

**Gro Anita Kamsvåg**

**TREDJE TIME TIRSDAG: MUSIKK**

**En pedagogisk-antropologisk studie av musikkaktivitet og sosial  
organisasjon i ungdomsskolen**

Avhandling for graden Ph.D.  
Norges musikkhøgskole, Oslo  
2011

NMFH-publikasjoner 2011:4  
© Gro Anita Kamsvåg

ISSN 0333-3760  
ISBN 978-82-7853-069-6

Norges musikkhøgskole  
Postboks 5190 Majorstua  
N-0302 Oslo, Norge

Telefon: (+47) 23 36 70 00  
Telefaks: (+47) 23 36 70 01  
E-post: mh@nmh.no  
www.nmh.no

Produsert i samarbeid med Unipub  
Trykk: AIT Oslo AS

# INNHold

<b>INNHold</b>	<b>3</b>
<b>FORORD</b>	<b>7</b>
<b>KAPITTEL 1. EN STUDIE AV MUSIKKAKTIVITET OG SOSIAL ORGANISASJON I UNGDOMSSKOLEN</b>	<b>9</b>
ÅSEN SKOLE	11
Klasse 9b	13
Musikktimene ved Åsen	14
MUSIKKTIMENE VED ÅSEN SKOLE SOM GJENSTANDSFELT FOR FORSKNING	17
STUDIENS KONTEKSTUALISERINGER	21
Læreres fortellinger om musikkundervisning i skolen	22
Med elevene som utgangspunkt	25
Barndoms- og ungdomsforskning	30
Mellom utdanningsforskning og ungdomsforskning	31
En hverdagsdimensjon ved elevaktivitet i ungdomsskolen	33
EN PEDAGOGISK-ANTROPOLOGISK STUDIE AV MUSIKKAKTIVITET	37
Pedagogisk antropologi	39
Elevaktivitet i ungdomsskolen som pedagogisk-antropologisk gjenstandsfelt	40
Formål og forskningsspørsmål	41
DISPOSISJON	44
<b>KAPITTEL 2. MUSIKKAKTIVITET OG SOSIAL ORGANISASJON – TEORETISKE ORIENTERINGER</b>	<b>48</b>
SOSIAL SAMHANDLING, AKTØRSKAP OG KULTUR	49
Sosial samhandling og aktørskap	49
Ungdomsskoleeleven som aktør	50
Aktivitetsspesifikk sosial handling	52
Kultur	54
SOSIAL ORGANISASJON	56
KULTURELL KOMPLEKSITET OG SOSIAL HANDLING	61
Kunnskapstradisjoner og orienteringer	62

Kulturelle reservoarer	66
MUSIKKAKTIVITET OG SOSIAL ORGANISASJON – EN TILBLIVELSESPROSESS	66
Et sosialkonstruktivistisk utgangspunkt	68
<b>KAPITTEL 3. EN ETNOGRAFISK STUDIE VED ÅSEN SKOLE – METODISKE ORIENTERINGER</b>	<b>72</b>
FELTARBEIDET	73
Tilgang og introduksjon til felten	74
Deltakende observasjon og intervjuer	75
Transkripsjoner	78
Å OBSERVERE OG BLI OBSERVERT	79
Å bli observert	79
Å observere	83
ANALYSE OG FREMSTILLINGSFORM	86
Analyse av prosess	87
Analytisk hodebry	90
Fremstillingsform	93
<b>KAPITTEL 4. GENERELLE TREKK VED AKTIVITETER OG SAMHANDLING</b>	<b>96</b>
Å SPILLE	97
Å spille best mulig	97
Lek og fantasi	100
Spilletets fokusområder	102
Å DANSE	105
Dans – å sette kroppen på spill	106
Booty shake i klasserommet	112
Dansens fokusområder	114
GENERELLE TREKK VED AKTIVITETER OG SAMHANDLING	118
<b>KAPITTEL 5. KUNNSKAPSTRADISJONER I SPILL</b>	<b>122</b>
HEAVY METAL OG DE DOMINERENDE IDOLENE	124
Å være fan av Metallica	126
Gitarens status	129
På ramme alvor	131
HIP HOP OG ET ILLEGITIMT IDOL	132

Hip hop som ressurs for sosial samhandling	133
Å være fan av Eminem	136
Randpersoner	140
METALLICA OG EMINEM – DE FORSKJELLIGARTEDE REBELLENE	142
FRA RESERVOARER TIL HANDLINGSREPERTOAR	144
Foreldre og nære relasjoner	145
Mellom det globale og det lokale	148
<b>KAPITTEL 6. KOMPLEKSE ORIENTERINGER</b>	<b>154</b>
SOSIALE ORIENTERINGER	155
Følelsesregulering	155
De "fine sangene" og de mulige selv	156
Stjernedrømmer	159
Å være snill og rettferdig	162
Sosiale posisjoner	164
KROPPSLIGE ORIENTERINGER	168
De akseptable kroppene	169
Det forestilte mannlige blikk	170
"Skolekroppen"	176
MULTIPLEKSITET OG AMBIVALENS	179
<b>KAPITTEL 7. KJØNNSROLLER OG AKTØRSKAP</b>	<b>183</b>
MASKULINE KJØNNSROLLER	184
Metallica og maskulinitet	185
Å utfordre normene	188
FEMININE KJØNNSROLLER	190
Fiksjon, melodrama og "sweet emotions"	191
AUTENSITET OG RESPEKTABILITET – TO GRENSEDRAGNINGER MELLOM	
GUTTER OG JENTER	195
Autensitet som ideologisk kategori	195
Respektabilitet	198
Spor av autensitet og respektabilitet	199
MUSIKKSMÅK, KONFORMITET OG Å VÆRE "SEG SELV"	204
MUSIKKLÆREREN OM MUSIKK OG KJØNN	208
EKSTREMKJØNN OG GENERASJON	210

<b>KAPITTEL 8. HVORDAN MUSIKKROMMETS SOSIALE ORGANISASJON BLIR TIL</b>	<b>216</b>
UNGDOMSSKOLETID OG UNGDOMSTID	217
ET MUSIKALSK HIERARKI	222
KJØNNSROLLER	226
MUSIKKROMMETS SOSIALE ORGANISASJON – Å GJØRE UNGDOM	231
<b>REFERANSER</b>	<b>234</b>
<b>REFERERTE MUSIKKEKSEMPLE/MUSIKKVIDEOER</b>	<b>250</b>

# FORORD

Denne avhandlingen har blitt til gjennom en lang og lærerik stipendiatperiode og forskerutdanning ved Norges musikkhøgskole, Ph.D.-programmet for musikkpedagogikk og musikkterapi. Stipendiatperioden har muliggjort en arbeidsprosess som har bestått av både ensomt skrivearbeid og møter med andre mennesker. I disse møtene har tanker og ideer blitt utfordret, vridd og vendt på, gjennom kurser, seminarer, samlinger og diskusjoner, og dermed satt tankene i bevegelse på måter jeg ikke kunne forestille meg på forhånd. En stor takk må derfor rettes til de mange som har hjulpet, diskutert, kommentert, gitt input og oppmuntret underveis i arbeidsprosessen:

- Elever og lærere ved Åsen skole, spesielt elevene i klasse 9b, som denne teksten handler om. Dere fortjener en stor og varm takk for å ha tatt i mot meg og gitt meg innblikk i deler av deres skolehverdag. Dere har utgjort den viktigste drivkraften i arbeidet.
- Mine veiledere, Geir Johansen og Helene Illeris. Takk for nitid lesning, inspirerende og konstruktive kommentarer, for tro på prosjektet og for at dere aldri sluttet å kreve at jeg kontinuerlig utfordret egne tanker.
- Danmarks Pædagogiske Universitetsskole (DPU), Århus Universitet. Januar – april 2008 var jeg gjestestipendiat ved DPU, "Institut for Pædagogisk Antropologi", enheten for "børne- og ungeforskning" i København. En stor takk går til instituttet generelt og forskningsenheten spesielt for oppholdet og for den interesse for prosjektet som dere viste. Oppholdet ga prosjektet et klarere fundament. En spesiell takk til Eva Gulløv for åpnende, klare og verdifulle diskusjoner og innspill. Takk også til Katia Dupré Søndergård, Helle Schellerup Nielsen, Anna Kathrine Frørup og Tasha Buch for fruktbare diskusjoner i skrivegruppen. En stor takk også til doktorgradsutvalget og Norges musikkhøgskole for økonomisk støtte til å realisere oppholdet.
- Astrid Kvalbein, Karette Stensæth, Kristin Kjølborg, Gjertrud Pedersen, Tone Kristine Sæther Kvamme og Ruth Solveig Steinsland – kollokviegrappa! En varm takk til dere for faglig og ufaglig input og for

kollegialt samhold gjennom stipendiatperioden! Uten dere hadde stipendiattiden vært en ganske annen.

- Tore Simonsen. En stor takk for datahjelp og for at du med smil om munnen ryddet opp i et mangesiders langt formatteringsmessig katastrofeområde!
- Øvrige deltakere i Ph.D.-programmet ved Norges musikkhøgskole. Tusen takk for diskusjoner, innspill og interessante samlinger.
- Alle dere som jobber på biblioteket ved Norges musikkhøgskole. Et avhandlingsarbeid avstedkommer mange spesielle litteraturønsker og behov, og arbeidet hadde vært umulig uten den hjelpsomhet og velvilje som dere legger for dagen. Takk for uvurderlig hjelp.
- Viggo Vestel. Takk for inspirerende og konstruktiv opposisjon ved min prøvedisputas. Det ga meg en ekstra drivkraft inn mot arbeidets siste fase. I den forbindelse vil jeg også takke Astrid Kvalbein og Monika Nerland for å ha lest og kommentert teksten.
- Venner og familie. En arbeidsprosess som dette er umulig uten støtte. Takk for samtaler og oppmuntring underveis i arbeidet, for tålmodig å lytte til hvordan det går og for aldri å miste troen på at jeg skulle komme i havn. En spesiell takk til mine foreldre; for praktisk barnevakhjelp i perioder hvor mangel på barnehageplass stoppet fremdriften, men også for å ha lært meg utholdenhetens kunst og gitt meg mot til å arbeide for det jeg tror på.
- John. Det må være en utfordring å komme inn i en stipendiats liv midt i arbeidsprosessen. Jeg kan ikke tenke meg noen som hadde taklet det bedre enn du. Takk.
- Lille, gode Kristian. Takk for at du daglig og på ditt herlige vis minner meg om at livet har mange bevegelsesbaner. Dette arbeidet er tilegnet deg.

Oslo, februar 2011.  
Gro Anita Kamsvåg



# KAPITTEL 1. EN STUDIE AV MUSIKKAKTIVITET OG SOSIAL ORGANISASJON I UNGDOMSSKOLEN

---

*Det er min første observasjonsdag ved Åsen skole.<sup>1</sup> Jeg ankommer skolen klokken 10, akkurat idet skoleklokken ringer ut til friminutt. På veien inn blir jeg nesten løpt ned av elever som raser ut mot skolegården, og får med meg enkelte tilrop på veien inn, som "Hei damen" eller "Der er det en ny vikar". Jeg har avtalt å møte Marit, musikk lærer og inspektør, ved personalrommene i 2. etasje. For å komme dit må jeg gjennom en lang korridor, og det første som fanger blikket er veggmalingen som dekker store deler av en vegg i 1. etasje. Motivet er "Metallica", og fargen er oransje, dekorert med flammer malt på svart bakgrunn. Det er iøyenfallende og poengterende. På den andre siden av gangen ser jeg at det ligger tre musikkrom på rad og rekke, kalt "musikkrom", "bandrom" og "akustisk rom". Jeg hører noe gitarklimpring fra det ene.*

*Jeg treffer Marit som er blid og imøtekommende, og som forteller at hun synes det er spennende at noen skal observere dem. Jeg blir med henne inn i klasserommet til 9b som jeg skal observere, og vi snakker om løst og fast. Hun virker energisk, engasjert og temperamentsfull, og når elevene kommer inn i rommet, vil hun*

---

<sup>1</sup> Samtlige stedsnavn og personnavn i teksten er pseudonymer.

*gjerne fortelle dem at vikaren de hadde hatt sist uke, hadde kommet med positive tilbakemeldinger. Etter min introduksjon ovenfor elevene, får jeg mange spørsmål. De lurer blant annet på hva en doktorgrad er, om det er så at jeg blir lege, hva musikkpedagogikk er, om det er vanskelig å forske på elever og om jeg skal gi ut bok om dem.*

*Etter seansen i klasserommet, skal elevene begynne øvingen. De arbeider i grupper. Ved skolestart i august har de fått i oppgave å øve inn en låt eller en dans, hvor både gruppesammensetning, musikalsk materiale og valg av instrumenter er opp til elevene selv. Tre band, en dansegruppe og en gitarduo utgjør gruppekonstellasjonene. De har fått beskjed om at de kan øve frem til januar. Da må de presentere resultatet for resten av klassen.*

*Jeg følger etter elevene, og starter inne hos en jentegruppe som skal øve inn "Build me up, Buttercup" av The Foundations.<sup>2</sup> Gruppen består av seks jenter, fordelt på ulike bandinstrumenter. Det er mye liv og røre i rommet, de fniser, leker store stjerner og spretter rundt i rommet. Unntaket er gruppens gitarist som sitter stille i en krok og ser fortvilet ut over å ikke få til gitargrepene. Inne på et grupperom finner jeg to gutter som har dannet gitarduo. De skal øve inn et selvkomponert Metallica-medley, og det lyser konsentrasjon og alvor av guttene. De forteller at Metallica er de beste, det er ingen som kommer opp mot dem, og spesielt ikke opp mot gruppens lead gitarist Kirk Hammett. Etter besøket i grupperommet vil jeg gå inn til nok et band, men der er døren låst. "Oj, nå kommer hun", hører jeg innenfra, "ikke lås opp!" Etter hvert låser de opp døren, og der inne er stemningen sprikende. To jenter sitter på gulvet og fniser, mens guttene sitter ved hvert sitt instrument og virker dystre. Etter dette besøket går jeg inn til fire gutter som øver på en låt av AC/DC. Gruppen er preget av konsentrasjon, men også streng selvsjuktis, hvor de rister på hodet og fremsetter en oppgitt mine dersom de selv ikke spiller opp til egne forventninger. De vurderer også hardt om de skal bytte låt, men et slikt bytte synes å sitte langt inne. Til sist går jeg opp i klasserommet der dansegruppen er plassert. De har enda ikke funnet egnet låt å lage dans til selv om de har søkt i to måneder. De leter på youtube, og nettstedet synes å være tømt for mulige låter.*

*Etter denne vandringen og første innblikk i klasse 9b sine musikktimer, hadde allerede en lang rekke spørsmål stukket seg frem. Hvorfor hadde dansegruppen*

---

<sup>2</sup> For musikk eksempelen, se: <http://www.youtube.com/watch?v=CdP5xNyK-ZY>. 27.04.2010.

*enda ikke funnet passende låt å lage dans til, selv om de hadde søkt i to måneder? Hvorfor syntes det å sitte så langt inne for den ene guttegruppen å bytte låt? Hva kunne et slikt valg handle om? Hvorfor var jentenes arbeid preget av lek og fnising, mens guttene av konsentrasjon og alvor? Hva handlet denne forskjellen om? Hvordan kunne det ha seg at guttegruppene syntes å være konsentrert om mestring av instrumentaltekniske utfordringer, mens jentene syntes fortvilet over de samme utfordringene? Og hvorfor syntes gitaristene i guttegruppene å inneha høy sosial status, mens det motsatte var tilfelle for jentene? Hvorfor uttrykte de elevene jeg hadde snakket med seg utelukkende positivt om musikkfaget, mens flere av dem syntes å støte på motstand i øvingen? Hvorfor hadde Metallica så høy status? Hvorfor syntes det generelt som om det å foreta valg av musikalsk materiale var så vanskelig? Disse spørsmålene og mange flere kvernet i hodet da jeg dro fra skolen.*

## **ÅSEN SKOLE**

Åsen skole er en ungdomsskole i en Oslonær kommune på det sentrale Østlandsområdet. Kommunen har litt over 20 000 innbyggere, og er en kommune som befolkningsmessig har ekspandert i løpet av de 20 – 30 siste årene. Det er hovedsakelig tilflyttede barnefamilier som har utgjort befolkningsveksten. I området rundt Åsen skole dominerer industri og landbruk som næringsvirksomhet. Imidlertid har de fleste i området sitt yrkesaktive virke utenfor kommunen og pendler daglig til og fra sitt bosted

Åsen skole ligger i den ene enden av kommunen, og huser elever fra tre ulike barneskoler. Vel 450 ungdommer utgjør elevgrunnet ved Åsen, noe som gjør skolen til en stor skole i norsk sammenheng. Under feltarbeidet var det seks parallelle klasser på hvert trinn. Mange av lærerne uttrykte at de var fornøyde med arbeidsplassen sin, fordi det var rom for å si hva man mente – også til ledelsen. De mente at skolen hadde stor "takhøyde", og det satte de pris på.

Skolens fysiske miljø fremsto slitt og gammelt, og skulle da også pusses opp og restaureres rett etter at jeg avsluttet feltarbeidet. Klasserommet til 9b hadde slitte vegger, gamle stoler og pulter og lyse gardiner. Det var et typisk klasserom i den forstand at pulter og stoler sto vendt forover mot tavlen, hvor lærerens base var bak kateteret. Bakerst i klasserommet var størsteparten av

veggen bekledd med bokhyller, hvor hver elev hadde sin egen hylle. Ved siden av bokhyllene sto klassens eneste datamaskin. Denne var det rift om i lunsjpausen.

Skolens utearealer besto av en asfaltert stor plass, og i friminuttene vandret de fleste elevene rundt på denne plassen. I tillegg fantes en fotballbane hvor primært guttene sparket fotball i friminuttene. Bortsett fra dette lå det en svømmehall innenfor skolens område, og bak denne hadde en del elever etablert "røykehjørnet". Der lå røyken som et teppe hvert friminutt. Lærerne inspiserte etter tur skolegården i friminuttene, ikledd gule refleksvester som skulle gjøre dem synlige. Lydmiljøet ute var preget av tale og rop. Den eneste lydlike kontrasten kunne høres fra musikkrommene. Elevene kunne skrive seg på en liste som hang utenfor musikkrommene, og dermed få være inne i friminuttene for å øve. Det var et førstemann-til-mølla-prinsipp for disse listene, og derav rift om å være først ute og sikre seg øvetid. Øvemuligheten var et populært tiltak. For øvrig måtte elevene ut hvert friminutt, og denne bestemmelsen avstedkom kontinuerlige forhandlinger mellom elever og lærere. Elevene nektet å gå ut, og de inspiserende lærerne brukte mye tid på å jage elevene ut av korridorane

Underveis i feltarbeidet fikk jeg innblikk i enkelte forhold som preget skolen i negativ forstand. Det fantes en etablert gjeng ved skolen som i perioder satte sterkt preg på miljøet. Disse elevene skapte frykt blant mange av de andre elevene. Gjengens leder var en gutt i 10. klasse, og han fungerte som regissør og initiativtaker for mange slåsskamper og voldelige angrep mot enkeltelever. Jeg observerte noen av disse forholdene. Ved et tilfelle hadde de slått og sparket til blods en elev i 8. klasse, ved et annet tilfelle ble det kastet bord og stoler rundt i korridorane og det ble fremsatt trusler mot lærerne. I denne sammenhengen uttrykte også en del lærere frykt og maktesløshet i forhold til hva å gjøre. De mente at lederen muligens bar med seg våpen på skolen og de beskrev denne gjengen som problematisk. De tok stor plass, og lederen hadde en tilhengerskare på 10 – 15 elever som kontinuerlig fulgte ham og hans initiativ. Av enkelte lærere ble miljøet på skolen beskrevet som "hardt". Mange elever var redde og måtte følges ut og inn på skolen hver eneste dag. Noen lærere mente også at det ble brukt og omsatt narkotika ved skolen, og de jobbet mye for å følge opp dette. Samtidig mente de at de aller fleste elevene ved skolen

hadde det bra og var hyggelige ungdommer, men at problemene som var stadig ble av mer alvorlig karakter, og dermed ble også flere og flere berørt av dem.

Åsen skole syntes for øvrig å befinne seg i et slags midt-mellom-land, hvor det vekselvis ble uttrykt tilhørighet til både storbyen som befant seg ikke så alt for langt unna, mens noen uttrykte tilhørighet til kommunen for øvrig. Flere elever fortalte da også at de like gjerne dro til Oslo sentrum når de skulle "se på livet". Et annet eksempel på dette var da skolen hadde besøk av en representant fra "Ungdommens Kulturmønstring".<sup>3</sup> Hun oppfordret spesielt elever fra Åsen til å delta, fordi skolen generelt pleide å være dårlig representert. Imidlertid arrangerte Åsen en egen årlig mønstring med deltakere kun fra denne skolen, og da var deltakelsen god.

## Klasse 9b

Ved feltarbeidets begynnelse besto klasse 9b av 20 elever, derav 11 jenter og 9 gutter. Av flere lærere ble klassen definert som en "problemlasse", mens andre beskrev klassen som greie og hyggelige. Hvordan mønstrene for samhandling forløp, endret seg mye fra fag til fag. De kunne påta seg ulike roller alt etter hvilke lærere som kom inn klasseromsdøren, og de agerte forskjellig alt etter hvilke konkrete oppgavene de arbeidet med. I enkelte sammenhenger var klasserommet fylt av ro og konsentrert arbeid, mens det i andre sammenhenger var preget av opposisjon og kraftige verbale angrep mot lærere. Kontaktlæreren for klassen var en empatisk dame i 40-årene. Hun fortalte at det til tider var "tøffe tak", men hun uttrykte samtidig at hun hele tiden forsøkte å lete etter det beste i enhver elev. Flere av elevene fortalte at de syntes det var en fin klasse. Den var fin fordi alle hadde venner og ingen måtte gå alene i friminuttene, fortalte de. Elevene var imidlertid klar over at flere lærere definerte dem som en "problemlasse", og dette uttrykte de frustrasjon og dels avmakt over. De mente at det ble en vond sirkel, og når lærere møtte dem med

---

<sup>3</sup> "Ungdommens Kulturmønstring" er en årlig mønstring for barn og unge. Tiltaket har vært i drift fra 1987, og det var Norsk kulturråd som i sin tid initierte prosjektet. Det avholdes lokale mønstringer innenfor de enkelte kommuner, hvor enkelte deltakere velges ut til å representere kommunen i en fylkesmønstring. Derfra velges deltakere til landsmønstring. På lokalt kommunalt nivå kan barn ned til 10 år delta, mens det i fylkes- og landssammenheng er satt en aldersgrense til 13 år. "Ungdommens Kulturmønstring" driftes pr. i dag som en egen organisasjon, med egen administrasjon som er lokalisert i Trondheim (Ungdommens Kulturmønstring Norge 2010).

en anklagende holdning, satte de opp et forsvar mot disse lærerne. Elevenes verbale ytringer mot enkelte av lærerne kunne være av kraftig karakter; "du er stygg", "du er ikke en ordentlig lærer", "heks" er eksempler på uttalelser jeg hørte ovenfor noen lærere. Ovenfor andre var ytringene tonet ned og av langt mildere karakter.

Klimaet for øvrig syntes å være noe preget av klikkdannelser og grupperinger. Det fantes en gruppe av jentene som utgjorde "de populære". De mindre populære og stille jentene i klassesammenheng utgjorde en annen gruppe. Samtidig var ikke grupperingene konstante til enhver tid. De var til dels kontekstavhengige og det var bevegelser i form av elever som søkte forflytninger. Rollene kunne også endre seg i forhold til hendelser som oppsto i hverdagen for øvrig. Blant guttene fantes noen mindre kameratgjenger av elever som "holdt sammen", men det virket likevel som om guttene forflyttet seg i noe større grad enn jentene.

## Musikktimene ved Åsen

Musikktimene ved Åsen besto på 9. trinn primært av arbeid i små grupper. Arbeidet skulle bygge på erfaringer fra 8. klasse, da samtlige elever hadde blitt introdusert for de mest vanlige bandinstrumentene; gitar, bass, trommesett, tangentinstrumenter, samt vokal, og de skulle øve på en låt som læreren bestemte. I 9. klasse skulle det arbeides mer selvstendig. Elevene skulle konstituere gruppene selv og aller helst velge selv hva de skulle arbeide med. De hadde et helt semester til rådighet for å arbeide med en oppgave eller en låt. Læreren gikk rundt og instruerte. Skolen hadde et godt utbygd instrumentarium og tre forskjellige musikkrom. Uken etter at jeg startet feltarbeidet, mottok da også skolen nærmere kr 70 000 fra Frifond<sup>4</sup> til oppgradering av instrumentariet.

Marit var en av to musikk lærere ved skolen og samtidig inspektør. Hun var i 50-årene, og fremsto dynamisk, engasjert, reflektert og temperamentsfull. Hun kunne være snarsint, men samtidig rask med å be elevene om unnskyldning dersom hun følte at hun hadde overreagert. Hver musikktime samlet hun dem

---

<sup>4</sup> Frifond er en benevnelse på statlige midler, hvor ulike aktører hvert år kan søke økonomisk tilskudd. I dette tilfellet søkte Åsen midler til "Kultur i skolehverdagen", hvor blant annet øvemulighetene i friminuttene ble definert som et særlig tiltak innenfor dette.

først i klasserommet, før de fikk gå til hver sine grupper. Der ble det gitt beskjeder til hele klassen. Hun syntes det var viktig å samle elevene slik i begynnelsen av hver time, fortalte hun. Musikkfaget hadde en skoletime i uken til rådighet, og var således skolefaget med lavest rammetimetall. Dette førte til en tidsknapphet som Marit ikke var fornøyd med.

Marit hadde jobbet ved Åsen skole i over 30 år, og hun fortalte at hun trivdes veldig godt. Hun fortalte om et musikkfag som hadde endret seg mye i løpet av disse 30 årene, og at hun syntes utviklingen rent læreplanmessig hadde vært til det bedre. Hun var utdannet klassisk pianist og musikkpedagog, og fortalte om en yrkeskarriere hvor hun ikke hadde kunnet stå stille, men derimot hadde måttet utvikle seg kontinuerlig. Hun fortalte også om at hun en periode hadde kjøpt inn utstyr til musikkrommene for egne penger, hvilket forøvrig ikke hadde falt i god jord hos enkelte kolleger. Hun likte godt det praktiske arbeidet og uttrykte stor begeistring for det engasjement mange elever viste i musikktimene:

Jeg liker å se at elevene gyver løs med liv og lyst. (...) Det er dette her med ungene, for du ser at de går løs på oppgavene med sånn kjempeiver. Og noe av det som gjør at de gjør det, er at de kan velge sanger selv. (Fra intervjuet med Marit).

Marit var tydelig når hun snakket om musikkfaget. Hun uttrykte klare ideer om hva faget skulle være og hvorfor hun mente det var viktig. Hun fremhevet engasjement og glede, men kanskje mest av alt øvingens funksjon og et potensial for selvstendighet som øvingsarbeidet gav. Da måtte elevene arbeide på egen hånd, de måtte prøve, feile og de måtte tørre å ta sjanser, mente hun. Hun fremhevet også at alle kunne mestre noe i musikktimene. Dette utgjorde en stor kontrast til enkelte teorifag, mente hun. Marit understreket således det praktiske arbeidet og mente at det var det viktigste elevene kunne drive med; spille, øve og arbeide praktisk med instrumenter, sang eller dans. Hun nedprioriterte musikkteori, som for eksempel notelære, men var samtidig ambivalent i forhold til dette. Elevene som ønsket å gå videre med musikk kunne oppleve å komme ut fra ungdomsskolen med en slagside og manglende kompetanse. Samtidig snakket hun om en evig tidsknapphet. Tidsknappheten førte til at hun måtte velge, og da kom det praktiske arbeidet i første rekke. Når Marit snakket om denne formen for musikkopplæring, var det med en frigjørende undertone. Hun virket noe ambivalent i forhold til sin egen

bakgrunn som klassisk pianist fordi hun hadde vært så sterkt knyttet til og avhengig av noter under sin utdanning. Hun mente av den grunn at hun hadde vært bundet i sin musisering. Å kunne drive med musikk på en annen måte, legge bort notene og arbeide annerledes, var noe hun opplevde godt ved jobben som musikk lærer. Men Marit uttrykte også en annen ambivalens i forhold til den måten hun hadde prioritert innenfor musikk timene ved Åsen. Selv var hun en aktiv sanger og både deltok i og dirigerte kor. Hun nedprioriterte imidlertid sang som lærerstyrt og organisert aktivitet i musikk timene, simpelthen fordi hun opplevde dette som en så kjær hobby for seg selv at hun nødig ønsket å assosiere denne aktiviteten med jobb og yrke. Til det var sangen for lystbetont og personlig for henne. Å synge var noe hun ville gjøre for egen del og ikke noe hun ønsket å profesjonalisere som pedagog i skolen.

Marit opplevde at musikk var et populært fag ved Åsen skole, hvilket er et inntrykk jeg deler med henne. Mange elever uttrykte glede over musikkfaget og de fortalte om at det var kjærkomment med både praktisk arbeid og stor grad av valgfrihet. Planmessig fremsto musikkfaget noe annerledes enn de andre fagene ved skolen. På skolens hjemmeside var de andre fagenes planer – semesterplaner og ukeplaner – ført opp, med konkrete målsettinger for hver time og uke. Dette manglet for musikkfagets del. Musikkfaget syntes også å forholde seg til tid på en annen måte. Der de andre fagene var definert gjennom delmål, prøver og korte tidsintervaller, var det en annen form for langsiktighet i måten musikkfaget var organisert på. En oppgave skulle vare et helt semester, i motsetning til andre de andre fagenes oppgaver som strakk seg gjennom kortere tidsperioder. Karaktersetting var lite eksplisitt. Det ble diskutert i forkant av semesterslutt når terminkarakter skulle settes. Utover dette hørte jeg minimalt snakk om karakterer.

Musikk timene i klasse 9b foregikk hver tirsdag klokken 10.10 – 10.55, etter et 10 minutters friminutt, og var dermed skoledagens tredje skoletime. Det er aktiviteten i disse timene som er denne avhandlingens gjenstandsfelt.



# MUSIKKTIMENE VED ÅSEN SKOLE SOM GJENSTANDSFELT FOR FORSKNING

Denne studien handler om de obligatoriske musikktimeene i ungdomsskolen.<sup>5</sup> Avhandlingen fokuserer på elevaktivitet og hva denne formen for aktivitet kan handle om for de unge. Gjennom analyser av et empirisk materiale samlet inn ved en etnografisk studie ved Åsen skole, vil jeg tolke elevenes aktivitet i lys av et pedagogisk-antropologisk perspektiv. Ved å studere de ulike måter elevene håndterer faget og manøvrerer i situasjonene, vil tolkningens siktemål være å forstå hvordan elevaktivitet i musikktimeene kan angå elevene som ungdom og mennesker i bred forstand. Gjennom et halvt års feltarbeid har jeg fulgt en 9. klasse i deler av deres skolehverdag. Jeg har tatt del i ukentlige musikktimeer, i elevenes egenøving ved skolen, jeg har vært sammen med dem en hel skoleuke i alle fag og jeg har vært på et arrangement utenom skoletiden. I tillegg gjennomførte jeg intervju med fem av elevene i klassen, samt med deres musikk lærer.

Feltarbeidet har gitt innblikk i mange og til dels uoversiktlige relasjoner, væremåter, orienteringer og forholdningssett. Elevene har uttalt glede over musikkfaget og de har vist frustrasjon over oppgavene de har arbeidet med. Noen gikk med den største selvfølgelighet i gang med arbeidet, mens andre uttrykte motstand. De har kranglet, ledd, grått og gått sin vei. De har arbeidet og de har latt være. I enkelte perioder utkrystalliserte det seg mønstre i sosiale handlinger og i væremåter, mens slike perioder etter noe tid kunne kulminere i brudd i oppståtte mønstre. Elevene forhandlet med hverandre, de omfavnet noe men tok avstand til andre ting. Barrierer måtte overskrides og ulike valg måtte tas, valg som i praksis skulle vise seg å være krevende for elevene.

Den etnografiske feltarbeider justerer sine strategier i tråd med sine forbløffelser i felten<sup>6</sup>, og får under feltarbeidet svar på spørsmål som man i utgangspunktet ikke visste kunne stilles (Baarts 2003: 41). Det var flere forhold som forbløffet meg under feltarbeidets gang og som tidlig fremsto

---

<sup>5</sup> "Ungdomsskole" er i det norske skolesystemet benevnelsen for klassetrinnene 8, 9 og 10 i den obligatoriske grunnskolen. Ved enkelte mindre skoler holder de 10 klassetrinnene til i en og samme skole. Andre steder, som ved Åsen, er ungdomsskolen et eget sted i fysisk forstand.

<sup>6</sup> Benevnelsen "felten" svarer til det sted eller den gruppe mennesker man har studert empirisk, og jeg har hentet begrepet fra Hasse (2002) og hennes presisering av kontrasten mellom "felten" og Bourdieus "feltet".

iøyenfallende. Og som vignetten innledningsvis illustrerer, satt jeg allerede etter første gangs observasjon igjen med spørsmål jeg på forhånd ikke hadde ant var relevant å stille.

Jeg ble tidlig oppmerksom på og til dels overrasket over den store forskjellen mellom jenters og gutters aktiviteter og handlinger. De dannet rene jente- og guttegrupper når de selv kunne velge, jente- og guttegruppene representerte markante skiller i valg av låtmateriale å arbeide med, og sosial status inntok ulike fremtredelsesformer. De sosiale prosessene innad i de ulike gruppene antok ulike former. For ungdommene i klasse 9b var kjønn ikke bare en tilleggsdimensjon ved aktivitetene. På mange måter var kjønn en ordnende kategori for all aktivitet i musikkrommene, i og med elevenes umiddelbare valg av klassekamerater av eget kjønn som samarbeidspartnere. Orienteringen mot kjønn syntes både uttalt og uuttalt, i musikk og i andre fag. Etter hvert som arbeidsprosessene gikk sin gang, trådte et annet forhold frem i relasjon til kjønn, hvilket gjorde at min oppmerksomhet gradvis omfattet andre sider ved aktivitetenes kjønnethet: Prosessene i musikkrommet syntes å resultere i en tilsynelatende konsensus i verdier knyttet til kjønnethet. Der det i begynnelsen av feltarbeidet hadde oppstått både brudd, forhandlinger og utforskning, opplevde jeg at kjønnsroller etter en viss tid så godt som aldri ble gjort til gjenstand for forhandling. I relasjon til aktivitetene dannet det seg klare normer for hvordan å være "riktig" og legitim jente eller gutt, hvor det som var innenfor normen oppnådde aksept, mens det som var utenfor ble brakt til taushet eller tonet ned på andre måter. Prosessene syntes å resultere i manifestasjoner av aksepterte kjønnsnormer i forhold til musikkaktivitet, og dette ble et sentralt empirisk forhold å legge til grunn for analysene.

Videre ble jeg overrasket over gapet mellom elevenes italesetninger om musikkaktivitet og deres konkrete handlinger. De kunne ofte komme for å "slå av en prat", og i disse samtalene snakket de gjerne om seg selv som en motsetning til "de andre" elevene eller ungdommene. Det kunne ta form av utsagn som "de andre liker ikke min musikk", "det er viktig å ha sin egen stil" eller "jeg liker ikke å danse", mens de i aktivitetene faktisk syntes å agere i klar motsetning til egne verbale utsagn: de likte den samme musikken, de strebet etter å være som de andre, de andre tilkjennega akkurat samme musikksmak eller de valgte faktisk å danse. Dette er ikke ytringer hvor noen bør tolkes som mer eller mindre sanne. Det er snarere et tegn på at ungdom, som alle andre

mennesker, lever og virker innenfor ulike og til dels motsetningsfylte fortellinger og diskurser. Det interessante er hvordan dette spilles ut i situasjonene i musikkrommene, hvem gjør hva, og hvordan ulike former for aktørskap bidrar til å konstruere normativiteter og aksepterte forholdningsmåter. Dessuten presser disse motsetningene frem et spørsmål om kontekstualisering, fordi motsetningsfylte ytringer kunne ha opphav utenfor skolens vegger. Situerte praksiser i skolen har alltid forbindelsesveier ut fra seg selv, og slike forbindelsesveier kan synliggjøre viktige sider ved elevenes hverdagsliv. I den forbindelse ble jeg svært overrasket over at de trakk inn egne foreldre og foresatte i praksisene i skolen, og likeså omfanget av denne form for referanser. Det kunne forekomme i forhandlinger; "sånn gjør din mor det, men hjemme hos oss så..." eller når egne preferanser eksplisitt ble satt i sammenheng med foreldres preferanser. Ikke som opposisjon eller kontrast, men som en sammenbindende faktor i relasjon til egne foreldre. Dette forholdet samsvarte for det første ikke med mine egne forventninger. Ungdommens "egen" musikk, generasjonsopprør med musikk som opposisjonell faktor i forhold til foreldregenerasjonen og musikk som ungdommers ultimate måte å synliggjøre egen generasjon og binde jevnaldrende sammen har vært hverdagsforståelser omkring musikk som har vært solid forankret i min egen tenkemåte om musikk og ungdom. Dette er en forståelsesmåte som vi finner avtrykk av innenfor flere sektorer, både i utdanningssammenheng, forskning, medieoffentlighet og ikke minst i en hverdagslig talemåte om musikk og ungdom. Dette forholdet ledet dermed til å heller spørre etter hvilken plass musikk kan ha i en generasjoniseringsprosess.

Jeg ble også overrasket over de tilsynelatende motsetningsfulle betydninger som musikktime syntes å ha, når det gjaldt dette med å gjøre seg selv synlig. Aktivitetene virket for på et nivå å handle om å bli synlig og sett, mens det på et annet nivå virket som om elevene vegret seg mot å gjøre seg selv synlig for andre. De kunne spille og agere med både lyd og kropp, de lekte med egen selvfremstilling og de kunne italesette en selvbevissthet om egen fremstilling. Samtidig kunne de fremfor alt hige etter å skjule seg, nekte å gå fra egen pult til bokhyllene bak i klasserommet fordi det muliggjorde at klassekamerater tittet på en, de kunne vegre seg mot å fortelle de andre i klassen hvilken låt de hadde valgt å arbeide med, og ikke minst nekte å fremføre for de andre. Det syntes

med andre ord å råde ambivalens i forhold til det å bli sett, en ambivalens som representerte dels motsetningsfulle holdninger til egen selvfremstilling.

Jeg ble også forundret over hvor vanskelig det kunne være å velge låtmateriale å arbeide med. Idet feltarbeidet startet, hadde dansegruppen – uten hell – lett etter passende musikk å lage dans til i to måneder. Dersom noen av guttegruppene ønsket å bytte låt underveis, var dette forbundet med mye forhandling og vurderingsprosessene var lange. Det kunne synes som om en låt definerte en tydelighet som de vanskelig klarte å slutte seg til og som gjorde at mye sto på spill. Vegring og motstand mot å velge ble dermed en måte å håndtere risiko. Risikoen var udefinert, men syntes allikevel å være til stede når valg skulle tas.

Om musikkutøving var den konkrete aktiviteten, var det en mye større oppgave enn å håndtere instrumenter og dansetrinn som ble aktualisert i musikktime, og som strakk seg på tvers gjennom gitarer, dans, mikrofonsang og trommesett – som var der og måtte løses uansett hvilke aktiviteter de håndterte – nemlig hvordan man legitimt skulle fremstå og agere, ikke bare som ”den gode elev”, men også som ungdom i bredere forstand. Det var som ungdom de syntes å forstå seg selv, hvor de i samhandling ”gjorde ungdom” (Cawood 2007: 21). Den musikkfaglige aktiviteten var med på å konstruere normer og verdier for hvordan de legitimt kunne fremstå og handle som ungdom, hvilket igjen spilte tilbake på hvordan de kunne agere videre innenfor en faglig aktivitet. Normer og verdier for både omgangsformer, makt og relasjoner var med andre ord tett forbundet med faglig aktivitet. På denne måten er faglige læringsaktiviteter i skolen ikke løsrevet fra ungdoms hverdagsliv for øvrig. Skolen er en institusjon hvor viktige livserfaringer gjøres og hvor de unge er aktører i egen sosialisasjons- og kulturasjonsprosess.

Etter at disse forholdene sto klart for meg, ble det tydelig hvor ladet musikkaktivitetene var. Kjønn var en grunnleggende ordnende kategori, og en sosialt og kulturelt ladet orientering som elevene forsto seg selv og andre innenfor. Referansene til egne foreldre er et av flere områder hvor musikkaktivitet i skolen relaterte seg til livet utenfor. Til sammen konstruerte aktørene ulike meninger, orienteringer, rasjonaler og verdier nært forbundet med aktivitetene de arbeidet med. Det var måter man kunne omgås med en gitar, noen var i front gjennom sine aktiviteter, noe kunne man like og noe

kunne man ikke like. Noen kunne fritt spille frem sin idolbeundring, mens andre måtte gjøre sine helter stille. Situasjonene skapte med andre ord legitime og aksepterte måter å arbeide med musikk på, mens andre eventuelle arbeidsmåter ble marginalisert. Elevene spilte ut roller, hvor noen inntok sine med den største selvfølghet, mens andre utforsket, opponerte eller forhandlet. Noen mønstre fremsto konstante, mens andre var i endring. Musikkaktivitet relaterte seg til grunnleggende livstematikker for elevene. Det syntes dermed som om mye sto på spill for dem, overraskende nok mer enn hva jeg hadde trodd på forhånd.

To overordnede former for relasjoner ble spilt ut i musikkrommene; mellom aktører og mellom aktører og aktiviteter. For å forstå menneskers handlinger og for å forstå hvordan noe spiller ulike roller innenfor menneskers liv, må man etterspørre begge aspektene, hevder antropologen Fredrik Barth (1994). Dette innebærer en sammenlenking av sosial handling og kulturelt innhold som anerkjenner aktivitetens betydning for sosial liv. Det er en essensiell dualitet mellom relasjoner og oppgaver, og tilhører et sosialt konstituerende nivå av samfunn. Å studere dualiteten mellom aktører og oppgaver er derfor et fruktbart utgangspunkt for å forstå hvordan musikkaktivitet i skolen kan spille en rolle for elevene.

## **STUDIENS KONTEKSTUALISERINGER**

Som forsker opererer man aldri dekontekstualisert, og en rekke forskningsområder har påvirket denne studiens utforming og dannet beveggrunner for at den har blitt som den har blitt. Studien er situert innenfor et musikkpedagogisk Ph.D.-program, og er således kontekstualisert ved blant annen musikkpedagogikk som forskningsfelt. I det følgende vil jeg derfor presentere et utvalg musikkpedagogiske studier som omhandler musikkundervisning i skolen, og som har inspirert denne studien. Imidlertid er det andre felter enn det musikkpedagogiske som også har inspirert og som studien relaterer seg til. Dette gjelder studier innenfor utdanningsvitenskap, samt barndoms- og ungdomsforskning.

Innenfor musikkpedagogisk forskning er grunnskolens musikkundervisning studert og behandlet ut fra flerfoldige tematiske og teoretiske innfallsvinkler.

Imidlertid er det, så langt jeg har klart å orientere meg, ingen som belyser elevdeltakelse ut fra det perspektivet som denne avhandlingen gjør. I det hele tatt har elevdeltakelse og elevaktivitet vært gjort til gjenstand for få studier innen musikkpedagogisk forskning, til tross for at klasseromsforskning generelt har beskjeftiget seg med elevers deltagelse og læring i stor grad (Klette 1998). I nordisk sammenheng er det en overvekt av svenske studier som omhandler musikkundervisning i skolen, spesielt hva gjelder studier med et elevfokus. En generell mangel på norske studier av musikkundervisning i ungdomsskolen har derfor utgjort en viktig drivkraft i arbeidet med denne avhandlingen, fordi dette er et forskningsområde som kan bidra med verdifull viten – enten som elevkunnskap som kan perspektivere mer normativt anlagte studier eller som kunnskap om ungdoms hverdagsliv generelt.

Enkelte musikkpedagogiske studier tangerer allikevel min, og jeg vil i det følgende presentere et utvalg av disse. Presentasjonen henter frem et utvalg som enten har betydning fordi de har skjæringspunkter ved de empiriske drøftinger som presenteres eller fordi de representerer ulike retninger som har dominert innenfor musikkpedagogisk forskning, og fungerer således som en forskningsmessig kontekstualisering for denne studien.

## **Læreres fortellinger om musikkundervisning i skolen**

Den svenske musikkpedagogen Ralf Sandberg (2006) understreker at enkelte fokusområder har blitt dominerende innen forskning om grunnskolens musikkundervisning:

Den dominerande inriktningen av forskning om skolans musikundervisning rör det musikaliska lärandets villkor, läroplansforskning, musikämnetts karaktär, olika undervisningsstilar och lärandestrategier samt innehållsliga aspekter som olika musikgenrer och musikstilar (Sandberg 2006: 45).

Sandberg beskriver blant annet hvordan musikk lærere betrakter vilkår for vellykket musikkundervisning og hvordan de karakteriserer gjennomgående trekk ved musikkundervisning i skolen. Ifølge lærernes beskrivelser, er musikkundervisning i skolen preget av serier mer eller mindre planlagte musikalske aktiviteter, hvor grunnintensjonen er glede, lyst og engasjement der og da i musikkutøvelse, forteller Sandberg. Lærere opplever at elevene trives aller best med praktisk utøvende aktiviteter, forteller han. Her er det også

relevant å trekke frem Thorolf Krügers (2000) avhandling. Hans avhandling er en Foucault-inspirert diskursorientert studie av to musikk læreres praksiser, hvor han viser hvordan dominerende diskurser er konstituerende for deres lærerpraksis. Den ene av Krügers lærere, er et interessant eksempel på den grunnintensjonen som Sandberg (2006) beskriver, hvor blant annet diskurser om glede, engasjement og trivsel utgjør konstituerende krefter for praksis.

Sandberg (2006) beskriver videre hvordan forskningen er dominert av et skisma mellom skolens musikkundervisning og elevenes musikkverden utenfor skolen. Dette skismaet er interessant fordi det baseres på lærernes italesettelser av ulike musikkverdeners forskjellighet: at det finnes en musikkverden innenfor skolen og kontrasterende verdener utenfor, og at elevene opplever musikkundervisningen som meningsfull når "...det finns en koppling mellan skolans musikundervisning och den musikvärld som ungdomarna upplever utanför skolen" (Sandberg 1996: 49). Sandberg argumenterer derfor med at musikkundervisning i enda større grad bør ta utgangspunkt i og/ eller basere seg på elevers musikkfering fra livet utenfor skolen (ibid.).

Dette er et omfattende tema som har vært gjort til gjenstand for mye diskusjon innen musikkpedagogikk, spesielt der hensikten har vært å finne en retning for musikkundervisning i mer normativ forstand, og hvor man har diskutert "god og dårlig" musikkundervisning. Det synet som Sandberg forfekter har imidlertid blitt kritisert blant annet av ungdomsforskeren Thomas Ziehe (1989, 2004) og den svenske Ziehe-tolkeren Johan Fornäs (Ericsson 2002), hvor sistnevnte mer eksplisitt har forholdt seg til musikk. Ziehe (1989, 2004) argumenterer for at skolen må være noe mer enn elevenes hverdagsliv for øvrig, og tilby handlingsmåter som de unge ellers ikke vil få tilgang til. Han er også kritisk til den didaktiske sentreringen rundt skolens relevans for elevers livsverden, noe han mener er en forfeilet metode når det gjøres til et intensjonalt pedagogisk prosjekt. Fornäs (Ericsson 2002) tar utgangspunkt i nettopp Ziehe når han argumenterer mot rock og andre populærmusikalske former i skolen. Han tar til orde for at populærmusikk er så forbundet med ungdoms livsverden at musikkundervisning med basis i disse sjangrene løper en stor risiko for uheldig intimisering.

At musikkundervisning i skolen i større eller mindre grad bør baseres på barn og unges erfaringer fra livet utenfor har også fått gjennomslag innenfor norsk læreplanutvikling. I de to siste læreplanene for musikk (*Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (L97)*; *Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006*) har lærere blitt oppfordret til aktivt å bygge undervisningen på elevers erfaringer. I dagens gjeldende læreplan uttales for eksempel følgende:

Elevenes musikalske bakgrunn og den musikk- og dansekompetanse elevene tilegner seg utenfor skolen, bør tas i bruk i faget der det er naturlig. (*Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006*).

I norsk sammenheng har ideen om å bygge musikkundervisning på elevers kompetanser fått gjennomslag, hvilket vi altså ser også i læreplansammenheng. Sandberg (2006) er muligens inne på et sentralt aspekt ved årsaken til dette, når han beskriver vektingen av glede, lyst og engasjement som intensjon for faget, fordi man gjerne antar at å bygge på kompetanser elevene besitter fører til økt motivasjon for faget.

Jeg vil komme tilbake til dette temaet ved flere anledninger i løpet av avhandlingen, ikke fordi jeg har til hensikt å fortelle om musikkfaget bør bygge på elevenes kompetanser, men fordi avhandlingen også vil belyse forbindelsesveier mellom musikkundervisning i skolen og livet utenfor. Mitt bidrag vil i så måte heller være å antyde hvordan disse forbindelsesveiene ser ut og hvordan ulike musikalske sjangre og forholdningsmåter opererer som krefter innad blant elevene når de bedriver musikkaktivitet i skolen. Samtidig vil også selve begrepsliggjøringen av ungdoms musikkverdener problematiseres. Imidlertid mener jeg at denne diskusjonen er dominert av en dualisme som skaper et kunstig skille mellom skole – livsverden. Spørsmålet er om dette skarpe skillet overhodet eksisterer for de unge selv eller om det er forskeres teoretiske og analytiske begrepsliggjøringer som har konstruert en slik dualisme. Dersom skillet mellom skole – livsverden opprettholdes på et analytisk nivå, fjernes forståelsen av at alle menneskelige virksomheter har en livsverdensdimensjon, og dette ville fått store teoretiske konsekvenser. Jeg er derfor av den oppfatning at det er behov for andre begreper og innfallsvinkler til å forstå hva musikkundervisning kan handle om, innfallsvinkler som ikke først og fremst tar stilling til om musikkundervisning i skolen skal relateres til elevers livsverden, men som definerer musikkundervisning i skolen som



livsverden. Først da tror jeg vi kan stille nye former for spørsmål til denne form for virksomhet.

## Med elevene som utgangspunkt

Den svenske musikkpedagogen Börje Stålhammar (2004) har gjort en interessant studie av svenske og engelske ungdommers erfaringer med og holdninger til musikk. Utgangspunktet for Stålhammar var en kritikk mot en slags "common sense"-oppfatning av ungdom som passive og ukritiske i sin omgang med musikk. Han ønsket å stille spørsmål til ungdoms erfaringer med musikk, som hvordan de vurderer musikk, hva musikk betyr og hvor og i hvilke sammenhenger de unge omgår musikk (Stålhammar 2004: 94). Det ble gjort intervjuer med 12 ungdommer, seks svenske og seks engelske, med det formål å tydeliggjøre de unges musikkfaringer med tanke på sosial bakgrunn, omgivelser, identitet og kulturelt verdigrunnlag (ibid.). Stålhammars analytiske grep har sin bakgrunn i grounded theory. Stålhammar presenterer interessante aspekter fra sin studie, og problematiserer blant annet sjangerbegrepet og dets betydning for preferanser. De unges hierarkisering handler i mye større grad om forholdningsmåter og miljø enn om sjangre, forteller Stålhammar. Dernest poengterer også han hvordan musikk ofte er koblet med fritid, snarere enn institusjonelle praksiser. Likeledes fremhever han hvordan ungdoms musikalske praksis ikke kun har sitt opphav i hva han benevner som universelle krefter, som for eksempel en global medie verden, men at de unge like gjerne henter sine praksisformer fra partikulære og lokale krefter, som nære relasjoner.

Claes Ericsson (2002) har studert ungdoms holdninger til musikk og musikalsk læring. Han har intervjuet svenske ungdomsskoleelever om musikalsk læring i og utenfor skolen. To diskurser dominerer intervjuene; skolefaget musikk og musikk. Skolefaget musikk er forbundet med en situasjonell forholdningsmåte knyttet til skolen som institusjon, mens diskursen om musikk tydeliggjør et mer levende musikkbegrep, sier Ericsson. Også Ericssons arbeid er slik sett preget av det ovennevnte skisma mellom musikk i og utenfor skolen, og Ericsson benytter blant annet Fornäs og Ziehes tanker som grunnlag for analysene.

Johanna Ray (2004) har studert ungdoms fortellinger om hva hun benevner som sterke musikkopplevelser i ungdomsskolen. Hun har gjort sin studie blant

elever fra 7. – 9. klassetrinn i områder med stor finlandssvensk bosetting. Hennes empiriske materiale består av tekster skrevet av elever, intervjuer med lærere og læreplaner i musikk fra 1990-tallet. Hun problematiserer ungdomsskolen som et sted for sterke musikkopplevelser, og argumenterer for at ungdomsskolen burde legge bedre til rette for denne formen for opplevelser. Rays argumentasjon er interessant i relasjon til et elevperspektiv, fordi musikkundervisning settes i relasjon til nettopp livsverden gjennom en spesifikk opplevelseshet.

Disse tre studiene tar primært utgangspunkt i ungdomsskoleelevers italesetninger om sin omgang og erfaring med musikk. Studien er relevant for denne studien på et empirisk-tematisk nivå, fordi de berører temaer som også denne studiens analyser løfter frem. Dette gjelder spesielt forbindelsene mellom livet i musikkrommet og livet utenfor. Imidlertid er det noen avgjørende skiller mellom disse studiene og denne avhandlingen, og dette er knyttet til både gjenstandsfelt, metode og teoretisk grunnlag.

Min studie støtter seg på de overnevnte på den måten at også jeg ønsker å fremheve det vesentlige i at vi utvikler bredere kunnskap om musikkaktivitet i skolen med utgangspunkt i et elevfokus. Imidlertid mener jeg at det er stor forskjell mellom forskning med utgangspunkt i språklig begrepsliggjøring om en aktivitet og forskning hvor selve aktiviteten er i fokus. Forskningsmetodisk innebærer det å utkrystallisere selve aktiviteten som gjenstandsfelt, hvilket igjen fordrer tilstedeværelse i aktiviteten fra forskerens side. Teoretisk innebærer det for det første en erkjennelse av et skille mellom hvordan mennesker praktiserer sine liv og hvordan de italesetter de samme praksiser. Dette bryter med en tiltro til at det er entydige forbindelser mellom hvordan vi italesetter og hvordan vi praktiserer våre liv, og signaliserer en overbevisning om at den beste måten å få kunnskap om menneskers liv er å delta der hvor livene utfoldes. Vi mennesker praktiserer våre liv gjennom en rekke ulike diskurser og narrativer, hvilket innebærer at vi alle opererer innenfor et sett av historisk og sosialt konstruerte praksiser, som for oss i vår hverdag opererer som selvfølgeligheter og sannheter. Disse selvfølgelighetene vil ikke kunne italesettes av oss selv, nettopp fordi de er selvfølgeligheter og dermed usynlige for oss. Derfor er det selve hverdagslivet slik det leves som må studeres.

Av musikkpedagogiske studier som har deltatt i virksomheter i skolens musikkrom, vil jeg spesielt trekke frem Claes Ericsson og Monica Lindgrens (2010) studie *Musikklassrummet i blickfånet. Vardagskultur, identitet, styrning og kunnskapsbildung* som særlig relevant. Disse forskernes utgangspunkt var en interesse for hvordan markedestetikk og elevers hverdagskultur får rom og form i skolens musikkundervisning. De har gjort observasjoner ved åtte forskjellige ungdomsskoler og dermed gjort analyser av et omfattende videomateriale fra disse observasjonene. Den teoretiske tilgangen er diskursorientert. Analysen kretser omkring fire overordnede temaer: identitet, dominans, styring og kunnskapskonstruksjon (Ericsson och Lindgren 2010: 15). Studien er interessant og relevant for denne avhandlingen, både metodisk og tematisk. Den bygger på observasjon i musikkrommet, hvilket er i tråd med også min studie. I tillegg tangerer flere av de analytiske temaene de samme som trekkes frem i denne avhandlingen. Ericsson och Lindgren har identifisert fremtredende diskurser i de åtte skolepraksisene, og trekker frem diskurser om blant annet valgfrihet, intimisering og distanse, kropp og disiplinering. Forfatterne har fremhevet fem forskjellige funn som sentrale: 1) Det er identifisert tre ulike strategier for inkorporering av markedestetikk i musikkundervisningen. Disse er å lære om, reflektere om og å sette i praksis. 2) Et ideologisk dilemma oppstod idet elevenes musikkultur skulle praktiseres og utøves. 3) Utøvende og skapende virksomhet i små grupper var mindre vellykket fordi elevene ikke hadde gode nok ferdigheter innen utøving og komposisjon. 4) Skolens oppgaveorientering er motsetningsfull i forhold til kreativitet. 5) Seks ulike strategier for ledelse ble identifisert; karisma og kompetanse, delegering av ansvar, instruksjon og eksaminasjonsstrategier, å skape solidaritet eller polarisering, disiplinering av kropp og organisering av tid, samt kanonisering av populærmusikalske former.

Spesielt er Ericsson og Lindgrens diskusjon av kropp og disiplinering interessant i denne sammenhengen, hvilket vil si at deres temaer innenfor områder som identitet og dominans tangerer flere temaer i denne studien. Disse vil bli trukket inn underveis i diskusjonene der det er relevant.

Den britiske musikkpedagogiske forskeren Lucy Green har gjort arbeider som innen musikkpedagogisk sammenheng har fått en tilnærmet klassisk status, og spesielt gjelder dette hennes bok *Music, gender, education* (Green 1997). Green skriver innenfor en sosialkonstruktivistisk forståelsesramme og benytter

termen "musikalsk patriarki" til å skrive frem kjønnede musikalske meninger. Hennes empiriske utgangspunkt er nettopp hverdagslige prosesser av sosial samhandling i musikkrommet i skolen, mellom jenter, gutter og deres lærere. Hun ser videre dette i relasjon til historisk og sosialt reproduserte kjønnede musikalske diskurser.

Green (1997) fremhever hvordan kvinners musikalske praksiser har tatt form historisk sett. Hun har studert hvordan kvinner opp gjennom historien har sunget, spilt spesifikke instrumenter og praktisert som lærere, og gjennom denne beskrivelsen tegner Green et bilde av hvordan feminine praksiser innenfor musikk har skapt erfaringer og blitt satt i relasjon til kjønnsidentitet generelt. Dette historiske bakteppet danner videre ramme for hennes betraktninger av skolen i hva hun benevner som et postmoderne samfunn, og hun beskriver hvordan de samme former for musikalsk praksis har fått sin form i skolen og hvordan kjønnede kulturelle mønstre har blitt reproduert innenfor grunnskolens musikkundervisning. Spesielt fremhever hun teknologiens og bandinstrumentenes inntreden i skolen som todelt – en trussel mot det tradisjonelt feminine, men en omfavelse av maskulin deltakelse og en arena hvor gutter praktisk talt kan spille ut sider ved seg selv. Greens hovedargumentasjon er imidlertid en understreking av hvor viktig det er å rette oppmerksomhet mot musikk og kjønnede praksiser, simpelthen for å kunne bryte med eller i alle fall å utvikle bevissthet om de konstruksjoner man selv er med på å opprettholde.

Som nevnt innledningsvis, skulle kjønn komme til å peke seg ut som en særlig fremtredende kategori i denne studien, og Greens bok er svært relevant i den sammenhengen. Hennes analyser peker på viktige sider ved temaet musikkundervisning og kjønn, og vil bli trukket nærmere frem i avhandlingens kapittel 6 og 7.

Det synes å være allment kjent og slått fast at skolen reproducerer ideologier og maktforhold fra samfunnet for øvrig (se for eksempel St.meld. 30 (2003-2004), St.meld. 16 (2006-2007)). Dette er et tankegodt som danner bakteppe for Greens artikkel Music Education, Cultural Capital, and Social Group Identity (2003), hvor hun beskriver samfunnsmessige diskurser om musikk i relasjon til formell musikkundervisning. Skillet mellom formell og hva Green (2005) benevner som "informal" musikkundervisning er også et av utgangspunktene

for hennes "Professorial lecture". I begge disse arbeidene er hun opptatt av å skrive frem sammenhengen mellom musikkundervisning i skolen og livet utenfor. Dette er også arbeider som har inspirert mitt, spesielt hennes argumentasjon om maktforhold og kulturell kapital.

Også den amerikanske forskeren Randall Everett Allsup (2003) har behandlet sammenhengen mellom musikkundervisning og kulturbegrepet. Allsup argumenterer for å trekke inn ungdoms musikalske hverdagserfaringer i skolens virksomhet. På den måten vil læring bli "culturally meaningful", hevder Allsup (2003: 5), og ønsker med dette å understreke et lærerideal som han etterlyser i grunnskolens musikkundervisning. Allsups empiriske materiale består av observasjoner fra ungdomsskolen. Selv om Allsup er mer normativ i sitt siktemål enn hva jeg tilstreber i denne avhandlingen, er hans diskusjoner og empiriske eksempler illustrative og interessante. Allsup fremhever spesielt populærkultur, og han stiller spørsmål til hvorfor noe havner innenfor en kanonisert kultur, mens andre kulturuttrykk ekskluderes.

I en svensk studie, skriver musikkforsker Åsa Bergman (2009) om hvordan ungdom fra 7. - 9. klasse i en svensk ungdomsskole bruker musikk til å uttrykke identitet og hvordan de lærer musikk i løpet gjennom en tidsperiode på tre år. Bergman har konsentrert seg om både skole og fritid. Hun har fulgt 29 elever og observert deres musikkaktivitet i skolen. I tillegg har hun gjennomført intervjuer hvor hun etterspør hvordan ungdommene bruker musikk i sin fritid. Bergmans teoretiske innfallsvinkel er knyttet til symbolsk interaksjonisme, sosiokulturell læringsteori, samt et kjønnsperspektiv hentet fra pedagog og barnekulturforsker Bronwyn Davies og fra queerteoretikeren Judith Butler. Bergman argumenterer for at musikkaktivitet kan bidra til økt selvforståelse blant ungdom, og hun viser også hvordan ungdoms identitetsarbeid kan uttrykkes gjennom musikk. Bergman beskriver ungdoms mediebruk som "fantasibrickor" (Bergman 2009: 202). Det ligger en forståelse av ungdoms identitetsarbeid som til tider fragmentert og springende i denne begrepsbruken som jeg finner både relevant og interessant. Bergman fremhever også hvordan ungdomstiden innebærer å "stå med ett ben" i barndommen, mens blikket må rettes fremover mot det å bli voksen. Hun forholder seg også til de arbeider som er nevnt ovenfor, og hun er kritisk til det skarpe skillet som så ofte tegnes mellom ungdoms musikkbruk i skole og fritid. Spesielt problematiserer hun ideer om at disse to stedene er kontrastfylte og hun kritiserer den

kategoriserende måten kontrastene er beskrevet på. Bergman tar til orde for at det slettes ikke er så store forskjeller som tidligere forskere hevder, og uansett mener hun at ungdom klarer å forholde seg til et vell av ulike sjangre. I diskusjonen om musikk og ungdom må man heller se på ungdoms bruksmåter, hevder Bergman. Bergmans avhandling er svært interessant for min, og spesielt vil jeg fremheve hennes kritikk av skismaet som musikkpedagogisk forskning ofte skaper mellom musikk innenfor/ utenfor skolen. Hennes analyser handler også om kjønn, hvilket vil bli trukket inn i diskusjonen i denne avhandlingen.

## **Barndoms- og ungdomsforskning**

Et annet forskningsområde som har fungert som inspirasjonskilde i dette arbeidet er barndoms- og ungdomsforskning. For eksempel slår ungdomsforskning fast at musikk har en stor og fremtredende plass i mange ungdommers liv. Ungdomsforsker Niels Ulrik Sørensen (2006: 5) uttrykker seg på følgende måte:

Musikken har en særlig plass i ungdomslivet. Gennem musikken tilegner de unge sig et særlig ståsted i verden. Markerer hvem de er. Hvor de hører til. Et sted med passende distance til både barndommen og voksendommen.

Dette sitatet antyder en ide om at det er noe helt spesielt med forholdet mellom ungdom og musikk, noe sterkere enn både barns og voksnes relasjon til musikk. Sørensen tar til orde for at musikk kan betraktes som markør i ungdommers identitetsarbeid, hvor de ovenfor omverden synliggjør hvem de er og hva de står for. Videre fremhever han at det er noe distansert mellom ungdom og barn/ voksen i deres omgang med musikk. Beskrivelsen av relasjonen mellom ungdom og musikk antyder noe romantisert og særegent, hvor musikk synes å fylle helt spesielle funksjoner i ungdommenes liv. Dette noe romantiserte synet på relasjonen mellom ungdom og musikk kan være problematisk, fordi det antydes at dette er noe som er spesielt for ungdomstiden. Viktigere er det å se etter hvilke betydninger som kan finnes og hvordan relasjonene ser ut, mener jeg. Av ungdomsforskere som har beskjeftiget seg med musikk eller andre estetiske uttrykksformer og som har inspirert i arbeidet med denne studien, vil jeg særlig trekke frem arbeidene av Kirsten Drotner (1993, 1999, 2006/1991), Viggo Vestel (2008) og Tormod Øia (1998), hvor de på ulike måter analyserer frem forholdet mellom ungdom og estetiske uttrykksformer og på den måten

understreker ulike betydninger dette kan ha for ungdom. Disse forskerne vil konkret bli trukket inn i analysene.

Relasjonen mellom ungdom og musikk har også vært behandlet innenfor Birminghamskolens Cultural Studies. Denne retningen har beskjeftiget seg med mange interessante arbeider som tar utgangspunkt i subkulturelle grupperinger eller ungdoms ulike praksiser og preferanser, som eksempelvis rockekultur eller fankultur (for eksempel Grossberg 1992; Jenson 1992; Nielsen 1996). Disse studiene har primært fungert som inspirasjonskilde, i tillegg til at Grossberg og Jensons tekster om fankultur blir benyttet konkret i analysene.

Barndoms- og ungdomsforskning har imidlertid inspirert og bidratt i vel så stor grad innenfor et annet område enn den tematiske orientering omkring ungdom og musikk, og dette dreier seg om teoretisk plassering og forståelser av selve ungdomsbegrepet (James, Jenks and Prout 1998; Gulløv 1998; Nielsen 2009; Strandbu og Øia 2007). Underveis i arbeidet med denne avhandlingen, ble jeg klar over hvor mange uartikulerte forståelser jeg har sittet med omkring selve ungdomsbegrepet. Dette genererte spørsmål om hva ungdomskategorien skal forstås som, hvilke teoretiske forståelsesformer som kan knyttes til ungdomsbegrepet og en erkjennelse av at måter å teoretisere om ungdom har store konsekvenser for hvilke analyser som kan finne sted. Jeg ble med andre ord i mye større grad enn tidligere klar over ungdomsbegrepets teoretiske og analytiske funksjon, og dette har i stor grad satt sitt preg på arbeidet.

## **Mellom utdanningsforskning og ungdomsforskning**

Forskeren Sylvi Stenersen Hovdenak (2004), hevder at det i norsk sammenheng har oppstått et skisma mellom ungdomsforskning på den ene siden og utdanningsforskning på den andre. Hun beskriver dette skismaet som lite hensiktsmessig, og argumenterer for større sammentenkning mellom disse to forskningsfeltene. Hun retter blikket mot våre naboland, og fremhever at det i både Sverige og Danmark har blitt gjort forskning som integrerer ungdomsforskning og utdanningsforskning i større grad enn i norsk

sammenheng.<sup>7</sup> Integreringen er viktig fordi ungdomsskoletiden representerer en viktig overgangsfase i menneskers liv, skriver hun. Ungdomsskolen er en samfunnsinstitusjon som inkluderer alle mennesker i en viss periode i deres livsløp, og det er en tid hvor viktige avgjørelser og valg må tas i forhold til fremtid og yrkesvalg. Dessuten skjer det viktig identitetsarbeid i skolen, og Hovdenak argumenter spesielt for forskning som beskjeftiger seg med skjæringsfelter mellom ungdom, utdanning og identitet.

Skillet mellom ungdomsforskning og utdanningsforskning er også fremhevet av Harriet Bjerrum Nielsen (2009). Hun tar også til orde for å redusere skarpe skillelinjer innen forskning om barn og unge:

Pedagogikken ser på undervisning og læring, barne- og ungdomsforskningen på vennskap og jevnalderkulturer, samfunnsfagene på interaksjonsprosesser og maktrelasjoner. Men hvis man vil forstå barns utviklings- og læringsbetingelser, må prosjektene ses i sammenheng. (Nielsen 2009: 14).

Dette skillet som både Hovdenak og Nielsen påpeker har imidlertid blitt tatt på alvor i den senere tid, og i norsk sammenheng blant annet ved Universitetet i Oslo, av forskergruppen "TransAction"<sup>8</sup>, og som arbeider med relasjoner mellom skole, hjem og fritid. De har dermed konsentrert seg om ulike arenaer hvor barn og unge ferdes, og vil på den måten søke å utviske noe av skillet mellom utdanningsforskning og ungdomsforskning. Disse forskerne argumenterer for å studere relasjoner, fordi barn og unge aldri er involvert i enten det ene eller det andre, men innenfor kontekster som påvirker hverandre.

Denne studien støtter seg på disse forskernes argumentasjon. Det er behov for kunnskap om barn og unge, hvor deres skoleliv tas på alvor. Dette betyr å ikke utelukkende studere skolevirksomheten med normative siktemål, men å ta skolelivets hverdagsdimensjon på alvor og blant annet studere hvordan faglig aktivitet nettopp spiller en rolle for elevene.

---

<sup>7</sup> Hovdenaks argumentasjon tar utgangspunkt i prosjektet "Fremtidsorientert identitetsutforming blant ungdom i ulike oppvekstmiljø", støttet av Velferdsprogrammet i Norges forskningsråd, og bygger på en undersøkelse blant 149 ungdomsskoleelever fra åtte ulike skoler. (Hovdenak 2004).

<sup>8</sup> Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo (2011).



## En hverdagsdimensjon ved elevaktivitet i ungdomsskolen

Uansett hvordan de unge agerer innenfor skolens virksomhet, og uansett hvilke aktiviteter de arbeider med, foregår prosesser av sosialisasjon og kulturasjon. Underveis dannes normer for riktig og galt, og gjennom elevenes aktivitet og deltakelse konstrueres normativiteter og forholdningsmåter i relasjon til ulike livstemaer, som for eksempel identitet, fremtid, familie og moral. Betraktet på denne måten, blir læringsprosessene i skolen forbundet med de unges tanker og tolkninger, som igjen får sin form gjennom aktivitet. Innledningsvis skrev jeg at det syntes å være en langt større oppgave enn konkret å kunne spille, synge eller danse som strakk seg på tvers gjennom alle aktiviteter, nemlig hvordan å være "riktig" ungdom. I sin bok om elevroller i ungdomsskolen, argumenterer sosiolog og ungdomsforsker Selma Therese Lyng (2004: 14) for at forskning må ta på alvor den sosiale siden ved skolelivet. Hun hevder at det i ungdomsskolen alltid foregår sosiale aktiviteter i tillegg til og på siden av de læringsaktiviteter som er ment å foregå. I denne studien vil jeg imidlertid utvide dette sosiale perspektivet til også å omfatte skolefag. Et skolefag er aldri kun et fag, forstått som et undervisningsobjekt kommunikasjon og samhandling er knyttet rundt. Et fag betraktes snarere som relasjonelle og kommunikative praksiser, men hvor et spesifikt kulturelt innhold både genererer og oppstår som resultat av sosial samhandling. Skolefag forstås dermed som både dynamiske og prosessuelle sosiokulturelle praksiser. Å studere disse sidene ved faglig aktivitet vil kunne gi verdifull kunnskap om de unges forholdningsmåter og verdier. Aktiviteters betydning kan nettopp defineres gjennom sosiale situasjoner, understreker antropolog og barndomsforsker Eva Gulløv (1998), og dette er en forståelsesform som jeg støtter meg til, og som understreker et viktig fundament for studien. For å forstå hvordan musikkaktivitet kan spille en rolle, må utgangspunktet ligge i de sosiale situasjonene fordi det er der betydninger spilles ut og forhandles.

En sosial orientering som dette, antyder en interesse for den musikkfaglige aktivitetens hverdagslivsdimensjon. Dette er et begrep som angir en forskningsinteresse snarere enn et klart definatorisk teoretisk konsept. Dette er understreket av antropolog og hverdagslivsforsker Marianne Gullestad, som beskriver denne forskningsinteressen på følgende måte:

...everyday life should be used not as an analytic concept but rather as shorthand for a research orientation, and, second, that in cross-cultural studies we should pay attention to the local ideas of what is and is not "everyday". (Gullestad 1992: 36).

Man finner en hverdagslivsorientering i tidligere studier av musikalske praksiser, som for eksempel hos antropologen Ruth Finnegan (1989). I hennes etnografi om de mange "små" musikalske verdener i den engelske byen Milton Keynes, fremhever hun verdien av å studere hverdagslige praksiser. Studier av hverdagslige praksiser gjør det mulig å se de mange betydninger musikkdeltakelse har for byens innbyggere, mener Finnegan (ibid.) Den britiske sosiologen Tia DeNoras (2000) etnografiske studier av menneskers musikkbruk omfatter aerobicklasser, karaokebar, musikkterapeutiske sesjoner og bakgrunnsmusikk innen handelssektoren. Også DeNora fremhever hvordan studier av musikk i hverdagslivet kan gi forståelse for hvordan musikk spiller en aktiv rolle innen både identitetskonstruksjon og sosialt liv. Begge disse forskerne har primært konsentrert seg om voksne mennesker, og i mindre grad om barn og unge. Det som også er felles for disse forskerne, er at de primært har konsentrert seg om musikkdeltakelse og hverdagsliv utenfor de formelle institusjonene. Dette er også tilfelle for den norske musikkforskeren Jon Roar Bjørkvold (2003), som har samlet inn menneskers hverdagshistorier om musikk og musikkens betydning, og for den svenske musikkforskeren Lars Lilliestam (2006).

Jeg vil imidlertid hevde at det også er viktig å ta med seg en hverdagslivsdimensjon i studier av livet innenfor institusjoner, og spesielt skolen hva gjelder barn og unges hverdagsliv. Dette berører imidlertid et skille som har operert innenfor hverdagslivsstudier, og som handler om selve hverdagslivsbegrepet og hvorvidt det er anvendelig innenfor studier av skoler eller arbeidsplasser (Gullestad 1989). Skolen består av strukturelle roller som elev/lærer, læreplaner, oppgaver og eksamener, et formelt evalueringssystem og formelle og nedfalte regler for atferd og monitorering av atferd. Å studere skolens virksomhet vil dermed kunne bety en studie av slike formaliserte aspekter. Gullestad opererer med et skarpt skille mellom institusjoner og livet utenfor. Hun hevder at hverdagslivet som begrep primært ikke er knyttet til fysiske eller romlige steder, som for eksempel institusjoner (ibid.: 23). Dette mener jeg er et problematisk aspekt ved hennes forståelse av hverdagslivs-

begrepet, spesielt med tanke på at barn og unge lever store deler av sitt liv i institusjonelle sammenhenger. Nettopp derfor er det viktig å ta med seg et hverdagslivsperspektiv inn i skolehverdagen, fordi det kan tilby et dobbeltblikk som både ser hvordan aktiviteter og oppgaver løses, samt et meningsperspektiv knyttet til de samme aktiviteter og oppgaver.

Den franske filosofen Michel de Certeau (1984) mener imidlertid at hverdagslivet ikke kan oppdeles mellom arbeid og fritid, men strekker seg gjennom både tid, rom og praksisformer. Hverdagslivet preger alt vi gjør, og det vi gjør er også i stor grad hverdagsliv. Hverdagslivet blir, ifølge de Certeau, en måte å tenke og handle. de Certeau og Gullestad opererer dermed med ulike forståelser av hva hverdagslivsbegrepet kan innebære. De er imidlertid begge enige i at hverdagslivet strekker seg mellom tid og rom, men jeg leser de Certeau dit hen at han i større grad enn Gullestad mener at substansielle felter, som institusjoner, kan utgjøre forskningens gjenstandsfelt, bare man er klar over at alle felter har forbindelsesveier til andre.

Hverdagslivsbegrepet antyder en spesifikk interesse for andre sider ved institusjonelle liv enn de formelle, en forskningsinteresse som omfatter aktørers interesser og orienteringer utover skolens strukturelle sider. Barn og unge praktiserer sine skoleliv med mange andre formål, interesser og orienteringer enn de som berører formell organisasjon, og når skolen studeres ut fra disse andre formålene og orienteringene, blir det mulig å få øye på en hverdagslivsdimensjon. Å tenke ut fra en hverdagslivsdimensjon antyder således en forskningsinteresse som tar utgangspunkt i aktørskap, hvilket gjør innfallsvinkelen oversettelig til å bruke i skolesammenheng. Forenklet sett innebærer det en interesse for hva elevene gjør og hvordan de orienterer seg innenfor praksisene de deltar i. Man kan si at menneskers ideer, verdier, holdninger og tanker manifesterer seg i de måter man deltar i hverdagslivets ulike aktiviteter på, og noen av disse får sin form gjennom faglig deltakelse i skolen. Og på samme tid tilbyr faglig deltakelse et sett med nye verdier, tanker og holdninger som arbeider sammen med de gamle, slik at aktivitetene stadig vil anta nye former og bety noe nytt for aktørene.

Det finnes flere hverdagslivsstudier som tar utgangspunkt i barn og unges institusjonelle hverdag. Studier med utgangspunkt i begreper som enkulturasjon (Palludan 2007), sosialisasjon (Gulløv 1998, Palludan 2007) og

identitet (Hovdenak 2004; Højlund 2004a) har dannet utgangspunkt for studier som handler om barn og unges hverdag. Man finner også studier som tar utgangspunkt i spesifikke sosiale eller kulturelle kategorier, som for eksempel kjønn (Cawood 2007; Nielsen 2009). Felles for disse studiene er en basis i antropologiske og sosiologiske tilnæringsmåter, hvor de studerer ulike sosiale kategoriers fremtredelse i institusjonell sammenheng, uavhengig av fag.<sup>9</sup> Dette berører en annen todeling innenfor Gullestads forståelse av hverdagslivsforskning (Gullestad 1989), hvor hun opererer med et skille mellom å ta utgangspunkt i grupper og relasjoner på den ene siden, eller i aktivitetssystemer på den andre.

Utgangspunktet for hverdagslivsstudier av aktivitetssystemer, er ifølge Gullestad (ibid.) fokus på oppgaver i stedet for spesifikke relasjoner eller grupper. Mitt utgangspunkt er på et nivå inspirert av Gullestads tenkning, idet selve grepet som er gjort her, fokuserer nettopp på spesifikke oppgaver. Med et spesifikt skolefag som utgangspunkt, ønsker jeg implisitt å anerkjenne fagenes betydning i elevers sosialisasjons- og kultiveringsprosesser. Men fokus for studien er ikke hvordan musikkfaglig praksis kan relatere seg til læreplan, spesifikke musikkpedagogiske strømninger eller en lærers intenderte læringsutbytte. Å fastholde en hverdagslivsdimensjon understreker derfor tre sentrale aspekter ved studien: For det første er det elevenes aktiviteter som er studiens primære gjenstandsfelt. Det er dette omdreiningspunktet som danner utgangspunkt for analysene. For det andre, betyr dette at denne elevdeltakelsen ikke skal ses i relasjon til læreplan, evalueringssystemer, musikkpedagogiske strømninger eller andre formelle sider ved skolen. Dette er interessante aspekter, men hadde fordret en annen studie. Dette leder til det tredje aspektet og et teoretisk nivå ved det valgte hverdagslivsperspektivet, nemlig et meningsperspektiv. Gullestad sier følgende:

Begreper, symboler og tankemønstre preger de fortolkninger vi gjør av hva som er virkelig, hva som er viktig, og hva som er riktig. Det er dette som er kultur. (...) Både kultur og hverdagsliv tilhører "det skjulte samfunn", om enn på hver sin måte. (...) Sosial handling har et meningsaspekt, og dette

---

<sup>9</sup> Det må bemerkes at både Gulløv (1998) og Palludans (2007) studier omhandler hverdagslivet i barnehager, institusjoner som ikke har skolens faginndeling. De er trukket frem fordi jeg allikevel mener de er interessante og inspirerende hverdagslivsstudier.

meningsaspektet betegnes med den diffuse merkelappen "kultur". (Gullestad 1989: 14).

Elevaktivitet i ungdomsskolens musikktimer defineres altså som sosial handling. Sosial handling er ikke løsrevet fra et kulturelt aspekt, og heller ikke vice versa. Det kulturelle aspektet kan defineres i sosial handling, som et meningsperspektiv.

Når man studerer menneskers hverdagsliv, studerer man mennesker. Dette kan i første omgang synes som et naivt poeng, men det er viktig i sin konsekvens. Å fastholde dette poenget betyr at det er klasse 9b sine aktører som er i fokus, ikke musikk eller musikkundervisning som fenomen. Dette fokuset utgjør dermed et analytisk poeng, som innebærer at ungdom og meningskonstruksjoner utgjør en overordnet dimensjon for studien. Ovenfor trakk jeg frem Gullestads presisering av et meningsperspektiv, og dette perspektivet vil jeg behandle videre i neste kapittel. Men ungdomsfokuset er viktig å presisere og fastholde, fordi det var som ungdom elevene forsto seg selv. Dersom man skal søke å blant annet forstå hva som utgjør sentrale aspekter ved menneskers hverdagsliv, må slike aspekter tas på alvor. Dessuten innebærer dette poenget en understrekning av at ungdom forstås som aktører. Dette har teoretiske konsekvenser som også vil bli behandlet nærmere i neste kapittel.

Med en interesse for menneskers sosiale handlinger i relasjon til spesifikke former for aktivitet, og med et fokus på meningskonstruksjon underveis, har jeg definert studien som tilhørende pedagogisk antropologi.

## **EN PEDAGOGISK-ANTROPOLOGISK STUDIE AV MUSIKKAKTIVITET**

I den didaktiske modellen som ligger til grunn for undervisning i musikk burde det tas hensyn til sammenhengen mellom de ulike kodene som virker inn på musikkfaget – fra skolekoden og elevkoden til lærerkoden og musikkfagets kunnskapstradisjoner. Innenfor en slik modell har den vanskelige definerbare variabelen "kultur" tidligere fått liten plass. Dette har muligens sammenheng med de kunnskapstradisjoner som selve den musikkpedagogiske teori er utviklet innenfor, hvor bl.a. antropologisk teori

først i den senere tid har begynt å gjøre seg gjeldende. I tillegg kan det ha sammenheng med at kvalitative forskningsmetoder har fått en beskjeden plass i musikkpedagogisk og musikk sosiologisk forskning. Det er nå engang forskjell på å få tilgang til sosiologiske variabler knyttet til sosial klasse ved spørreskjemaundersøkelser og å få klargjort de fortolkningskjemaer av virkeligheten som gir innhold til den kulturelle dimensjonen. Dette siste ville kreve en deltakende observasjon, lengre åpne intervjuer eller mer nitide interaksjonsstudier i klasseværelset. (Ruud 1996: 166).

Dette sitatet fra musikkforsker Even Ruud peker på noen sentrale aspekter som jeg støtter meg til. På et nivå retter Ruud en kritikk mot kunnskapstradisjoner som har dominert innenfor musikkpedagogisk forskning. Antropologiske analyser har hatt liten plass, til tross for at sosiokulturelle studier også har vunnet plass innenfor det musikkpedagogiske feltet de siste årene.<sup>10</sup> Innenfor dette perspektivet har Ruuds (1988, 1992, 1995, 1996, 1997, 2005) forfatterskap vært en inspirasjonskilde for denne studien. Ruud argumenterer nettopp for å forstå musikk og musikalske praksiser som hverdagsfenomener, for eksempel i bøkene *Musikk og verdier* (1996) og *Musikk og identitet* (1997). Han tar til orde for å fokusere på relasjoner mellom musikk og menneske ut fra sosiokulturelle perspektiver fordi dette vil kunne gi kunnskap om de mange betydninger musikk har i menneskers liv. Et lignende resonnement fremsettes i introduksjon til antologien *The Cultural Study of Music. A Critical Introduction* (Middleton 2003). Der etterlyser Richard Middleton "the cultural turn" (ibid.) innenfor musikkforskning, og hevder at dette er en dreining som synes å gå langsomt. Bakgrunnen for denne antologien er et ønske om større fokus på kulturbegrepet i musikkforskning, og en kritikk mot hva som benevnes som "pure musical autonomy" (ibid.).

Den samme argumentasjonen finner vi hos antropologene Odd Are Berkaak (1983) og Annemette Kirkegaard (2004). Berkaak argumenterer for å betrakte musikk som noe man gjør – som sosial handling. Meningene finnes i musikalsk praksis og ikke innbakt i "verket". Han hevder at vi i stedet for å stille spørsmål som "Hva er musikk?" heller bør spørre "Hva er det å spille?" (Berkaak 1983: 77). Å utøve er ikke bare å produsere bestemte lydforløp, sier Berkaak, men

---

<sup>10</sup> Av norske studier på doktorgradsnivå, har blant annet Balsnes (2009), Christophersen (2009), Krüger (2000), Nerland (2003) og Schei (2007) arbeidet innenfor sosiokulturelle forståelsesrammer.

gjennom utøving etablerer vi sosiale relasjoner og signaliserer hvordan vi plasserer oss selv og hverandre (ibid.). Kirkegaards (2004) argumentasjon bygger på samme tenkning, og hun tar til orde for at den antropologiske tilnærmingen innebærer å forlate en essensialisert forståelse av musikk, og heller betrakte musikalsk handling som diskurser.

## Pedagogisk antropologi

Som pedagogisk-antropologiske temaer handler læring og dannelse om studiet af, hvordan mennesker skaber mening og betydning i pedagogisk praksis... (Madsen 2004: 11).

Denne studien er definert som en pedagogisk-antropologisk studie av musikkaktivitet i ungdomsskolen, og er i definisjonen av pedagogisk antropologi spesielt inspirert av antologiene *Pedagogisk antropologi. – refleksjoner over feltbaseret viden* (Madsen (red.) 2004) og *Pedagogisk antropologi – et fag i tilblivelse* (Krejsler, Kryger og Milner (red.) 2005). I disse antologiene avtegner ulike forfatterbidrag et bilde av pedagogisk antropologi som et spesifikt forskningsfelt som i skandinavisk sammenheng har fått sin institusjonelle plassering innenfor utdanningsvitenskapen i løpet av de 10 siste årene.<sup>11</sup>

Likevel er ikke pedagogisk antropologi som forskningsfelt nytt i internasjonal sammenheng, det er institusjonalisert ved universiteter både i USA og Europa. Innenfor en germansk tradisjon defineres feltet som "Pädagogische

---

<sup>11</sup> I skandinavisk sammenheng har forskningsfeltet pedagogisk antropologi blitt institusjonalisert ved Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Århus Universitet, i København (heretter kalt DPU). Fra 2000 ble daværende Danmarks Pædagogiske Universitet (fra 2007 knyttet til Århus Universitet) oppdelt i nye institutter, hvor deriblant pedagogisk antropologi ble formalisert til et eget institutt; Institut for pædagogisk antropologi. Ved omorganisering i 2008, ble imidlertid dette instituttet, sammen med Institut for pædagogisk sosiologi, pædagogisk filosofi og pædagogisk psykologi underlagt nye instituttbenevnelser og beskrives som en forskningsmessig ramme for blant annet forskningsenheter som "Børn og unge-forskning" (Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Århus Universitet 2011a) og "Visuel kultur som pædagogisk fagområde" (Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Århus Universitet 2011b). Min avhandling er spesielt inspirert av de pedagogisk antropologiske forskningsmiljøer ved denne institusjonen. I norsk sammenheng er ikke pedagogisk antropologi institusjonalisert i samme form som i Danmark, men har fått sine nedslag blant annet ved Universitetet i Tromsø (Institutt for pedagogikk, Universitetet i Tromsø 2004), hvor pedagogisk antropologi beskrives som et emneområde innen faget pedagogikk.

Anthropologie”, og beskjeftiger seg med menneskers oppdragelse i et historisk, kulturelt og sosialt perspektiv.<sup>12</sup> Som vitenskap er det i all hovedsak knyttet til filosofi og antropologi, og har et hovedfokus på oppdragelse i et historisk perspektiv (Madsen 2008: 4). Innenfor en amerikansk tradisjon er feltet derimot mer inspirert av etnografi og følgelig blitt en mer empirisk fundert tradisjon. Her er benevnelsen for feltet ”Educational Anthropology”, og arbeider i hovedsak med spørsmål knyttet til utdannelsers betydning for samfunnsmessig forandring (Madsen *ibid.*).<sup>13</sup>

## Elevaktivitet i ungdomsskolen som pedagogisk-antropologisk gjenstandsfelt

Som utgangspunkt for denne studien, fungerer pedagogisk antropologi som både en teoretisk forståelsesramme og en analytisk strategi. Som ”bindestreksvitenskap” illustrerer benevnelsen tilhørighet til både pedagogikk og antropologi, og det er dermed viktig å presisere hva fagfeltene - både hver for seg og sammen - forstås som innenfor et konkret forskningsprosjekt. Og som Mie Buhl (2005) understreker, er det sentralt å tydeliggjøre hvilket av de to fagområder man primært har ståsted innenfor.<sup>14</sup>

Prinsipielt er antropologisk viten verken behovskapt eller målstyrt, fremhever antropologene Eva Gulløv og Susanne Højlund (2003b). Det er et kunnskapsfelt som er opptatt av betydningssystemer og sosiale prosesser, og er således langt mer opptatt av å forstå kompleksitet blant menneskers sameksistens enn å besvare predefinerte problemstillinger. Man er opptatt av mennesket som sosialt vesen, og fokuserer på hvordan menneskers liv utspiller seg innefor sosiale og kulturelle fellesskaper (Hastrup 2003). Hastrup uttrykker seg videre på følgende måte:

Antropologi betyder læren om mennesket.(...)...det er som *sosialt* individ, at mennesket interesserer antropologerne, og tilsvarende er det som

---

<sup>12</sup> For en nærmere redegjørelse for den pedagogiske antropologis vitenskapshistorie, og spesielt aspekter ved den germanske forskningstradisjonen, se Buhl (2005).

<sup>13</sup> I 1968 ble ”Council on Anthropology & Education” dannet som egen seksjon av ”American Anthropological Association”, og dette rådet bidrar blant annet i utgivelsen av tidsskriftet *Anthropology and Education Quarterly*. (American Anthropological Association 2010).

<sup>14</sup> Her kunne man også utvidet diskusjonen til å omfatte en drøfting om pedagogikk forstås som teori eller praksis. Denne diskusjonen vil ikke bli omhandlet eksplisitt i denne sammenhengen.



*praktiseret af mennesker*, at samfunnet er interessant. Andre fag tar sig af det enkelte menneskes psyke eller biologi og af samfunnets institutionelle orden som sådan. (Hastrup 2003: 9).

Mennesket forstås som grunnleggende relasjonelt, og erkjennelsesinteressen er rettet mot mennesker i sosiale fellesskap, relasjoner og meningskonstruksjoner.

Pedagogisk antropologi er blant annet opptatt av sosiale prosesser og meningskonstruksjoner innenfor pedagogiske kontekster (Kryger 2005), og med dette understrekes pedagogisk antropologi som et blikk man kan innta i studiet av pedagogiske prosesser. Buhl (2005: 42-43) tar til orde for å forstå pedagogisk antropologi som en "refleksiv iakttakelsesstrategi", som antyder en forskningstilgang der det pedagogiske angir den sosiokulturelle virkelighet som skal studeres, mens det antropologiske tilsvarer et perspektiv man studerer sosiokulturelle virkeligheter ut fra. Denne måten å forstå pedagogisk antropologi på betoner dermed antropologi som et fag og en forskningstilnærming som tilbyr begreper om sosiale og kulturelle prosesser. Det angir en tenkemåte og analytiske redskaper, mens det pedagogiske i denne sammenhengen tilsvarer felten hvor utdanning og læring finner sted – den studerte praksis.

## **Formål og forskningsspørsmål**

I det ovenstående har jeg redegjort for min studie i relasjon til musikkpedagogikk som forskningsfelt, samt understreket studiens slektskap med barndoms- og ungdomsforskning, utdanningsforskning og hverdagslivsforskningen. Gjennom tilhørigheten til så mange felter, er det noen dimensjoner ved forskningsavgrensningen som må understrekes innledningsvis. Disse er knyttet til både formål og det eventuelle publikum avhandlingen retter seg mot. Studien er situert innenfor et musikkpedagogisk Ph.D.-program ved Norges musikkhøgskole. Det er derfor en musikkpedagogisk studie, og det er musikkpedagog jeg er av grunnutdanning. Inn mot det musikkpedagogiske forskningsfeltet vil studien være relevant både ved de resultater og drøftinger den presenterer, men også gjennom det valgte forskningsgrep og studiens teoretisk ståsted. Jeg har en klar overbevisning om at pedagogisk antropologi er en fruktbar og spennende innfallsvinkel til studier

av musikkpedagogiske praksiser, og som i større grad enn hva som har vært tilfelle, kan trekkes veksler på innenfor musikkpedagogikk som forskningsfelt.

Jeg fastholder at studien primært handler om ungdom, og dette har flere årsaker. Den pedagogisk antropologiske forskningstilgangen fordrer et fokus på mennesker snarere enn musikk som sådan, og min nysgjerrighet har gjennom hele arbeidets gang vært rettet mot mennesker som driver med musikk. Men det er også et sentralt poeng for musikkpedagogisk litteratur som beskjeftiger seg med barn og unge, å tydeliggjøre og artikulere hvilke underliggende forståelser av barn og unge man opererer med. Innleiret i både musikkpedagogiske praksiser og i forskning, finnes det mange uartikulerte forståelsesformer av barn og unge, og denne studien vil forhåpentligvis artikulere noen av disse.

Et viktig poeng med denne studien, er å skrive frem sammenhengen mellom menneskers sosiale liv og de aktiviteter og oppgaver menneskene arbeider med. Dette er en bestrebelse som vil legge føringer for hele avhandlingen. Det er en dualisme mellom aktivitet/ oppgaver og sosial handling som er uomgjengelig, men som eksempelvis innenfor studier fra ungdomsskolen er et savn. Det finnes mange interessante studier som bidrar med kunnskap om skolehverdagen generelt, men det er et fagfokus i denne studien som fordrer en sammentenkning og en ivaretaging av den ovennevnte dualismen. På den måten vil studier av faglig virksomhet i skolen bidra med kunnskap om ungdommers hverdagsliv generelt, men på en annen måte enn studier som strekker seg på tvers gjennom skolehverdagen. Dette er et viktig poeng med studien, og det ligger også et komparativt potensial i dette perspektivet, dersom man ut fra et hverdagslivsperspektiv belyser ulike faglig virksomhet som sosiokulturelle praksiser.

Studien retter seg derfor mot et musikkpedagogisk publikum, men også mot forskere og andre som generelt sett er opptatt av barn og unges hverdagsliv. Dette er ikke ungdomsforskning som tar utgangspunkt i spesifikke (sub)kulturelle ungdomsgrupperinger, men det er en studie som handler om "normal" ungdom i en "normal" skolehverdag, og om hvordan det ene faget i skolen danner aksepterte og mindre aksepterte måter å være og gjøre seg selv på.

Denne flersidige posisjoneringen løper en kontinuerlig fare ved å fremstå fragmentert uansett hvilken publikumsgruppe som måtte lese studien. Dette er en sjanse jeg tar, vel vitende om at studien risikerer å sprike i nedslaget. Imidlertid er det viktig å understreke hvordan en forskningsavgrensning kan ha flere ulike funksjoner. Højlund (2004b: 26) skriver følgende:

Det stilles i dag høje krav til forskeren om at kunne placere sin forskning i et bestemt forskningsfelt. Det betyder, at spørgsmålet om afgrænsning er blevet viktig. (...) ...under alle omstendigheder har afgrænsning at gøre med at skabe og signalere faglig identitet og at skabe mulighed for at kunne fokusere sin videnskabelige interesse.

Å avgrense forskningen har slik sett en helt sentral identitetskonstruerende funksjon, og jeg har i det ovenstående presentert min vitenskapelige interesse, samt aspekter ved den forskningsmessige kontekst som studien er plassert innenfor. Studiens forskningsmessige identitet er således beskrevet – ved dens omdreiningspunkt, beveggrunner og gjenstandsfelt og dens overordnede målsetting. Dette skaper en identitet for studien, dog en identitet som risikerer en fragmentert fremtreden. Højlund (2004b: 27) tar imidlertid til orde for å fremheve en annen viktig funksjon ved forskningsavgrensning:

Afgrænsning (...) handler ikke om at isolere, indhegne eller afskærme sig, (...) men om at skabe mulighed for at kunne kommunikere med andre beslættede felter – national som internationalt.

Dette er en funksjon som er sentral og et viktig aspekt ved å tenke en hverdagslivsdimensjon inn mot studiet av faglig aktivitet i skolen. Denne studien vil kunne belyse ungdom, skole og hverdagsliv med musikk som gjennomgående tema og kunnskapstradisjon. Kan man også tenke seg at slike forskningsmessige orienteringer mot de ulike fag, kumulativt kan bidra med interessant kunnskap om ungdoms skole og hverdagsliv? Er et slikt grep mulig å tenke som fruktbar innfallsvinkel til andre fag enn musikk? Og kunne dette bidratt til nye diskusjoner om ungdoms liv i skolen enn de studier som går på tvers gjennom skolelivet uten å eksplisittere hva det arbeides med? Hvilken kunnskap om ungdoms hverdagsliv vil man i så fall kunne bidra med? Det er imidlertid også viktig å tydeliggjøre hva jeg vil benevne som utstrekning av kunnskap. Å gjøre noen valg innebærer å fokusere på noe, men ekskludere noe annet. Denne studien kan ikke si noe om hva som er god eller dårlig musikkundervisning og dermed om pedagogikk i normativ forstand. Det er

heller ikke et individfokus som dominerer studien. Dens teoretiske plassering, som for øvrig drøftes i neste kapittel, tilhører antropologi og har musikkrommenes sosiale og kulturelle verden som interessefelt. Det er heller ikke musikkfaglig læring i seg selv som er i fokus eller et fokus på læringsutbytte i relasjon til læreplan. Slike fokus ville fordret en helt annen studie.

Studiens formål er å forstå hva musikkaktivitet i skolen kan handle om for elevene. Innledningsvis beskrev jeg hvordan aktiviteter og samhandling i klasse 9b etter hvert fikk sine regelmessigheter og mønstre, hvor meninger og orienteringer ble konstruert underveis. For å utvikle forståelse om disse prosessene, etterspør jeg derfor hvordan musikkrommet<sup>15</sup> ble til som sosial organisasjon. Sosial organisasjon er en benevnelse som nettopp handler om regelmessigheter og mønstre i samhandling – mønstre som blir til gjennom aktørers samhandling over tid (Barth 1994; Goffman 1992/1959). Dette er en begrepsliggjøring av sosialt liv, hvor samtenkning av aktivitet, kulturelt innhold og sosial handling utgjør omdreiningspunktet. Derigjennom kan man få øye på de prosessene som gjør at aktivitetene får sin bestemte form. Gjennom slike prosesser konstrueres mening, og kan derfor være en fruktbar innfallsvinkel for å utvikle forståelse for hva musikkaktivitet i skolen kan handle om for aktørene.

Følgende forskningsspørsmål danner grunnlag for studien:

- Hvordan blir musikkrommets sosiale organisasjon til?

## DISPOSISJON

I kapittel 1 har jeg redegjort for avhandlingens grunnleggende forskningsorientering og interessefelt, samt skissert avhandlingens forskningsspørsmål og formål. Dette er gjort ved både å trekke veksler på det empiriske materialet, samt plassere denne avhandlingen i relasjon til andre studier. Jeg har argumentert for en pedagogisk-antropologisk forskningstilgang,

---

<sup>15</sup> Rombegrepet benyttes her som en pragmatisk benevnelse for de steder hvor elevenes aktiviteter fant sted.

og dermed definert musikkrommets virksomhet som et pedagogisk-antropologisk gjenstandsfelt.

Kapittel 2 omhandler studiens teoretiske orienteringer. Hovedargumentet gjennom kapittel 1 har vært at musikkrommet bør og kan forstås som sosial organisasjon, og at dette grepet kan bidra med verdifull kunnskap om ungdom og ungdomsskoleelever. Benevnelsen sosial organisasjon er studiens overordnede analytiske konsept og benevnelse, og i kapittel 2 redegjøres nærmere for denne benevnelsen. Teoriene omkring sosial organisasjon er hentet fra den norske antropologen Fredrik Barth (1994), og vil bli supplert med enkelte av Erving Goffmans (1992/1959) teoretiske orienteringer. I kapittel 2 vil jeg derfor også redegjøre for Barths grunnleggende teoretiske forståelser av sosialt liv (1993, 1994, 2005), fordi disse teoretiske forståelsesformene utgjør grunnleggende premisser for hvordan å forstå sosiale organisasjoner. Barths teoretiske rammeverk står i en særstilling i denne studien, og jeg benytter hans teorier som basis for et analytisk ståsted for hvordan å forstå virksomheten i musikkrommet. Hans arbeider og begrepsbruk mener jeg er anvendelige for studier på mikronivå, og Barth fremhever en aktørforståelse som er interessant å ta med i en studie av ungdomsskoleelever. Både Barth (1993, 1994) og Goffman (1992/1959) argumenterer dessuten for en sammenknning av aktiviteter/ oppgaver og sosial handling. Denne studiens fagfokus har derfor dualismen mellom aktiviteter og sosial handling som en premiss, hvilket gjør Barth og Goffmans teorier verdifulle.

Kapittel 3 er avhandlingens metodiske kapittel. Der vil jeg redegjøre for studiens metodiske orienteringer, med utgangspunkt i en antropologisk forståelse av metodebegrepet (Barth 1994; Gulløv og Højlund 2003a, 2003b; Gulløv 2006; Hastrup 1995, 2003; Madsen 2003). Innenfor denne forståelsen av metodebegrepet, er det viktig å understreke at metode rommer langt mer enn teknikker for empirisk produksjon. Metode innbefatter en lang erkjennelsesprosess, og kapittel 3 vil derfor inneholde betraktninger omkring både utgangspunkt, feltarbeid, forskningsetikk, analyse og skriftlig fremstillingsform.

Kapittel 4 – 7 utgjør avhandlingens analytiske kapitler, og de bygger på hverandre. I kapittel 4 beskriver jeg generelle trekk ved musikkaktivitet og

sosial samhandling i klasse 9b. Spesielt vil jeg fokusere på hva som fremsto som aktivitetenes fokusområder. Hvilke fokusområder som aktørene retter innsats mot og hvordan de arbeider seg frem til de aktuelle fokusområdene, kan gi viktig kunnskap om orienteringer og meningskonstruksjoner.

I kapittel 5 danner Barths (1993) begrep om kunnskapstradisjoner utgangspunkt for fremstillingen. Dette er et av hans overordnede begreper innenfor hans teoretiseringer om kulturell kompleksitet og sosial handling, og i denne sammenhengen benytter jeg kunnskapstradisjonsbegrepet om musikalske sjangre. Utgangspunktet for bruken av dette begrepet, er å se hvordan musikalske kunnskapstradisjoner var i spill og hvordan disse relaterte seg til elevenes handlinger. Kunnskapstradisjoner kan betraktes som historiske og kulturelt konstruerte reservoarer (Barth *ibid.*), hvorfra elevene hentet ulike former for handlingsrepertoar. Kapitlet inneholder derfor en analyse av hvordan to ulike kunnskapstradisjoner var i spill blant elevene. I tillegg til dette inneholder kapitlet også en analyse av hvordan en annen form for kulturelt reservoar var i spill, nemlig hvordan familiære tradisjoner og omgangsformer med musikk utgjorde aktive krefter for virksomheten i musikkrommet.

En bestemt analytisk konsekvens danner utgangspunkt for kapittel 6. Analysene i kapittel 5 hvor utgangspunktet var kunnskapstradisjonsbegrepet, gjorde at en bestemt elevgruppes aktiviteter ikke lot seg fange inn av dette begrepet, nemlig jentenes aktiviteter. Kapittel 6 tar derfor spesifikt utgangspunkt i jentenes aktiviteter og samhandling. I stedet for å bruke kunnskapstradisjonsbegrepet, har jeg benyttet Barths (1993) begrep om orienteringer og sett etter andre kulturelle reservoarer, samt hvordan disse ble omgjort til handlingsrepertoar i musikkrommet.

Kapittel 7 omhandler mer spesifikt kjønnsroller og verdier knyttet til utførelse av kjønnsroller gjennom musikkaktivitet. Kjønnskategorien var så dominerende i de studerte praksiser, og jeg har derfor viet et eget kapittel til diskusjoner omkring dette.

Til sist, i kapittel 8, drøftes hovedtrekk fra de analytiske kapitlene opp mot noen overordnede perspektiveringer omkring hvordan musikkaktivitet og sosial samhandling i musikkrommet ble til som sosial organisasjon. I tillegg har studien åpnet opp for en rekke temaer og perspektiver som kunne vært gjort til

gjenstand for videre forskning, og disse er en del av argumentasjonen i kapittel 8.

# KAPITTEL 2. MUSIKKAKTIVITET OG SOSIAL ORGANISASJON — TEORETISKE ORIENTERINGER

---

Sosial organisasjon fungerer som denne studiens overordnede analytiske konsept, og er en måte å begrepsliggjøre musikkaktivitet i ungdomsskolen som et pedagogisk-antropologisk gjenstandsfelt. Sosial organisasjon kan defineres og forstås på ulike måter. I denne sammenhengen hviler benevnelsen på noen grunnleggende forståelser av sosialt liv, hvor enkelte av Fredrik Barths (1993, 1994, 2005) tekster står i en særstilling. Det er hans teoretiseringer som denne studiens grunnleggende teoretiske rammeverk bygger på. Dette er supplert med teoretiseringer av sosiologen Erving Goffman (1992/1959), hvilket er en forsker som Barth selv viser til i sitt forfatterskap.

Sentralt innenfor disse teoretiseringene, står noen fundamentale ideer og forståelsesformer knyttet til sosial samhandling, aktørskap og kultur. I dette kapitlet vil jeg derfor først redegjøre for disse ideene og forståelsesformene, og vise hvordan de kan utgjøre et teoretisk fundament for å forstå ungdomsskoleelevers musikkaktivitet. Deretter går jeg mer spesifikt inn i benevnelsen sosial organisasjon, og drøfter ulike kvaliteter ved dette begrepet som gjør det anvendbart for denne studien.



# SOSIAL SAMHANDLING, AKTØRSKAP OG KULTUR

## Sosial samhandling og aktørskap

På et overordnet nivå er det tre grunnleggende dimensjoner ved forståelsen av sosialt liv som gjør Barths (1993, 1994, 2005) teorier relevante og anvendelige for denne studien. Den første dimensjonen, hvilket jeg også forstår som en hjørnestein for hans samlede forfatterskap, er betoningen av interaksjonsprosesser. Sosial samhandling er i følge Barth (1993) selve stoffet som samfunnet er bygget opp av. Dette står i en klar motsetning til for eksempel mer strukturalistiske ideer. Mennesker møtes og handler ovenfor hverandre, og mønstre i sosialt liv oppstår som et resultat av menneskers samhandling, mener Barth (ibid.). Sosiologen Richard Jenkins (2006) sammenfatter Barths forfatterskap på følgende måte:

...at utforske, hvorvidt mønstre af sociale former kan forklares, hvis vi antager, at de er det kumulative resultat af en række særskilte valg og beslutninger, som er truffet af mennesker i deres handlinger *vis-à-vis hinanden...* Gennem interaktionsprocesser genereres mønstre, og deres form afspejler de restriktioner og incitamenter, som mennesker agerer under. (Jenkins 2006: 121).

Dette er et viktig poeng i forståelsen av sosialt liv. Barth benekter ikke strukturers eksistens, ei heller at strukturer påvirker menneskers handlinger, men tyngdepunktet i hans arbeider ligger ikke der.

I forlengelsen av hans betoning av sosial samhandling, opererer han med en klar forståelse av mennesker som aktører. Han understreker aktørers evne til å treffe valg, og han hevder at menneskers handlinger i vid utstrekning er dominert av refleksjon. Dette er et ståsted som han har blitt kritisert for. Det har blitt hevdet at han forfekter et alt for individualistisk ståsted, med en overbetoning av menneskers intensjonalitet (Eriksen 2004; Jenkins 2006/1996). Barth (1994) imøtegår selv denne kritikken, og svarer at han ikke forfekter en subjektivistisk eller individualistisk holdning. Han uttrykker at vi mennesker lever innenfor en rekke diskursive sfærer som tilbyr handlingsmåter og måter å tenke på. Han knytter også aktørskap til samfunnets

makronivå, men han forneker at makronivået er determinerende for menneskers handlinger. Derfor opererer han med et utgangspunkt i mikronivå og sosial interaksjon, hvor subjektets status er som aktører (Barth 1994: 91).

## Ungdomsskoleeleven som aktør

Med aktørforståelsen som en grunnpilar i forståelsen av sosialt liv (Barth 1994), må også ungdomsskoleelever forstås som aktører innenfor skolens kontekst. Denne tenkningen er interessant i skolesammenheng, fordi man ikke kan komme utenom at elevrollen på flere nivåer er bestemt av institusjonelle rammer. Spørsmålet er imidlertid hvor tyngdepunktet i forståelsesformene skal legges. Jeg støtter meg til Barth, og fastholder aktørtenkningen fordi den tilbyr å betrakte ungdommers skolehverdag nedenfra og opp, med utgangspunkt i deres samhandling. Denne betraktningmåten ser de unge som aktive og skapende aktører, og som produsenter av kultur. Imidlertid poengterer flere ungdomsforskere at det er grunn til å være skeptisk til fortellingen om det frisatte og individualiserte menneske (Cawood 2007; Krange og Øia 2005), hvilket for så vidt ikke kun angår unge mennesker. Kultur og samfunn bevirker våre handlinger, og vi opererer alle innenfor institusjonaliserte og samfunnsmessige rammer som ikke bare begrenser, men som også tilbyr handlingsrepertoar. På den måten er et frisatt individ en illusjon. Aktørtilgangen åpner imidlertid for å anerkjenne at handlinger innenfor rammer både kan være intensjonale og rasjonelle.

Prinsipielt kan ungdoms aktørskap defineres på samme måte som barns aktørskap. Gulløv (1998: 52) skriver at barn er "...talende, vidende og handlende subjekter, der på selv er med til at skape deres egen utvikling gjennom stadige interaksjoner med mennesker omkring sig." Denne forståelsen av barn og unges aktørskap, bygger også på Allison James, Chris Jenks og Alan Prouts (1998) argumentasjon om å betrakte barn og unge som aktive i egen sosialisasjonsprosess, og som produsenter av kulturelle former. Denne teoretiske tilgangen til å forstå barn og unge som aktører, fordrer nettopp studier av barn og unge innenfor konkrete sosiale og kulturelle sammenhenger. Sosiale aktører både former sine omgivelser og blir formet av dem på en og samme tid.

Aktørtenkningen har blitt forsterket og benyttet som utgangspunkt i nyere barndoms- og ungdomsforskning i de senere år (Gulløv 1998; James, Jenks and Prout 1998; Sparrman 2002; Øia og Strandbu 2007). "The practice of childhood" (James, Jenks and Prout 1998: 34) – som nettopp understreker hverdagslivsdimensjonens betydning - synes å være et paradigme som har fått godt fotfeste innenfor nyere barndomssosiologi, hvor nettopp aktørtenkningen er fremhevet som fundamental. Denne tenkningen har blitt til som reaksjon på tidligere forskning, blant annet som en kritikk mot utbredelsen av utviklingspsykologiske teorier (Gulløv 1998; James, Jenks and Prout 1998; Jensen 2008) og disse teorienes dominans innen barn og unges sosialisasjonsforståelser.<sup>16</sup> Hverdagslivsdimensjonen understreker barn og unges aktørskap, men tar samtidig opp i seg strukturelle perspektiver, i motsetning til enkelte mer polariserte fremstillingsformer av barn og unges aktørskap.<sup>17</sup> Barn og unges aktørskap foregår i tid og rom, hevdes det, samtidig som sosialt konstruerte forståelser av hva barndom eller ungdom er, også er konstruksjoner som barn og unge forstår seg selv innenfor.

Ungdomsskolen er på mange måter en tidsmarkør for ungdomstidens begynnelse. Selve ungdomsskolebenevnelsen angir at dette er noe annet enn

---

<sup>16</sup> Dette er interessant også når det gjelder forskning om barn, unge og musikk. I nordisk sammenheng har blant annet Bertil Sundins bok *Barns musikaliska utveckling* (1995) har hatt et bredt nedslagsfelt. I denne boken beskriver blant annet Sundin hvordan barn på ulike stadier responderer og forholder seg til musikk, og tar utgangspunkt i en utviklingspsykologisk stadietenkning. I tillegg må også den omfattende antologien *Music and Child Development: The Biology of Music Making* (Wilson and Roehmann (eds.) 1987) fremheves som et interessant og grundig bidrag, hvor barn og unges musikalske utvikling knyttes til generelle utviklingspsykologiske teorier.

<sup>17</sup> Som et eksempel på dette beskriver James, Jenks og Prout (1998: 28 - 30) "the tribal child", hvilket innebærer en nærmest tribaliserende forståelse av barn og unge som kulturprodusenter. Fokuset for forskningen er barnas egne stemmer, deres egen autonomi med egne steder, folklore, ritualer og normativiteter. I musikkssammenheng finnes også arbeider som tangerer denne forståelsesformen, og Jon-Roar Bjørkvolds meget populære bok *Det musiske menneske* (1989) representerer et slikt syn. Bjørkvold har studert barnesang i ulike land, og han tegner skarpe kontraster mellom barndomskultur og voksenkultur. Blant annet bruker han begreper som "økologisk" i beskrivelsen av barndomskultur, mens voksenkulturen forstås innenfor mer "unaturlige" og kultiverte rammer. Boken ble svært populær da den kom ut og utgjorde en klar inspirator for mange musikkpedagoger. Etter min mening er boken interessant, den bygger på en omfattende studie av barnesang, den utgjør et idégrunnlag for musikkpedagogisk praksis som både har skapt og skaper ettertanke. Min innvending mot boken omhandler primært den noe tribaliserende forståelsen av barn og barnekultur, og dermed også en tendens mot å forstå barndom som universell "as is".

barneskolen. Både gjennom læreplanen og ofte gjennom skolens formelle organisering, skiller ungdomsskolen seg fra barneskolen på flere vesentlige punkter. Elever i ungdomsskolen introduseres vanligvis for skarpere faginndeling, hvilket manifesterer seg ved ulike faglærere, de beveger seg mellom ulike fysiske rom som klasserom, musikkrom, rom for kunst- og håndverk, laboratorier og andre fysiske rom for spesifikke oppgaver. Andelen prosjekt- og temaarbeid er også kraftig redusert i forhold til barneskolen. Tenkningen som ligger til grunn for denne organiseringsformen angir spesifikke måter å tenke om ungdom – artikulert eller uartikulert. I ungdomsskolen må elevene mestre de stadige skiftene og håndtere flere relasjoner enn i barneskolen. Innføring av karakterer antyder også en annen verdivurdering av hva som skal oppnås i ungdomsskolen. Innenfor de ulike rommene oppstår ulike atmosfærer, særegenheter og klima, og ulike normer og verdier konstrueres i relasjon til oppgaver som skal løses. Aktørene skal bebo de ulike rommene på forskjellige måter, hvor de møter de ulike fagenes kunnskapstradisjoner. En vesentlig aktør byttes ut fra fag til fag, nemlig læreren. Materialitet og artefakter i bruk endres fra tegneblyanter, gitarer, bøker, datamaskiner og stupebrett. Dette bevirker ulike mønstre i samhandlingsforløp. Elevene tolker og bruker disse omgivelsene, alt etter hvilken aktivitet og hvilke fag de skal arbeide med.

Avhengig av hvilke fag elever i ungdomsskolen arbeider med, dannes mønstre for sosial samhandling. Som aktører fremtrer de forskjellig alt etter som de manøvrerer mellom ulike fag og fysiske rom. Faginndeling, romforflytning og i det hele tatt ungdomsskolens ulike aktiviteter utgjør dermed en sentral premiss for sosial samhandling i skolen, nemlig at den har en viktig side av aktivitetsspesifitet ved seg. Omgivelser og aktiviteter utgjør dermed sentrale rammer – rammer som aktørene tolker og bruker aktivt i sin samhandling. Dette leder over til den neste vesentlige dimensjonen ved Barths (1993, 1994) og Goffmans (1992/1959) teoretiseringer, nemlig at sosial handling har sider ved seg som er aktivitetsspesifikk.

## **Aktivitetsspesifikk sosial handling**

Ved siden av et fokus på interaksjon og aktørskap, er en tredje dimensjon ved Barths (1993, 1994) teoretiseringer særdeles sentral. Han tar til orde for at

man i studier av sosialt liv, alltid bør inkludere de oppgaver som aktørene arbeider med. Vektingen av denne dimensjonen deler han da også med Goffman (1992/1959). Barth (1994) kritiserer sosialvitenskapelige studier som ikke involverer dette aspektet, og som kun er konsentrert omkring grupper og relasjoner. Denne kritikken uttrykker han på følgende måte:

Jeg vil påstå at disse forsøkene er feilslåtte fordi de ikke lykkes i å abstrahere en av de viktigste dimensjonene i sosial organisasjon, nemlig de sidene ved sosial atferd som angår *oppgaver* og *anledninger*. For å oppdage og klassifisere strømmen av sosiale begivenheter er det ikke nok å spesifisere personer, relasjoner og grupper; man må også ha med reglene for relevans som aktørene pålegger situasjonen. (Barth 1994: 90).

En viktig side ved sosialt liv er oppgavene som mennesker arbeider med å løse. I hverdagslivets aktiviteter og oppgaveløsning, finnes det en rekke beveggrunner og intensjoner for hvorfor mennesker handler som de gjør, og denne dimensjonen ved sosialt liv er nødvendig å inkludere i studier av menneskers samhandling. Dette utgjør en dobbelthet ved Barths teoretiseringer, som på den ene siden ser på aktørers sosiale samhandling, men som på den andre siden også involverer kulturelle uttrykksformer og disse uttrykksformenes relasjon til menneskers samhandling.

Med dette henledes oppmerksomheten både til aktører, oppgaver som aktører arbeider med, samt de ulike betydninger som oppgavene får for aktørene. Denne dualismen representerer en tenkning som er hensiktsmessig for en studie som denne, fordi denne tenkemåten tydeliggjør kulturelle uttrykksformers betydning for menneskers handling. Samhandling kan endres dersom oppgavene endres, og motsatt kan oppgaver endres dersom personer og relasjoner endres. Med denne dualismen som en premiss, understrekes en relasjonell tenkning mellom menneskers handling og kulturelle uttrykksformer. Oppgavers betydning kan defineres gjennom menneskers samhandling (Gulløv 1998: 70), og det er i denne meningsdimensjonen at relasjonen uttrykkes og får sin form. De oppgaver mennesker arbeider med, har alltid en referensiell funksjon (Ricoeur 1989) som peker på noe utenfor seg selv, og som samtidig opererer som krefter innenfor interaksjonsprosesser. Dette er en måte å se hvordan noe spiller en rolle for mennesker i samhandling, hvordan et meningsaspekt kan spilles ut.

## Kultur

Barth (1994: 119) tar til orde for at kulturelle uttrykksformer ikke må forklares som essensielle substanser. Man bør heller etterspørre hva de kan være en indikasjon på, mener han. Barth tar derfor til orde for et fokus på sosiale prosesser hvor kulturelle uttrykksformer aktualiseres.

Barth (1994: 120) presenterer noen grunnleggende teser i forståelsen av kulturbegrepet. For det første fremhever han, som nevnt ovenfor, mening som en relasjon mellom aktørers sosiale handlinger og et kulturelt innhold. Det finnes ingen mening innbakt i et kulturelt innhold, understreker han. Videre sier han at kultur er fordelt på medlemmene i et samfunn. Noen kulturelle uttrykksformer kan være felleseie, mens andre former like gjerne kan beskrives som ikke-fordelt. Fordelingen kan være en av de mest sentrale beveggrunner for sosial samhandling, hevder Barth, og et fokus på både deling og ikke-deling vil kunne hjelpe oss til å se hvordan kultur produseres og reproduseres (Barth 1980, 1994). Dernest fremholder han som en viktig tese at et samfunn består av aktører som alltid og uomgjengelig er posisjonerte. Menneskers posisjonering er den "...spesielle sammenstilling av ulike elementer fra flere kulturelle strømmer som føres sammen i nettopp denne personen" (1994: 126), forteller Barth. Å være posisjonert er en plassering av både seg selv og av andre. Dette er en tese som har konsekvens både for den måte man som forsker betrakter de menneskene man studerer, men også den måte forskeren betrakter seg selv, primært fordi det angir at aktører alltid agerer ut fra et partielt ståsted, hevder Barth (ibid.). Den siste tesen som Barth fremsetter i forståelsen av kulturbegrepet, er at det alltid er et gap mellom intensjoner og konsekvens. Dette betyr at man må skille mellom hensikt, funksjon og konsekvens av menneskers handlinger, fordi det alltid er et avvik mellom enkeltindividets intensjoner og sosiale hendelsers forløp og resultat.

Disse fire tesene er på ingen måte omveltende og originale, mener Barth selv, men de er en viktig påminnelse om grunnleggende aspekter ved kultur. I sin analytiske konsekvens er de vesentlige for hvordan man som forsker forstår de mennesker man har studert. Fokus settes på sosial handling og kontekst, fremfor å operere med et fiksert kulturbegrep.

Disse ovenstående dimensjonene ved Barths teoretiseringer, utgjør et fundament for en overordnet tenkning om hvordan menneskers praktisering av

sine liv kan forstås. I kapittel 1 refererte jeg til de Certeau (1984) og Gullestads (1989) hverdagslivstenkning, som begge setter hverdagslivets mange meninger og betydninger i relasjon til kulturbegrepet. Dette er i tråd med Barths sammenkobling mellom disse to aspektene:

Mening er en konfigurasjon av tegn og en betrakter, ikke noe som er innbakt og forvart i et bestemt kulturelt uttrykk. (...) Mening er en relasjon. (...) Denne påstanden er ikke knyttet til en bestemt teori om mening, men tjener til å gi våre oppdagelsesprosedyrer en bestemt retning; den retter oppmerksomhet mot forbindelsen mellom en uttrykksform og personen som anvender formen – hvor vi finner noen av de nødvendige forutsetningene for at vi skal forstå uttrykkets kulturelle mening. (...) Ved å vektlegge mening som en relasjon blir man derimot ledet til å gi større oppmerksomhet til kontekst og praksis. (Barth 2004: 121).

Når meninger er relasjoner, ses også meninger i relasjonene. Meninger er således forholdet mellom et kulturelt innhold og menneskers handlinger, slik menneskers liv praktiseres i tid og rom. Meninger er ikke konstante og statiske størrelser. De omformes innenfor aktørers praksiser og former de samme praksisene. Meninger forhandles og konstrueres kontinuerlig gjennom sosial samhandling; en viktig dimensjon ved meningsbegrepet innenfor en sosialkonstruktivistisk tenkemåte.

Forstått på denne måten, finnes ikke mening som konstante størrelser innbakt i spesifikke kulturelle uttrykk. Man kan således ikke snakke om musikkens, ungdomstidens eller ungdomsskolens iboende mening. Mening er et aspekt ved hvordan vi mennesker praktiserer våre liv. En slik forståelse av meningsbegrepet har etter min tolkning en viktig dimensjon av åpenhet ved seg, hvilket innebærer at det i studiens analytiske sammenheng ikke er et konkret anvendelig begrep, men et begrep som fordrer en oversettelse til begreper på et mer analytisk nivå.

Barth (1994) er inspirert av og refererer til Goffman (1992/1959) i sine diskusjoner av grunnleggende dimensjoner ved sosialt liv. Goffman (ibid.) opererer også på et konkret mikronivå, og hans teoretiseringer omhandler sider ved menneskers interaksjon. Dels synes det å være Goffmans idé omkring begrepet situasjonsdefinisjon som Barth trekker veksler på. Det er gjennom konkrete situasjonsdefinisjoner under interaksjon at mennesker definerer regler og relevanser, som igjen forteller aktører hvordan å opptre. Dette igjen

berører et viktig aspekt hva gjelder meningskonstruksjoner, fordi det henspiller til at mening er noe som spilles ut i situasjonene, og at det foregår en kontinuerlig fortolkningsprosess av begivenhetene idet aktører samhandler med hverandre. Igjen understrekes en nedenfra-og-opp-tenkning, hvor møter mellom aktører er utgangspunkt for forståelse av sosialt liv. Og det er gjennom møter aktører imellom at sosial organisasjon konstrueres, via relasjoner mellom sosial handling og bestemte former for kulturelt innhold.

## **SOSIAL ORGANISASJON**

Sosial organisasjon omhandler de sosiale møtene og interaksjonens struktur, de strukturer som blir til når mennesker samhandler i direkte kontakt med hverandre over tid (Goffman 1992/1959: 210). Benevnelsen henspiller til de bestemte former og mønstre som oppstår gjennom sosial samhandling, og er en måte for begrepsfesting av regelmessigheter i sosialt liv. Forenklet sett kan sosial organisasjon betraktes som et samfunns ellers et steds "hvem gjør hva sammen med hvem" (Eriksen 2010: 70). En vesentlig premiss for både Barth (1994) og Goffman (1992/1959) er at de begge er opptatt av å studere prosesser som genererer regelmessigheter, og ikke regelmessigheter og mønstre i sosialt liv som substansielle og strukturdeterminerte. Også her er det en nedenfra-og-opp-tenkning som preger både Barth og Goffmans teoretiseringer av sosial organisasjon. De argumenterer begge for at man må ta utgangspunkt i et sosialt konstituerende nivå og dermed operere på et mikronivå av samfunn og kultur. For å få tak i de generative trekk ved sosial organisasjon, er det møtene og sosial interaksjon som finner sted som må studeres, hevder de. Sosial organisasjon er dermed noe som gjøres (Eriksen 2010).

Barth (1994: 91) konkretiserer denne generative prosessen ved en beskrivelse av møter mellom aktører. Møter skjer alltid i spesifikke fysiske omgivelser, sier Barth (ibid.), og disse omgivelsene tolkes aktivt av aktørene som et sted for bestemte og spesifikke aktiviteter. Gjennom denne tolkningsprosessen prøver aktører ut betingelsene, kommuniserer hvem de er, tolker hvem de andre er og gir signaler om hva man har til hensikt å gjøre. En vesentlig premiss for en viss



orden i samhandlingen, er at aktørene etablerer en form for overenskomst om hva situasjonen innebærer og betyr.

En sosial organisasjon er en tid-rom-enhet (Barth 1994; Goffman 1992/1959) hvor aktører interagerer regelmessig, og hvor bestemte former for aktivitet foregår. Goffman skriver følgende:

En sosial organisasjon er et hvilket som helst sted som klart avgrenser hva som kan oppfattes, og hvor en bestemt form for aktivitet regelmessig finner sted. (Goffman 1992/1959: 197).

Innenfor en sosial organisasjon er typer oppgaver en aktiv komponent i interaksjon som foregår, og ingen passiv objektiv størrelse. Dette er et viktig poeng i en fagspesifikk studie av aktivitet og samhandling i skolen, og er et aspekt ved denne studien som skiller den fra andre studier som ser på tvers gjennom institusjonell virksomhet.

Sosial organisasjon som tid-rom-enhet (Goffman 1992/1959) innebærer mønstre med både en spatial og en temporær dimensjon. Stedlig forstått er musikkrommet et spesifikt sted innenfor skolens som institusjon. Som fysisk rom består det gjerne av bestemte former for materialitet, deriblant ulikt instrumentarium og inventar. Dette antyder i sin tur at spesifikke former for aktivitet skal foregå (Goffman 1992/1959), og også at noe i rommet er i sentrum mens noe annet er mer perifert. Ofte er inventar som stoler og eventuelle pulter plassert på andre måter enn i elevenes vanlige klasserom, noe som i sin tur innbyr til andre former for samhandling. Musikkrommets materielle utrustning planlegges som regel av musikk læreren, og kan på den måten betraktes som materialiserte musikkpedagogiske idealer (Kamsvåg 2006).

Andre aspekter enn de konkret fysiske og materielle sidene ved et sted, er de noe mer vanskelig definerbare karakteristika som for eksempel stemning og atmosfære. Slike aspekter kan ikke utelukkende defineres til et steds materielle utrustning, men er noe som må innlemmes i en samlende karakteristikk av et roms fremtredelse. Et rom har ofte en spesifikk akustisk dimensjon, noe som for musikkrommets del innebærer art av lydfrembringelse, som tale, sang og spill, samt ikke minst volum. Men i dette stedlige aspektet finnes også aktørene. Selv om rommet har sin bestemte fysiske utrustning, er et like viktig aspekt det utvalg av mennesker som møtes regelmessig og som med sine væremåter og

samhandlingsformer skaper bestemte atmosfærer og stemninger i relasjon til de andre stedlige aspektene.

Den tidslige dimensjonen ved sosial organisasjon er mangeartet.<sup>18</sup> I sin definisjon av sosial organisasjon, peker Goffman på en regelmessighet for aktivitetene som finner sted. Dette innebærer at sosial organisasjon er noe som utvikles over tid, og hvor møter mellom aktører i samhandling finner sted med en viss frekvens (Barth 1994). Og det er gjennom prosesser over tid mønstre i sosial samhandling blir til, mener Barth. Den tidslige dimensjonen antyder også et vesentlig aspekt av at sosial organisasjon ikke er en lukket enhet, men har forbindelsesveier utover seg selv. Sosial organisasjon oppstår i en samtid, fordi sosial organisasjon er noe som gjøres. For ungdomsskoleelevenes del innebærer dette at de opererer innenfor en samfunnsmessig kontekst, hvilket utgjør tidstypiske betingelser som endrer seg fra generasjon til generasjon (Øia og Strandbu 2007: 11). Et annet aspekt er at virksomheten i ungdomsskolen har en temporær karakter over seg, den er tidsspesifikk i form av å være definert til å skulle foregå tre bestemte år av de unges liv. Denne temporære dimensjonen ved unge menneskers liv skiller seg vesentlig fra voksnes hverdag (James, Jenks and Prout 1998). Ungdomsskolen er et midlertidig sted for de unge. Sammen med ungdomsbegrepets midlertidige dimensjon som en livsfase midt mellom barndom og voksen tid, forsterkes midlertidigheten ytterligere, og dette kan utgjøre en klar ramme for elevenes beveggrunner og for aktivitetenes retning. Samtidig finnes en retning fremover, fordi elevene i ungdomsskolen er underlagt vurderende ordninger med konsekvenser for en fremtid. Men musikkfaget forsterker det midlertidige aspektet ytterligere. Musikk er et av fagene som ikke er obligatorisk i den videregående skole, hvilket gjør den faglige virksomheten utpreget tidsspesifikk.

Å forstå musikkrommet i ungdomsskolen som sosial organisasjon, innebærer for det første å rette oppmerksomheten mot sosiale møter mellom aktører i samhandling. Dette er et uomgjengelig utgangspunkt for både Barth (1994) og Goffman (1992/1959). På et punkt fraviker imidlertid disse to fra hverandre, og

---

<sup>18</sup> At tid er et sammensatt og mangfoldig begrep innenfor sosialvitenskap og dermed et aspekt som kan belyses på ulike måter, er et av Barbara Adams (1990, 1995) hovedpoenger. Hun argumenterer for et mye større fokus på tidsdimensjonen ved sosialt liv innen sosialvitenskapelig forskning, fordi det er en ordnende faktor for hvordan vi mennesker praktiserer våre liv. Av norsk forsknings som tar tidsdimensjonen ved barn og unges hverdagsliv på alvor, har for eksempel antropologen Hilde Lidén (2004) arbeidet med hvordan tid organiserer barns hverdag.

det er med hvilken grad av lukkethet de betrakter en sosial organisasjon. Goffman fremhever selv at han betrakter en sosial organisasjon som en relativt lukket størrelse, mens Barth fremhever at enhver sosial konstellasjon alltid har forbindelsesveier utover seg selv. Dette er et vesentlig skille. Goffmans tanker er interessante og han er konsekvent i sin fremhevelse av analyser som opererer på et mikronivå, men han ekskluderer samtidig sentrale aspekter i forståelsen av sosialt liv, mener jeg. Ungdomsskoleelevers hverdag i skolen har alltid dimensjoner ved seg som har sin opprinnelse utenfor skolen, og elevene er også aktører utenfor skolen, hvilket gjør at deres verdener aldri er lukkede enheter (de Certeau 1984).

Omstendigheter, omgivelser og betingelser blir alltid vurdert av aktørene, hevder Barth. Når aktører vurderer omgivelsene, er omgivelser til stede som mikrobegivenheter, og er derfor med på å prege møtene, hevder han. Når aktører vurderer omgivelsene, skjer dette fortløpende gjennom samhandlingens forløp (Barth 1994: 91).

En sosial organisasjon har imidlertid noen definatoriske aspekter ved seg som best kommer til syne ved å betrakte benevnelsen i relasjon til noen andre begreper innenfor antropologisk terminologi. Eriksen (2010) beskriver sosial organisasjon som den dynamiske siden ved de sosiale strukturer som samfunnet er bygget opp av. Strukturen er samfunnets fastlagte mønstre, normer, regler og skikker. Skolen kan tjene som en eksemplifisering av dette. Skolen er en viktig institusjon i samfunnet, med et samfunnsmessig intensjonalt mandat for oppdragelse og læring gjennom læreplanfestede målsettinger. Videre består skolen av elever og lærere, med sine gjensidige plikter og rettigheter. Det viktige er imidlertid at slike strukturer består uavhengig av aktørene. Derimot er sosial organisasjon det aktørene faktisk gjør innenfor strukturenes rammer. Det finnes formaliserte regler og normer for elevatferd og det finnes formaliserte læreplaner for hva som skal foregå av faglig aktivitet. Disse formalitetene er imidlertid ikke ensbetydende med hva som faktisk skjer. Strukturene kan ikke si oss noe om skolens konkrete sosiale liv (Barth 1994; Eriksen 2010). Det er det konkrete sosiale livet som benevnelsen sosial organisasjon rommer.

Eriksen (ibid.) skriver videre at begrepene sosial organisasjon og sosiale strukturer er analogt til begrepene status og rolle. Status henspiller til et fast,

gjenkjennelig trekk ved en person, som i ungdomsskolen for eksempel vil si elever, lærere, ungdom, rektor eller voksen. De sosiale statusene innebærer krav og forventninger til hvordan personen skal agere. Imidlertid sier heller ikke disse begrepene noe om hva aktørene faktisk gjør, til det benyttes rollebegrepet, selv om disse to begrepene til en viss grad kan overlappe hverandre. Roller er derfor statusenes dynamiske aspekt, og sier noe om hvordan statusene spilles ut innenfor ulike kontekster.

Benevnelsen sosial organisasjon kan i tillegg ses i relasjon til benevnelsen sosiale systemer (Barth 1994; Eriksen 2010). Eriksen (2010: 83) definerer et sosialt system på følgende måte: "...et sett av sosiale relasjoner som regelmessig aktualiseres gjennom samhandling". Denne benevnelsen henspiller direkte til aktørens handlinger, på samme måte som sosial organisasjon. Derimot opphører sosiale systemer å eksistere idet samhandlingen avtar, og er dermed konkret knyttet til et sett sosiale relasjoner. Disse begrepene fordrer imidlertid en avklaring i forhold til denne studiens gjenstandsfelt.

Denne studien handler om relasjonen mellom musikkaktivitet og sosialt liv i ungdomsskolen, og en skoleklassers aktivitet i musikktime danner studiens empiriske grunnlag. Jeg har valgt benevnelsen sosial organisasjon som overordnet benevnelse og som forståelsesgrunnlag for å forstå relasjonen mellom denne bestemte formen for aktivitet og aktørens sosiale samhandling. Det kan derfor innvendes at benevnelsen sosialt system kunne vært gjort til overordnet begrep, nettopp på grunn av studiens fokus på aktørens aktiviteter og samhandling. I følge Eriksen (2010) er sosial organisasjon strukturens dynamiske aspekt, og kan følgelig være egnet i beskrivelser av større enheter, som en kommune, landsby eller muligens en skole. Jeg benytter benevnelsen sosial organisasjon om mønstre i samhandling, eller "hvem gjør hva sammen med hvem" (Eriksen 2010: 70), om denne bestemte skoleklassen. Slik jeg leser Eriksen, kan imidlertid dette begrepet tilsi en noe større enhet enn en skoleklasse. På et nivå kunne derfor sosialt system vært et mer egnet begrep. Samtidig tolker jeg Eriksen dit hen at disse benevnelsene kan brukes på ulike nivåer og ovenfor enheter av varierende størrelser. Imidlertid tolker jeg Barths (1994) og Goffmans (1992/1959) forståelser av termen sosial organisasjon som anvendelig ovenfor ulike typer enheter, med relevans for alle former for steder hvor mønstre og regelmessigheter i samhandling oppstår, og der

bestemte former for aktivitet finner sted over tid. Jeg velger derfor primært å ta med meg disse to sistnevnte forståelsesformer som grunnleggende for denne studien, fordi jeg mener at benevnelsen sosial organisasjon kan fange inn de regelmessigheter i samhandling som oppstår gjennom ungdomsskoleelevers musikkaktivitet, og de meningskonstruksjoner som spilles ut under aktiviteten.

Goffman (1992/1959: 198 – 199) beskriver fem ulike perspektiver man kan betrakte sosiale organisasjoner ut fra: Teknisk, politisk, strukturelt, kulturelt, eller hans eget benyttede dramaturgiske perspektiv. Denne kategoriseringen sier ikke noe om at det ene perspektivet ekskluderer det andre, men at enhver analyse av sosial organisasjon vil ha sitt tyngdepunkt. I dette arbeidet er det kulturelle perspektivet spesielt relevant, fordi det angir kulturelle verdier som påvirker organisasjonens aktivitet – verdier som knyttes spesifikt til musikk som en bestemt kulturell uttryksform.

## **KULTURELL KOMPLEKSITET OG SOSIAL HANDLING**

Å legge vekt på relasjoner og oppgaver som essensiell dualitet ved sosial organisasjon (Barth 1994: 90), innebærer å ta det kulturelle innhold som det arbeides med på alvor, og skrive dette inn i sin fremstilling av det sosiale liv man har studert. Av den grunn er det også behov for et teoretisk begrepsapparat som nettopp kan abstrahere aktivitetene, og i dette tilfellet musikkaktivitet.

I Barths monografi *Balinese Worlds* (1993) diskuteres et teoretisk analytisk begrepsapparat som har vært anvendelig i denne sammenhengen. Barths utgangspunkt for disse teoretiseringene var flerdelt. For det første hadde han observert hverdagsliv på Bali som på ingen måte kunne betegnes som kulturelt homogent. Derfor ønsket han å utvikle et teoretisk begrepsapparat som kunne ivareta kompleksiteten i et samfunn som ikke kunne beskrives som en sammenhengende kulturell enhet. Han hadde erfart de mange og pluralistiske kulturelle mønstre som utspant seg på Bali, og hvordan disse var skrevet inn i menneskers sosiale handlinger på ulike måter. Å kunne beskrive kulturell kompleksitet var dermed et hovedanliggende for Barth. Videre hadde han

erfart at det var et tilsynelatende motsetningsfullt forhold mellom menneskers sosiale atferd og de måtene de samme mennesker italesatte egen sosial atferd. En viktig dimensjon ved teorier om kulturell kompleksitet, ble derfor å kunne skille mellom handlingers implisitte orienteringer og mer eksplisitt verbalt uttrykte normer og verdier. Hva som syntes å oppta mennesker gjennom interaksjon var tett forbundet med deres hverdagslige handlinger. Imidlertid kunne de synes å være opptatt av noe annet når de skulle uttale seg om de samme forhold, og dette ble et område som opptok Barth. Også den danske antropologen Ton Otto (2004) belyser dette, når han i en artikkel om nettopp sosial handling og kulturell kompleksitet anvender Barths teoretiske rammeverk i sine analyser. Otto har utviklet en hypotese om denne diversiteten mellom tale og handling, og sier følgende:

Man kunne således utvikle den hypotese, at den sfære der udgøres af eksplicit uttrykte værdier og normer, ikke reflekterer en gruppes levende praksis og 'concerns'. Snarere stiller disse værdier og normer en diskursiv sfære til rådighed, hvor folk kan kommentere og kritisere adfærdstendenser, som kan påvirke den sociale interaktion negativt, såfremt de ikke kontrolleres. (Otto 2004: 44).

Ifølge Otto, kan altså eksplisitt uttrykte normer og verdier beskrives som en egen diskursiv sfære, hvor denne sfæren kan ses i motsetning til en gruppe menneskers handlinger i praksis. Og videre kan denne diskursive sfæren altså fungere som en implisitt kritikk av praksis. Dette er et interessant aspekt ved Ottos videreføring av Barths teorier som jeg vil komme tilbake til, fordi det skulle vise seg at også i klasse 9b fremkom likelydende motsetninger mellom handling og uttrykte verdier om handlinger eller musikk.

## Kunnskapstradisjoner og orienteringer

*Balinese Worlds* inneholder to overordnede begreper: "traditions of knowledge" og "concerns" (Barth 1993). "Traditions of knowledge" (heretter oversatt til kunnskapstradisjoner) er det overordnede begrepet som henviser til et kulturelt innhold, eller kulturelle mønstre, hvilket er to benevnelser som Barth bruker synonymt. Ifølge Barth, kan en kunnskapstradisjon beskrives gjennom fire ulike dimensjoner: 1) en samling ideer, kompetanser eller ferdigheter, 2) som har sine egne kilder og sin egen historisitet. 3) En kunnskapstradisjon

holdes sammen som et korpus, bunnet til et sett sosiale relasjoner eller sosial organisasjon. 4) De vedlikeholdes og videreføres av bestemte aktører med spesifikke interesser.

Ulike kunnskapstradisjoner kan tilby sentrale beveggrunner for menneskers handlinger, mener Barth (1993). Samtidig fremhever han hvordan kunnskapstradisjoner ikke er av determinerende betydning for mennesker, men snarere bør betraktes som "...a structure of ideas and practices that penetrates but does not encompass the lives of its practioners." (Barth 1993: 177).

I Barths drøftinger er det religiøse trosretninger som utgjør kunnskapstradisjonene, som islam og hinduisme. Er kunnskapstradisjonsbegrepet så oversettelig til forståelse av musikkfaglig aktivitet i ungdomsskolen? Fag betraktet som kunnskapstradisjon i Barths forstand, henleder oss for det første til ikke å betrakte et fag som en substansiell størrelse som eksisterer utenfor partikulære praksiser. Derimot åpner forståelsen for å se hvordan tradisjonene er i spill, hvilke ideer, ferdigheter og kompetanser som aktualiseres.

Ruud (1996: 166) etterlyser forskning som tar musikkfagets kunnskapstradisjoner på alvor. Det finnes imidlertid flere måter å klassifisere musikalske kunnskapstradisjoner, mener jeg. For det første har de to siste læreplanene for musikk i grunnskolen (*Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (L97)*; *Læreplanverket for kunnskapsløftet 2006*) vært bygget opp omkring det som i didaktisk sammenheng gjerne kalles aktivitetsformer (Nerland 2004) eller læringsaktiviteter (Hanken og Johansen 1998), som å musisere, lytte og komponere. Dette henspeler til menneskelig omgang med musikk, berører konkrete former for musikalsk handling og aktivitet og antyder at det er gjennom bestemte former for aktiviteter at dannelse eller utvikling skjer (ibid.: 71). Å benevne aktivitetsformer eller læringsaktiviteter som kunnskapstradisjoner er en form for begrepsliggjøring, både fordi de ulike aktivitetsformene står som samlende benevnelser for intendert aktivitet i musikkrommet, men også fordi det etter hvert har dannet seg en tradisjon i musikkpedagogisk praksis for å vektlegge disse begrepene som utgangspunkt for planlegging og gjennomføring av undervisning. I løpet av de siste 20 årene har det dannet seg en tradisjon for å betone nettopp praktisk arbeid med

musikk til fordel for mer teoretisk fundert musikkundervisning (Reimer 2003/1970). Nettopp på grunn av at dette er former for praksis som synes å være godt innarbeidet innenfor pedagogisk praksis, kunne det vært naturlig å klassifisere musisering, dans og komponering som kunnskapstradisjoner.

Imidlertid mener jeg at en slik begrepsliggjøring møter motstand dersom denne studiens grunnleggende premisser skal tas på alvor. For det første er det sentralt å se dette i relasjon til Barths (1993) konkretiseringer av kunnskapstradisjoners ulike dimensjoner. Hans konkretiseringer henleder oss til å etterspørre blant annet kunnskapstradisjoners kilder, historisitet og sosiale organisasjon. Dersom man følger disse dimensjonene ved aktivitetsformer eller læringsaktiviteter betraktet som kunnskapstradisjoner, antydes en tilhørighet til lærerens undervisningspraksis, mener jeg. Aktivitetsformer og læringsaktiviteter er i sin begrepsliggjøring didaktiske konstruksjoner og tilhører dermed et annet felt enn en studie av ungdoms hverdagsliv. Å abstrahere musikk gjennom kunnskapstradisjonsbegrepet vil i denne sammenhengen si at studiens hverdagslivsdimensjon må tas på alvor. Gullestad (1989) fremhever at vi må lete etter aktørers egne forståelser av hva hverdagslivet innebærer, og i denne sammenhengen betyr dette å lete etter hverdagsforståelser og allmenne oppfatninger av musikk. Dette betyr å etterspørre hvordan ungdom forholder seg til musikk, hvordan de snakker om musikk og hvordan bruker de musikk, for derfra å finne en egnet måte å anvende kunnskapstradisjonsbegrepet

En forholdningsmåte til musikk er å snakke ut fra bestemte sjangre. Denne forholdningsmåten er utbredt, som når de unge snakker om pop, hip hop, rock, heavy metal og klassisk. Slike sjangerbegreper ordner menneskers hverdagslige tenkning om musikk. Oversatt til kunnskapstradisjonsbegrepet, ville for eksempel heavy metal blitt betraktet som kunnskapstradisjon, som en samling av kompetanser, verdier og ferdigheter. Dette kan innbefatte spesifikke besetninger, spilleteknikker, spesifikke instrumentale ferdigheter, artefakter, klær, hår og image for øvrig og scenisk fremføring. Videre kan en kunnskapstradisjon knyttes til egne kilder og historier, hvilke i denne sammenhengen kan være representert gjennom ulike band. Ifølge Barth har enhver kunnskapstradisjon sin historisitet, som i musikkens sammenheng kan henvise til sjangeres opprinnelse og hvordan disse historisk sett har blitt frembrakt innen ulike praksiser. Musikkens sjangre er kulturelt konstruerte



uttrykksformer, som uttrykkes gjennom medier som tv, internett, konsertscenen eller plater. I tillegg ivaretas de av ulike aktører med spesifikke interesser, og føres videre gjennom ulike sosiale settinger.

Musikksjangre kan derfor være velegnet å betrakte som kunnskapstradisjoner, mener jeg. De lar seg betrakte ut fra de aspekter som Barth hevder konstruerer en kunnskapstradisjon, og ikke minst er musikksjangre en del av dominerende hverdagsforståelser av musikk, noe som gjør denne klassifiseringsmåten anvendelig.

Barth (1993) beskriver imidlertid to sentrale poenger omkring kunnskapstradisjoner. For det første er de lavdeterminerende for menneskers handlinger, og ikke noe som mennesker nødvendigvis forholder seg lojalt til. Dette er svært relevant hva musikk angår, og innebærer at aktører plukker, mikser, liker noe men ikke noe annet innen en sjanger, og bruker de ulike elementene alt etter interesser og intensjoner. Som Bibi Hølge-Hazelton (2005: 14) beskriver, er det vanlig at spesielt ungdom "samler" kulturelle uttrykk og bruker aspekter og deler snarere enn å bekjenne seg til en sjanger. Dette forholdet gjør imidlertid ikke kunnskapstradisjonsbegrepet uanvendelig, snarere tvert imot. Vissheten om hybridiserte uttrykk og at aktører anvender aspekter fra ulike kunnskapstradisjoner, åpner heller for å se etter hva denne "samlingen" faktisk kan fortelle oss om ungdoms bruk av musikk. Dette leder dermed over til det neste, og kanskje mest sentrale aspektet ved Barths begrep om kunnskapstradisjoner. Han er opptatt av at det ikke er kunnskapstradisjonene som i seg selv er det sentrale, forstått som essensialiserte substanser, men nettopp hvordan de relateres til menneskers sosiale handlinger.

Relasjonen mellom kunnskapstradisjonene og menneskers sosiale handlinger begrepsliggjør han gjennom "concerns" (Barth 1993). Begrepet viser til orienteringer som er fremtredende i interaksjon mellom aktører, det som synes å oppta dem når de samhandler med hverandre. Denne begrepsliggjøringen av relasjoner mellom kunnskapstradisjoner og menneskers samhandling, viderefører nettopp meningsaspektet som ble skissert ovenfor (Barth 1994; de Certeau 1984; Gullestad 1989). Dersom mening er relasjoner mellom kulturelt innhold og menneskers handlinger, vil begrepet orienteringer kunne stå som en relevant eksplisitering av et meningsaspekt og dermed fungere som et

analytisk begrep. Det er ved dette begrepet jeg forstår hovedtyngden i Barths (1993) teoretiseringer om kulturell kompleksitet og sosial handling, nettopp fordi det understreker et relasjonelt perspektiv mellom aktørers samhandling og et kulturelt innhold som det arbeides med.

## **Kulturelle reservoarer**

I forlengelsen av kunnskapstradisjonsbegrepet, innfører Barth (1993: kapittel 10) også benevnelsen "cultural stock". Dette begrepet har flere viktige dimensjoner ved seg. Direkte oversatt betyr termen "stock" et lager, et forråd eller et reservoar (*ordnett.no* 2010), og viser til en samling av bestemte former for kulturelt innhold. Slike reservoarer kan aktører hente elementer fra, for så å omgjøre disse til egne handlingsredskaper. Reservoaret er kollektivt og tilgjengelig, for eksempel gjennom ulike medier. Aktørtilgangen innebærer imidlertid at reservoaret er interessant primært idet det gjøres til en kapasitet eller handlingsberedskap for aktørene. Slike reservoarer bærer dermed med kulturelle måter for hvordan å agere innenfor musikkaktivitet. Det interessante med dette begrepet er også at det åpner for at man kan identifisere hvor aktører henter sitt handlingsrepertoar fra. Dette er et aspekt som også Barth (1993) fremhever, idet han påpeker at sosiale organisasjoner aldri er lukkede systemer. Sosiale organisasjoner har alltid forbindelsesveier ut fra seg selv, og aktører henter handlingsmåter fra ulike reservoarer. Gjennom dette begrepet blir det derfor mulig å lete etter opprinnelser for ungdoms handlingsmåter og se hvordan ulike kulturelle reservoarer tas i bruk og opererer som krefter innad i musikkrommet. Dermed blir dette også et begrep som leter etter forbindelser og sammenhenger mellom ungdoms ulike kontekster, i stedet for å konstruere skarpe skiller mellom ulike verdener.

## **MUSIKKAKTIVITET OG SOSIAL ORGANISASJON — EN TILBLIVELSESPROSESS**

Når aktører samhandler omkring en spesifikk aktivitet, vil ulike oppfattelser, interesser og situasjonsdefinisjoner forhandles og brytes mot hverandre. Det

skapes legitime og mindre legitime måter å agere på, noe vil få en spesiell verdi, mens noe annet degraderes. Gulløv (1998) benevner dette for et roms sentrum og periferi, hvor det som etter hvert settes i sentrum, knyttes til anerkjennelse og aksept. Barth (1993) skriver at kunnskapstradisjoner består av ferdigheter og forholdningsmåter, og i denne sammenhengen vil dette si ulike måter man omgås med musikk på. I interaksjon vil det "...udgrænses nogle områder som viden, d.v.s. som væsentlige at orientere sin indsats mod." (Gulløv 1998: 129). Hva som utgjør rommets sentrum eller periferi, hva som dermed aksepteres og anerkjennes, utgjør en viktig dimensjon ved den sosiale organisasjonen som dannes. Det er viktig å presisere at en sosial organisasjon ikke er et definatorisk slutt punkt for sosiale møter, men del av en prosess som videreføres så lenge aktørene møtes gjennom den bestemte aktiviteten.

Interessen for sammenhengen mellom musikkfaglig aktivitet og sosial handling i ungdomsskolens musikktimer, kan svært forenklet sies å være en interesse for relasjoner og prosesser: relasjoner mellom aktører, mellom aktører og det innhold og de bestemte aktiviteter de arbeider med, samt prosesser av sosial samhandling over tid. Den sosiale organisasjon, de gjentakende sosiale mønstre som prosessene resulterer i, forstås best gjennom sin tilblivelse.

Forutsetningen for at sosial organisasjon i det hele tatt kan oppstå, er en form for overenskomst mellom aktørene, presiserer Barth (1994:91). For at en slik overenskomst skal kunne finne sted, må aktørene kontinuerlig vurdere seg selv og de andre, hvilken rolle de skal spille ut, hvordan denne rollen passer i forhold til andres roller og hvilket handlingsrepertoar som skal tas i bruk. Kulturelle mønstre kan sette sosialt liv i bevegelse, gjennom de interesser og relevanser det aktiverer hos aktørene (ibid.).

For å forstå en sosial organisasjons tilblivelse, fordres en relasjonell tenkning, og Barths teoretiseringer av kulturell kompleksitet og sosial handling er en måte å gjøre dette på (Barth 1993). Kunnskapstradisjoner og kulturelle reservoarer av handlingsmåter forstås gjennom sin relasjon til menneskers handlinger, til aktørenes orienteringer. En annen viktig dimensjon ved Barths begrepsbruk, er at den åpner for å fange inn kulturell kompleksitet. Livet i musikkrommet i ungdomsskolen består av pluralistiske mønstre<sup>19</sup>, og med

---

<sup>19</sup> Det må i denne forbindelse understrekes at den deltakelse som jeg observerte var basert på at elevene i stor grad arbeidet selvstendig. Noen føringer ble lagt fra lærerens side, men elevene

Barths terminologi understrekes dette poenget. Dessuten betones også hvordan musikkaktivitet både er situasjonell og stedlig, samtidig som krefter utenfra opererer innenfor skolens stedlige tilknytning. Dette sistnevnte er et viktig punkt, og svarer også til en av Goffmans (1992/1959) presiseringer. Kulturelle verdier, normer og forholdningsmåter som aktører bærer med seg, utgjør noen av de mest sentrale kreftene som setter sosialt liv i bevegelse innenfor en organisasjon. Å ta med seg denne presiseringen, åpner dermed for å etterspørre hvilke krefter som setter livet i musikkrommet i bevegelse, for slik å få øye på hvordan disse knyttes til musikk.

## Et sosialkonstruktivistisk utgangspunkt

På et overordnet nivå posisjonerer studien seg innenfor en sosialkonstruktivistisk tenkemåte. "Menneskers "virkelighet" er en sosial konstruksjon", skriver Barth (1980: 7). Mennesker forholder seg aldri likt til en objektivt gitt virkelighet, men fortolker og forstår sine liv gjennom ulike praksiser, kontekster og rammer, i kontinuerlig relasjon med sine omgivelser. Det er i interaksjon mellom aktører at vår forståelse av verden konstrueres, aldri i et individuelt tomrom. Gjennom interaksjon deles erfaringer og fortolkninger, man reagerer og blir reagert på, og danner og omskaper forståelse av verden kontinuerlig. Et sosialkonstruktivistisk utgangspunkt fastholder således fokus på sosial praksis og interaksjon. Det er kun gjennom praksis konstruksjonsprosessen kan ses, fordi et menneskes fortelling om sitt liv alltid vil fravike fra hvordan det leves (Barth 1980, 1994).

Videre er den sosialkonstruktivistiske tenkemåten skeptisk og kritisk til det som er tatt for gitt, og som følgelig har fått status som selvfølgeligheter. Det anerkjennes at selvfølgelighetene eksisterer gjennom våre sosialt skapte praksiser, i våre gjøremåter og handlinger, men er skeptisk til å la de samme selvfølgeligheter få status som "sanne". I dette ligger også en implisitt kritikk av en essensialisert tenkning. I forhold til den sosialkonstruktivistiske tenkningen

---

arbeidet i all hovedsak for seg selv. Dette medførte at de kunne velge lætmateriale selv, og arbeidsprosessene tok ganske andre former enn om de for eksempel hadde arbeidet i samlet klasse eller ved pulter i klasserommet. Det er viktig å poengtere dette, også fordi disse empiriske forholdene har fungert som rettesnor for enkelte teoretiske orienteringer. Dette vil imidlertid bli diskutert i neste kapittel.

er det ingen innebygde essenser i ting eller mennesker som gjør dem til hva de er. I forhold til denne studiens gjenstandsfelt er dette perspektivet interessant på to viktige måter. Det er musikkrommets sosiale organisasjon som er denne studiens gjenstandsfelt, hvor både mennesker og musikk kan benevnes som konstrukter for det spesifikke rommet. Betraktet ut fra en sosialkonstruktivistisk synsvinkel, er det derfor ingen innebygde essenser i verken ungdom eller musikk som kan danne utgangspunkt for å forstå dette rommet. Benevnelser som "musikkens natur" eller "ungdommens natur" blir således ikke-eksisterende. I den velkjente boken *Social Constructionism* (2003/1995)<sup>20</sup>, retter Vivien Burr en kritikk mot essensialiserte karakteristikk. Hun hevder at essensialiserte beskrivelser fanger mennesker innenfor identiteter som er begrensende for dem, idet de gjerne fremsettes som "egentlige" kvaliteter. Sosialkonstruktivisme betoner derfor sosial interaksjon. Forståelse av verden dannes i en sosiokulturell sammenheng, aldri løsrevet fra verden omkring oss (Barth 1980).

I henhold til det sosialkonstruktivistiske utgangspunktet, er det imidlertid et aspekt som er problematisk i forhold til denne studien. Både Barth (1994) og Burr (2003) fremhever verbalspråkets særstilling i menneskelig samhandling. I interaksjonen som jeg har observert, har andre former for ytringer til tider vært like fremtredende som de verbale. Dette har vært ytringer som gester under musikalsk samspill, måter å utøve på instrumenter – både kroppsholdning, bevegelsesmønster og akustiske fenomener, samt taktile erfaringer med å spille ulike instrumenter. Å marginalisere disse ytringene til fordel for de verbalt språklige, ville ikke bare være å gjøre stor vold på det empiriske materialet, men jeg får like mye en fornemmelse av å stå i et grunnleggende erkjennelsesfilosofisk problem omkring sansning. Hverdagslivet leves med alle sanser. Hverdagspraksiser er kroppsliggjorte praksiser. Og innenfor musikalske praksiser er akustiske og kroppslige erfaringer fremtredende. At orienteringer og anliggender i forhold til denne form for praksiser også er særdeles kroppslige, vil bli behørig poengtert i løpet av

---

<sup>20</sup> Burr (2003/1995) benytter selv benevnelsen konstruksjonisme, primært for å markere en grunnleggende kontrast til Piagets kognitive konstruktivisme. I dag synes forskning som tar utgangspunkt i sosiokulturelle forståelsesformer imidlertid å bruke begrepet konstruktivisme ekvivalent med konstruksjonisme, og denne studien gjør således det samme.

analysene. I denne sammenhengen synes det underlig å sette verbalspråket i en særstilling.<sup>21</sup>

Dette er et problem som også James, Jenks og Prout (1998) drøfter i relasjon til barndomsforskning. Nyere sosiologi, basert på en sosialkonstruktivistisk tenkning, står i fare for å behandle kropp utelukkende som en effekt av diskurser, hevder James, Jenks og Prout (ibid.: 146). De mener at nedtoningen av kropp innenfor sosialvitenskapelig forskning primært bunner ut i det gamle skillet mellom kropp og tanke, hvor kropp tidligere ble overlatt til medisinsk og biologisk forskning. Videre understreker de at all sosial handling er kroppslig handling, og at man derfor må medtenke kropp som materialitet: "...social action is (...) embodied action, performed not only by text, but by real living corporeal persons (ibid.: 147). Ved å ta dette på alvor, vil vi bli i stand til å forstå barndom som både en konstruksjon av diskurser, og som kroppsliggjorte aktive aktører.

Barths (1994) fremhevelse av verbalspråkets særstilling innenfor sosial samhandling mener jeg på et nivå er en svakhet ved hans teoretiseringer. Når jeg til tross for dette har valgt å la hans arbeider og begrepsliggjøringene danne studiens overordnede teoretiske rammeverk, så er det først og fremst på grunn av de premisene han legger til grunn for hvordan å forstå sosialt liv; aktørskap, fokus på sosial samhandling, relasjoner, samt sammenheng mellom aktiviteter og sosialt handling. Disse grunnleggende premisene hos Barth tilbyr en betraktningssmåte som ser samfunn og kultur nedenfra og opp, hvilket igjen muliggjør å få øye på nyanser. Det er en etnografisk sensitivitet som ligger til grunn for hans forfatterskap, mener jeg. Denne sensitiviteten viser en ydmykhet ovenfor de mennesker han har studert, noe som i sin tur også gjør det interessant å diskutere nettopp teoretiseringene ut fra et empirisk

---

<sup>21</sup> Det må understrekes at Pierre Bourdieus (2002/1979, 2005/2000) teoretiseringer innebærer omfattende diskusjoner av nettopp kropp, gjennom begreper som "habitus" og "body hexis". Begrepet habitus defineres som "...varige *dispositions*-systemer, der er prædisponerende for at fungere som strukturerende strukturer, dvs. som prinsipper, der frembringer og strukturerer praksisser og representasjoner." (Bourdieu 2005/2000: 197), og omfatter også aktørers kroppslige disposisjonssystemer. Benevnelsen body hexis (Bourdieu 2002/1979: 220) svarer til en form for kroppslig sosial stedsans, og innbefatter hvordan kroppen føres, vises frem for andre, beveger seg og gis plass i rommet. Bourdieus begrepsbruk er interessant. Når hans teoretiseringer allikevel ikke danner utgangspunkt for denne studien, handler dette primært om hans tyngdepunkt innenfor en mer strukturalistisk tenkemåte enn den jeg har lagt opp til, en tenkemåte som viser seg nettopp i for eksempel habitusbegrepet.

grunnlag. Jeg fastholder allikevel et fokus på kropp, primært fordi det empirisk sett var en fremtredende og tydelig dimensjon ved musikkaktivitet og sosial samhandling i musikkrommene.

# KAPITTEL 3. EN ETNOGRAFISK STUDIE VED ÅSEN SKOLE — METODISKE ORIENTERINGER

---

Metode er (...) ikke en række teknikker, som tages i anvendelse for at 'afsløre' virkeligheden, men snarere forskningsstrategier, der i samspil med teoretiske inspirerede, analytiske overvejelser, danner baggrund for at konstruere – ikke et spejlbilde – men nye fortolkninger af betydningsfulde sammenhænge i socialt liv. (Gulløv 2006: 2).

Metodebegrepet er forstått på ulike måter innen ulike vitenskapelige tradisjoner. Min forståelse av metodebegrepet er hentet fra antropologiske tekster, og baserer seg på en erkjennelse av at konstruksjon av viten innebærer en lang og ikke-linneær erkjennelsesprosess (Gulløv 2006; Hastrup 2003; Madsen 2003). Et vesentlig poeng ved denne forståelsen av metode, er at metode rommer langt mer enn empiriske innsamlingsteknikker. Hastrup (2003: 400) betoner hvordan en redegjørelse for metode derfor må favne vidt. Man må redegjøre for hele erkjennelsesprosessen – fra forskningsdesign, til møtet med virkeligheten, til empiriens møte med antakelsene, fram til sannsynliggjøringen av generell innsikt.

En sentral premiss i forståelsen av antropologisk metode, er at arbeidsprosessen ikke er predefinert (Gulløv 2006). En viktig idé er at mange planer og strategier blir til underveis, gjennom feltarbeiderens møte med



felten. Dette er en idé som også jeg fikk erfare viktigheten av, og som jeg derfor vil ta på alvor i den videre fremstillingen.

Denne studien er etnografisk, hvilket Madsen definerer på følgende måte:

Etnografi er teorier og metoder til beskrivelse af, hvordan mennesker lever og skaber mening og betydning i deres sociale og kulturelle kontekst. (Madsen 2003: 11).

Den etnografiske forskningstradisjonen bygger i all hovedsak på studier av menneskers hverdagsliv, hvor det er vesentlig at forskeren ikke skaper eller initierer eget forskningsmateriale ved eksempelvis å sette i gang egne prosjekter (Sparrman 2002). Forskningsmaterialet stammer dermed fra menneskelige praksiser som ville funnet sted uavhengig av forskerens tilstedeværelse, som musikktime i klasse 9b. Dette betyr imidlertid ikke at forskeren bedriver en "usynlig" tilstedeværelse, men man utelater å gå inn og initiere handling som fører menneskelig samhandling over i forskerintenderte baner.

Etnografi baserer seg på noen grunnleggende byggestener: feltarbeid som hovedstrategi, samt antropologisk teoretisering og begrepsliggjøring (Madsen 2003). Kapitlet er derfor videre bygget opp omkring disse to delene: feltarbeidets forløp og det analytiske arbeidet.

## FELTARBEIDET

For å forstå menneskers handlinger, må man som forsker oppholde seg der hvor mennesker praktiserer sine liv. Dette er en grunnleggende teoretisk så vel som metodisk premiss (Barth 1993; Gulløv 2006; Hastrup 2003). Gulløv (2006) beskriver feltarbeidet som en forskningsstrategi, hvis hensikt er å forstå hvordan mennesker og kontekst er forbundet i hverdagen. Metodiske overveielser er betraktninger om "...hvordan et feltarbejde giver viden om disse sammenhænge." (ibid.: 2).

For å forstå et musikkroms tilblivelse som sosial organisasjon, måtte jeg dermed oppholde meg i ungdomsskolens fysiske musikkrom. Mitt feltarbeid ble gjennomført i klasse 9b ved Åsen skole oktober 2006 – april 2007, blant en

samling unge mennesker som kontinuerlig lot meg erfare hvilken helt spesifikk refleksiv tilstand et feltarbeid er.

## Tilgang og introduksjon til felten

Det var flere årsaker til at jeg valgte å gjennomføre feltarbeidet i nettopp klasse 9b ved Åsen skole. Jeg ønsket å delta i "normal" ungdoms "normale" musikktimer, og var således ikke primært interessert i verken predefinerte sosiale kategorier eller i bestemte musikkfaglige innholdsområder. Imidlertid var jeg på jakt etter en skole som organiserte musikkundervisning kontinuerlig gjennom hele skoleåret, i motsetning til for eksempel blokkundervisning. Jeg var opptatt av prosesser (Barth 1993, 1994) og virksomheten måtte derfor forløpe over tid. Dette var et sentralt aspekt. Jeg ringte derfor rundt til flere skoler som lå i overkommelig geografisk avstand, og forhørte meg om hvordan musikktimene var organisert. Ved den ene skolen fikk jeg så anbefalt Åsen skole, primært fordi Marit var ansett som en dyktig lærer. At Marit var utdannet faglærer i musikk var et annet utgangspunkt. Jeg ønsket å følge en "good practice", fordi jeg mente at dette ville gi andre forløp i musikktimene og dermed en annen dynamikk blant elevene. Jeg antok at en faglærer kunne forvalte dette på en annen måte enn en lærer uten musikkpedagogisk bakgrunn. Dette utgangspunktet har imidlertid fått langt mindre betydning enn hva jeg hadde trodd. Ikke fordi det ikke var en "good practice", men fordi den verdivurderingen av det "gode" i dette utgangspunktet var knyttet til lærerens praksis og en normativitet som jeg ikke forfølger. Det "gode" var i denne sammenhengen knyttet til en lærers praksis i større grad enn elevenes samhandling, og dermed til andre dimensjoner ved musikkaktivitet i ungdomsskolen enn det som faktisk er denne studiens gjenstandsfelt.

Jeg tok kontakt med Åsen skole og Marit pr. telefon og orienterte om prosjektet. Jeg understreket at det primært var interaksjon og samhandling elevene imellom som var mitt observasjonsfokus. Marit uttrykte ingen reservasjon mot at jeg skulle være til stede i musikktimene, snarere opplevde jeg en raushet og åpenhet, hvor hun uttrykte at hun syntes det var spennende at noen skulle følge dem. Det var Marit som valgte ut klassen jeg skulle observere, hvilket er et valg som i seg selv er interessant. Hun uttrykte at 9b var en klasse hvis musikktimer forløp noe annerledes enn mange andre klasser. Andre dynamikker, veldig

forskjellige elever og enkelte som av skolen hadde blitt definert som "problematisk" utgjorde elevgrunnlaget. Det var en interessant klasse, syntes Marit. Jeg aksepterte dette valget uten noen innvendinger, fordi enhver klasse ville kunne utgjøre et interessant observasjonsgrunnlag.

I norsk sammenheng kan man selv akseptere deltakelse i forskningsprosjekter når man har fylt 15 år. Elevene i denne studien var dermed i grenseland. Idet arbeidet startet, var de aller fleste ikke fylt 15, men noen av elevene nådde denne alderen underveis i arbeidet. Godkjennelse av min deltakelse måtte dermed gjøres av elevenes foresatte. Den første observasjonsdagen delte jeg ut en skriftlig orientering om prosjektet til elevene, hvor jeg orienterte om studiens tema, formål, omfang og anonymisering. Orienteringen inneholdt også en svarslipp hvor foresatte kunne akseptere min tilstedeværelse. Både elever og foresatte ble også orientert, både skriftlig og muntlig, om at de når som helst underveis kunne trekke seg fra deltakelsen og reservere seg fra at jeg skrev om dem. De aller fleste elevene hadde delt ut dette til sine foresatte, og returnerte skriftlig godkjennelse fra foresatte i løpet av en uke. De av elevene som hadde glemt det eller mistet orienteringen mottok den samme orienteringen pr. post. For to av elevene mottok jeg ikke en skriftlig godkjenning om deltakelse i studien, og disse er da følgelig heller ikke omtalt nærmere.

## **Deltakende observasjon og intervjuer**

Med bakgrunn i Barths (1993, 1994) forståelser av sosialt liv, var elevenes samhandling observasjonens omdreiningspunkt. De musikalske aktivitetene de arbeidet med betraktet jeg som del av sosial samhandling. Et viktig aspekt var også å fokusere like mye på kroppslig handling som på verbale uttrykksformer, også med utgangspunkt i en forståelse av kropp som et sentralt aspekt ved menneskers samhandling og meningskonstruksjoner. I praksis innebar dette hva Madsen betegner som en spesifikk observasjonsstrategi, å "observere alt" (Madsen 2003: 60). Hendelsene som utspant seg ble nedtegnet i feltnotater, hvilket utgjorde den primære registreringsteknikken. Jeg noterte verbale ytringer, kroppslige handlinger, hva de arbeidet med, bekledning og i tillegg registrerte jeg stemning i rommet, klima, humør og atmosfære – hva Søndergaard (2005) fremhever som vesentlige aspekter for å forstå både aktørers beveggrunner og meninger som konstrueres underveis i forløpet.

I musikktime arbeidet elevene i grupper, hvilket medførte at jeg måtte gå mellom ulike rom store deler av observasjonstiden. Jeg skrev notater kontinuerlig, og ved enkelte tilfeller var elevene nysgjerrige på hva jeg skrev om dem. Stort sett lot jeg dem få innblikk i notatene, alternativt fortalte jeg muntlig hva jeg hadde skrevet dersom notatene åpenbart ville ha gitt noen innblikk i hendelser som omhandlet enkeltpersoner. Ved enkelte tilfeller var elevene opptatt av om jeg kunne hjelpe dem i øvingen, andre ganger registrerte de min tilstedeværelse og arbeidet videre. Noen kunne avbryte arbeidet idet jeg kom inn i rommet fordi de hadde noe de gjerne ville fortelle. I utgangspunktet var min intensjon å følge samtlige elever like tett. Noen praktiske forhold, som skifter i rom, gjorde at dette ble vanskelig fordi det var et poeng å kunne følge arbeidsprosessene utover kun noen minutters tilstedeværelse sammen med hver gruppe. Jeg løste dette ved å forsøke å følge dynamikkene i felten. Dette medførte at den ene gruppen ble fulgt noe tettere enn de andre. Den ene jentegruppen ble etter hvert interessant å følge noe grundigere enn de andre. Mange forhandlinger, brudd i forløp og svært interessante dynamikker blant disse jentene gjorde at jeg fant det både interessant og relevant å konsentrere observasjonene i noe større grad enn hva jeg i utgangspunktet hadde tenkt.

I tillegg til å være tilstede i musikktime, var jeg i klasserommet i lunsjpausen etter musikktime. Enkelte ganger var jeg også ute i skolegården i friminuttene. For å kunne sette musikktime inn i en bredere skolemessig kontekst, var jeg tilstede sammen med klassen en hel skoleuke i alle fag. Dette ble en svært lærerik uke. Denne observasjonsuken fant sted noen måneder ute i feltarbeidet, hvilket jeg i ettertid ser kunne vært gjort annerledes. I retrospeksjon ser jeg at denne uken kunne vært gjennomført tidlig i feltarbeidet, for deretter blitt supplert med nok en uke på et senere tidspunkt, simpelthen fordi denne kontinuerlige deltakelsen gjennom en hel uke ga meg grundigere innblikk i elevenes skoleliv. Jeg var også til stede på "Ungdommens Kulturmønstring" i kommunen. Noen elever fra 9b skulle delta på scenen, andre skulle være publikum, og i tillegg ga det meg også mulighet til samtaler med noen foreldre, samt at det ga et innblikk i hva fritidsmusikkivet i kommunen besto av for de unge.

Feltnotatene ble transkribert umiddelbart etter observasjonene. Dette var vesentlig, fordi dette måtte nedtegnes mens min tilstedeværelse fortsatt "satt i kroppen." Feltnotatene, slik de ble skrevet ned under observasjonen, kunne

være både utfyllende eller i stikkordsform. Dette var avhengig av forløpet og hendelser underveis, og derfor var det vesentlig både å renskrive og skrive mer fyldige beskrivelser fra dagen umiddelbart etter at observasjonen var ferdig. Ved et tilfelle rakk jeg ikke dette, og dette medførte begrensede notater fra den dagen. Det ble derfor svært tydelig for meg at tiden hadde mye å si i forhold til både min hukommelse og at jeg bar med meg hendelsene fra observasjonstiden som ikke var distansert i tid. Nettopp de sentrale aspektene som klima og miljø forsvant etter som timene gikk. Derfor var jeg svært nøye på å sette av tilstrekkelig tid til transkripsjon av feltnotater rett etter observasjon.

Underveis i arbeidet oppstod et behov for å kunne gjennomføre intervjuer med et utvalg av elevene. Jeg benyttet den samme godkjenningsstrategien som for observasjonene, og sendte ut en skriftlig orientering til foresatte med anmodning om godkjenning til å gjennomføre intervjuer. Jeg gjennomførte derfor intervju med fem av elevene, samt et intervju med Marit. Jeg valgte elever fra ulike musikkgrupper og jeg valgte både jenter og gutter. Elevene var etter min erfaring ulike i både holdninger, sosial posisjon, erfaringer med musikk, og de representerte ulike roller i både musikkgruppene og i klassesammenheng. Intervjuene ble gjennomført i slutten av observasjonsperioden, i skoletiden og på Marits kontor. Intervjuene ble tatt opp på bånd, for så å bli transkribert. I tillegg noterte jeg fortløpende underveis i intervjuene. Disse notatene omhandlet atferd og attityde under intervjuene, kroppsholdning, uttrykksform og generelt hvordan jeg opplevde samtalen mellom oss. Jeg hadde laget en åpen intervjuguide, som kun inneholdt tematiske føringer: skole, klasse 9b, familie, musikktimer og generell erfaring med og bruk av musikk. Temaene var så vidt vide fordi jeg ønsket at elevene skulle snakke fritt om hva som opptok dem, men jeg anvendte de oppsatte temaene dersom de selv ikke berørte dem. Samtlige intervjuer tok om lag 45 minutter, og forløp svært så ulikt. Opplevelsen av en merkbar forskjell mellom gutter og jenter var sterk. Til tider kunne jeg fornemme terapisaamtalen under intervju med jentene, hvilket er en erfaring jeg deler med Nielsen og Rudberg (2006). Jentene italesatte seg selv på andre måter enn guttene, og de syntes å ha bredere erfaring med å snakke om seg selv. Jentene hadde i langt større grad enn guttene et følelsesspråk, og de var opptatt av relasjoner. Guttene snakket i større grad om sine idoler, henholdsvis Metallica og Eminem, og uttrykte i mindre grad egne følelser og opplevelser.

Dette medførte også at jeg måtte vurdere min egen rolle, og det gav meg et innblikk i diskurser jeg selv er sosialisert inn i. Mens intervjuene pågikk, opplevde jeg umiddelbart at intervjuene med guttene var mer krevende og at det var vanskeligere å få til en flytende samtale. Med jentene gikk det lettere. Etter hvert som intervjuene forløp, innebar dette for det første at jeg måtte endre strategi ovenfor guttene og faktisk utlede temaer ut fra deres italesettelser om eksempelvis idoler. Min opplevelse av at samtalene med jentene forløp enklere, handlet nok i stor grad om identifikasjon og at jeg selv er sosialisert inn i en diskurs som også italesetter følelser og relasjoner – en spesifikk kvinnelig diskurs.

## Transkripsjoner

Jeg etterstrebet så detaljerte transkripsjoner som mulig, både i forhold til studiens konkrete gjenstandsfelt; elevenes samhandling i musikktime, men også i forhold til omgivelser, som atmosfære i skolegården, forløp i musikktime, fellessamling i klasserommet, atmosfære og deltakelse i lunsjpausen etter musikktime, samt andre eventuelle hendelser. I tillegg skrev jeg for hver gang en "dagbok" med egne spørsmål og betraktninger. Dette kunne ta form som påminnelser for meg selv, analytiske aspekter eller generelle betraktninger som kunne komme etter observasjonene.

Transkripsjonene fra intervjuene ble skrevet på grunnlag av lydopptak, og de er skrevet i detalj. Jeg har inkludert tenkepauser, brudd i setninger og ikke "pyntet" på grammatikalske elementer, fordi jeg mener at også brudd, pauser og lignende kan ha en informasjonsverdi på lik linje med de uttalte ord. I tillegg supplerte jeg disse transkripsjonene med inntrykk fra intervjuene, som gester, blikk, kroppsholdning og humør. Et annet aspekt ved intervjuene var hvordan elevene på forskjellige måter syntes å ramme alle tema inn av egne metafortellinger. Deres betraktninger om skole kunne for eksempel fremstå som en del av en metafortelling om etnisitet eller kjønn, mens andre kunne fortelle i detalj om et band og skrive seg selv inn i en overordnet historie som var kompatibel med holdninger til idoler. Dette ble viktige deler av intervjumaterialet, og er kommentert for seg selv i transkripsjonene.

## Å OBSERVERE OG BLI OBSERVERT

Gro: Begynner dere å bli lei? Av å ha en som henger etter dere, dilter og ser på dere?

Catharina: Nei. Det går fint. Var litt sånn rart i starten. Tenkte på at nå skal noen sitte og se på alt vi gjør hele tiden. Men det er ikke sånn lenger.

Gro: Det var veldig bra. Det er litt rart å ha noen som bare sitter og følger med?

Catharina: Ja. Sitter og – ser litt sånn kritisk ut og –

Gro: Huff da. Det var ikke bra.

Catharina: Men du er jo ikke sånn, ser liksom ikke sånn kritisk ut som vi alle trodde at du skulle være: komme der, og sitte å skrive på papir og liksom –

Gro: Være litt streng?

Catharina: Ja.

Dette er en sekvens fra intervjuet med Catharina, hvor hun omtalte observasjonsperioden i retrospeksjon. Hun artikulerte flere sentrale aspekter ved å gjøre feltarbeid i skolen i denne sekvensen, men kanskje mest av alt hva flere elever i utgangspunktet hadde oppfattet at observasjon innebar. "Kritisk", "skrive på papir", "se på alt vi gjør" er utsagn som rammer observasjon inn som en kritisk og kontrollerende aktivitet.

### Å bli observert

Å bli betraktet og observert, er å eksplisitt bli gjort til gjenstand for en annens blikk. Hvordan man møter og agerer ovenfor dette blikket avhenger av de oppfattelser man på forhånd har av hva det eksplisitte blikket innebærer; hva ser betrakteren, hva er betrakterens intensjon og hvordan vurderer betrakteren det han/hun ser, er spørsmålsstillinger som den betraktede bevisst eller ubevisst leter etter svar på. I Catharinas tilfelle opplevde hun det betraktende blikket som noe kritisk. Som forsker betyr dette at man må medtenke hva observasjon kan innebære for de man skal observere, fordi det vil ha store konsekvenser for relasjoner mellom forsker og de mennesker man

har gjort til gjenstand for forskningen, og dermed også for hvilken informasjon man som forsker i det hele tatt kan få. Under alle omstendigheter må forskerrollen utvikles og posisjoneres i relasjon til de mennesker man befinner seg iblant.

Det var mange forskjellige elever i klasse 9b, fortalte Marit før jeg startet observasjonen. Og som nevnt ovenfor hadde mange lærere definert klassen som en "problemklasse". Dette var en kategorisering som også elevene var kjent med. Den andre observasjonsdagen utspant følgende situasjon seg:

*Som vanlig samler Marit elevene i klasserommet i starten av timen. Jeg står ved tavlen mens elevene finner plassene sine, og mens jeg står der, kommer en tredje voksen inn i klasserommet. "Skal du også observere?", spør hun. Hun forteller videre at hun er der for å observere to av elevene i klassen. Hun skal observere hvordan de oppfører seg, og har et spesielt fokus på "hyling". Jentene hyler for mye, sier hun, og har nå fått i oppgave å registrere hvor ofte de hyler og skriker i timene. Dette er et ledd i en generell strategi for forbedring av atferd.*

Denne kvinnen var sosionom og hennes agenda for observasjonene var av en annen art enn min. Hennes observasjon var ledd i en generell og normativ strategi for forbedring av atferd hos to bestemte elever. Jeg opplevde ikke at det ble stilt spørsmål til hennes tilstedeværelse fordi hennes rolle var kjent. Hun var der fordi det var definert et problem, og i dette tilfellet var det eksplisitte blikket derfor knyttet til et problem. Muligens var det forhold som dette Catharina omtalte da hun fortalte at de hadde trodd at jeg var en som skulle se på dem med et kritisk blikk – et blikk som de var vant til og kjente innenfor skolens kontekst. Antropologens "lærningeblikk" (Bundgaard 2003: 51) - den som "går i lære" i felten for å få innsikt i livet som leves - var fremmed, hvilket også gjorde oppfattelsen av hva mitt blikk innebar som noe mer diffus. Elevene som skulle få sine "hyl" registrert, kunne også ytre motstand mot min tilstedeværelse. De kunne slamre igjen døren foran ansiktet mitt, stille utfordrende spørsmål til hva jeg egentlig utrettet og bedrev ved Åsen, og de kunne se oppfordrende på meg dersom jeg ble vitne til deres hyling. Disse forholdene var en utfordring, samtidig som de med både tydelighet og kraft viste hvor sårbar og utsatt posisjonen som "betraktet" kan være. Om ikke reservasjonen var verbalt eksplisitt, så var den tydelig og implisitt i disse elvenes handlinger. Jeg mente derfor at den mest hensiktsmessige veien å gå,



var å gi elevene tid og rom, og dermed mulighet for å erfare hva min tilstedeværelse innebar, uten noe mer initiativ rettet konkret mot dem. Mot enkelte elever gikk jeg derfor forsiktig frem, og under alle omstendigheter respekterte jeg deres grensemarkeringer. Noe annet ville være å bevege seg fra observasjon til intervensjon.

Før feltarbeidet startet, hadde jeg planlagt å bruke videokamera under observasjonene. To konkrete forhold gjorde at jeg til slutt valgte det bort. Det første forholdet var av praktisk art. Premissene for bruk av kamera var av en slik karakter at jeg enten måtte ha plassert kamera i forkant av musikktime, alternativt gått rundt med et håndholdt kamera. Den knappe tiden som et 10 minutters friminutt utgjorde, avlåste rom og ingen nøkler tilgjengelig, gjorde at det ble praktisk umulig å forhåndsplassere kamera. Alternativet hadde blitt et håndholdt kamera som jeg kunne gått rundt med. Imidlertid ønsket jeg at det var jeg som forsker som skulle utgjøre den viktigste relasjonen til elevene, og ikke kameraet, og dermed er jeg over til det andre forholdet som medførte at jeg valgte det bort.

Der enkelte elever, som de beskrevet ovenfor, konnoterte observasjon og betrakteren med kontrolløren og det kritiske blikket, fornemmet jeg tidlig at andre kunne oppfatte betrakteren som en som skulle vurdere eller bekrefte. Noen kunne etterspørre vurderinger om egen musikkutøving, mens andre syntes å innta roller hvor det å bli betraktet innebar ekstrem bevissthet omkring egen selvfremstilling. Spesielt handlet dette om kroppsfremstilling. Relativt tidlig i feltarbeidet erfarte jeg hva sosiologen Hannah Helseth (2010) og ungdomsforsker Willy Aagre (2005) benevner som en utbredt poseringskultur blant barn og unge. Noen kunne stille seg på en pult og innta utfordrende posurer, mens andre kunne beføle seg selv foran klassen. Sparrman (2002) drøfter lignende forhold i sin avhandling fordi hun erfarte hvordan barna hun observerte i like stor grad som å forholde seg til henne, forholdt seg til kameraet hun brukte. Hun beskriver hvordan barna agerte bevisst poserende foran kameraet. Det å posere synes å være en utbredt forholdningsmåte til et videokamera: "Når kameraet går, må man ta seg ut." Dette var i all hovedsak ikke rettet spesifikt mot meg, men var situasjonsbettinget på den måten at de poserte idet andre eksplisitt skulle se på dem, som ved for eksempel fremføringer. Dette forholdet medførte derfor også en opplevelse av at et kamera kunne forsterket det eksplisitte betraktende

blikket, på måter som gjorde at elevene primært ville forholde seg til kameraet og ikke meg. Antropologen Perle Møhl (2003: 166) skriver følgende:

Når man arbejder med kamera i felten, bliver der bestandigt sat fokus på ens tilstedeværelse, på ens gøren og laden, på hele ens forehavende, i højre grad end når antropologen tager noter (...).

Min fokus var knyttet til elevenes samhandling, og for å få til det, måtte jeg lære dem å kjenne. Det å lære noen å kjenne fordrer en viss kommunikatív anstrengelse, sier Barth (1994: 127). Jeg vurderte det slik at et kamera ville ha skapt svekkede premisser for kommunikasjon. Jeg måtte også i størst mulig grad være til stede på elevenes premisser, ikke på observatørens premisser, som jeg mente kameraet kunne forsterke. I denne sammenhengen mente jeg altså at et kamera ikke primært var et hjelpemiddel til å registrere og "samle" inn, men snarere hva Wartofsky (Sparrman 2002: 54) benevner et "overvåkende øye".

Diskusjonen ovenfor berører sosiale og kulturelle betydninger av observasjon, og er forhold som man møter idet andre mennesker skal gjøres til gjenstand for forskning. Dersom forskeren ikke tar disse forholdene i betraktning, står relasjonen mellom "observatør" og "de observerte" i fare for å enten være preget av forstyrrende mellomledd eller av at betrakterens blikk både kan bli for sterkt eller misforstått. Når forskeren er etnografiens viktigste forskningsredskap (Gulløv 2006; Hastrup 2003), er det derfor sentralt å reflektere over hvordan ens tilstedeværelse kan posisjoneres, slik at forholdet til andre mennesker både kan bli tydelig, gjennomsiktig og redelig.

For øvrig var det stor variasjon blant elevene hva angikk deres forholdningsmåter til min tilstedeværelse. Noen ville gjerne snakke umiddelbart og fortelle om seg selv. Andre virket mer usikre på min rolle. Det har blitt hevdet at den etnografiske feltarbeider må være i felten lenge nok til at han eller hun oppnår en akseptert rolle blant de mennesker som man studerer (Barth 1994; Madsen 2003). Mitt feltarbeid varte i seks måneder, hvilket jeg opplevde var tilstrekkelig tid. Jeg ble innvidd i hilseritualer, fikk høre betroelser og elevene virket familiære med min tilstedeværelse.

Når elever i skolen blir gjort til gjenstand for forskning, bør man som forsker etter min mening være klar over at man trer inn i en sfære som er ladet med betydninger om ikke bare hva en observatør er, men også hva en voksen er

eller ikke er. Det var umulig for meg å si på forhånd hva eller hvordan denne aksepterte rollen skulle posisjoneres.

## Å observere

*Det er storefri, og elevene har spist lunsj i klasserommet. Nå må de ut i skolegården. Petter protesterer og mener at det er så dårlig vær at de bør få være inne. Han spør meg om ikke jeg kan la dem få være inne resten av friminuttet, men jeg må svare at dette ikke er noe jeg kan avgjøre og at jeg jo ikke kan ta bestemmelser i forhold til dem. "Kan du ikke bestemme, du som er voksen?", spør Petter, og jeg må bekrefte at det kan jeg ikke. Petter blir stående midt på gulvet og man kan se at han tenker. "Kan du ikke skrive anmerkninger heller du, da?", spør han og gliser.*

Denne hendelsen utspant seg flere måneder ute i feltarbeidet. Jeg hadde vært til stede i forholdsvis lang tid, snakket med elevene hver uke, og gjentatte ganger fortalt elevene hva jeg drev på med. I starten av feltarbeidet hadde jeg også presisert at jeg var der for å lære dem å kjenne, ikke for å ta bestemmelser eller å vurdere dem. Når Petter ikke hadde erkjent hva dette innebar etter flere måneder, antyder dette noe om at den tradisjonelle voksenrollen i skolen, den som bestemmer, sanksjonerer og skriver anmerkninger, er en godt befestet rolle innenfor elevenes bevissthet. Poenget er at de er så godt befestet at mine verbale orienteringer ikke var tilstrekkelig. Jeg måtte posisjonere forskerrollen, og elevene måtte i hverdagen erfare hva tilstedeværelsen av denne voksne uten autoritet (Gulløv 1998) innebar. Dette innebar for eksempel å la være å rapportere. Ved et tilfelle forlot noen elever timen og dro til butikken for å kjøpe brus. Dette hadde de ikke lov til. Jeg rapporterte ikke om dette bruddet på skolens reglement, simpelthen fordi jeg mente at nettopp denne mangel på rapportering og påfølgende sanksjonering kunne gi elevene en pekepinn på hva min rolle innebar. Andre hendelse kunne jeg oppleve som en forpliktelse å si fra om, som da jeg ved et tilfelle gikk mellom elever i en slåsskamp. Denne hendelsen rapporterte jeg da også videre. Å posisjonere forskerrollen innebar med andre ord å finne en balansegang mellom ulike voksenroller, hvor det var de hverdagslige handlingene som definerte min rolle og dens betydning. Noen hendelser kunne ikke overses, gråtende elever måtte trøstes og eventuelt følges

til rådgiver eller sosiallærer, mens andre hendelser av mindre alvorlig karakter valgte jeg kun å registrere.

Min faglige bakgrunn som musikkpedagog spesifiserte jeg idet feltarbeidet tok til. Denne posisjonen medførte da også at flere av elevene søkte etter bekreftelser eller vurderinger fra meg. Også med min ansettelse ved Norges musikkhøgskole, representerte jeg en person som for elevene kunne noe de ikke kunne. Dette til tross for at mange av elevene faktisk kunne mer enn hva jeg kunne. Eksempelvis er mine ferdigheter på bandinstrumenter kun av grunnleggende karakter, mens jeg har lang erfaring i å instruere ved samspill av ulik art. Og om Metallica var mine kunnskaper spede. Det var derfor rollen som lærling jeg primært måtte posisjonere, som en som ønsket å ta del i det de kunne og lete etter hvordan dette hadde betydning i deres liv. Jeg skulle ikke sette karakter, og jeg skulle ikke vurdere dem på noen måter. Allikevel var det umulig, og kanskje heller ikke ønskelig, å distansere min musikkbakgrunn. Jeg illustrerte grep på gitaren, besvarte spørsmål om lydnivå og dynamikk, og jeg deltok iblant praktisk, som å hente, bære og montere.

Dette tangerer enkelte problemstillinger som vedrører rollekonflikt, og har vært diskutert innenfor metodelitteratur i tilknytning til klasseromsforskning av blant annet forskere som Otto Laurits Fuglestad (1993) og Peter Woods (2002). Disse forskerne understreker at rollekonflikt kan oppstå nettopp med utgangspunkt i forhold som jeg har beskrevet ovenfor. Woods (2002) tar til orde for hva han benevner som ikke-deltakende observasjon, hvor forskeren opererer strengt tilbaketrasket, taus og betraktende. Jeg er uenig med Woods i dette, og mener at både benevnelsen "ikke-deltakende" og dens betydninger representerer en motsetningsfylt og paradoksal rolle. Idet man entrer ungdomsskolen blir man konfrontert med det banale faktum at man befinner seg i en utpreget levende forsamling. De snakker til deg, ser på deg, leter etter bekreftelser, lurer på hvem du er og hva du egentlig gjør der, hva du synes, og ikke minst så responderer de på reaksjoner de får. I tillegg responderer man i aller høyeste grad selv. Det er med andre ord ikke mulig å kun være taus og betraktende. Underveis i feltarbeidet opplevde jeg at dette ikke var ønskelig heller.

Som etnografisk forsker igangsetter man ikke prosjekter som leder den observerte praksis inn mot bestemte retninger, men dette innebærer ikke at

man opptrer utelukkende taust og tilbaketrukket. Jeg vil heller argumentere for betrakte forskerrollen som en rolle man skal iscenesette i relasjon til de man observerer, fordi dette ansporer til kontinuerlig refleksjon underveis i feltarbeidet over hvordan man posisjonerer forskerrollen.

Imidlertid mener jeg også at begrepet ikke-deltakende i seg selv er problematisk innenfor en sosiokulturell forståelsesramme. En premiss innenfor denne tenkningen, er å forstå mennesket som grunnleggende relasjonelt. Dermed må man også lete etter en relasjonell begrepsbruk. Barth (1994) betrakter sosial samhandling som relasjonelle møter. Imidlertid er det ikke bare møtene som utgjør det empiriske objekt som er relasjonelle, men møtene mellom felten og forsker i like stor grad. Dermed er man også i aller høyeste grad deltakende. Ikke som elev, ikke som lærer, men som forsker. Å benevne forskerrollen som ikke-deltakende utgjør dermed også en teoretisk brist, mener jeg, simpelthen fordi det er en umulighet.

Posisjoneringen av forskerrollen, som lærling og en voksen uten autoritet, var dermed prosessuell og relasjonell. For enkelte elever ble jeg raskt en de kunne betro seg til, andre ville snakke om sine favorittband, noen undret seg over hva jeg gjorde der, mens andre som nevnt kunne markere skarp grense mellom egen person og min tilstedeværelse. De kommunikative formene som observasjon i klasse 9b fordret, forløp over tid og de endret seg underveis. Enkelte konkrete grep kunne gjøres fra min side, som å konsekvent oppholde meg bakerst i klasserommet når jeg observerte samlet klasse, i stedet for å innta plassen forrest ved tavlen. Denne konkrete forflytningen utgjorde stor forskjell, og for meg selv, overraskende mye i forhold til hva jeg faktisk la merke til av samhandling mellom elevene. Ikke bare gjorde denne forflytningen noe med min posisjon, men den gav meg også et helt annet empirisk materiale.

Feltarbeidets forløp kunne ikke defineres på forhånd, verken i forhold til hvordan jeg skulle lære disse ungdommene å kjenne eller i forhold til de betydninger jeg skulle bli kjent med. Dette til tross for forhåndplanlagte strategier, som for eksempel bruk av videokamera. Cawood (2007) understreker i sin avhandling at metodiske drøftinger har en tendens til å bli stående dekontekstualisert og være preget av predefinerte strategier for empirisk produksjon. Jeg er enig med Cawood (ibid.) i at det innen etnografi er vesentlig å kontinuerlig vurdere sine metodiske strategier, og at man under alle

omstendigheter må overveie så vel etiske aspekter som innsamlingsteknikker i relasjon til de mennesker man studerer. Dette betyr ikke at man forlater kravet til grundighet og systematikk, men at man kontinuerlig reflekterer over sine valg, kan justere sine planer og redegjør for den samlede prosessen.

Bente Alver og Ørjan Øyen (1997: 24) skriver at den mest utbredte oppfatning av hva forskningsetikk innebærer, dreier seg om temaer som personregistrering og hvordan å håndtere personopplysninger, for eksempel anonymiseringskrav. Alver og Øyen (ibid.) tar imidlertid til orde for at etikk mest av alt handler om "sentrale kulturelle og sosiale verdier som på et eller annet nivå kommer i konflikt med hverandre." Drøftingene ovenfor, av både den som blir betraktet og den som betrakter, rommer eksempler på kulturelle og sosiale verdier knyttet til observasjon i grunnskolen, og som til tider kunne stå i motsetning

til hverandre. Drøftingene er dermed også av forskningsetisk art. I fremstillingen er de ikke utskilt under egen overskrift om forskningsetikk, og dette er med vilje. Jeg er av den oppfatning at de forskningsetiske betraktningene som en etnografisk forskningsprosess omfatter, er så nært forbundet med både valgte strategier for empirisk produksjon, for posisjonering av forskerrollen og implisitt hvordan man overhodet møter de mennesker man gjør til gjenstand for forskning, og dermed for hva slags viten man overhodet kan skape, at forskningsetikk dermed også hører sammen med en samlet metodisk argumentasjon.

## **ANALYSE OG FREMSTILLINGSFORM**

Analyse definerer jeg som den metodiske praksis, der skaber *begrundet* orden i data. Analysen viser sig som særlige sammenhænge, tegninger eller mønstre i datamaterialet. (Madsen 2003: 79).

Madsens utgangspunkt for forståelse av analysebegrepet har sitt klare utspring i data som analysenes primære omdreiningspunkt. Hun understreker at etnografiske analyser må være sensitive ovenfor dynamikker i felten. Madsen retter en kritikk mot arbeider hvor for eksempel filosofiske retninger og sosiologiske teorier overtar forskningsarbeidet, slik at at empirien kun blir

empiriske bruddstykker og illustrasjon på teoretiske poenger. Dette har svært lite å gjøre med etnografi, mener Madsen. Dette er et poeng jeg støtter og er enig i, men jeg mener at den analytiske praksis har et fortolkende aspekt som innebærer at de teoretiske utgangspunktene er med allerede fra man som feltarbeider registrerer og iakttar hendelser. Våre teoretiske studier farger feltarbeidet allerede fra man entrer felten og våre teoretiske betraktninger følger arbeidet kontinuerlig. Det jeg imidlertid tar med fra Madsens tanker, er hennes fastholdelse av empiriens plass. Jeg har derfor etterstrebet en primær lojalitet mot feltens dynamikker og dermed det empiriske materialet. Imidlertid har flere av de analytiske begrepene blitt utviklet gjennom teoriens møter med empirien, hvilket gjør at min analytiske vei kan benevnes som abduksjon (Alvesson och Sköldbberg 1994).

## Analyse av prosess

...we need to focus precisely on the fine details of the events that engage particular, positioned persons, the interpretations they give to those events, and the experience they thereby ensue. But in these particulars we should especially look for the recurring issues and concerns that arise and accompany being-in-the-world... (Barth 1993: 287)

Barths teoretiske og analytiske prosjekt er beskrevet som prosessanalyse (Eriksen 2004). Selv understreker Barth at hans forskningsinteresse handler om å "...oppdage trekk i menneskers liv og forståelse, og identifisere prosessene som genererer slike trekk." (Barth 1994: 12). Ordet prosess er uansett sentralt i arbeidet, og dette er et poeng jeg har tilstrebet å etterfølge. Tidligere i kapitlet skrev jeg at det var et sentralt poeng for meg å gjøre feltarbeidet ved en skole som hadde kontinuerlig undervisning gjennom skoleåret, slik at jeg kunne følge prosesser. Dette innebærer et ideal om å skrive frem nettopp de prosessene som medførte at aktivitetene forløp på bestemte måter.

I arbeidet med å forstå relasjonene i musikkrommet, har to overordnede aspekter ligget til grunn for analysearbeidet:

- Aktører (roller og relasjoner aktører imellom)
- Musikkaktivitet

Dette ivaretar et vesentlig poeng som både Barth (1994) og Goffman (1992/1959) understreker, nemlig sosiale organisasjoners dobbelthet. Dobbeltheten innbefatter nettopp en sammentenkning mellom aktører og aktivitet. Jeg lagde derfor enkelte åpne spørsmål til det empiriske materialet, som en første start på analysene:

- Hvem deltar/ hvilke aktører?
- Hvilke roller inntar aktørene ovenfor hverandre?
- Hvordan posisjonerer de seg selv?
- Kan posisjoner og roller forflyttes og i tilfelle hvordan?
- Hva arbeider de med?
- Hvem spiller/ gjør hva?
- Hvor har de hentet det musikalske materialet fra?
- Hva er i sentrum for aktivitetene?

Denne typen spørsmål stilte jeg til observasjonsmaterialet som en første begynnelse på analysen. Videre ble det behov for noen arbeidsbegreper/ hjelpebegreper som kunne illustrere aktørenes plassering ovenfor hverandre, og jeg valgte derfor for meg selv å ta i bruk begrepene "ledere", "allierte", "underordnede", "opposisjon" og "randpersoner". Dette er hva Dorthe Marie Søndergaard (2005: 253) kaller et "håndverksmessigt orienteringsarbejde", som handler om å få en første oversikt og skape noe orden i sitt forskningsmateriale ved hjelp av empirinære begreper. Jeg benyttet disse spørsmålene til hver av musikkgruppene, og etter hvert også i forhold til situasjoner jeg observerte i samlet klasse.

Dette ga meg en god oversikt over hvordan interaksjon tok form og relasjoner som ble konstruert underveis. Etter hvert utkrystalliserte det seg enkelte mønstre som det ble viktig å understreke, for eksempel kunne noen fremtre som sentrale "ledere" for en gruppe over tid. Samtidig kunne det oppstå brudd i mønstrene, og disse bruddene var like interessante å trenge inn i. "Ledere" kunne trekke seg tilbake og andre kom til, og da ble det viktig å forfølge de hendelsene som ledsaget brudd i oppståtte regelmessigheter.



Som jeg skrev innledningsvis, var det enkelte forhold som med tydelighet trådte frem under observasjonene og som ble viktige tema å arbeide med, parallelt med den første analysen som er beskrevet ovenfor. Jeg merket meg for eksempel at temaet "foreldre"/ "mamma og pappa" dukket opp relativt ofte. Videre så jeg fra første observasjonsdag at det var stor forskjell på jenter og gutter i klassen. Metallica og dette bandets status er allerede nevnt ved flere anledninger, i tillegg til at jeg merket meg den store interessen blant guttene for å spille gitar. Jeg merket meg mye forhandling knyttet til det å velge låtmateriale, utpregete kroppslige orienteringer, samt i det hele tatt former for aktivitet hvor mye syntes å stå på spill for de unge. Dette er empiriske forhold som Baarts (2003: 42) beskriver som forbløffelser i felten – forbløffelser som man innenfor etnografisk forskning må forfølge. Jeg har tatt disse forholdene på alvor i analysene, og dermed arbeidet kontinuerlig ut fra disse empiriske temaene. Mye syntes å stå på spill, og når så var, ble det naturlig å stille spørsmål "hva står så på spill?"

For å ta mine "etnografiske forbløffelser" på alvor, måtte jeg arbeide videre med nettopp relasjonen mellom aktører og musikkaktivitet. Jeg måtte med andre ord finne analytiske begreper som kunne beskrive og perspektivere elevenes aktiviteter, uten å henfalle til en essensialisert beskrivelse av verken musikk, musikkaktivitet, ungdom eller elever.

Underveis i arbeidet ble jeg kjent med Barths teoretiseringer om kulturell kompleksitet og sosial handling (Barth 1994; Otto 2004). Som jeg beskrev i kapittel 2, ble dette en fruktbar vei videre i det analytiske arbeidet. Bakgrunnen for disse teoretiseringene var et fokus på hvordan kulturelle mønstre spilles ut innenfor lokale sosiale organisasjoner, og videre hvordan disse kulturelle mønstre både kunne få lokale fremtredelsesformer og betydninger. Dette ble en fruktbar innfallsvinkel i forståelse av musikalsk handling, fordi det henledet oppmerksomheten mot hvordan kulturelt innhold ble spilt ut, og videre hvordan dette utspilte relaterte seg til aktørenes liv.

Barths to hovedbegreper innenfor disse teoretiseringene, kunnskapstradisjoner og orienteringer, dannet dermed utgangspunkt for det videre arbeidet. Jeg betraktet musikalske sjangre som kunnskapstradisjoner, med sine kilder, sin opprettholdelse gjennom sosiale organisasjoner, aktørers vedlikeholdelse og som et kulturelt reservoar av handlingsmåter. Barths (1993)

hovedpoeng om å lete etter hvordan et kulturelt innhold spilles ut, utgjør etter min mening en styrke ved hans analytiske begreper. Kunnskapstradisjoner – og i denne sammenhengen musikalske sjangre – er lavdeterminerende for aktørers handlinger. Aktører benytter elementer ut fra sine orienteringer i hverdagen, samtidig som nye orienteringer skapes underveis. Hans begreper om orienteringer og kulturelle reservoarer gjør det også mulig å lete etter hvilke krefter som er aktive i dannelsen av sosiale organisasjoner, hvilket er et viktig element i denne sammenhengen.

En viktig del av arbeidet med analysene har vært å ta lærlingerollen på alvor og sette meg inn i det samme musikalske materialet som elevene var opptatt av og arbeidet med. Jeg har brukt mye tid på [www.youtube.com](http://www.youtube.com) og studert de samme musikkvideoene som elevene benyttet som grunnlag for å velge låtmateriale. I tillegg har jeg gått gjennom musikkvideoer og dokumentarfilmer om og av Metallica og Eminem, hvilket var to fremtredende idoler for flere av elevene. Jeg har søkt etter skriftlig litteratur omkring disse to, og noe av dette er benyttet som tematiske perspektiveringer i analysene.

En viktig del av arbeidet med forskningsmetode og å skrive meg inn i den pedagogisk antropologiske forskningstradisjonen, har vært å gå gjennom andre etnografiske studier (for eksempel Cawood 2007; Christensen 2001; Gulløv 1998; Hasse 2002; Palludan 2007; Sparrman 2002; Vestel 2004). Disse studiene har ikke kun bidratt i forståelsen av etnografi, men også vært en inspirasjonskilde i forhold til avhandlingens oppbygning og til skriftlig fremstillingsform.

## **Analytisk hodebry**

Utgangspunktet for dette arbeidet bygger på et teoretisk grunnlag hvor aktørtenkningen er sentral (Barth 1993, 1994). Underveis i analysene ble jeg imidlertid konfrontert med temaer som vanskelig lot seg behandle uten å tangere andre teoretiske utgangspunkt. Dette gjaldt spesielt kategorien kjønn. At dette måtte være en fremtredende kategori ble fort klart, og dette dominerende empiriske forholdet gjorde at jeg innledningsvis forestilte meg at det også analytisk skulle bli en enkel kategori å arbeide med. Imidlertid opplevde jeg etter hvert flere analytiske utfordringer knyttet til denne kategorien som skapte hodebry. For det første havnet jeg raskt inn i en

problemstilling lik den Højlund (2004a) beskriver fra sine arbeider om kjønn og identitet i barneskolen. Hun forteller om en opplevelse av å måtte etterspørre hva nå disse observasjonene skulle brukes til, fordi historien om jenters og gutters ulikheter forekom kjent. Dette gav en følelse av kun å bidra til en stereotyp fremstilling, snarere enn å tilføre noe nytt om tematikken, forteller Højlund (ibid.). Dette ble en utfordring jeg delte etter hvert som jeg gikk inn i materialet. Jentene som likte pop og guttene som likte heavy metal fortonet seg også som en velkjent stereotyp fremstilling av jenter, gutter og musikk (Dibben 2002; Green 1997; Ruud 2005). Hvordan skulle jeg arbeide med observasjonene, uten å kun reproducere en allerede veletablert forestilling om jenters og gutters forskjellighet?

I første omgang arbeidet jeg med kjønn i relasjon til Barths (1994) orienteringsbegrep. Dette gjorde det mulig å se hvilke måter kjønn faktisk fremgikk som en fremtredende relevans for elevene, først og fremst fordi det var noe som lå implisitt i sosial handling uten å være artikulert av dem selv. Som aktører var kjønn en kategori som de orienterte seg mot og innenfor, og innbakt i deres sosiale handlinger syntes de hele tiden å agere innenfor en forståelse av hvordan de kunne være "riktige" jenter og gutter. Jeg sto imidlertid fortsatt fast i en forståelse av kjønn som gjorde at jeg opplevde at analysen tangerte mot en velkjent "sannhet" om hvordan relasjonen mellom jenter, gutter og musikk så ut. Jeg arbeidet videre med å betrakte kjønnets utfoldelse som del av de mest fremtredende kunnskapstradisjonene. Dette ledet meg til den britiske sosiologen Beverley Skeggs (1993, 1999/1997) tekster om autensitet og respektabilitet, som tar utgangspunkt i disse begrepene som kjønnsspesifikke for kvinner og menn. Nettopp Skeggs tekster ble åpne på flere måter. For det første skriver Skeggs om kvinner og menn, altså kjønn i en annen generasjon enn "mine" elever. Gjennom å spore tankene inn på generasjonsperspektivet, ble det dermed mulig å få øye på hvordan elevenes kjønnlige utfoldelse interagerer med generasjonskategorier som barn og voksen, hvilket i sin tur synliggjorde hvordan gutter og jenter forholdt seg til generasjonskategoriene på helt forskjellige måter. Et viktig poeng ble dermed å finne nettopp i digresjonene gutt – mann og jente – kvinne. Dette ledet meg videre til enkelte av Drottners (1993, 1999) tekster, som understreker nettopp hvor sentralt det er å ikke se kjønn som en isolert kategori, men som en kategori som må ses i relasjon til generasjon (Drotner 1993). Gjennom dette

arbeidet ble det også synlig at kunnskapstradisjonsbegrepet i seg selv ikke omfattet jentenes aktiviteter i like stor grad som guttenes aktiviteter. Jeg valgte derfor etter hvert å gå inn i materialet og eksplisitt ta utgangspunkt i jentenes aktiviteter, men med begreper som orienteringer og kulturelle reservoarer som utgangspunkt.

Bruken av Skeggs (1993, 1999/1997) begreper om autensitet og respektabilitet gjorde at jeg tangerte en mer strukturalistisk teoretisk tenkning enn hva som var tilfelle med Barths prosessanalyse. Skeggs (ibid.) anvender blant annet Bourdieu og hans kapitalbegrep, og berører dermed også maktperspektiv som er tonet noe ned hos Barth. Det forekom meg imidlertid problematisk å arbeide med kjønnskategorien uten samtidig å tangere et mer strukturalistisk tanke sett. At mye kjønnsforskning synes å være dominert av en poststrukturalistisk og diskursiv tenkning er jo i seg selv interessant, uten at jeg har tenkt å gå videre med den diskusjonen. For meg ble imidlertid spørsmålet om bruken av strukturalistiske perspektiver fra Skeggs (1993, 1999/1997) ville medføre teoretisk inkonsistens. Til tross for denne problemstillingen, valgte jeg å arbeide videre med Skeggs begreper og trekke inn strukturalistiske teoretiske perspektiver på kjønnskategorien, men da som teorier på tematisk nivå og ikke som overordnet tenkning. Samtidig med faren for teoretisk inkonsistens, mener jeg imidlertid at Barths teorier (1993, 1994) kan nyanseres ved hjelp av strukturalistisk teoribruk, fordi han selv også fremhever hvordan strukturelle betingelser setter ramme og bevirker menneskelig handling. På den måten kan sammenstillingen forsvares. Men dette illustrerer samtidig at ungdom som aktører lever sine liv innenfor ulike strukturelle rammer og betingelser, og det illustrerer også at aktørskap aldri er fritt og uavhengig av de sfærer som på et makronivå spiller inn på aktørers konstruksjon av en sosial organisasjon.

Det som imidlertid er viktig å fremheve for meg, er analysenes uomgjengelige utgangspunkt i et sosialt mikronivå. Det er der tyngdepunktet ligger, selv om jeg beveger meg mot enkelte strukturalistiske perspektiver i analysene. Faren for teoretisk inkonsistens mener jeg er redusert ved å fastholde dette empiriske utgangspunktet, og heller se de strukturalistiske perspektivene som nyanserende. Å drøfte kjønnskategorien ble derfor å operere innenfor en teoretisk randsone, hvor vekselvirkningene mellom prosess og struktur kan illustrere dynamikken i ungdomsskoleelevenes aktørskap.

## Fremstillingsform

... hvilket inntrykk får du av meg, liksom? Hvilket inntrykk har jeg av meg? Vil det stemme med det du gir i boka di? (Catharina)

Slik uttrykte Catharina seg da jeg på slutten av intervjuet spurte om det var noe hun syntes var spesielt viktig at jeg fikk med i avhandlingen. Jeg spurte videre om det var viktig for henne å kunne kjenne seg igjen i den endelige teksten. "Litt hvertfall", svarte hun på det. Catharinas spørsmål reiser imidlertid sentrale metodiske og fremstillingsmessige problemstillinger. De er viktige og de fordrer ettertanke omkring hvordan man som forsker skriver om de mennesker man har studert. Vil min fremstilling av Catharina stemme med hennes inntrykk av seg selv? Vil hun kunne kjenne seg igjen? Og uansett svar – hvorfor eller hvorfor ikke?

Som forsker analyserer og beskriver man de mennesker man har studert på helt spesifikke måter, og på måter som de studerte selv ikke ville benyttet. Dette er et område som har vært gjenstand for mange og store diskusjoner, og berører et maktaspekt ved forskningen. Som jeg skrev ovenfor, er jeg enig med Gulløv (2006) når hun beskriver forskerens kunnskap som av en helt annen karakter enn hva menneskene i felten har om seg selv. De vil alltid ha mer kunnskap om egne liv enn hva forskeren noen gang kan få, understreker Gulløv, men forskeren presenterer helt spesifikke perspektiver på menneskers liv. Min fremstilling av Catharina vil nok aldri stemme helt overens med det hun selv ville gitt. Dette aspektet er også understreket av Hastrup (1995: 148). Hun betoner hvordan man innen etnografiske studier alltid balanserer på en linje mellom hensynet til aktørene i felten og hensynet til teoretiske forståelser. På linje med Gulløv (2006), fremhever også hun hvordan etnografisk praksis fordrer en erkjennelse av at man som forsker gir en annen versjon av virkeligheten enn den de studerte mennesker ville gi. Hun mener at forskerens versjon på ingen måte behøver å være den "...that makes the native 'happy with the results'". (Hastrup 1995: 148).

Imidlertid har jeg etterstrebet en fremstillingsform som i en viss utstrekning tar Catharinas ønske på alvor.

I fremstillingen har jeg etterstrebet en primær lojalitet mot feltens dynamikker. Jeg har derfor valgt å skrive frem mange av de begivenheter som fant sted, og jeg har etterstrebet å kunne gi et innblikk i "levd virkelighet". Dette er forsøkt

ivaretatt på tre måter: gjennom situasjonsbeskrivelser, elevportretter og detaljerte utdrag fra intervjuer. Jeg anvender også jeg-form for å synliggjøre erfaringene som ble gjort. Dette er et bevisst strategisk valg som jeg har tatt for å konstruere fortellinger fra livet ved Åsen skole.

Antropologen Anne Line Dalsgård (2003) understreker evnen til innlevelse som ikke bare en hjørnestein i feltarbeidet, men også i fremstilling av materialet. Hun mener at vår skrivestil har konsekvenser, og enhver stil er resultat av forskerens valg. Dette fordrer en bevissthet hos forskeren, mener hun. Man observerer med alle sanser, man skriver om forestillinger og følelser. Den skriftlige representasjon av "virkeligheten" må derfor også etterstrebe å inndra leseren i en spesifikk del av "virkeligheten". Fortellingen er et redskap som kan bidra til dette formålet. "Fortellingen som form formår i udpræget grad at inddrage læseren i skabelsen af betydning", argumenterer Dalsgård (2003: 334). Mine situasjonsbeskrivelser er derfor en måte å bringe frem og levendegjøre hendelser fra feltarbeidet, både for å illustrere hendelser, men også for å tydeliggjøre stemninger og miljø. Situasjonsbeskrivelsene er videre skrevet i historisk presens, fordi jeg mener at dette er en måte å skape nærhet til materialet. Intervjusekvensene er gjengitt korrekt ut fra transkripsjonene. Fortellingens mål er å skape illusjon av levd fortid, sier Dalsgård (2003: 334). Fortellingene har virkemidler av både narrasjon og direkte tale (intervjuer), og de inneholder både detaljer og sanseintrykk. Gjennom slike fortellinger er siktemålet også å etterstrebe et ideal om gjennomsiktighet, slik at leseren gis et innblikk i en "levd fortid".

Teksten følger standardiserte krav til anonymisering. Ingen person- eller stedsnavn er gjengitt i avhandlingen, og aktørene har fått pseudonymer. Pseudonymene er imidlertid navn som jeg har diskutert med elevene. Da jeg avsluttet feltarbeidet, orienterte jeg elevene om videre forløp og gjentok at ingen navn skulle nevnes i avhandlingen. Dette viste seg å være et område hvor elevene var uenige. De fortalte selv at de gjerne ønsket at jeg skulle nevne dem ved korrekt navns nevning. Da jeg fortalte om anonymiseringskravet, dannet dette utgangspunkt for en diskusjon om hvilke pseudonymer jeg skulle velge.

Situasjonsbeskrivelsene, intervjuene og elevportrettene er fremstilt som følger:

- Situasjonsbeskrivelsene er skrevet i kursiv, i historisk presens og i jeg-form.

- Intervjuene er gjengitt direkte fra transkripsjonene. Jeg har ikke endret uttalelser eller korrigert språket. Der konkrete gester, latter eller bevegelser med tydelighet ledsaget de verbale uttalelsene, er dette eksplisittert innenfor ( ). Der det ble snakket om noe eller noen som ikke er nevnt eksplisitt, har jeg innfelt dette innenfor [ ]. Der det er plutselige stopp i talen, er dette fremhevet med tankestrek.
- Elevportrettene er uthevet i egne rammer, og skrevet dels i stikkordsform og dels som en sammenhengende fortelling.

Risikoen for at Catharina og de andre ikke vil være enige eller umiddelbart kunne si at mitt inntrykk stemmer overens med det de har av seg selv, er stor. En forskers konstruksjon er en fremstilling hvor det empiriske materialet kontinuerlig brytes mot teoretiske perspektiver. Egne beskrivelser av eget levd liv er noe annet, og skal være noe annet. Som jeg hevdet ovenfor, mener jeg at erkjennelsen av dette skillet betyr forskningsmessig redelighet. Man vil alltid reagere med en viss motstand mot andres klassifikasjoner av seg selv, fordi de vil oppleves som en reduksjon av eget liv. Denne reduksjonen mener jeg imidlertid er en kjerne ved forskning. Dette vil også gi oss mulighet til å tenke utstrekning av viten; å vite at den kunnskap vi utvikler strekker seg til visse punkter, men heller ikke lengre. Kravet må være at vi som forskere er redelige og viser med tydelighet de begreper og analytiske perspektiver som er valgt i våre analyser. Det har vært hensikten med dette kapitlet.

# KAPITTEL 4. GENERELLE TREKK VED AKTIVITETER OG SAMHANDLING

---

Ved skoleårets start, to måneder før mitt feltarbeid startet, hadde elevene i 9b mottatt følgende oppgave fra musikk læreren:

Velg en av følgende oppgaver.

A: **Komponering/lytting:** Hør på musikk i en valgfri sjanger. Få ideer til å komponere en låt sammen med noen i klassen og fremfør komposisjonen før 19. januar 2007.

B: **Dans/komponering/lytting:** Hør på musikk i en valgfri sjanger. Få ideer til å komponere en dans sammen med noen i klassen og fremfør dansen før 19. januar 2007.

C: **Musisering/lytting:** Velg en låt eller et musikkstykke du har lyst til å arbeide med. Velg om du vil synge eller spille, og evt. hvilket instrument du vil spille. Øv inn låta/musikkstykket sammen med noen i klassen og fremfør den før 19. januar 2007. Gjør deres versjon av låta/musikkstykket, men lytt på originalinnspillingen for å få ideer til hvordan dere vil gjøre den. (...) Husk at stemmen er et instrument.

Med unntak av en gruppe som ville danse, valgte de andre gruppene oppgave c – å musisere. Dette kapitlet, som er avhandlingens første analytiske kapittel, omhandler generelle trekk ved aktiviteter og samhandling innenfor enkelte av



gruppene. Fremstillingen vil synliggjøre hvordan gruppene i løpet av arbeidet utgjorde noe til fokusområder, det vil si områder som var verdt å konsentrere innsatsen om. Selv om gruppene hadde valgt likelydende oppgave, som å musisere, skulle det vise seg at forskjellige elever arbeidet seg frem mot forskjellige fokusområder. Dette kan si oss noe om at det å musisere kan innebære vidt forskjellige ting for ulike aktører, fordi orienteringene som ble konstruert underveis kontinuerlig sto i relasjon til musikalsk oppgaveløsning.

## Å SPILLE

De aller fleste elevene valgte som nevnt å øve inn en låt. Til rådighet var skolens instrumentarium, som inneholdt tradisjonelt bandinstrumentarium, 12 kassegitarer og noe Orff-instrumenter. Når ulike grupper av elever løste denne formen for oppgave, deltok de ut fra sine posisjoner, interesser og motiver, og gjennom aktivitetenes forløp dannet de ulike gruppene forskjelligartede systemer med ulike fokus. Noe utgjorde etter hvert klare fokusområder for aktivitetene, mens noe annet havnet i periferien (Gulløv 1998). Noe var verdt å rette innsats mot, mens noe annet ble uvesentlig.

### Å spille best mulig

*Inne på et grupperom sitter kameratene Heine og Henning. De har nettopp dannet en gitar duo. Skolen eier to gitarer med stålstrenger, og disse har Heine og Henning fått lov til å bruke. De er glade for å slippe å bruke noen av de 10 gitarene med nylonstrenger, fordi de mener at stålstrenger gir litt mer "ordentlig lyd". Heine og Henning har opprinnelig vært på gruppe med en del av de andre guttene, men Heine og Arnes kamp om posisjonen som den beste gitaristen hadde ført til så store splittelser og stridigheter innad i gruppen at den holdt på å kollapse. Heine og Henning trakk seg dermed ut. De øver nå inn et selvlaget medley av seks forskjellige Metallica-låter.*

*En sofa og en stol utgjør grupperommets møblement. Rommet er lite og tett. Heine sitter tilbakelent i sofaen med begge bena i gulvet, og smilende vekselvis forespiller og instruerer han Henning. Blikket er rettet utover i rommet eller mot Henning. Han ser avlappet ut, mens fingrene flyr over gitaren. Han er en meget*

*dyktig gitarist. Henning er læresvenn. Han sitter på stolen med bena i kors, er krumbøyd over gitaren og ser vekselvis på egen venstre hånd og på Heines hender. Guttene sier minimalt. De spiller for hverandre, nikker eller rister på hodet. Heine og Henning er to av guttene som oftest har skrevet seg på liste for å få være inne på musikkrommene i friminuttene for å øve og de bruker mye tid på dette. Metallica er de største idolene, det er ingen som kommer opp mot dem, forteller de.*

Heine og Henning investerte mye tid og energi i å bli dyktige gitarister. Heine var på dette tidspunktet allerede en habil gitarist, samt at han også spilte trommer i et folk metal-band på fritiden. Henning var ikke en fullt så dyktig gitarist, men han var Heines beste kamerat i klassen, og hadde vært en opplagt alliert da Heine og Arne drev med sin posisjoneringskamp i den opprinnelige gruppen. Det var viktig for dem å få til et bra resultat, og de øvde ulike teknikker parallelt med øving på medleyet. De var begge opptatt av Metallica, og Heine i særdeleshet dyrket dette bandet.

***Elevportrett:***

***Heine***

*Beundrer: Metallica, og spesielt gruppens lead gitarist Kirk Hammett*

*Musikkpreferanser for øvrig: grupper innenfor metal-sjangre, spesielt heavy og trash. Musikk med mye gitar.*

*Favoritt musikkaktivitet: spille gitar*

*Liker overhodet ikke: rap og hip hop*

*Favorittfag: musikk og kunst- og håndverk*

*Fremtidsdrøm: profesjonell gitarist og frontfigur i eget band*

*Uttalt viktig person for egen musikkutøving: storebror*

*Uttalt rolle i musikkgruppen: leder og instruktør*

*Uttalt rolle i klassesammenheng: bråkebøtte*

*Heine er klassens gitarhelt. Metallica er hans store idoler, og spesielt bandets lead gitarist Kirk Hammett. Heine vil gjerne bli like flink som ham og han øver hver dag.*

*Hans rolle som klassens gitarhelt er han komfortabel med. Det første semesteret i 9. klasse sitter han bakerst i klasserommet, ved vinduet, hvor han har innredet sitt eget private hjørne, til tross for skolens nedskrevne reglement for hva man kan dekorere veggene med. Over stolen hans henger en poster med bilde av en lettkledd dame overskrevet på en motorsykel, rekvisitter fra et ishockeylag, en fast-tapet mynt som han har kalt "Heines knokpokermynt" og et dikt om forelskelse og sex som han har fått fra tre jenter i 8. klasse. Et stykke ute i skoleårets andre semester blir han flyttet til midten av klasserommet, midt i en rekke. Posterene henger han da over bokhyllene. Denne plasseringen liker han ikke.*

*Iblant vandrer Heine gjennom skolens korridorer med en gitar på ryggen og en på magen. Da ser han fornøyd ut. Henning er hans beste venn i klassen, og de sitter ved siden av hverandre i klasserommet. Iblant er Heine i sterk opposisjon til enkelte lærere, mens han andre ganger sitter stilltiende og lytter.*

*Heine er opphavsmann til Metallica-maleriet i korridoren i 1. etasje. Dette er han stolt av. Han forteller at han sto forrest i køen utenfor det lokale postkontoret da det ble lagt ut billetter til forestående Metallica-konsert. Denne begivenheten gleder han seg stort til. Han har samtlige plater og videoer av Metallica og han dyrker sine idoler. Hans lidenskapelige forhold til Metallica utgjør en viktig drivkraft for ham. Han er også veldig glad i sin storebror, som er hans viktigste kritiker og ressursperson. Mamma og pappa er ofte med som publikum når han skal opptre. Under "Ungdommens Kulturmonstring" beveger han seg mellom sine medspillere med ansiktsmaling, og mamma - for hun har bestandig drops i håndvesken.*

Musikklæreren var fornøyd med Heine og Henning, og hun signaliserte tiltro til dem ved å låne ut gitarer med stålstrenger. Gitarduoen brukte ikke innspilt materiale under øvingene, men spilte ut fra hukommelsen. Guttene var opptatt av å mestre ulike teknikker på gitaren, som eksempelvis flageoletter. Dette var også noe Heine snakket om under intervjuet, hvor han fremhevet at han syntes det var veldig gøy å "...spille fort". Skulle guttene få vondt i fingertuppene av gitarstrenger under øvingen, smilte de mens de ristet på venstre hånd og signaliserte nærmest en stolthet fordi de hadde presset egne fysiske grenser.

Det lå et alvor over øvingen til Heine og Henning. Å øve inn og fremføre et Metallica-medley var ikke noe man spøkte med, det syntes å være alt for mye på spill til det. Det lå en respekt ovenfor låtmaterialets opphavsmenn i dette arbeidet, idet guttene hadde et aktivt og intenst forhold til låtmaterialets kilder. Det syntes videre å råde konsensus om hva Heine og Henning skulle prioritere. Instrumentale ferdigheter og et Metallica-medley som viste respekt for opphavsmenn var viktig.

## Lek og fantasi

*Inne på "akustisk rom" øver jentegruppen bestående av Sara på trommesett, Sissel på gitar, Silje på bass, Marianne på piano og Madja på vokal. De øver på låta "Build me up, Buttercup" av The Foundations<sup>22</sup> dette semesteret – en 60-talls livlig brit-poplått med raskt tempo og hurtige akkordskifter. De har nedskrevet besifring og sangtekst foran seg, og låta går i C-dur. Sissel sliter. Hun sitter i en krok av rommet, er bøyd over gitaren og strever med å klare akkordskiftene. Iblant kommer hun med frustrasjonsutbrudd, rister på venstre hånd fordi fingertuppene er vonde av gitarstrengene og forsøker å klemme blodsirkulasjonen i gang igjen. Hun spør meg om hjelp iblant, er ellers stille, konsentrert og alvorlig. Silje er gruppens bassist, og er veldig opptatt av å kose med bassgitaren. Skolen har nettopp kjøpt inn en fin, rød bassgitar, og Silje omfavner den, kysser den og sier at hun aller helst vil ta den med hjem og kose med den hele tiden. Marianne sitter stille for seg selv ved pianoet og spiller låtas akkorder om igjen og om igjen. Mest fremtredende er Madja og Sara. De styrer den bærbare cd-spilleren, der den innspilte versjonen av låta spilles gang på gang på relativt høyt volum. Lyden fra cd-spilleren overdøver lyden fra instrumentene. De to jentene headbanger, fniser, hopper rundt og instruerer de andre jentene.*

*Plutselig kommer Sara på at de må vite hvordan de skal innta scenen når de skal fremføre låta for de andre i klassen: "Hvor er scenen?" roper hun. De vil gjerne at en og en skal løpe inn på scenen ledsaget av trommevirvel til hvert navn, de må innta scenen på en selvsikker måte, de må ha på seg stilige klær og ikke minst ha et fancy navn på gruppen. Hele jentegruppen tiltrer denne fiksjonen, og gitargrep og pianoakkorder er glemt til fordel for en fiktiv scenisk opptreden, med hyl og applaus til hver av gruppens medlemmer: "På trommer: Sara! Yeah!", "På piano:*

---

<sup>22</sup> For musikkseksempel, se [http://www.youtube.com/watch?v=\\_bhrVXStJlM&feature](http://www.youtube.com/watch?v=_bhrVXStJlM&feature). 20.05.2010.

*Marianne” Yeah!” Den noe stillestående stemningen som preget jentene for litt siden, er byttet ut med latter og fnising.*

Dette var jentene som i klassesammenheng var populære jenter. De hadde alle langt hår, var slanke, utadvendte og var trendy kledd. Den tiden jeg tilbrakte sammen med disse jentene, forløp i all hovedsak på samme måte. Sara var gruppens lederskikkelse, hun telte opp når de skulle øve, tok kommando og styrte cd-spilleren. Hun fremsto veldig glad og fornøyd i disse timene. Iblant tok Madja lederrollen sammen med Sara, andre ganger trakk Madja seg mer tilbake. De andre jentene strevde med instrumentaltekniske utfordringer, og spilte mye for seg selv, prøvde ut grep og fingersetninger og satt mye stille. Når innsatsen var rettet mot instrumentene, var det stor forskjell mellom Sara og Madja og de andre jentene. Sara og Madja hadde blikket mer ut i rommet, snakket mer og med høyere volum og kroppene var mer livlige – de hoppet opp og ned, kastet på håret og lo mye. De andre jentene var stille, satt lutrygget over instrumentet og var langt mer alvorlige. Oppmerksomheten var rettet mot eget instrument, fingersetning eller et ark med nedskrevet besifring.

Fantasien om hvordan de skulle innta en scene på fremføringsdagen utgjorde brudd i dette mønsteret. Samtlige jenter deltok i denne fantasien og når de agerte som utøvere på en scene, var blikkene rettet utover i rommet, de fniste og lo og stemmевolum økte. Denne fantasien inntok de relativt ofte. Jentene la mye energi i denne fiksjonen; dem selv på en scene beundret av de andre i klassen. Den instrumentale utøvelsen ble i disse situasjonene underordnet ideen om selve introduksjonen av gruppemedlemmene. Det var viktig for dem at hver og en av måtte gjøre sin egen entre og få sin tilmålte oppmerksomhet. Hele gruppen kunne ikke komme samlet inn i rommet, da ville noe av hver enkelt individuelle oppmerksomhet falle bort. Trommevirvel til hvert enkelt navn skulle forsterke inntreden av hver enkelt aktør, og kanskje det viktigste – stormende applaus, syntes å utgjøre anerkjennelse fra et fiktivt publikum.

Fantasien var ikke knyttet til verken musikk eller opphavsartister, men konsentrert omkring det å nyte applaus og anerkjennelse fra et publikum. Situasjonen hadde klare innslag av lek, hvor det syntes som om det å kunne gi fantasien i seg selv spillerom var det viktigste. De fniste og lo, og signaliserte således en distanse til selve spillet. Men gjennom fiksjon og lek, kunne de spille med andre sider av seg selv og dermed innta spesifikke roller.

Leken var på en og samme tid både individualistisk og kollektiv. Fantasien var spunnet rundt at én og én skulle introduseres og motta applaus, men samtidig var den kollektiv fordi ingen skulle gjøres mer eller mindre synlig enn de andre. Alle skulle komme inn i rommet på samme måte, alle skulle ha lik trommevirvel og alle skulle få like mye applaus. Applausen skulle heller ikke være lav og kontrollert. Snarere skulle det være rungende applaus, gjerne forsterket av anerkjennende tilrop. I dette ligger det også en forestilling om kontroll, fordi jentenes inntreden skulle generere applausen, ikke omvendt.

Den samme fantasien vedvarte over lengre tid og ble hentet frem ved mange anledninger gjennom flere måneder. I tilfeller hvor stemningen i rommet var tung og trykket, kunne Sara utbryte "Hvor er scenen?", og dette ble et signal for at de nok en gang kunne leke med ideen om å innta en scene foran et jublende publikum.

Ved semesterets start var utgangspunktet for musikk læreren at samtlige grupper skulle fremføre for hverandre. Til tross for denne jentegruppens samlede posisjon som de populære jentene i klassen, ble det aldri noen fremføring for de andre elevene, kun for Marit. Leken holdt for seg selv, og på fremføringsdagen ba de om å få slippe å fremføre for de andre elevene i klassen.

## **Spilletets fokusområder**

De to gruppene som her er beskrevet, representerer forskjellige tilnæringsmåter til det å spille og øve inn en låt. For gitarduoen var det viktig å spille "best mulig", og for Heine og Henning innebar det å spille best mulig en spesifikk oppmerksomhet mot instrumentale ferdigheter. De var sentrert omkring å mestre et instrument, det var dette som var arbeidets fokusområde. Jentegruppen rettet oppmerksomhet mot instrumentale ferdigheter, men i motsetning til guttene, virket de primært for å ville være i forestillingen om sceneopptreden og påfølgende anerkjennelse. Det hvilte en atmosfære av å måtte noe når de spilte, men når de tiltrådte leken og fiksjonen, var det med en kvalitativt annerledes energi og lystfølelse. Guttene søkte alvor, mens jentene søkte lek og fantasi. Når jentene var preget av alvor, var stemningen i rommet samtidig preget av oppgitthet og resignasjon. For guttenes del var alvor preget av en positiv kraft.

"I leken skapas ett liv där karaktärerna är aktörer som väljer att göra precis som de vil", skriver Anna Sparrman (2002: 178). Jentegruppen valgte å være aktører som ble beundret og anerkjent, og ikke minst aktører som selv tok kontroll og styrte sitt publikum. I denne fantasien fantes ikke trivialiteter og hardt arbeid, øving eller ikke å mestre noe. Kun iscenesettelse av selvsikre posisjoner, hyllest og anerkjennelse ble tatt frem. For gitarduoen var leken fraværende. Selvsikkerheten syntes å være relatert til et instrumentalteknisk nivå, hvor de begge var inneforstått med Heines rolle som den dyktigste gitaristen. Dette var en rolleforståelse som syntes å prege relasjonen mellom de to guttene hver musikktime.

En forestilling om at alle skulle kunne like mye syntes å prege relasjonene i jentegruppen. Under intervjuet med Sara, snakket hun flere ganger om at det hadde vært "urettferdig" at Sissel hadde fått en vanskelig oppgave på gitar. Hun selv var ikke interessert i å spille gitar, fortalte hun, det var alt for vanskelig. Hun mente at alle burde få oppgaver de kunne klare, og aller helst ønsket hun å slippe unna instrumentaltekniske utfordringer. Hun fremhevet det at "Build me up, Buttercup" var en "glad-låt". Musikk skulle være gøy og man skulle bli glad av det. Som Sara uttrykte, så "...vil man at musikken skal være fin, da. Vil også at man skal bli glad av den og ikke være dyster." (Fra intervjuet med Sara).

Forskjellen mellom de to beskrevne gruppene er interessant fordi den tydeliggjør hvordan en og samme oppgave kan aktivere ulike interaksjonsprosesser og bety ulike ting for forskjellige aktører. Dette fremheves også av Barth (1993, 1994) og Goffman (1992/1959). Dette synliggjør også relevansen av å studere hvordan et kulturelt innhold utfoldes som sosial handling innenfor ulike sosiale settinger.

Et vesentlig aspekt ved disse gruppene, kan også illustreres gjennom Barths begrep om kunnskapstradisjoner (Barth 1993). Enhver kunnskapstradisjon har sin historisitet og spesifikke kilder, og for elevene som er beskrevet her, var relasjonene til musikkmaterialeets kilder svært så ulike. Guttene i gitarduoen hadde et aktivt og emosjonelt forhold til Metallica og heavy metal, mens jentene ikke uttrykte noen former for relasjon til bandet The Foundations. Lawrence Grossberg (1992) skriver om det å ha et idol, som innebærer å beundre noe eller noen, og hvor relasjonen er aktiv og emosjonell. Han fremhever i særdeleshet hvordan det å beundre et idol blant annet er en følelsesmessig

investering som krever mye av beundreren. Det å beundre noen kan gi retning for egne handlinger, og man øves i å la noe eller noen spille en rolle i sitt eget liv. Grossberg uttrykker videre at beundreren stadig og kontinuerlig fører en kamp om i hvor stor grad man skal la idolet organisere eget følelsesliv og egne livstematikker. Heine og Hennings relasjon til Metallica kan være et eksempel på hva Grossberg fremhever om idolars funksjon som skapere av fellesskap. De to guttene i gitarduoen samlet seg om Metallica, og de var enige om hvilke kompetanser som var verdt å spille med og forsøke å utvikle og forbedre. Dette gav en annen retning til arbeidet enn hva som var tilfelle for jentegruppen, som ikke syntes å ha noe forhold til låtas opphav eller kilde.

Guttenes enighet om Metallica kunne også medføre at Heines posisjon som "den beste" ble udiskutabel i den forstand at hans rolle som "læremester" fikk stå uten opposisjon. Metallica førte slik sett til et samlingspunkt for Heine og Henning, et felles fokusområde som de begge kunne enes om å nettopp sette i forgrunnen, og dermed ble heller ikke relasjonen preget av friksjon og forhandlinger. Henning støttet seg til Heine, og syntes å være fornøyd med sin rolle som Heines allierte. Å spille sammen med Heine medførte en høy plassering innenfor den sosiale organisasjonens hierarki.

Sett i relasjon til hverandre, var gruppenes gester og kroppsholdning noenlunde lik idet de øvde på instrumenter. De satt stille. Dersom man strevde med noe, satt de krumbøyd over instrumentet. De som mestret ytret seg i større grad verbalt. Forskjellen er hva jeg ovenfor har omtalt som energi. Jentene syntes å ville ut på gulvet, hoppe, løpe og danse, men det å spille representerte en grense for kroppen som de måtte holde seg innenfor. Dette var former for kroppslig handling som aldri ble snakket om av elevene selv. Når man skulle spille et instrument, innebar dette en kultivering av kroppen mot å bli stillesittende. Man kunne ikke løpe med en gitar i hendene eller hoppe opp og ned når man spilte bass. Slik sett syntes instrumentene i seg selv å utgjøre en form for materialitet som begrenset jentenes kroppslige utfoldelse. Dette er også en form for kroppsliggjort kunnskap, og det er ingen ny kroppsliggjøring av elever i skolen. Det har blitt hevdet at "skolekroppen" er den stillesittende kroppen (Kirkeby, Gitz-Johansen og Kampmann 2005), og på den måten var det ingen kontrast mellom musikk og de fleste andre skolefagene. "Skolekroppen" var slik sett lik den utøvende musikkroppen. Å spille et instrument kan på den måten sies å videreføre en kultivering av kropp som elevene er vant med i



skolesammenheng. Samtidig kan det også illustrere en dimensjon ved musikkrommets materialiserte musikkpedagogiske idealer (Kamsvåg 2006), fordi instrumentariets innretning fordret stillesittende kropper. Det kunne synes som om jentene relaterte musikk til noe annet, men at det å musisere ikke åpnet opp for å utfolde kroppene på andre måter. Dette innebærer at ulike kunnskapstradisjoner også manifesterer seg gjennom kroppslig handling, som igjen bærer med seg innleirede verdier, oppfattelser og forholdningssett til hva som er viktig eller uvesentlig.

Barth (1993) fremhever at kunnskapstradisjoner kan fungere som sosiale drivkrefter. De kan holde aktører samlet, gjennom felles anerkjennelse av de kompetanser som ligger i de ulike kunnskapstradisjonene, slik som i eksempelet med Heine og Henning. Oppgaven de hadde fått fra musikk lærer forsterket således rollene de inntok, de var inneforstått med hvilken retning arbeidet skulle ta. Musiseringen fungerte samlende på de to som aktører fordi det rådet konsensus om arbeidets fokus. Dette innebærer også en implisitt verdivurdering om hva som var vesentlig å konsentrere seg om og dermed om hvilke kompetanser som var verdt å anerkjenne.

Fokuset på instrumentale ferdigheter som øvingen fordret, kan på et nivå sies å være ekskluderende i forhold til jentegruppen. Den resignasjon de til tider synliggjorde, kan sies å være en stille motstand mot et opplevd fokus på instrumentale kompetanser som var i forgrunn i klassesammenheng. Selv om de kunne handle annerledes og innta andre roller når de lekte, ble dette aldri vist frem for de andre i klassen, ei heller musikk læreren. Det var en lokal lek med utgangspunkt i helt andre kompetanser enn de instrumentale, men de kunne ikke bli vist frem utenfor sin lokale plassering innad i gruppen. De hoppende og leende kroppene utgjorde helt andre kompetanser enn de som de følte det legitimt å vise frem. Det handlet om å agere i tråd med spesifikke normer for rett og galt, legitime eller illegitime verdsett og anerkjente regler for hva som er verdt å arbeide mot.

## Å DANSE

*Nederst i klasserommet, ved datamaskinen, sitter Anh Mai og Anne på hver sin stol. De leter etter en sang å lage dans til. Det har de holdt på med i to måneder.*

*De leter på internett, nærmere bestemt på nettstedet [www.youtube.com](http://www.youtube.com). De pleier å bruke mye tid på dette nettstedet, hvor man kan distribuere, dele og se på blant annet musikkvideoer. Nå mener Anh Mai og Anne at de har funnet Sangen! To måneders leting har endelig gitt resultat. De sitter oppslukt og beundrer videoen, Anh Mai rett foran maskinen med ansiktet noen centimeter fra skjermen, og Anne litt til siden for henne. "Åh, den er så fiiin", utbryter Anh Mai. Hun er dansegruppens lederskikkelse. Oppe i andre enden av klasserommet, ved tavlen, står Catharina og Marita. De tegner på tavlen, fniser og går med jevne mellomrom ned til Anh Mai og Anne for å se hva de har funnet. Anh Mai og Anne har funnet musikkvideoen "Narulbwa" med artisten Lee Jung.<sup>23</sup>*

For dansegruppen i 9b<sup>24</sup> var det avgjørende å finne en sang som de mente "passet". Letingen hadde begynt ved semesterstart i august. I oktober, to måneder senere, hadde de fortsatt ikke funnet noe de mente var egnet. Marit, musikk læreren, fortalte meg at hun nå begynte å bli oppgitt over jentene. De kom aldri i gang med oppgaven, fortalte hun. Hun opplevde at de "dillet" og rotet bort tiden. For jentene selv syntes "dillet" imidlertid for å være den viktigste delen av hele arbeidet. Dette er noe som forsterkes av tiden de hadde brukt på letingen. De kunne ha gitt opp og gått i gang med en annen oppgave, men den muligheten syntes ikke å være reell. De ville danse og det var avgjørende at de fant en sang som "passet". Dette innebar at musikkvideoen måtte fenge, alle i gruppen måtte like videoen og dansetrinnene måtte være av overkommelig vanskelighetsgrad, fortalte Anh Mai. Hun likte "Narulbwa" på grunn av dansen.

## **Dans – å sette kroppen på spill**

Når jentene valgte "Narulbwa", var det med utgangspunkt i at de ville herme etter bevegelsene til videoens artister. "Narulbwa" er produsert og fremført av den koreanske artisten Lee Jung, og er en hybridisert sammensmeltning av ulike kulturelle representasjonsformer.

---

<sup>23</sup> For musikk eksempel, se <http://www.youtube.com/watch?v=MN41hDzRbko>. 20.04.2008.

<sup>24</sup> En betydelig del av observasjonstiden ved Åsen skole ble benyttet sammen med disse jentene. Det utspant seg mange ulike situasjoner og dynamikker innenfor denne gruppen, det var mange brudd i arbeidet, de forhandlet og uttrykte så vidt mye divergens i forhold til flere temaer, at jeg mente det var interessant å følge disse elevene noe tettere enn de andre.

Lee Jung er hovedpersonen i videoen, den som primært er i fokus og i forgrunn. Rundt ham danser to kvinnelige og to mannlige dansere. De mannlige danserne opptrer innenfor en spesifikk formasjon, mens de kvinnelige danserne varierer posisjoner – fra en opprinnelig lineær formasjon til tett kroppskontakt med Lee Jung. Kvinnenes uttrykk er innbydende, utfordrende og selvsikkert. Scenene varierer fra fargesprakende studio, til et parkeringshus, til en rosa Cadillac, hvor Lee Jung er omkranset av de kvinnelige danserne. De mannlige aktørene opptrer med store solbriller, armybukser og karatedraktinspirerte bukser, og de fremstår selvsikre og utilnærmelige. De kvinnelige aktørene bruker i større grad øynene og flørter med kamera. De er kledd korte og kroppsnære shorts og bukser, samt korte og trange toppe. Store smykker, armbånd og klokker dominerer i stor grad de mannlige aktørene. Samtlige aktører har østasiatisk utseende. Gjennom hele videoen er det med jevne mellomrom klippet inn sekvenser av en indisk kvinnelig danser.

”Narulbwa”, med sin musikkvideo, kan sies å tilhøre sjangeren som har fått tilnavnet ”Bling Bling.” (Røgilds, Ingvarsen og Strandvad 2003). Dette er en særegen representasjonsform av hip hop, hvor benevnelsen ”Bling Bling” svarer til noe overflatisk, fest og show. Selv om handlingen kan variere noe, er videomaterialets metahistorie en fremstilling av den utilnærmelige mannlige helten og de kvinnelige aktørenes kamp for å fange hans oppmerksomhet. Mette Røgilds, Charlotte Ingvarsen og Sara Malou Strandvad (2003: 6) beskriver ”Bling Bling” på følgende måte:

Overalt åbenbarer fiktionen et seksuelt ekspressivt univers, der bygges opp omkring et tradisjonelt, stereotypet kønsbillede. Her er mænd ’riktige mænd’: arrogante, sexfikserede og dominerende – og kvinder er ’riktige kvinder’: attraktive, kropslige og til rådighet.

Med ingredienser som trendy klær, sexy dans, kostbare biler, store og glinsende smykker, fest og show fremstår ”Narulbwa”s visuelle uttrykk som et klart eksempel på denne sjangeren. Lydbildet er imidlertid mer hybridisert, med innslag av R&B, dance-rytmer, indisk sang og reggae.

Dansegruppen likte ”Narulbwa” spesielt, men de likte altså musikkvideoer generelt og spesielt kombinasjonen musikk og dans. De tittet på bevegelser og gester i videomaterialet, uttrykte beundring og affekt, som ”Åh, den er så fiin!”, de var oppslukt av videoen og smilene signaliserte fornøyd nytelse. Deres valg

av oppgave, antyder fascinasjoner av visuell kroppslig karakter. I intervjuet med Anh Mai snakket vi også om dette:

- Gro: Da dere ikke fant en dans -
- Anh Mai: Ja, for da er du, du er litt kresen, da. Den sangen du velger må jo passe til den dansen. Vi kan ikke bare velge en sang som ikke passer. Så det er ikke så bra.
- Gro: Men dere satt og lette på youtube, tror jeg - hvordan ser du om det er en fin dans?
- Anh Mai: En fin dans – det jeg tenker, hvis du finner bare sangen og du ser litt, og kan herme dansen, eller ja – du kan herme, og så mikse litt mer på.
- Gro: Ser du på klærne som de har på seg på videoen eller ser du på bevegelsene?
- Anh Mai: Bevegelsene.
- Gro: Ser du på handlingen?
- Anh Mai: Ja. Jeg og Anne, da vi danset til UKM [Ungdommens Kulturmønstring], da valgte vi klærne, prøvde å være lik.
- Gro: Hvilken video var det dere valgte da?
- Anh Mai: Video – husker ikke helt hva den heter, jeg. Men vi danset til en spansk sang, og da måtte vi ha vifte (ler). Det var skikkelig kult. Var sånn viftedans, da.
- Gro: Var det i fjor dere gjorde dette?
- Anh Mai: Da vi gikk i sjuende.
- Gro: Men nå vil du ikke?
- Anh Mai: Nei. Det er skummelt – å stå på en scene, og så er det så mange som ser på.

Om Anh Mai snakker om sangen eller dansen er til tider uklart, fordi det kan synes som om dansen er sangen, og motsatt. Men i konkretiseringene er det de visuelle aspektene som trekkes frem, som da hun og Anne laget en viftedans. Også her poengterer hun betydningen av å kunne herme etter bevegelsene, som

igjen betoner en fascinasjon knyttet til de kroppslige handlingene i videoen. Et annet interessant aspekt ved Anh Mais forklaring, er den endring som har skjedd i løpet av et par år. Da hun gikk i sjuende klasse var det "kult" å lage dans og opptre, men nå – to år senere – er det skummelt. Denne dreiningen signaliserer at det nå er langt mer som står på spill.

Da de lette etter musikkvideo, var det i stor grad Anh Mais fascinasjoner som fikk spillerom. Dette kan henge sammen med hennes posisjon i klassesammenheng. Anh Mai var den mest populære jenta i klassen.

### ***Eleveportrett:***

#### **Anh Mai**

*Beundrer: Mink Tuyêt og Cat Tien, samt generelt artister i musikkvideoer som kan synge og danse samtidig*

*Musikkpreferanser for øvrig: vietnamesisk populærmusikk og ellers populærmusikk av artister fra det sentrale Asia*

*Favoritt musikkaktivitet: å synge, spesielt karaoke som "Paris by Night"<sup>25</sup>*

*Liker overhodet ikke: gammel, militærinspirert patriotisk vietnamesisk musikk.*

*Favorittfag: ingen*

*Fremtidsdrøm: øyelege eller frisør*

*Uttalt viktig person for egen musikkutøving: pappa*

*Uttalt rolle i musikkgruppen: litt leder*

*Uttalt rolle i klassesammenheng: den inkluderende*

*Anh Mai er godt synlig i klassesammenheng; skikkelig, men populær, blid, søt, livlig, har langt mørkt hår, er kroppslig, kledd i trange jeans, frisk og glad. Hun er*

---

<sup>25</sup> "Paris by Night" er et vietnamesisk-språklig musikalsk varietéshow, produsert av utflyttede vietnamesere for vietnamesere i USA, Europa og Australia. Nye versjoner produseres kontinuerlig, og de inneholder pop, folkemusikk, en-akters skuespill og humoristiske innslag. Konseptet er en kommersiell suksess, og populært blant vietnamesere i utlandet, fordi det viderefører vietnamesisk kulturuttrykk og språk. Til tross for konseptets enorme popularitet, har vietnamesiske myndigheter klassifisert "Paris ny Night" som reaksjonært, og det er således forbudt å distribuere i Vietnam (Wikipedia 2009)

*populær blant guttene, og lykkelig for å være den de dynker i snøen, forfølger inn i jentegarderoben og drar i håret. Guttene har sagt til henne at de tror hun blir den første jenta i klassen som får kjæreste. Anh Mai er både stolt og flau over det. Hun kaller seg bare Mai fordi hun liker det navnet best, men når guttene skal erte henne, kaller de henne ved hennes fulle navn.*

*Høstsemesteret sitter hun forrest i klasserommet, men etter loddtrekning i februar havner hun langt bak i klasserommet. Der snakker hun mye. Hun er vimsete, rask og geskjeftig og tar fort ledelsen. Hun har også lederrollen i musikkgruppen. Hun er veldig glad i å synge, og snakker ofte om karaokeanlegget de har hjemme. I musikktime er hun den som tar ansvar for det tekniske utstyret, og dersom de andre skal slippe til, blir de nøye instruert. Anh Mai går mye rundt som hun vil. Er hun litt lei, går hun og setter seg. Er hun uenig i noe, sier hun klart fra. De andre jentene i gruppen både støtter seg til henne og opponerer mot henne på en og samme tid. Blant annet diskuterer hun en del med Anne. De pleide å være nære venninner, men de begynner å bli ulike, og Anne opponerer ofte mot Anh Mais livsstil. Anne trener håndball flere kvelder i uken, mens Anh Mai på sin side sier at hun trives best hjemme hvor hun blant annet har karaoke. Anh Mai poengterer ofte i musikktime at hun aldri vil spille piano. Det krever at man klipper neglene korte, og lange velstelte negler er viktig.*

*I Anh Mais familie er det tradisjon for å utdanne seg til øyelege. Faren hennes mener det er et godt yrke, og hvis karakterene blir gode nok, så vil hun gjerne det. Hvis ikke, vil hun gjerne bli frisør. Men hun poengterer at hun jo ikke vet hvor hun kommer til å bosette seg. Kanskje i Norge, kanskje i Vietnam, eller kanskje et helt annet land. Det kommer an på hvor hun finner mannen hun skal gifte seg med. Det er to overordnede temaer som løper gjennom hele intervjuet med Anh Mai; gutter og det å være fra Vietnam. Hun har et like aktivt forhold til begge.*

Selv om Anh Mais rolle som den populære jenta i klassesammenheng på ingen måte var fiksert og dekontekstualisert, var det allikevel en rolle som dannet utgangspunkt for hennes posisjonering i gruppen da de skulle finne egnet musikkvideo. De andre jentene støttet seg da også til henne og hennes initiativ. At det hovedsakelig var hennes fascinasjoner som fikk spillerom, mener jeg også kan ses gjennom den form for etnisitetstilknytning som "Narulbwa" representerer. I intervjuet med Anh Mai var hennes fortelling om "vi fra Vietnam" en overbyggende fortelling som gjentok seg gjennom hele

intervjuforløpet. Alt fra tema som musikkpreferanser, sangtradisjon, karriere, økonomi, familie og lekser ble rammet inn av en selvforståelse som "vietnamesisk". Hun selv var født i Norge, mens hennes foreldre var kommet til Norge som flyktninger på 1970-tallet. "Narulbwas" østasiatiske aktører var da også noe som appellerte til henne.

Jentene var fascinert av musikkvideoer, og spesielt Anh Mai brukte mye tid på musikkvideoer hun kunne finne på internett. Hun og Anne hadde dessuten vært venninner i flere år, og musikkvideoer var noe de ofte hadde pleid å samle seg rundt. Da pleide de å herme og imitere videoenes aktører. Når de nå hadde valgt å lage dans på skolen, var det å herme og imitere en godt innarbeidet handlingsstrategi.

Handlingsstrategien som de tok i bruk er ingen sjeldenhet blant unge jenter (Dibben 2002). Det å imitere artister og dansere fra musikkvideoer synes å være en utbredt aktivitet, og for Anh Mai og Anne var musikkvideoer med kombinasjonen sang og dans en arena som ble gjort til gjenstand for beundring og fascinasjoner

Sparrmans studie *Visuell kultur i barns vardagsliv – bilder, medier, praktiker* (2002) omhandler blant annet unge jenters imitasjon av idoler. Noen av de praksiser som fant sted i fritidshjemmet hvor hun gjennomførte sine observasjoner, var de 8 år gamle jentenes imitasjon av Spice Girls. Jentene var fascinert av jentegruppen Spice Girls. Representasjoner av Spice Girls, gjennom posters, videoer og kassetter, hadde fått plass i fritidshjemmet. Jentene imiterte sine idoler og navnga seg selv som jentene i Spice Girls. Gjennom begreper om posisjonering og subjektposisjoner (jfr. Davies and Harré 1990), analyserer Sparrman frem hvordan de 8 år gamle jentene inntok subjektposisjoner som Spice Girls' aktører. Derigjennom ble det åpnet opp et handlingsrom hvor jentene kunne eksperimentere, herme og leke ut fra Spice Girls' handlingsrepertoar. Den beundring som disse jentene uttrykte ovenfor Spice Girls har mange likhetstrekk med den beundring dansegruppen i 9b uttrykte ovenfor aktører fra musikkvideoer. Men forløpet blant jentene Sparrman observerte og jentene i 9b, ble ganske så forskjellig. Fascinasjonene genererte i begge tilfeller imaginære posisjoneringer og roller (Davies and Harré 1990), men materialiserte seg gjennom svært så ulike handlinger og fokus.

## Booty shake i klasserommet

*Etter å ha funnet "Narulbwa", spretter jentene ut på gulvet, fremfører enkelte fragmenterte booty shake<sup>26</sup> og fniser. De titter litt prøvende på meg etter hver bevegelse, og er bevisst på at de blir sett. De har fronten rettet mot datamaskinen, som står bak i klasserommet omtrent en meter fra dem. Bildet av "Narulbwa" fyller ikke hele skjermen, så de må lene seg fremover for å se, samtidig som de står med bena fra hverandre, shaker og fniser. De kan ikke bevege seg mye før de dulter bort i pulter og stoler. Klasseromsinventaret står som det gjorde i forrige time, da de satt ved hver sin pult og arbeidet.*

Fascinasjonen for videomaterialet materialiserte seg til bevegelser konsentrert omkring hofter og rumpe. De hadde fokus på seg selv og egne bevegelser, hele tiden akkompagnert av fnising. Fnisingen er et interessant aspekt i denne sammenhengen, fordi den signaliserer distanse (Sparrman 2002: 160). Men fnisingen ledsaget kun egne bevegelser, den var aldri rettet mot de andre, noe som kan bety aksept for andres handlinger, men ambivalens ovenfor egne. Energisk booty shake, kombinert med fnising, fremsto derfor som til dels motsetningsfylte ytringer.

I forhold til Anh Mais posisjon som leder og initiativtaker underveis i arbeidet med å finne egnet video, endret den sosiale dynamikken i gruppen seg da de tok til med innøving av dansetrinn. Ikke bare trakk Anh Mai seg tilbake som leder og agerte på lik linje med de andre, men Anne fremsatte også verbale angrep mot henne. Ved et tilfelle stoppet de opp for å diskutere videre forløp for øvingen, og mente at de nok burde dra hjem til noen på kveldstid for å øve. Anh Mai sa at de gjerne kunne være hjemme hos henne fordi hun hadde god plass. Som om ordet hjem var et signal, sa Anne at hun syntes Anh Mai tilbrakte alt for mye tid hjemme og ikke orket å finne på noe. Anh Mai svarte med å fortelle at hun likte seg best hjemme med egen tv og egen datamaskin - det var der hun trivdes og slappet av. Anne, på sin side, svarte at selv om hun trente håndball annenhver dag, syntes hun allikevel at hun hadde alt for mye tid hjemme.<sup>27</sup>

---

<sup>26</sup> Begrepet eksplisitterer dansebevegelser opprinnelig knyttet til benevnelsen 'Booty rap', og knyttes til glorifisering av kvinnens bakdel. Booty shake betraktes dermed som et symbol på kvinnens sterke seksualitet. Eksempelvis er Jennifer Lopez en populær "Booty Shaker" (Røgilds, Ingvarsen og Strandvad 2003: 11).

<sup>27</sup> Dette skillet mellom Anh Mai og Anne kan også relateres til ungdomsforsker Willy Aagres fremstilling av ungdoms fritidsprofiler (Aagre 2006: 161), hvor de klart hjemmeorienterte



Denne disputten signaliserte brister i allianses mellom de to. Det å samle seg hjemme, rundt internett og musikkvideoer, herme og mime artister, var noe de to hadde brukt en del tid på før. Nå hadde Anne tydelig gitt uttrykk for misnøye med deler av Anh Mais levesett, og situasjonen fremsto som en opposisjon fra alliert mot leder. I intervjuet med Anh Mai, fem måneder senere, snakket hun også om vennskapet med Anne:

Anh Mai: Anne! (Roper ut navnet og smiler) Kjempesnill og grei!  
Hun er enig med meg.

Gro: (Ier) Er hun enig med deg hele tiden?

Anh Mai: Ja. Eller – ikke alltid, da, men på de fleste tingene. Vi pleide å henge med hverandre hele tiden, men nå har det blitt annerledes, da. Hun går på håndball, får ikke tid til så mye nå. Men ellers, på skolen, så går hun også med de andre vennene sine. Det gjør jeg også, da.

Gro: Forandrer vennegjengene seg litt sånn underveis?

Anh Mai: Ja. Går litt over alt, som jeg gjør nå. Det er greit det, da.

Anh Mai fortalte også at hun nå var begynt å være en del sammen med Silje og Sissel, to av jentene i klassen som tilhørte den andre musikkgruppen og samtidig de noe mer populære jentene i klassesammenheng. Anne hadde noen venner i andre klasser, og var for øvrig en del sammen med Catharina i friminuttene. Mens Anh Mai valgte hjemmelivet, dyrket Anne sin interesse for håndball. De var ikke så uatskillelige lenger.

Til tross for Annes opposisjon mot Anh Mai og Anh Mais påfølgende tilbaketrekning som leder, virket det samtidig som om Catharina, Marita og Anne savnet den tidligere lederens regi. Når ingen tok regien, fortsatte de med sine individuelle dansetrinn og bevegelser. Catharina og Marita hadde ingen innvendinger mot å danse til "Narulbwa", og de gjentok flere ganger hvor gøy det var med dans, noe jeg mener like gjerne kan handle om et forsøk på å forhandle frem Anh Mai i lederposisjon igjen. Men Annes ytringer om Anh Mais levesett var flertydige. Muligens var det uttrykk for motsetninger i forestillinger

---

ungdommene beskrives som svært forskjellige fra de foreningsorienterte ungdommene. Anh Mai og Annes etter hvert så ulike orienteringer kan stå som eksempler på dette.

om det "riktige" levesett, om å være aktiv, sunn, og deltakende i samfunnet utenfor hjemmet. I forlengelsen av dette kunne det også være et tilfeldig uttrykk for brister i vennskapet mellom de to jentene. Men slik det ble uttrykt i situasjonen, var det også ytringer som signaliserte at hun ikke aksepterte Anh Mais posisjon som leder for gruppen.

Dansegruppen kom aldri lengre i arbeidet med "Narulbwa". Uken etter mente de kanskje at de måtte finne en ny sang, men da hadde Marit fått nok. Nå fikk de heller synge i stedet, mente hun. Forestillingen om seg selv satt i scene som videoens aktører, forble fiksjon.

## Dansens fokusområder

Å skulle øve inn en dans, innebærer å kultivere kroppen på bestemte måter. Jentene i dansegruppen var fascinert av en performativitet som, med utgangspunkt i ovenstående diskusjon, var knyttet til et seksualisert bilde. I lys av videoaktørens flørtende og innbydende bevegelser, var den korte tiden de faktisk brukte på å danse, konsentrert om bevegelser av hofter og rumpe. Og på samme måte som i den andre jentegruppen, ble arbeidet konstant ledsaget av fnising, hvilket igjen gir situasjonen et preg av lek og fantasi. Drotner (2006/1991: 113) kaller fantasier og drømmer for symbolske felter, hvor de unge kan spille med ulike konflikter og derfra nærme seg virkeligheten. Der kan det søkes mot grensene, mener Drotner, ikke fordi grensene nødvendigvis representerer noe fast som ungdom vil definere seg innenfor, men fordi dramaet i seg selv er interessant.

Selv om Drotner (ibid.) ikke spesifikt omtaler "Bling Bling" og denne form for kulturelt innhold, er det relevant å sette hennes betraktningssmåte opp mot det syn som Røgilds, Ingvarlsen og Strandvad (2003) forfekter. Der Drotner poengterer spill og kulturelt innhold som symbolske felter som gir rom for utforskning, er Røgilds, Ingvarlsen og Strandvad nærmest deterministisk i sin beskrivelse av en musikk- og dansesjanger. Det ligger implisitt en avstandsmarkering til denne uttrykksformen hos de sistnevnte forfatterne. Jentene i dansegruppen lekte seg, de fniste og utforsket kroppslige uttrykk som videomaterialet gjorde tilgjengelig for dem. Leken var både fiksjon og virkelighet på en og samme tid. Lek fordi de utforsket uttrykksformer, og virkelighet fordi de både inkorporerte og forkastet de ulike bevegelsene. Det

syntes imidlertid som et krevende prosjekt for jentene å skulle uttrykke ovenfor andre kroppslige kompetanser som signaliserte noe seksuelt, samtidig som de med letthet også klarte å inkorporere bevegelsene fra videoen når de var for seg selv.

Et avgjørende poeng for Barth (1993, 1994) er at man aldri kan løsrive sosial handling fra de partikulære aktørene som utfører handlingene. Dette betyr at det i denne sammenhengen ikke gir mening å tilskrive verken "Narulbwa" eller en symbolsk lek noen betydning uten å se det i relasjon til de som faktisk utfører handlingene. Jentene i dansegruppen var, med unntak av Anh Mai, de stille jentene i klassesammenheng. De var langt mindre populære enn jentene i den andre gruppen, og de tok mindre plass. At det var nettopp disse jentene som, innenfor Drottners (2006/1991) terminologi, strakk seg mot kroppslige grenser, er interessant. Det er derfor nærliggende å tenke at de utpregede seksualiserte bevegelsene som lå i "Narulbwa" ble for utfordrende for disse jentene og at de dermed ikke kunne klare å fremvise dette for resten av klassen. Deres posisjoner som marginaliserte i klassesammenheng syntes å forplante seg til gruppen, slik at handlingsrommet dermed ble forminsket.

Et fellestrekk for begge jentegruppene var at den delen av virksomheten hvor de investerte mest energi – i det å leke med en fantasi og i et ønske om dans – var der de selv kunne ta styring og kontroll. For jentegruppen som øvde på "Build me up, Buttercup" sin del, innebar dette en monitorering av fiktive reaksjoner på deres inntreden på en scene. For dansegruppen innebar det å kunne ta kontroll over egen kropp og signalisere et overtak gjennom selvsikre og innbydende kroppsbevegelser. Det ligger et aspekt av kontroll og makt i dette.

Underveis i øvingen var jentene for seg selv i klasserommet, kun "forstyrret" av min tilstedeværelse. Ingen andre klassekamerater eller lærere var til stede, slik at de kunne arbeide uten andres blick på seg. Allikevel var de bevisst min tilstedeværelse og tittet prøvende på meg, spesielt under og etter at de hadde beveget hofter og rumpe. Jentene syntes å arbeide med dansen innenfor et filter av normer og holdninger for hva de burde eller kunne gjøre, som om de signaliserte at de gjorde booty shake, men visste godt at de egentlig ikke kunne gjøre det. Det slående er at dette er kroppslige uttrykk som kunne ses ellers i klassens praksiser, som under en time jeg observerte i kunst- og håndverk.

Elevene skulle tegne croquis, og Sissel poserte stående på en pult, hvor hun med en selvsikker og poserende attityde befølte egen kropp og fremhevet bryster, rumpe og hofter. Også enkelte andre av jentene kunne posere i klasesammenheng og utfordre med seksualiserte positurer. I noen tilfeller var den seksuelle kroppen den anerkjente kroppen, i andre tilfeller var den det ikke.

Både kjønnsforskerne Rita Sommers-Flannagan, John Sommers-Flannagan og Britta Davis (1993) og Aagre (2005) er opptatt av en generell seksuell sentrering i musikkvideoer. Sommers-Flannagan, Sommers-Flannagan og Davis (1993) hevder at majoriteten av musikkvideomaterialet som vises på MTV har et seksuelt tilsnitt. Aagre (2005: 17) benevner musikkvideoer som "seksualiteten og poseringens scene". Han skriver at dette er en scene hvor

...unge popartister spiller mot pornografiens estetikk, med forførende ansiktsuttrykk og utfordrende kroppsbevegelser. Poseringskulturen blir også et av mange kollektive uttrykk i det offentlige rommet, også lett tilgjengelig i de "private" sfærer til unge fjernsynsseere, hvor de for eksempel kan hygge seg med hip-hop-stjerners MTV-videoer, hvor innslagene med hoftevrikkende kvinner synes å være en nødvendig klisje. (ibid.)

Aagre spiller ut en kritikk mot denne form for kulturelt uttrykk som er i tråd med Røgilds, Ingvarstsen og Strandvads (2003) kritikk mot "Bling Bling". Begge tar til orde for å betrakte denne form for uttrykk med en viss skepsis, fordi det seksualiserte uttrykket i seg selv relateres til kvinners stereotype posisjon som objekt. I motsetning til disse forskerne, uttrykker både Bergman (2009) og Sparrman (2002) seg på en ganske annen måte om samme fenomen, idet de med termer som utforskning, lek, fiksjon og i Sparrmans tilfelle gjennom termen "girl power", tar til orde for en betraktningssmåte som gjør jentene til aktører snarere enn til et passivt offer for menns blikk. Det ligger dermed også et teoretisk skille i disse betraktningssmåtene.

Virkeligheten i dansegruppen syntes å være et sted midt imellom. Utvilsomt hadde de et forhold til en "poseringskultur" som de aktivt utfoldet i musikktime. Men jeg mener at de på ingen måte var determinert av dette (Barth 1994), noe for eksempel dansegruppen viste gjennom en klar filtrering av egne kroppsuttrykk. Dette kunne dreie seg om at de muligens hadde inkorporert en voksenverdens moralske holdninger, og slik sett bedrev en form

for selvsensur. Samtidig bar disse to gruppene i stor grad preg av lek, avstandstaking og utprøving, hvor de valgte å være aktører på spesifikke måter. Når dansegruppen etter hvert forkastet det å danse, kan det like gjerne bety at de samtidig valgte å forkaste en objektholdning til egen kropp. Samtidig er det ikke til å komme bort ifra at de ved dette også valgte bort en form for kontroll, der de fritt kunne spille ut ønsket sitt om å danse. Det ligger en nyansering av aktørbegrepet i dette, mener jeg. Som Sparrman (2002) påpeker, er ikke barn og unge frie i sine aktørskap, på samme måte som ingen andre er det. Vi er underlagt strukturelle rammer og institusjonelle logikker som vi opererer innenfor, samtidig som vi er aktører og i stand til å foreta valg. Dette er ekvivalent med hva også Barth (1994) hevder om aktørskap, selv om han ikke berører ungdom eksplisitt.

Anh Mais fortelling om hvordan hun og Anne hadde danset før, opptrådt på "Ungdommens Kulturmønstring" og generelt brukt mye tid på å herme etter musikkvideoer, er i stor grad en fortelling om aktiviteter definert til barndommens sfære. "Det er skummelt – å stå på en scene", fortalte Anh Mai. Det var greit å danse og opptre da de gikk i 7. klasse, men nå – i 9. klasse, er det ikke greit lenger. Ser man Sparrmans (2002) analyser av jenter som hermer etter Spice Girls i relasjon til dette materialet, antydes enda sterkere hvordan det å se på musikkvideo, danse, synge, herme og leke, er akseptabelt når man er barn. Sparrmans jenter shaket og lekte med bevegelser knyttet til rumpe og hofter, poserte og de brukte forskerens kamera til å forsterke den poserende attityden. Jentene i 9b tittet spørrende på meg underveis, de lekte og forsøkte ut, men til slutt forkastet de hele ideen om å arbeide med dans, fordi det syntes å bli for risikabelt. Dette kan imidlertid også antyde noe om en holdning til kropp, hvor barndommens kropp er den uskyldige, mens ungdommens kropp etter hvert relateres til noe seksuelt, hvilket gjør at den må tøyles og grensesettes.

Ungdomsbegrepet har en temporær dimensjon ved seg (James, Jenks and Prout 1998), og eksemplene over kan illustrere at like viktig som å beskrive ungdom "as is", er å relatere ungdom til både barndom og voksentid. Dersom man tolker ungdomstiden som en mellomposisjon, og ser kompetansene som dansegruppen satte i spill i relasjon til denne temporære dimensjonen, er det iøyenfallende hvordan de spesifikke kroppslige kompetansene som det å herme etter dansere i en musikkvideo, ble vurdert som akseptabelt for barn, men

slettes ikke for ungdom. Jentene relaterte seg derfor både til en barndom som hadde vært og til en voksen tid som skulle komme, og på veien måtte barndommens handlingsrepertoar deaktiveres.

Dansegruppens handlinger kan derfor generere spørsmål om når oppfatter de unge selv at de er barn og når oppfatter de at de er voksne, og ikke minst hvordan blir veien mot voksen til. Er dette noe som er underlagt kulturelt arbitrære prinsipper eller er det strukturelt betinget? Innenfor hvilke situasjoner og relasjoner er de ungdom og innenfor hvilke er de barn? Når Anne og Anh Mai hadde investert mye tid på å arbeide med dans, var dette innenfor deres spesifikke relasjon. Kanskje kunne dette være en relasjon hvor dansen fortsatt var legitim. Når dansegruppen skulle gjøre det samme, ble relasjonene utvidet og endret, og dermed endret også premissene for arbeidet seg. Det som var akseptabelt som barn, ble flaut som ungdom, muligens fordi de anså "Narulbwa"s kroppslige handlingsrepertoar som tilhørende den voksne kvinne. De kunne leke og utforske, men så forkaste. Dette kan illustrere at musikktime i denne sammenhengen ble betraktet som noe spesifikt "ungdommelig", på den måten at aktivitetene anså seg til at de eksplisitt måtte forholde seg til en ungdomsposisjon. Det kunne være et krevende prosjekt å velge hvilken låt de skulle arbeide med, fordi det fordret et innleiret krav til selvstendig forvaltning av nettopp en ungdomsposisjon.

## **GENERELLE TREKK VED AKTIVITETER OG SAMHANDLING**

At være kompetent er ikke bare at kunne noget, men også å føle at man kan det, og at andre anerkender ens kompetence og retten til at udøve den. Uden denne anerkendelse forsvinder den sociale værdi ved den objektive kompetance, hvis en sådan overhodet udvikles. (...) At være kompetent er at have færdigheder i overensstemmelse med de lokale kriterier for kompetance. (Gulløv 1998: 126).

Gulløvs sitat peker på et vesentlig aspekt som dette empiriske materialet synliggjør. Enkelte elevers ferdigheter og kompetanser aktiveres og legitimeres innenfor musikkrommets sosiale organisasjon, og disse bestemte elevene oppnår status som kompetente. Andre elevers ferdigheter oppnår ikke samme

anerkjennelse og dermed får heller ikke kompetansen den samme sosiale verdi. Å inneha ferdigheter og kompetanser betyr dermed ikke at man automatisk betraktes som kompetent. Å være kompetent avhenger av hvordan de lokale kriteriene for kompetanse ble konstruert, hvilket igjen definerer hva som anses verdifullt å sentrere innsatsen mot. Når elevene arbeidet så vidt mye på egen hånd og det var lagt få føringer fra lærerens side, fremsto musikkaktivitetene som en prosess hvor mye innsats ble orientert rundt det å i det hele tatt prøve ut og definere hva som kunne legitimeres og tildeles kompetansestatus. Med Barth (1994) og Goffmans (1992/1959) bruk av begrepet situasjonsdefinisjon, syntes for eksempel dansegruppens aktivitet for en stor grad å være preget av en søken etter nettopp en situasjonsdefinisjon de kunne enes om.; å komme frem til hva som var akseptabelt å gjøre.

Det musikkpedagogiske forskningsfeltet har rommet mange diskusjoner om musikk i og utenfor skolen, og beskrevet dette som atskilte verdener (Allsup 2003, Ericsson 2002, Sandberg 2006, Stålhammar 2004). Drøftingene har handlet om vurderinger av om det er heldig eller uheldig å trekke inn elevers musikkerfaringer fra livet utenfor skolen. Denne analysen kan nyansere denne diskusjonen, mener jeg. Dersom elevenes fritidserfaringer med musikk utgjør en handlingsberedskap for musikkaktivitet i skolen, er det ikke snakk om objektive sett med ferdigheter som vil oppnå lik sosial status innad blant elevene. Noe oppnår anerkjennelse mens noe annet underkjennes, og dette vil i så fall medføre hierarkisk verdiplassering av elevers ferdigheter og kompetanser. For elever hvis ferdigheter eventuelt underkjennes, kan disse erfare at ferdigheter degraderes og må i så fall underordne seg dominerende krefter innad i skolen.

Denne empirien har illustrert hvordan utformingen av lokale kriterier for kompetanse (Gulløv 1998) ikke er predefinert. Utformingen er prosessuell og i nær forbindelse med de aktører som både underordner seg kriterier og på samme tid er med på å utforme dem gjennom sosiale begivenheter i klasserommet. Noen kompetanser ble legitime for elevene i klasse 9b, mens andre ble forkastet som ugyldige. Noen kompetanser fremsto som dominerende i form av idealer, mens andre ferdigheter ble skrinlagt som ikke lenger attraktive. Kunnskapstradisjoner fremsto også som en vesentlig sosial drivkraft (Barth 1993) som bevirket status og posisjon i den sosiale organisasjonen.

Det empiriske materialet har illustrert hvordan ulike musikkaktiviteter underlegges hierarkisk tenkning om godt og dårlig, legitimt og illegitimt, anerkjennelse og underkjennelse. Det som ble anerkjent ble verdt å kanalisere innsatsen mot, og dermed fikk aktivitetene sine fokusområder (Gulløv 1998). Det er sentralt å bemerke at dette også kan henge sammen med bestemte aktørers sosiale posisjon. Heine var en elev som fikk verbal anerkjennelse fra Marit og det fremsto således som udiskutabelt og selvfølgelig at Heines ferdigheter var ferdigheter som medførte høy sosial posisjon. Henning arbeidet for å oppnå de samme ferdighetene. Jentegruppen kan til dels sies å være konsentrert om det samme, men deres innsats med bandinstrumenter og øving fremsto noe motvillig. Da fokuset ble rettet mot fantasi og lek, forsvant motviljen og jentene kunne tiltre en fiksjon de opplevde som god. Fokuset for fiksjonen var selvpresentasjon og hyllest. Relasjonene mellom musikk og elever tok dermed ulike former. Der relasjonen mellom aktør og musikk var preget av affekt og en felles interesse for låtmaterialet og dets historisitet, utgjorde gitarduoen et fortolkningsfellesskap som medførte konsensus. Der dette ikke var tilfelle, som i jentebandet, syntes beveggrunnene å være annerledes og relasjonene ble preget av en annen form for energi.

De ulike gruppene kan forstås som sosiale systemer, hvor relasjonene var bundet sammen av arbeidsprosesser hvor det var større eller mindre grad av konsensus omkring hva som var verdt å utkrystallisere som fokus for aktivitetene. Innenfor de små gruppenes sosiale system kunne det finnes noen former for tenkning om hva som var verdifullt eller ikke, mens det gjennom klassens samlede sosiale organisasjon fantes andre former for tenkning. Disse var med som aktive krefter innad i gruppene, selv om klassens øvrige elever ikke var fysisk til stede. Musikkaktivitetens sosiale organisasjon i klassen bar dermed preg av felles mentaliteter og holdninger som ikke var gjort eksplisitt, som holdninger til hva som burde stå i sentrum for aktivitetene.

Empirien aktualiserer et tematisk skjæringspunkt mellom kjønn og generasjon. Ikke bare var oppgavene som guttene og jentene valgte forskjellige, men de tydelige ønskene som jentene uttrykte, både gjennom ønsker om å danse i den ene gruppen, og den andre gruppens investering i å leke med en fantasi, ble skrinlagt underveis som ferdigheter som ikke tålte dagens lys. Guttenes arbeid med øving av instrumentale ferdigheter og Metallica ble derimot anerkjent og respektert, uten de store forhandlinger om hvorvidt dette representerte



verdifulle kompetanser. Dansegruppens arbeid med å reprodusere tidligere handlingsstrategier, frem til de forkastet det som ugyldige kompetanser, relaterer seg i tillegg til et generasjonsperspektiv. Dersom man ser gruppene i relasjon til hverandre, genererte musikktimeene svært så ulike prosesser for de ulike aktørene. Noen kunne bygge på tidligere ferdigheter og fikk disse bekreftet som verdifulle, mens andre måtte skrinlegge barndommens handlingsrepertoar.

Det iøyenfallende er også hvordan et sosialt system kan fremstå som et utfoldelsesrom for de ulike aktørene i gruppene, men samtidig være underlagt et filtrerende blikk fra andre som fysisk ikke er tilstede. Når dansegruppen valgte å forkaste dansen og "Narulbwa", mener jeg det var fordi ferdighetene som dansen fordret ikke korresponderte med hva som ble ansett for å være gyldig kompetanse. Kriterier for kompetanse er dermed også avhengig av alder. Det å være ungdom og drive med musikk var noe ganske annet enn å være barn og drive med musikk. Musikkaktiviteten i skolen ble derfor regulert av oppfattelser om det å være ungdom som en særegen posisjon og utgangspunkt for akseptable og mindre akseptable forholdningsmåter. Hvordan aktivitetene fikk sine fokusområder, relaterte seg også derfor til hvordan elevene anså at det var riktig å opptre som ungdom innenfor musikkrommenes kontekst.

# KAPITTEL 5. KUNNSKAPSTRADISJONER I SPILL

---

Mens forrige kapittel omhandlet hvordan noe ble utkrystallisert som fokusområder for aktivitetene, vil dette kapitlet ta utgangspunkt i to av Barths kjernebegreper innenfor hans teorier om kulturell kompleksitet og sosial handling (Barth 1993); kunnskapstradisjoner og kulturelle reservoarer ("cultural stocks") (ibid.: 34). Kunnskapstradisjonsbegrepet er, som beskrevet i kapittel 2, i denne sammenhengen benyttet i forståelsen av musikalske sjangre. Det var to sjangre som lot seg fange inn av dette begrepet og som analysene er kretset rundt; heavy metal og hip hop.<sup>28</sup> I tråd med Barths utgangspunkt, er fokus rettet mot hvordan kunnskapstradisjoner ble satt i spill i musikktime og hvor relasjonen mellom aktører og kunnskapstradisjoner kunne lokaliseres.

Kunnskapstradisjoner kan utgjøre reservoarer av allment tilgjengelige handlingsmåter. Et sentralt aspekt er imidlertid at de må omformes til handlingsrepertoar for den enkelte aktør. Det er i denne omformingsprosessen

---

<sup>28</sup> Det er i denne sammenhengen viktig å understreke at jeg ikke presenterer en utfyllende beskrivelse av heavy metal og hip hop, og jeg tangerer på denne måten ikke sjangerstudier. En fyldestgjørende beskrivelse av kunnskapstradisjoner "as is" er ikke siktemålet. Siktemålet er snarere å se etter hvilke måter kunnskapstradisjoner brukes i musikkaktivitet i ungdomsskolen, fordi det er gjennom et fokus på bruksmåtene at relasjonen mellom kulturelt innhold og sosial samhandling kommer til syne (Barth 1993). Dette blir dermed et aspekt ved å etterspørre hvordan musikkrommet blir til som sosial organisasjon.

man kan finne viktig informasjon om hvordan aktører bruker musikk, fordi ingen kunnskapstradisjoner eller kulturelle mønstre er determinerende for aktørers handling (Barth 1993, 1994). De vil i større eller mindre grad og på varierende måter utgjøre viktige ressurser for aktørene, og bruken vil avhenge av den sosiale kontekst hvor de spilles ut.

Et annet vesentlig poeng ved disse begrepene, er at de gjør det mulig å se etter kunnskapstradisjoners og handlingsrepertoarers opprinnelse. Dette relaterer seg til et spørsmål om hvor de unge henter sitt handlingsrepertoir fra, hvilket er en viktig diskusjon både innen musikkpedagogisk forskning og ungdomsforskning. Både Christensen (2001) og Stålhammar (2004) er eksempler på forskere som tar dette på alvor. Begge disse forskernes argumentasjon rommer en kritikk mot hva de oppfatter som en gjengs forståelse av ungdom som ukritiske og lettpåvirkelige, og de deler begge det syn at oppfatningen av ungdom som utelukkende påvirket av en global og massemediestyrt kultur er forenklet og til og med har fått et mytisk skjær over seg. Jeg støtter meg til begge disse forskerne, og deler derfor deres syn på at det er viktig å utvikle kunnskap om hvor de unge tar sine handlingsmåter fra.

Siktemålet med dette kapitlet er derfor todelt; å peke på hvordan kunnskapstradisjoner kan operere som aktive krefter innenfor musikkrommets sosiale organisasjon, samt å illustrere hva som faktisk gjør kreftene aktive. Dette setter i sin tur aktiviteten på skolen i forbindelse med livet utenfor, og får derfor en dobbel funksjon; musikkrommets aktive krefter gir viktig informasjon om livet i skolen, men gjennom forbindelsesveiene til livet utenfor, kan det også fortelle oss noe om relasjoner mellom ungdom og musikk generelt, og dermed ungdoms hverdagsliv. Med en hverdagslivsdimensjon blir nettopp forbindelsesveiene viktig, fordi aktører beveger seg mellom skole og fritid, hvor de ulike felter innvirker på hverandre (de Certeau 1984). Dette er også et viktig poeng ved Barths (1993) teorier om kulturell kompleksitet og sosial handling. Studier av sosiale organisasjoner må alltid lete etter kontekstualiseringer og forbindelsesveier til livet utenfor den spesifikke organisasjonen, mener han, slik at vi på den måten unngår dekontekstualiserte beskrivelser.

## HEAVY METAL OG DE DOMINERENDE IDOLENE

*Det er intervju med Heine. Vi sitter på Marits kontor. Til tider går intervjuet litt tregt, jeg synes det er krevende å få Heine til å fortelle om seg selv. Da er det lettere å snakke om Metallica.*

- Gro: Hvordan vil du beskrive guttene i Metallica?
- Heine: Kirk – er den snille. Så er det Lars og James som er litt sånn kranglebøtter. Hvertfall i "Some kind of Monster"-videoen. Og så har de jo, de har fått en ny bassist – som heter Robert. Vet ikke helt, jeg – hvem han er.
- Gro: Hvem er gitaristen av de her?
- Heine: Det er Kirk og Lars – Nei, Kirk og James.
- Gro: Hvem er best av de to?
- Heine: Kirk, synes jeg. James spiller jo bare riffene og synger, mens Kirk spiller alle soloene, nesten.
- Gro: Er han ditt store forbilde?
- Heine: (smiler) Ja!
- Gro: På alle mulige måter?
- Heine: Ja, nesten.
- Gro: På hvilken måte er han ikke det?
- Heine: Jeg vet ikke – egentlig ingen. Han blir mitt store forbilde i alt, liksom.

Heine hadde generelt et sterkt forhold til musikk og spesielt relasjonen til idolene Metallica var intens, hvor gitaristen Kirk Hammett var hans store musikalske forbilde. Han så opp til dem, beundret dem, hørte på dem hver dag og ville spille som Kirk, som han omtalte ved fornavn.

Det å ha et idol er omdiskutert, og har tradisjonelt sett vært forbundet med det å være ukritisk, letpåvirkelig og passiv. Denne patologiserte fremstillingen av idolbeundrere er imidlertid blitt kritisert, blant annet av fremtredende representanter for kulturstudier, som Grossberg (1992) og Joli Jenson (1992).

Begge tar til orde for å legge til side den patologiske fremstillingen av idolbeundrere. Idoler kan utgjøre en stor del av livet, mener Grossberg, men han hevder at dette aldri innebærer en passivisering av beundreren. Idolene brukes i varierende grad og utstrekning, og som jeg viste til i kapittel 4, fører beundreren ofte en kontinuerlig kamp om i hvor stor grad idolene skal få organisere egne livstematikker. Å være fan av noe eller noen er noe potensielt positivt, mener Grossberg. Idoler kan gi retning til beundrerens liv, og dermed være et potensial for endringsprosesser. Det er i dette potensialet noe av Grossbergs viktigste poeng ligger. Når man er fan av noe eller noen, så tilhører det den affektive del av våre liv. Det er dette som gir farge og stemning i tilværelsen. Affekt er hva som gjør at noe spiller en rolle, noe som gir retning og er en kvalitativ kraft til hva slags energi og vilje vi legger i ulike handlinger og områder. Og når noe spiller en rolle, er det bestandig et potensial for endring til stede.

Grossberg (1992) tar til orde for at det ikke gir noen mening å fremstille enten idoler eller beundrere for seg, siden man kun gjennom en relasjonell tenkning kan erverve kunnskap om hva idolbeundring betyr: "A text can only mean something in the context of the experience and situation of its particular audience." (ibid.: 53). En grunnleggende premisse for å kunne forstå idolbeundring, er å studere relasjonen mellom idoler og fan/ beundrere, mener Grossberg. Han er også kritisk til en essensialisering av kulturelle uttrykk, og hans betoning av et relasjonelt blikk er dermed også i tråd med Barths (1993, 1994) tanker.

Jenson (1992) drøfter idolbeundring i relasjon til begrepet "afficiando". En "afficiando" kan defineres som en kjennende nyter. Forskjellen mellom italesettelser av idolbeundreren/ fans og en "afficiando" er at den sistnevnte gjerne italesettes med positive fortegn, sier Jenson. Hun spør derfor om hvorfor det er slik at man legitimt kan beundre og kunne mye om noe eller noen, mens andre igjen forbindes med illegitime preferanser. Jenson hevder at dette på et nivå henger sammen med den kanoniserte kultur, hvor uttrykk som har blitt definert innenfor, betraktes som akseptert. Det som er utenfor er ikke legitimt, og ses ofte i sammenheng med populærkultur og idoldyrking. Jenson hevder videre at denne problemstillingen må settes i relasjon til klassebegrepet, hvor en "afficiando" tilhører en middelklasse, mens idolbeundreren gjerne forbindes med lav kapital og dermed de lavere klasser.

Psykologen Hanne Haavind (2007a) hevder imidlertid at idolbeundring synes å være noe annet i dagens samfunn enn for noen år tilbake. I et essay i *Morgenbladet* 18. oktober 2007 skriver hun nettopp om hvor viktig det kan være å beundre noen og å ha forbilder. Med bekymring omtaler hun ungdom, og fremhever at dagens unge ikke synes å ha forbilder eller idoler. Unge mennesker svarer annerledes på spørsmålet om idoler i dag enn for en generasjon siden, skriver hun. Hun påpeker videre at det å ha et forbilde synes å være et avleggs fenomen, fordi det ikke er ønskelig å strekke seg etter noen eller måle seg opp mot noen andre enn seg selv – simpelthen fordi man skal være seg selv. "Tenk om noen forvekslet det å ha et forbilde med å ha lav selvtillit!", skriver Haavind (2007: 24) ironisk. Da Catharina i intervjuet uttalte "Jeg er mitt eget idol", som svar på spørsmålet om hun nettopp hadde noen idoler, føyer hun seg inn i trenden som Haavind beskriver. Allikevel var bildet i 9b langt mer nyansert.

## **Å være fan av Metallica**

Metallica, sammen med andre band fra heavy metal-sjangeren, spilte en fremtredende rolle for mange elever ved Åsen skole. De mest åpenbare og synlige representasjonene fantes i visuelle uttrykk, gjennom malerier på vegger i korridorene, Metallica-posters, flere av elevene brukte klær med Metallica-motiver. Musikalsk sett kom dette til uttrykk ved at guttene i all hovedsak valgte å arbeide med låter fra heavy metal-sjangeren, og spesielt med låter fra Metallica. En av dem som fremsto mest aktiv i beundringen var som nevnt Heine. Hans forhold til Metallica var aktivt og intenst, og han brukte tid på bandet hver eneste dag. I tillegg uttrykte han aktivt viten om selve bandet, om deres historie, ulike arbeidsprosesser og biografier. Under intervjuet fortalte han en tilnærmet identisk historie om hvordan han hadde blitt kjent med Metallica, som den historien Kirk Hammett selv skriver på bandets hjemmeside (Metallica 2010). Kirk Hammett hadde blitt introdusert for sine idoler, som for eksempel Jimi Hendrix, via sin storebror. Heine hadde blitt introdusert for Metallica gjennom sin storebror. Familien hadde vært på biltur, og de to guttene i baksetet hadde delt storebrorens Mp3-spiller. Mp3-spilleren hadde

vært et eksklusivt fenomen for Heine, og i løpet av bilturen var det gjort, fortalte han. Etter det hadde beundringen for Metallica eskalert.<sup>29</sup>

Metallica er den tenkende manns metal-band, skriver William Irvin (2007). Dette er et av utgangspunktene for antologien *Metallica and Philosophy* (Irvin (red.) 2007). Gjennom ulike forfatterbidrag, analyserer antologien Metallicas sangtekster, og setter bandets tekstmateriale i relasjon til ulike filosofiske temaer som moral, emosjoner, liv og død, metafysikk og eksistensialisme. Antologien er et interessant bidrag innenfor forestillingen om Metallica som et "intelligent" band, hvilket er en karakteristikk som også Glenn T. Pillsbury (2006) benytter i boken som omhandler Metallica og konstruksjon av musikalsk identitet. Pillsbury skriver fra sitt utgangspunkt innen populærmusikkstudier. Han skriver frem sammenhenger mellom temaer som eksempelvis gitarperformativitet og rytmisk erfaring, og mer makrososiologiske områder som amerikansk historie, kjønn og etnisitet. Det er imidlertid et interessant fellestrekk mellom Irvin og Pillsbury – de er uttalte fans av Metallica, akkurat som mange av guttene i klasse 9b.

Det syntes å være legitimt både i klasse 9b og ved Åsen generelt å være fan av Metallica. Det var et utstrakt metal-miljø i kommunen, hvilket også Marit snakket om. Spesielt i den andre delen av kommunen, fortalte hun, men der fantes det et ungdomsmiljø hvor også black metal sto sterkt. I området rundt Åsen, var de mer konsentrert omkring trash og heavy metal, ikke fullt så "harde" musikkformer, mente Heine.

Et påtagende aspekt ved både Heines idolbeundring og den generelle forkjærligheten for heavy metal, var at de uttrykte størst beundring for musikk som ble produsert på 1980 og 1990-tallet. Vel og merke fortalte Heine at han likte bortimot alt ved Metallica, men i låtvalg var også han konsentrert omkring eldre utgivelser.

Ideen om ungdoms musikk som spesifikk "ungdommelig" eller tilhørende en opposisjonell sfære lever fortsatt. For eksempel uttaler ungdomsforskeren Tormod Øia (1998) følgende:

---

<sup>29</sup> Denne fortellingen kan også ses i lys av Nana Vaabens (2004) analyser av fankultur, hvor et av aspektene ved det å være fan innebærer at man gjerne knytter beundringen til en "omvendeshistorie" (ibid.: 39). Det å bli fan av noen er ikke noe man bestemmer seg for, men noe man suges inn i gjennom en konkret situasjon, sier Vaaben.

Gjennom utvikling av ulike musikalske stilarter har ungdom bidratt til nyskaping og samtidig markert en protest i forhold til foreldregenerasjonen. Dagens musikalske bilde er mer sammensatt enn tidligere. I første rekke er det de nye musikkformene house, rapping og techno som forteller at noen typer musikk bare er for ungdom. For foreldregenerasjonen kan 90-tallets ungdomsmusikk lett oppfattes som en totalt fremmed og støyende verden. Avstanden eller generasjonskløften er like stor som da rhythm'n blues ble til rock på 50-tallet. (Øia 1998: 145).

Det fantes ikke antydninger til opposisjon mot en foreldregenerasjon i guttenes forkjærlighet for Metallica og andre metal-band. Snarere tvert i mot, men dette vil jeg komme tilbake til senere i kapitlet. Imidlertid uttaler også Øya senere i det samme kapittel at norske og vestlige ungdommer synes å være mer konservative i sin musikksmak enn ungdom fra Øst-Europa, Afrika, Asia og Latin-Amerika, på den måte at de i større grad uttrykker preferanser for hva han benevner som "rockrelaterte former" (Øia 1998: 151). Denne konklusjonen trekker han på bakgrunn av tallmateriale fra en omfattende undersøkelse; "Ung i Oslo 1996" (ibid.). Jeg mener at Øia er inne på noe interessant her, fordi hans konklusjon kan generere spørsmål om hvilke verdier som kan uttrykkes gjennom musikalske preferanser. Det er ikke mulig å konkludere om hvorfor det er slik, men jeg mener at man kan fornemme kategorier som både klasse og etnisitet i dette, hvilket også er interessant å ha i bakhodet i forhold til denne studiens empiriske materiale.

Som nevnt ovenfor, er Irvins antologi (Irvin 2007) konsentrert om analyser av Metallicas tekstmateriale. Imidlertid var Metallicas tekstmateriale fraværende i musikktime i 9b. Ingen av guttene ønsket å synge, hvilket antyder et av Grossbergs (1992) viktigste poenger; for å få tak i hva idolbeundring betyr, er det ikke nok å fokusere verken på idoler eller beundrere, men man må se på relasjonen mellom dem. Når guttene i 9b utelot låtenes tekster, kan dette fortelle noe om at det måtte være andre områder ved Metallica som beundringen var knyttet til. Samtidig er James Hetfields rolle som vokalist beskrevet på følgende måte: "...his role as Metallica's singer was determined largely by default: someone had to be singer in the band." (Pillsbury 2006: 10). Metallicas vokalist og frontfigur hadde altså selv ytret motstand mot rollen som sanger. Hvorvidt guttene i 9b hadde kjennskap til dette er uvisst, men Heines kunnskap om Metallica kan tilsa at han satt inne med detaljert viten om bandets tilblivelse og utvikling. Samtidig ligger det kjønnete dimensjoner i dette.



Tradisjonelt har jenter hatt større preferanser for å synge enn gutter, mens guttene gjerne velger instrumentalt og vektlegger tekniske ferdigheter (Dibben 2002; Ruud 2005), noe som også ble poengtert i forrige kapittel. Og bare det faktum at denne Metallica-sfære syntes utelukkende å tilhøre guttene, forteller noe om hvor ladet denne Metallica-beundringen var av kjønnede perspektiver. Dette kan også ses der relasjonen mellom elevene og Metallica ble uttrykt sterkest og mest affektivt (Grossberg 1992), nemlig gjennom gitarspill.

## Gitarens status

Hvis man er ute på en fest og tar fram gitaren og begynner å spille litt, så da drar man damer. – I alle fall sier pappa det. (Fra intervjuet med Gabriel).

”Gitar er det viktigste metal-instrumentet, og flere gitarister blir dyrket som idoler. Mest populære er gjerne de som kan spille raskest eller råest.” (Bergan 2009: u.s.). Gitarens særstilling var da også et fenomen jeg raskt la merke til da jeg startet feltarbeidet, en fascinasjon som Heine altså delte med flere. Det medførte anseelse å spille gitar. Hovedsakelig syntes de å være konsentrert om å spille låter av AC/DC, R.E.M. og Red Hot Chili Pepper eller Metallica, men også Singer Songwriter-tradisjonen hadde fått fotfeste, hvor den ensomme trubaduren på en barkrakk sang om ulykkelig kjærlighet. Denne sistnevnte formen hadde for eksempel stor plass under ”Ungdommens Kulturmønstring” i kommunen, hvor flere gutter mellom 10 – 16 år inntok scenen med gitaren i hendene og opptrådte til stormende applaus fra jentene.

Heine fremhevet at med gitaren i fanget, da kunne man ”briefe”. Arne fortalte meg at det å spille gitar bare var en måte å synge på. Spilte man gitar var man i front.

Gro: Hva er det med det der med gitar tror du? Hvorfor er det så fascinerende?

Heine: Det er gøy – å spille forskjellige riff, og soloer. Spille fort – det er gøy!

Gro: Spille fort?

Heine: Ja, spille soloer fort!

Gro: Men hvorfor ikke bassgitar eller et annet instrument? Du spiller jo litt trommer også?

Heine: Ja.

Gro: Men hva er det akkurat med gitaren?

Heine: Nei, jeg vet ikke – det er liksom et hakk bedre.

Denne uttalte hierarkiseringen av instrumenter forteller noe om at det å spille kan tilby mulige sosiale posisjoner for aktørene. For Heine sin del, som hadde fått rollen som "gitarhelt", innebar posisjonen status og anerkjennelse. Også Marit underbygde dette, når hun for eksempel tillot Heine å sitte i klasserommet i lunsjpausen og spille mens de andre elevene spiste. For som hun selv uttrykte det når elevene spilte på den måten som Heine gjorde; "Da blir jeg blaut". Da kunne skolens reglement overskrides og når anerkjennelsen ble uttrykt slik Marit gjorde det, ble posisjonen vedlikeholdt og forsterket. Imidlertid var ikke Heines posisjon friksjonsfri.

Heine og Arne var de to dyktigste gitaristene i klassen. Mens Heine tronet som klassens "gitarhelt", ble Arne definert som nest best. Mens Heine drømte om å bli like flink som Kirk Hammett, drømte Arne om å bli like flink som Heine, fortalte Marit. Hun fortalte om en kontinuerlig kamp mellom de to guttene, hvor begge ville markere seg som den beste gitaristen. Kampen hadde startet ved juletider året før, etter at Arne og Heine hadde opptrådt i kirken på skolens juleavslutning. Heine hadde markert seg som en habil gitarist, mens Arne knapt hadde klart å spille akkordene til "Glade jul", fortalte hun. Dette kunne Arne simpelthen ikke leve med, og hendelsen avstedkom intens øving for Arne sin del. Han ville bli like god som Heine. Øvingen hadde gitt resultater, og da skolen startet etter sommerferien, var Arne i posisjon til å intensivere konkurransen med Heine. Den intense posisjoneringen som "den beste gitaristen" førte derfor til at guttegruppen måtte splittes. Akkurat som i Metallica, medførte indre stridigheter til at gruppen holdt på å kollapse. Det var ikke rom for både Heine og Arne i en og samme gruppe. Heine dannet gitarduo sammen med Henning, og Arne ble gitaristen blant de gjenværende guttene. Dermed var de begge situert på en måte som gjorde at de ikke utgjorde noen trussel mot hverandre. Så lenge de arbeidet atskilt, ble deres posisjoner som "den beste gitaristen" opprettholdt.

I posisjoneringskampen kunne de også gå til verbale angrep mot hverandre. Ved et tilfelle, etter at de hadde splittet gruppen, skulle Heine gå inn til Arnes gruppe for å legge på plass utstyr. Han tittet på Arne da han kom inn i rommet og bemerket i en negativ tone at de hadde byttet sang. "Det er forresten skikkelig ureint", sa han til Arne, og gikk ut av rommet igjen. Det syntes derfor som om posisjoneringskampen var refleksiv hos dem selv, og at både posisjonen som beste gitarist og kampen om den var viktig.

Samtlige av guttene som jeg snakket med og som uttrykte noenlunde likelydende fascinasjon, italesatte gitarens posisjon og deres egne preferanser for hvorfor de ville spille nettopp gitar. Det var ingen ubevissthet i valgene deres, men man kunne spore en viss strategisk tenkning om det å spille gitar. Dette gjaldt dem alle, og de uttrykte ønsker og begrunnelser som lignet hverandre. Det interessante er at denne refleksiviteten kom til uttrykk innenfor termer av egen sosial plassering. Mens Gabriel fremsatte betraktninger om å bli beundret av det motsatte kjønn, uttrykte de andre guttene seg mer generelt om å være i front og å bli lagt merke til av andre mennesker. Mens Heine drømte om å bli lead gitarist i et berømt band og opptre på store scener, uttrykte de andre noe av det samme, om enn i mindre målestokk. Posisjonen som "i front" og "hakket bedre" var attraktiv, om den var realistisk eller imaginær.

Dette sier noe om at musikkerfaring og utøving på ingen måte var en isolert, privat og introvert aktivitet. Jeg mener at denne empirien synliggjør at relasjon til andre mennesker er en fremtredende kraft for aktørene, og at gitarspill i denne sammenhengen ble ansett til å fungere som en vesentlig sosial drivkraft.

## **På ramme alvor**

Det lå et alvor over guttenes arbeid i musikktime. Det var ikke rom for lek og tull, men guttene arbeidet konsentrert, nitid og målrettet. De signaliserte fasthet og seriøsitet mens de spilte. Kroppene var som regel plassert på en stol, bena var plantet i gulvet og spøk, ironi og latter var så godt som fraværende. Å spille skulle møtes med seriøsitet. På min siste observasjonsdag ved Åsen skole, hadde elevene og Marit arrangert avslutning. Siste post på programmet den dagen var en musikalsk gave. Da vi kom ned i musikkrommet, satt det to alvorlige gutter i et hjørne med hver sin gitar i fanget. Heine og Arne hadde forberedt en musikalsk gave, og Arne introduserte fremførelsen ved å si at den

musikalske gaven var selvforklarende. Om jeg skulle glemme alt annet fra observasjonene ved Åsen, måtte jeg aldri glemme dette: *"Nothing Else Matters"*.

Heine og Arne hadde øvd inn et selvlaget arrangement av *"Nothing Else Matters"*<sup>30</sup>, en av de aller mest kjente og populære balladene til Metallica. De omtalte låta som "selvforklarende". Kravet til alvor i utøvelsen kan også ses i en annen musikkvideo til låta – en studioversjon som for en tid tilbake var tilgjengelig på internett og som elevene hadde sett.<sup>31</sup>

Musikkvideoen er bygget opp omkring to ulike settinger; bandet som utøvere i studio og bandmedlemmenes aktivitet i pausene. Bandets opptreden i studio er preget av alvor og dyp konsentrasjon, og bandmedlemmene er relativt stillesittende. Kraften er visuelt sett fast og konsentrert, og ansiktene er alvorlige. Da er pausene langt mer preget av lek, de kaster mat, er ute og spiller basketball, tuller og ler. Kontrasten mellom hvordan de fremstår i og utenfor studioet er stor, både i forhold til kroppslig utfoldelse og humør.

Metal-utøvelsens implisitte krav til alvor er også poengtert av ungdomsforskeren Viggo Vestel (2008: 174). Hans informanter snakket eksplisitt om dette kravet. Dette ble aldri gjort verbalt eksplisitt av elevene jeg observerte. Allikevel var arbeidet så preget av nettopp dette aspektet at det fremsto som en godt befestet handlingsmåte. Det fremsto som en kulturelt ervervet måte å forholde seg til musikk på, vel og merke under egen utøving.

## HIP HOP OG ET ILLEGITIMT IDOL

Roser er døde. Farlig er jeg, bror. Jeg har en pistol i hånda, og jeg vet hvor du bor. (Fremført av Madja under engelsk heldagsprøve).

Dette verset ble fremført mens elevene satt og skrev ved hver sin pult. Det virket som om Madja plutselig kom på denne varianten av det mer tradisjonelle verset *"Roser er røde, fioler er blå"*, og hun ropte ut at hun gjerne ville si noe

---

<sup>30</sup> For musikkeksempel, se: <http://www.youtube.com/watch?v=bAsA00-5KoI>. 25.01.2011.

<sup>32</sup> Denne musikkvideoen ble gjort utilgjengelig på internett en tid ute i arbeidet med denne avhandlingen, og henvisningene til denne videoen er således min fortelling om den. Metallica har vært aktive pådrivere for opphavsrettigheter i tilknytning til publisering på internett. De har derfor fjernet en del av videomaterialet som har ligget offentlig tilgjengelig, blant annet denne videoen som er bygget opp omkring studioarbeid med låta *"Nothing Else Matters"*.

som de andre burde høre. Verset ble fremført med rapperens karakteristiske håndbevegelser og en tilbaketilt kroppsholdning. Fremføringen av verset oppnådde respons fra de andre i klassen. De lo og klappet, og Madja fikk anerkjennelse for sin spontane fremføring. Hun selv syntes også verset var morsomt.

Denne seansen markerte avstand, uttrykt gjennom ironi og latterliggjøring. Avstandsmarkeringen syntes å romme en symbolsk avstand til hip hop-kultur, og som Heine uttrykte om rap og hip hop under intervjuet: "Det er liksom "wannabe gangster" og skikkelig sånn – nei, det liker jeg ikke." Heine refererer her til hip hop generelt, og lot gangsta rap representere dette. Denne sjangeren forbindes gjerne med gjengvirksomhet og idyllisering av kriminalitet, og verset som Madja fremførte hadde klare referanser til sjangerens mer voldelige tilsnitt. Eksemplet er dermed en illustrasjon på at elevene var selektive og ikke minst at det var sentralt å markere avstand, like sentralt som å tilkjenne egne preferanser.

## **Hip hop som ressurs for sosial samhandling**

Uttrykksformene rap, dans, grafitti og dj-ing beskrives som grunnelementene innenfor hip hop (Røgilds, Ingvarsen og Strandvad 2003; Söderman 2007; Vestel 2007). Hip hopens opphavshistorie stammer fra New York på 1970-tallet, blant ungdom fra belastede miljøer i ghettoer. Ghettoene var dominert av gjengvirksomhet, vold og annen kriminalitet, og hip hop sies å være tenkt som motstrøm til de uønskede og destruktive sidene ved dette miljøet. Hip hop ble derfor en oppfordring til og et ønske om å bryte med de utbredte destruktive kjennetegn ved ghettoene (Vestel 2008: 175). I relasjon til denne opphavshistorien, sies det at hip hop har tradisjon for inklusjon og antirasistiske holdninger.

Det er langt mellom New Yorks ghettoer og Åsen skole. Som nevnt, rommet Madjas fremførelse avstandstaking til hip hop. Sammen med Heines uttalelse om hvorfor han ikke likte rap, kan det synes som om relasjonen de hadde til hip hop for en stor grad var knyttet til sjangerens opphavshistorie, og ikke uttrykksformene i seg selv. Det interessante er imidlertid at selv om elevene italesatte motstand, tok de allikevel bruk av andre handlingsmåter med opphav i hip hop.

En av lærerne fortalte at det rådet en form for gjengmentalitet i klassen. Det var klassen mot "de andre", fortalte denne læreren, og dersom man først kom på kant med dem, så var det umulig å snu det. Ved et tilfelle, i en naturfagtime, observerte jeg også et eksempel på dette. Klassen skulle arbeide med temaet "elektronikk", men fokus var langt unna dagens naturfagtema. Læreren fikk etter hvert nok, og var lei av bråk og uro, fortalte han. Han ville derfor gå og hente inspektøren, og det ville bli "anmerkning" på flere. Da han gikk ut av klasseromsdøren, var det mange elever som tok i bruk en hub.<sup>32</sup> En etter en dro de dette plagget over ansikt og munn uten å si noe, og når læreren kom tilbake, hadde de ved dette plagget inntatt en posisjon som visuelt sett kunne ligne en gangsterposisjon. Tørkleet fikk en opposisjonell funksjon mot en autoritet, og de signaliserte en kamp om makt og rett til klasserommets territorium. Den samme læreren som hadde beskrevet klassens gjengmentalitet, snakket også om det at hun oppfattet dem som i opposisjon mot autoriteter, men samtidig ytterst autoritetstro mot egne koder.

Det karakteristiske hilseritualet innen denne form for kultur, hvilket man for eksempel ser tydelig i Eminems film *8 Mile*, hvor man først griper tak i den andres høyre hånd i hodehøyde, for så å gjenta grepet i hoftehøyde, var ofte å se i gangene ved Åsen skole. Dette er et ritual som blant annet har sin kilde i gangsta rap (Vestel 2007). Hilsningen innebærer at man er oppmerksom og anerkjennende ovenfor den andre, og er dermed et ritual som skal signalisere respekt. Dette ritualet ble også jeg innviet i mot slutten av observasjonsperioden, noe som kunne signalisere en akseptert posisjon, ettersom jeg hadde vært tilstede på skolen over tid. Men som Vestel (ibid.) også påpeker, så er det et ritual som gjerne er forbeholdt gutter og menn, eller som i mitt tilfelle, noe man kan gjøre mot en voksen. Og som i Vestels undersøkelse, så hilste jentene på helt andre måter. De omfavnet og kysset hverandre, men tok aldri del i håndhilsningen.

Eksemplene ovenfor illustrerer hvordan ungdom kan ta med seg uttrykksformer fra en bestemt kunnskapstradisjon, og hvordan dette kan befestes som sosiale omgangsformer. Men det er ikke noe statisk i måten dette kommer til uttrykk på. Handlingene var situasjonsbetinget og noen

---

<sup>32</sup> En hub er et multifunksjonelt klesplagg. Som et bredt pannebånd kan det holde håret borte fra ansiktet, på kalde dager varmer det rundt halsen og som protestsymbol kan det altså benyttes som "gangstertørkle".

handlingsmåter fra hip hop kunne legitimt tas i bruk, mens andre ble det markert avstand til. Dette sier også noe om at handlingsmåter kan legges bort der det ikke anses som passende i de aktuelle situasjonene. De unge vurderer hvorvidt handlingene kan være akseptable (Barth 1994), og de ulike handlingsmåtene gjennomgår derfor kontekstavhengige sosiale filter. Den skepsis som, til dels med rette, uttrykkes ovenfor gangsta rap, som en sjanger der kvinnesynet er uakseptabelt og hvor det oppfordres til vold (Røgilds, Ingvarstsen og Strandvad 2003), kan imidlertid møte motstand ved å betrakte disse situasjonene. De unge markerte selv verbal avstand til sjangerens voldelige side. Dette sier noe om at kunnskapstradisjoner på ingen måte har en determinerende funksjon (Barth 1993). Heines uttalelse om rap og "wanna be gangster" som "teit" illustrerer også et poeng i den forbindelse. Til tross for hans negative verbale ytringer om hip hop og rap, tok også han i bruk elementer fra hip hop i relasjoner med andre elever, både hub og hilseritualer. Det var dermed stor forskjell mellom enkeltelevers italesetninger om hip hop og deres bruk av elementer fra hip hop. Hip hop utgjorde et reservoar av kulturelle handlingsmåter og ble brukt som ressurser i hverdagslig sosial samhandling ved skolen, ressurser som til dels syntes å være preget av mindre grad av refleksivitet enn hva som angikk den konkrete musikalske uttrykksformen. På den måten fremsto sosial samhandling noe løsrevet fra den kunnskapstradisjon hvor de hadde sin opprinnelse, samtidig som elevene kunne markere avstand til selve kunnskapstradisjonen. Dette illustrerer det multiplekse ved kunnskapstradisjoner, hvor de innvirker på aktørers handling på ulike måter (Barth 1993). Samtidig illustreres også en dobbelthet, fordi det er gjennom samhandling og ulike sosiale organisasjoner at kunnskapstradisjoner får sin fortsatte fremtredelse og utvikling.

Rap som musikalsk uttrykksform var fraværende i de musikktimeene jeg observerte. Dette betyr imidlertid ikke at samtlige elever tok avstand til rap. Det var derimot enkelte idoler som ble satt til side og ikke gitt spillerom i skolens musikalske aktiviteter, som Gabriels beundring av Eminem.

## Å være fan av Eminem

### ***Elevportrett:***

#### **Gabriel**

*Beundrer: Eminem*

*Musikkpreferanser for øvrig: rap, hip hop*

*Favoritt musikkaktivitet: å skrive egne rap-tekster, øve på rap, å spille gitar*

*Liker overhodet ikke: danseband, som Vikingarna og Ole Ivars*

*Favorittfag: musikk*

*Uttalt rolle i klassen: klassens klovn*

*Uttalt fremtidsdrøm: profesjonell rap-artist, snowboardkjører eller gitarist*

*Uttalt viktige personer for musikkutøving: mamma*

*Gabriel er en fysisk gutt. Ofte forsøker han å få i stand lekeslåsskamp. Han kaster seg rundt halsen på andre og forsøker å rive dem i gulvet, bryter, hopper opp og ned, river capen av hodet til de andre og klapper til de andre guttene. Han er kompis med jentene og raus med klemmer, kos og omfavnelser. Han lager ofte papir-spå og spør jentene om forelskelse, gutter og hvem de skal kysse. Innimellom blar han frem lommeboken og viser frem alle sedlene som ligger der. Han skriver en halv side når de har heldagsprøve, og andre prøver gir han opp etter kort tid. Gabriel går bestandig med hettegenser og hetten godt trukket over hodet. Han har saggerbukser, joggesko som ikke er knytt igjen og halstørkle. Han har tykt, svart, halvlangt hår, som man kun får øye på de gangene hetten sklir ned. Da er han rask med å dra den på plass igjen.*

*Det første semesteret satt han mye og klimpret for seg selv i musikktime. Jentene i gruppen pleide å stikke av, så de manglet bass og sang. Gabriel var ikke fornøyd med det. Etter jul ble det endring i gruppesammensetningen blant guttene. Gabriel ble tatt inn i varmen av Arne, klassens nest beste gitarist.*



*Sammen med Casper og Jens dannet de fire guttene kvartetten som etter hvert fikk navnet "Hallelujah-kameratene". Etter dette glemte Gabriel iblant å dra hetten på hettegenseren over hodet.*

*I intervjuet forteller Gabriel at det er mye bedre i musikktime etter at de byttet om på gruppene. Han liker dessuten veldig godt å spille gitar, og håper han kan gå ut fra ungdomsskolen med karakteren 6 i musikk. I musikkgruppen har han en underordnet posisjon i forhold til Arne, men instruerer gjerne Casper. Men uansett gitar eller ikke – det er rap og spesielt Eminem som står Gabriels hjerte nærmest. Han skriver mange tekster selv, og forteller at en kamerat skal hjelpe ham med å spille inn akkompagnement til tekstene. Han øver mye gitar sammen med sin mor og vil gjerne lære faren sin å spille "Nothing Else Matters". Det synes imidlertid Gabriel er en utfordring, for faren lærer ikke fort, forteller han. Han liker også å være med sin mor på korøvelse og observere bandet som akkompagnerer koret.*

Gro: På hvilken måte begynte du å like rap?

Gabriel: Først begynte jeg egentlig med å – jeg fikk en som heter Egil til å – Nei, han fikk meg til å høre på en som heter Obi – en rapper, og så etter det så har jeg syntes det har vært så bra. Så fikk jeg høre om Eminem, og da begynte jeg å høre på han mye.

Gro: Da var det gjort?

Gabriel: Ja, jeg har alle cd-ene, så.

Gro: Har du det?

Gabriel: Ja. Jeg vet ikke jeg – rap er så bra!

Det var Eminem som inspirerte Gabriel til egen tekstskriving, en tekstproduksjon som sto i kontrast til hans tekstproduksjon på skolen for øvrig. Tekstene handlet om ham selv, fortalte han. Han skrev om eget liv, samt om sitt brennende ønske om etter hvert å kunne tilhøre rap-miljøet. Likheten med beskrivelser av Eminems skolegang (Hasted 2003) er slående, og likeledes tid og engasjement som ble investert i arbeidet med rap. Gabriel var innstilt på å bruke mye tid på å perfektionere tekstene og på å øve, slik at han kunne bli veldig dyktig:

Hvis man for eksempel skal bli som Fifty Cent eller noe sånt, da må det ta lang tid. (...) Man må ikke gå så fort fram, for da kan det hende det ikke blir så bra – og at jeg ikke får med meg selv hva jeg skriver. (fra intervjuet med Gabriel).

Innen 10 år var gått, skulle han ha gitt ut egen plate. Det var Gabriels store drøm.

Den tid og det engasjement Gabriel la i å skrive og øve på rap-tekster, viser at rap spilte en stor rolle i Gabriels liv. Eminem og rap betydde noe, og utgjorde et potensial til endring for ham (Grossberg 1992). I filmen *8 Mile*, en dels selvbiografisk og dels fiktiv fortelling om en rap-artist fra fattige kår i Detroit, ser man hvordan hovedpersonen Eminem legger ned tid og engasjement i det å perfektionere rim og rytme i tekstene. Hvor som helst og når som helst skriver han. Hans daglige virke som industriarbeider er en mellomstasjon han har inntatt for å kunne tjene til livets opphold og ikke minst, kunne posisjonere seg som rapper på fritiden. Det er som om skolelivet til Gabriel er hentet rett fra filmen, en film som han fortalte at han hadde sett og likte veldig godt. Imidlertid var Gabriel mer nyansert i sin fortelling om skolen. Han trivdes, fortalte han, men fortalte også om en visshet om at han kanskje måtte "skjerpe seg."

Gabriel italesatte egen rolle i klassesammenheng som "klassens klovn". I følge Judy Radigan (2002) er klassens klovn en aktør som utfordrer normene og strukturene. På samme måte som McLaren (1993/1986), beskriver Radigan klassens klovn som en randperson, en person som opererer på grensene. Randpersonen er verken på den ene eller andre siden av grensene, men snarere midt på, og driver en kontinuerlig utprøvningsprosess. På flere områder svarer dette til Gabriels utfoldelse i klassesammenheng.

Han likte musikktime, men på spørsmål om de andre fagene trakk han på svaret: "Nei, der er jeg ikke helt – eh – jeg er ikke helt god, liksom". Gabriel fortalte også at han var fascinert av Eminem som person. Samtidig tok han avstand fra noen av Eminems handlinger: "Jeg er ikke som Eminem, går rundt og slår ned folk og sånt. Det er jeg ikke." Gabriel viser her et aktivt forhold til sitt idol, og fremstår som vurderende og handlende, snarere enn en passiv og ukritisk fan (Grossberg 2002; Jenson 2002). Han var tydelig på at man godt kunne beundre et idol uten å nødvendigvis like alt idolet gjorde. Dette illustrerer at et idol mest av alt gis ulike funksjoner av beundreren. Idolet Eminem kan ikke fikseres, men må ses i relasjon til de mennesker som har definert ham som sitt idol, gjennom de ulike funksjoner idolet har for beundreren (Grossberg 1992).

Når man beundrer Eminem, beundrer man noen som tilskrives opprør, sinne og dels destruktivitet. Etter Eminems gjennombrudd i 1996, har han vekket avsky og kritikken mot ham har vært intens. Hans tekster er både voldelige og fiendtlige, i alle fall om de leses billedlig og bokstavelig. Han har blitt beskyldt for å være utpreget kvinnefiendtlig, homofobisk og nedverdiggende, gjennom eksempelvis latterliggjøring av voldtektsofre. Under en av Eminems turneer lød advarselen fra avisen *The Sun*: "ADVARSEL TIL FORELDRE! Verdens farligste rapper kommer til Storbritannia. I februar skal Eminem framføre sine kontroversielle sanger om drap, narkotika og vold mot kvinner." (Hasted 2003: 192). Ved Sheffield University ble det liketil nedsatt forbud mot å spille hans låter og å markedsføre den forestående konserten, fordi de oppfattet ham som truende ovenfor homofile studenter. Også sammenslutningen PMRC (Parents Music Resource Centre), en pressegruppe for musikkensensur fra Washington, protesterte intenst mot Eminems besøk (ibid.).

Petter Dyndahl (2003) skriver at et grunnleggende problem innen Eminem-resepsjon, er konflikten mellom tolkningsmåter; om Eminems tekster skal forstås som fiksjon eller biografi, og da det sistnevnte med påfølgende moralske vurderinger, slik eksemplene fra britisk presse viser. Gabriel virket for å være noe ambivalent til dette, og konflikten mellom fiksjon og "virkelighet" hadde han da også reflektert over. Dels tolket han Eminems tekster som et uttrykk for noe "Eminem er", dels forholdt han seg like aktivt til en mediekritikk og et offentlig uttrykt moralsk aspekt.

Mens man i Storbritannia advarte foreldre mot å la barna dra på konsert med Eminem, og mens Eminem selv fremførte voldelige tekster om sin mor, var Gabriel langt mer knyttet til sin mor. Han fortalte at han var litt lei seg for ikke å ha fått billetter til konsert med Eminem, men dersom han hadde fått tak i det, så skulle han tatt med sin mor. Samtidig som Gabriel fortalte om et annet forhold til sin mor, hadde han likevel en ens orientering med Eminem; de var begge opptatt av sin mor. Dette er også et område som Dyndahl (2003) omtaler. Sårbare relasjoner, gjerne mellom foreldre og barn, er et ledemotiv som går gjennom Eminems tekstmateriale, sier Dyndahl (ibid.).

I åpningsscenen til filmen *8 Mile* møter vi en Eminem foran speilet på et offentlig toalett. Han øver – både på tekster og håndbevegelser. Han skal snart

innta scenen for en "Rap Battle".<sup>33</sup> Han er nervøs, og før han forlater toalettet kaster han opp. På veien mot scenen dras hetten på hettegenseren godt over hodet, som en beskyttelse mot det som eventuelt måtte komme. I løpet av de fire første månedene av observasjonstiden så jeg aldri Gabriel uten hettegenseren godt dratt over hodet. Hasted (ibid.) skriver om blant annet rappers påklæringer og kostymer. Klær representerer "hemmelige identiteter" og bestemte former for "superhelt-identiteter", noe som han påpeker er utbredt innen rap. Var hetten Gabriels symbol på hans "superhelt-identitet", en bestemt rolle han inntok i skolesammenheng? Gangsta rappens fokus på rikdom og materialitet, som Eminem i en viss utstrekning settes i forbindelse med (Hasted 2003) ble også praktisert av Gabriel. Han kunne gjerne vise frem lommeboken sin til jentene i klassen, og be dem legge merke til alle sedlene som den inneholdt.

## Randpersoner

Det første semesteret tilhørte Gabriel en musikkgruppe av elevene som ble "til overs" da de skulle velge gruppesammensetning ved skoleårets start. De fleste elevene hadde funnet hverandre, mens fem altså ble til overs, deriblant Gabriel. På hver sine måter hadde disse elevene marginale posisjoner i klassesammenheng, og praksisen med å la elevene selv konstituere grupper hadde på denne måten ytterligere degraderende konsekvenser. Det var ingen av de andre elevene i klassen som spurte denne gruppen hva de arbeidet med og ingen signaliserte noen form for oppmerksomhet ovenfor dem.

Man kan ikke hevde at Gabriels beundring av Eminem var direkte årsak til hans degraderte posisjon i musikkundervisningen. Men innenfor det hierarkiet som utviklet seg i musikktimene, er det påfallende at de som ble plassert nederst i klassens sosiale hierarki, så tydelig differensierte fra de andre innfor forholdningsmåter til musikk. Gabriels idolbeundring fikk ikke plass i musikktimene, og Gabriel selv tonet også ned denne idolbeundringen.

Den bevissthet som Gabriel uttrykte om mediekritikken som var rettet mot Eminem, kan også fortelle noe om at han bar med seg en samfunnsmessig

---

<sup>33</sup> "Rap Battle" er rap i improvisert form, hvor to rappere duellerer fra scenen, akkompagnert av en DJ. Duellene fant sted i nedslitte klubber, og hvem som helst kunne stille opp. Publikums respons avgjorde til en viss grad utfallet av kamphanenes duell.

bredere diskurs. Dette kan relateres til fenomenet "moralske panikker", hvor massemedier både skaper og forlenger reaksjonsmåter ovenfor kulturelle strømmer av annerledeshet (Christensen 2001; Sparrman 2002), for eksempel gjennom mediekritikk mot artister som oppfattes som kontroversielle. Dette var holdninger som Gabriel var vel kjent med, og som muligens begrenset hans mulighet for å kunne utspille en rolle som rap-artist på skolen. Sammen med hans posisjon i musikkundervisningen for øvrig og hans prestasjoner på skolen, kan det også være at den affekt og det engasjementet han la for dagen i arbeidet med rap, ikke harmonerte med skolehverdagen hans for øvrig. Dette forholdet kan relateres til nettopp hva Grossberg (1992) benevner som idolbeundringens affektive side. Gabriels relasjon til Eminem kunne endres dersom konteksten ble endret, og innenfor skolens kontekst var det kanskje like viktig å investere i egen posisjon og plassering innenfor den sosiale organisasjonen. Rap og hip hop ble latterliggjort i klassen, og dette er forhold som kunne utgjøre en viktig ramme for Gabriels bruk av rap. Han beundret ikke sitt idol noe mindre, men han lot viktige sider ved eget liv bli tause innenfor musikkrommets kontekst. Hvilke deler av sin identitet man velger å la være stille er viktig for egen selvforståelse, og de "tause rom" ved menneskers identitet utgjør sentrale faktorer for å forstå deres markering og plassering av seg selv innenfor ulike sosiale organisasjoner (Achino-Loeb 2006). Et vesentlig poeng ved Achino-Loeb's teoretisering, er derfor at menneskers motiver og beveggrunner ikke bare kan forstås gjennom ytringer innenfor ulike kontekster, men like fullt ved å se på tvers av kontekster og dermed hva som ikke ytres i ulike situasjoner.

Gabriels taushet om rap kan imidlertid også ses i relasjon til den fortelling om sang som Marit ga. Marit brakte ikke sang som lærerinitiert aktivitet inn i skolen fordi aktiviteten var for kjær for henne selv. Ei heller tok Gabriel med den musikalske uttrykksformen som lå hans hjerte nærmest. Imidlertid kunne guttene som uttrykte sin forkjærlighet for heavy metal ta dette med inn i musikktimene i skolen, og dette er interessant fordi disse forholdene genererer noen sentrale spørsmål. Hvorfor kunne noen la musikkaktiviteten i skolen romme sine mest affektive og kjære preferanser mens andre ikke kunne gjøre det samme? Og i forlengelsen av dette, hvilke verdimanifestasjoner var akseptable innenfor musikkrommet som sosial organisasjon og hvilke var det ikke? Hvordan kunne en kunnskapstradisjon få fotfeste og operere som et akseptert kulturelt reservoar som gav opphav til flerfoldige handlingsmåter,

mens andre kunnskapstradisjoner var uakseptable i musikktime, men ikke i skolehverdagen for øvrig?

## **METALLICA OG EMINEM – DE FORSKJELLIGARTEDE REBELLENE**

Metallica og Eminem har i dette kapitlet representert to kunnskapstradisjoner; heavy metal og hip hop. De har vært beskrevet gjennom de funksjoner de hadde for sine beundrere. Det førstnevnte bandet og heavy metal generelt utgjorde et reservoar av handlingsmåter som fikk bredt nedslag i musikktime. Låtmateriale, gitarfascinasjon, kroppslige væremåter, motstand mot å synge og det tydelige alvorret over utøvelsen er forholdningsmåter som kan relateres til en spesifikk kunnskapstradisjon. Kunnskapstradisjonen definerte relevante kompetanser som det var verdt å konsentrere innsatsen mot (jfr. kapittel 4), og guttene investerte mye energi i å gjøre og spille som utøverne i Metallica. Kunnskapstradisjonen tilbød et reservoar av handlingsmåter som guttene aktivt tok i bruk, og utgjorde slik sett et musikalsk handlingsrom hvor guttene utfoldet sine kompetanser. Som jeg tidligere har beskrevet, kunne man til tider få en følelse av å oppholde seg i en helt spesiell Metallica-sfære når man deltok i musikktime ved Åsen. Som kunnskapstradisjon var hip hop virksom på en ganske annen måte. Sosiale omgangsformer, som hilseritualer, bruk av påklledning og en gjengmentalitet har sine klare referanser til hip hop. Det tydelige er imidlertid at rap som uttrykksform var fraværende i musikktime. Gabriels idol, Eminem, utgjorde ikke et sjangerspesifikt handlingsrepertoar for ham, og heller ingen av de andre elevene. Dette til tross for at Gabriel beskrev sitt forhold til Eminem som sterkt og lidenskapelig.

Det kan ligge et maktforhold i dette som er flerdelt. På en måte var heavy metal den dominerende sjanger, og definerte for en stor grad hvordan aktivitetene skulle forløpe, hva som skulle være i fokus og hvem som oppnådde status. På en annen måte kan man også betrakte taushet som et uttrykk for makt (Achino-Loeb 2006). Ved å tie om sine preferanser, kunne Gabriel ta kontroll over hvilke sider ved seg selv som de andre skulle få tilgang til. Slik sett kunne hans investeringer i musikktime handle om en sosial plassering. I løpet av

skoleåret begynte han da også å ta gitartimer, og kunne på den måten forsterke innsatsen i musikktime ut fra de dominerende krefter i musikkrommet.

Det er imidlertid også verdt å stille spørsmål til musikk som konkret uttrykksform. Når skolens kontekst var preget av forhold som kunne relateres til hip hopens opphavshistorie og flere sosiale trekk ved skolens miljø syntes å være preget av en frykttkultur, er det interessant at den musikalske delen av hip hop falt gjennom i musikktime. Rap var på ingen måte en akseptert uttrykksform. Kan dette henge sammen med en oppfatning av at de sosiale omgangsformene som hadde sine referanser til hip hop, ikke ble ansett som verdimanifestasjoner på samme måte som rap? Heines uttalelser av hva han mente rap symboliserte kan tyde på at de unge hadde klare oppfatninger av musikalske uttrykksformers referensielle dimensjon, og at musikk i så måte sto for en tydelighet som gjorde det vanskelig å slutte seg til visse kunnskapstradisjoner. Dette forteller oss uansett noe om at musikk ikke ble ansett som en objektiv størrelse, men heller som en uttrykksform som de unge kontinuerlig forhandlet og vurderte betydningen av, og som dermed inngikk som en aktiv faktor innenfor det sosiale samspillet.

Til tross for kontrasten mellom Metallica og Eminem, har de imidlertid et sentralt likhetstrekk: de har vært eller er beskrevet som rebeller (Hasted 2003; Pillsbury 2006). Historisk sett var Metallica i sine tidligere perioder beskrevet som rebeller i langt større grad enn nå. Pillsbury (2006) forteller om rockernes opprør og levesett på siden av det allment aksepterte. Bandet har gjennomgått en prosess hvor de i dag fremstår langt mer konforme og ryddige. Det rebelske som kan ses på scenen er et akseptert opprør, og de var de aksepterte rebellene innenfor skolens kontekst ved Åsen. Dette var ikke tilfelle for Eminem. Metallica har en stor tilhengerskare, og er populære blant et bredt segment av befolkningen – også blant voksne. James Hetfield sies da også å beskrive fansen som "Metallica-familien" (Steinkjer 2009), hvilket signaliserer at det er noe helt spesielt som binder fansen sammen. Denne antydningen av fellesskap kan muligens tilby en trygghetsramme som er både umiddelbar og god å tiltre for unge gutter, fordi fellesskapet rommer en aksept som er delt av så mange. De noe mer sprikende Eminem-karakteristikkene antyder muligens et annet fellesskap. Et fellesskap som ikke rommer den dominerende majoritet, men de som operer i randsonen, som for eksempel Gabriel.

Med dette mener jeg at noen av både Grossberg (1992) og Barths (1993, 1994) poenger kommer til syne. Det er i relasjonen mellom et kulturelt innhold/ kunnskapstradisjoner og fans/ beundrere man kan forstå hva idoler kan bety. En beskrivelse av Eminem eller Metallica vil i seg selv være utilstrekkelig, og likeså essensialiserte beskrivelser av for eksempel Heine eller Gabriel. Det er relasjonene som kan gi den beste forståelsen av hva idolbeundring kan bety, gjennom å studere hvordan relasjonene spilles ut innenfor konkrete kontekster.

Teksten ovenfor har illustrert hvordan musikalske kunnskapstradisjoner kan utgjøre kulturelle reservoar av handlingsmåter for ungdomsskoleelever, og vist hvordan tradisjonene ble satt i spill innen musikkaktivitet ved Åsen. Dette aktualiserer imidlertid også et spørsmål om hvordan de spesifikke reservoarene kan bli omformet som handlingsrepertoar for konkrete aktører. Dette berører handlingsrepertoarets opprinnelser. Elevene forholdt seg til både massemedier og til allmenne diskurser om musikk, men de syntes imidlertid å ha behov for at noe eller noen aktualiserte ulike forholdningsmåter og legitimerte dem som anvendelige og gyldige.

## FRA RESERVOARER TIL HANDLINGSREPERTOAR

*Sanggruppen øver i klasserommet. Det går langsomt fremover denne dagen. Anne og Catharina stiller seg ved kateteret fordi Marit har sagt at man må stå når man synger. Gruppens lederskikkelse, Anh Mai, sitter ved pulten og rydder i pennalet og skriver noe i en kladdebok. Hun traller litt for seg selv, rydder litt, går ned til hyllene for å legge fra seg bøkene og går rundt i rommet. De andre jentene synes å bli forvirret av at hun har trukket seg tilbake som lederskikkelse denne dagen. Etter hvert bestemmer Catharina seg for å ta et initiativ, og hun foreslår at de skal gjøre noen oppvarmingsøvelser. Hun har lært av sin mor at det er viktig å varme opp stemmen før man skal begynne å synge, og hun vil gjerne at de skal forsøke det.*

*"Skal vi varme opp, så skal det være med en poplåt", parerer Anh Mai fra pulten.*

*"Ja men, mamma sier...", forsøker Catharina.*



*”Mora di er mora di”, svarer Anh Mai bestemt. ”Hjemme hos oss varmer vi opp med en poplåt”.*

Ovenstående situasjonsbeskrivelse er et av mange eksempler på hvordan foreldre ble trukket inn som referanser for elevenes musikkaktivitet. Dette var da også et av de forholdene som overrasket under feltarbeidets gang. Forestillingen om ungdoms musikk som opposisjonell i forhold til foreldre, som noe eget ungdomsspesifikt, og som en faktor som understreket skillet mellom ungdom og voksen ble kraftig utfordret.

## **Foreldre og nære relasjoner**

I situasjonsbeskrivelsen ovenfor danner to vidt forskjellige praksiser fra hjemlige sfærer utgangspunkt for en disputt om hvordan det var mest hensiktsmessig å varme opp sangstemmen. I Catharinas hjem hadde hennes mor fortalt om hvor viktig oppvarming var, og hun hadde demonstrert oppvarmingsøvelser hentet fra egen utøving i kor. Anh Mai, på sin side, sang også mye hjemme, men der kunne man like gjerne varme opp med en poplåt, mente hun. Catharina hadde generelt en marginal posisjon i klassen, og hun kom ingen vei med tipsene fra sin mor vedrørende oppvarming. Derimot varmet Catharina opp selv i begynnelsen av musikktime. Hun stilte seg litt til siden for de andre, sto med bena fra hverandre, innprentet til seg selv at det var viktig å ”puste med magen” og fremførte oppvarmingsøvelser. Anh Mai trallet på poplåter.

Denne divergensen i handlingsstrategier handler på et nivå om ulikhet i musikalsk praksis. Begge jentene hadde med seg handlingsrepertoar hentet fra hjemmet og familiær omgang med musikk. Som musikalsk praktiserende var disse to familiene ulike. Samtidig er det et likhetstrekk mellom de to jentene, og det er at de bar med seg handlingsberedskap hjemmefra som de grep til i skolesammenheng. Det fantes ikke antydninger til foreldreopposisjon eller generasjonskløft i dette hendelsesforløpet. Snarere var det heller to ulike familier med sine representanter som møttes og havnet i en disputt om ”riktig” og ”gal” fremgangsmåte.

Innen sosialpolitisk tenkning har det rådet en oppfatning av familien som tilnærmet tømt for ansvar, omsorg og sosiale oppgaver (Heggen og Øia 2005).

Endrede flyttemønstre og skilsmisser har satt kjernefamilien under press, og representerer til dels en utrygghet ovenfor familien som stabil enhet. Samtidig skisserer Heggen og Øia (ibid.) en annen dimensjon ved dagens familier, som innebærer at dagens familieformer besitter langt større omsorgskapasitet overfor barn. Bevisstheten om at barn og unge representerer aldersgrupper med spesifikke behov er langt større enn for få generasjoner siden, og de skriver samtidig at foreldrerollen i dag er basert på følelser, omsorg og oppmerksomhet ovenfor barna. Det ligger to diametralt motsatte dimensjoner i disse to familiesosiologiske forståelsesformene. På den ene siden handler det om utrygghet og forringelse av familiesituasjonen, mens det på den andre siden handler om omsorg, omtanke og kjærlighet. Heggen og Øia (2005) tar til orde for at disse to tendensene må betraktes parallelt, og dermed se på familie, mor og far, i en viss utstrekning som sosiale konstruksjoner hvor både struktur og betydningsinnhold kan variere. Som sosiale konstruksjoner, kan for det første nye sider ved familien tre frem, men også vil man kunne bryte med en del tradisjonelle forestillinger som ligger til grunn for hvordan man diskuterer familie. Dette vil kunne utgjøre viktige premissendringer for diskusjonene om barn og unge, og dermed også for hvordan å betrakte ungdom, musikk og generasjon, som Catharina og Anh Mai ulike familier.

Begge jentene fortalte i intervju om familiene sine. Catharinas foreldre var skilt, og hun bodde sammen med sin mor og hennes nye kjæreste. Hun besøkte faren sin med jevne mellomrom, der han var bosatt i nabokommunen. Hun hadde en eldre bror som hadde flyttet til en annen kant av landet. Anh Mai bodde sammen med begge foreldrene og to brødre, og hadde i tillegg storfamilie i umiddelbar nærhet, hvilket innebar at hun ofte hadde besøk av tanter, onkler, kusiner og fettere. Catharina sang mye og spilte piano hjemme, og hun fortalte at både hun, moren og hennes nye kjæreste hørte på rock sammen. Anh Mai og hennes familie sang mye karaoke, spesielt vietnamesisk populærmusikk. Anh Mais far syntes det var viktig å synge, fortalte hun, fordi det var bra for allmenndannelsen.

I begge tilfellene hadde de fått et handlingsrepertoar tilgjengelig fordi musikalsk praksis syntes å være en utbredt samværsform i deres respektive familier. Som sosial konstruksjon kan det dermed synes som om foreldre som noen å opponere overfor var tømt for innhold i relasjon til musikk. Hvorvidt generasjonsmotsetninger kom til syne på andre måter i disse familiene er

uklart, men mer enn noe annet syntes former for musikalsk praksis å være en sammenbindende faktor mellom generasjonene, i alle fall slik det kom til uttrykk i musikkrommet.

Som det fremgår ovenfor, spilte også Gabriel mye sammen med sin mor og han pleide å være med henne på korøvelse. Underveis i skoleåret hadde også hans mor foreslått at han skulle begynne å ta gitartimer, hvilket han gjorde og trivdes med. Dette utgjorde etter hvert en endringsberedskap for Gabriel, idet han kunne delta i musikktime med gitaren i fanget og dermed oppnå større grad av aksept. For å kunne markere seg i så måte, pleide han å øve mye sammen med moren, fortalte han. I tillegg til Gabriels mor, fortalte han om en kamerat som hadde introdusert rap for ham. Denne kameraten anså han som nær og viktig, og rap var en musikkform de to vennene kunne samle seg omkring.

Simon Frith (2003: 95) tar utgangspunkt i en mikrososiologisk forståelsesform når han understreker at man kan få verdifull kunnskap gjennom å identifisere mønster av musikkbruk innad i familier. Han oppfordrer til å stille følgende spørsmål:

How is family space regulated musically? (...) But what happens in communal space – the kitchen, the car? Who decides what to play? (...) I doubt if there's anyone nowadays who couldn't map the history of family relationships along musical lines. (Frith *ibid.*)

Friths innfallsvinkel er interessant i relasjon til Heggen og Øias (2005) redegjørelse for perspektiver på familie. Heggen og Øia (*ibid.*) påpeker hvordan dagens familier ofte er preget av omsorg og følelsesmessig involvering. Der de ytre strukturer kan synes fragmenterte, er det allikevel en intern omgang preget av deltakelse og involvering. Er det da slik at musikalsk utøving settes i relasjon til en emosjonell diskurs, slik at hva som nå måtte utgjøre ungdomsopprør utspiller seg gjennom andre uttrykk enn musikk? Også Stålhammar (2004) påpeker hvordan ungdom omgås musikk hvor nære relasjoner er opprinnelse til omgangsformer, og det er derfor verdt å spørre om denne form for musikkbruk får sin form blant annet gjennom private familiære sfærer. Under "Ungdommens Kulturmønstring" snakket jeg med flere deltakere og deres foreldre, og for en stor grad var det fortellingen om hvordan barna øvde sammen med en eller begge foreldre jeg fikk ta del i. I tillegg fikk jeg ta del

i hvordan enkelte, for eksempel Heine diskuterte musikk med sin mor, når de i full enighet fortalte om Dimmu Borgir, hvordan de ikke likte growl<sup>34</sup>, men gjerne kunne høre på Rammstein.<sup>35</sup>

Et sentralt poeng for Barth, er at kultur er distribuert: "Culture is distributed, and major aspects of its structure inhere precisely in its patterns of distribution in a population." (Barth 1993: 170). I eksempelet ovenfor trakk både Catharina og Anh Mai frem et handlingsrepertoar fra sine familier. Ulik handlingsberedskap møttes uten at det resulterte i konsensus blant aktørene. De øvrige jentene i gruppen virket usikre på hvem de skulle følge, og holdt seg stille under disputten mellom Catharina og Anh Mai. Distribusjon av et musikalsk handlingsrepertoar stoppet dermed opp. Derimot ble et annet gjort legitimt, nemlig det å trekke inn sine foreldre i situasjoner på skolen. De var begge opptatt av sine familier, og også i intervju syntes det å ligge en sterkere lojalitet ovenfor egne familier enn ovenfor eksempelvis skolens representanter. Det interessante her er også at de beholdt en lojalitet overfor egne familier under utøving, som da Catharina fortsatte med oppvarmingsøvelser selv om hun ikke fikk gjennomslag for dette blant de andre jentene i gruppen. Ingen av disse jentene drev med organisert musikkaktivitet utenfor skole og hjem, det var hjemmet som var arena for musikalsk utøving i fritiden.

## Mellom det globale og det lokale

En forutsetning for at kunnskapstradisjoner tas i bruk innenfor en sosial organisasjon som ungdomsskolens musikkrom, er at kunnskapstradisjonenes handlingsmåter blir aktivisert som handlingsrepertoar for konkrete aktører. Det må foregå en transformasjon fra å være et allment tilgjengelig fenomen til et lokalt handlingsrepertoar, og prosessen synes å være avhengig av at noe eller noen gjør handlingsmåtene relevante. I denne sammenhengen var det de nære relasjonene som ble trukket frem hyppigst, og spesielt familie. Catharinas mor, Heines storebror, Gabriels mor og hans kamerat er alle eksempler på nære relasjoner som ikke bare hadde introdusert dem for artister, band eller musikalske forholdningsmåter, men de synes også å være gitt sin verdi og betydning ut fra relasjonene som dannet opphavet.

---

<sup>34</sup> Growl er en spesifikk syngestil som har sin opprinnelse fra death metal.

<sup>35</sup> Rammstein er et tysk hard rock-band

Handlingsrepertoarene ble i varierende grad spilt ut i musikkrommet, og dermed utgjorde de også varierende måter å manøvrere innenfor de sosiale prosessene. Musikkbruk fremsto som en sammenbindende faktor mellom generasjoner, snarere enn opposisjonelle uttrykk rettet mot en voksen generasjon.

Kan dette antyde noe om oppvekst og hverdagsliv for øvrig? Vi vet at frivillige organisasjoner sliter med rekruttering (Ødegård 2007), hva kan det så fortelle når organisasjonenes potensielle aktører velger andre arenaer for utøvelse? Hva kan det bety når det ikke er de jevnaldrende selv, slik man nærmest tar for gitt når det snakkes om ungdom, men foreldrene som er deres medmusikanter?

Et interessant aspekt ved begrepene kunnskapstradisjoner, kulturelle reservoarer og opprinnelser, er hvordan dette er vevd sammen i vårt hverdagsliv. Dermed kan det også ligge kimer til forveksling i hverdagen. Dersom en aktør bringer med seg handlingsmåter som ikke anerkjennes gjennom aktivitetene, oppstår det en viss fare for at handlingsmåten i seg selv forveksles med kilden, slik at aktøren oppfatter selve kildens status som svekket. Når Catharina ikke fikk gehør for sin mors måte å varme opp stemmen, er det en viss fare for at dette for henne ble oppfattet som en implisitt verdivurdering av hennes mor, og ikke bare hennes måte å varme opp på. Likeså mener jeg dette er relevante spørsmål å stille i forhold til eksemplet om Gabriel. Når elementer fra hip hop ble latterliggjort og underkjent av flere elever i klassen, var det dermed en fare for at den funksjon Eminem som idol hadde for Gabriel, hadde blitt svekket for ham dersom han aktivt hadde tatt i bruk sin idolbeundring og kompetanse om rap og Eminem. I skolesammenheng er det derfor relevant å anerkjenne idolbeundringens implisitte kompetanse, fordi beundreren gjerne besitter mengder med kunnskap og viten om sitt idol. Når hip hop ble underkjent, fulgte Gabriels idol med i denne prosessen, og dermed også Gabriels kompetanse, hvilket innebar både viten om Eminem og rap som måte å forholde seg til musikk på. Å ta i bruk det repertoaret han faktisk besatt og aktivt prøve det ut i musikktime, kunne dermed synes å utgjøre en for stor risiko for ytterligere svekket posisjon. Dette sier oss noe om sosiale hierarkiseringsprosesser i musikktime. Samtidig sier det oss noe om hvor mye som faktisk kan være på spill for elevene, hvilket kommer tydelig til syne idet man sporer antydningene av de risikovurderingene som fulgte med stor grad av valgfrihet.

Aktørskap er på denne måten både reflekterende og kalkulerende. Når man besitter ulike former for handlingsberedskap, så betyr det også at noen måter å handle på kan tones ned og legges bort. Handlingene til de enkelte aktører er heller ikke determinert av bestemte kunnskapstradisjoner (Barth 1993), som for eksempel hip hop. Hvis man er fan av noen, er det ikke kun det man er (Grossberg 1992; Jenson 1992). Elevene plukket og mikset, og de opptrådte situasjonsbestemt. Et eksempel på dette er Heine, som verbalt sett markerte avstand til det han kaller "wanna be gangster", men samtidig plukket opp elementer fra hip hop som han brukte i andre sammenhenger. Dette henger også sammen med hva jeg i forrige kapittel skrev om lokale kriterier for kompetanse.

Ungdomsforskeren Thomas Ziehe (1989, 2004) er kritisk til skolens eksplisitte sammenknytning med elevers hverdagsliv utenfor skolen. Han tar til orde for at skolen må være noe annet, noe mer enn de hverdagserfaringer som tilbys elevene utenfor. Svenske Ziehe-tolkere, som eksempelvis Fornäs (Ericsson 2002: 55), har overført Ziehes resonnementer til musikkundervisning i skolen. Fornäs er skeptisk til bruk av rock i skolen fordi denne musikkformen er ladet med verdier for ungdom. Å forsøke å nærme seg fra et voksent ståsted, vil dermed være ensbetydende med en byttehandel der intimitet er prisen. Musikken beskrives dermed som et didaktisk lokkemiddel, men hvor resultatet kan bli en uintendert avvisning av eleven. Dette er en svært interessant diskusjon. Når Marit som lærer avgjorde at musikkundervisningen skulle praktiseres med størst mulig grad av valgfrihet, var nok ikke hennes intensjon at store deler av enkeltelevers livsverden skulle tape terreng – snarere tvert imot. Men hierarkiseringsprosessene pågikk kontinuerlig, og konsekvensen ble allikevel at noe ble ugyldiggjort. Dette er valgfrihetens paradoks.

Fornäs (Ericsson *ibid.*) argumenterer mot bruk av rock og annen populærkultur i skolen, både fordi det vil innebære intimisering av elevene, men også fordi det innebærer et problem å pedagogisere noe som er så innevevd i ungdomskultur. Det er ikke tvil om at avvisning kan bli resultat idet elevene trekker frem egne familiepreferanser, og at de dermed løper en risiko for ugyldiggjøring av egne familiære praksiser. Som i eksempelet med Catharina og Anh Mai, hvor ingen oppnådde gehør for hverandres måte å varme opp på. Samtidig mener jeg at Fornäs' syn er problematisk. Han beskriver skole, fritid og familie som tre separate sfærer, hvor alle spiller en viktig rolle for ungdoms identitetsprosjekt,

om enn på ulike måter. Spørsmålet er bare om disse sfærene har mulighet til å operere så atskilt som Fornäs tar til orde for at de bør? I normativ forstand kan dette i en pedagogisk sammenheng bety en annen praksis fra lærerens side enn hva som var tilfellet her. Samtidig er dette en forståelsesform som atskiller ungdom fra voksen ved å definere annerledeshet til en musikalsk uttrykksform, og denne forståelsesformen er problematisk. Sammenkoblingen ungdom og populærmusikk er ingen sluttet sirkel, frakoblet forbindelser til andre mennesker.<sup>36</sup> Ingen populærmusikalske former er utelukkende "ungdomsmusikk". I denne sammenhengen er det også relevant å trekke frem Södermans studie av læring blant utøvere innen hip hop (Söderman 2007), og hans beskrivelse av hvordan dyktige utøvere innen denne sjangeren kan sammenlignes med ledere for studiesirkler. Södermans beskrivelser påpeker dermed også at hip hop ikke kun er ungdommens musikk, men en kunnskapstradisjon som videreføres av utøvere som ikke er generasjonsbestemt. Det spesifikt "ungdommelige" kan derfor ikke defineres til populærmusikalske sjangre. Som i eksempelet med Heine og hans mor, så hadde de begge et like aktivt forhold til flere rockeband og de forholdt seg til de samme musikkformene i sitt hverdagsliv. Dette understreker også et av Stålhammars poeng, når han tar til orde for at ungdoms preferanser må forstås innenfor termer av forholdningsmåter (Stålhammar 2004).

Ovenstående diskusjon berører derfor ungdomsbegrepet i seg selv. Man fornemmer en tribaliserende kategorisering av ungdom og musikk når man beskriver populærmusikk som spesifikt tilhørende ungdom, som er i tråd med James, Jenks og Prouts (1998) beskrivelse av "the tribal child". En ungdomskultur er ingen sluttet sirkel, mener jeg, ei heller hva angår musikalske praksiser. Ingen populærmusikalske former er utelukkende "ungdomsmusikk". De "stamme-aktige" forståelser av ungdom er dermed problematiske fordi de implisitt utkrystalliserer ungdoms subkulturer til essensialiserte fenomener, uten forbindelsesveier til noe utenfor, deriblant musikk. Og med Barths

---

<sup>36</sup> Det er også relevant å betrakte dette i lys av norsk kulturpolitikk. Kulturrådet, som forvalter statlige midler til deler av norske musikkliv, opererer med egne tilskuddsordninger til rock og annen populærmusikk, benevnt som "rytmisk musikk" (Norsk kulturråd 2011). Den autonomisering og opprørske dekontekstualisering av rock som Fornäs (Ericsson 2002) italesetter, er etter mitt syn dermed en umulighet. Populærmusikk opererer ikke i atskilte baner, men forvaltes av aktører og er delaktig i både statlig makropolitikk og utspilles innen lokale praksiser, og må dermed drøftes deretter.

forståelse av sosiale organisasjoner (Barth 1994), vil forbindelsesveiene til livet utenfor alltid være aktivt. I denne sammenhengen er det noen bestemte forbindelsesveier som har vist seg å utgjøre aktive krefter for hvilke handlingsrepertoar de unge tok i bruk, nemlig deres forbindelser med nære relasjoner generelt, og familie spesielt.

Gjentatte ganger gjennom dette kapitlet har jeg antydnet hvordan ulike artister, band eller idoler ble trukket inn i musikkaktiviteten i skolen, avhengig av hvilke verdier og orienteringer de syntes å representere for de unge. Disse verdiene kunne bli spilt ut mot hverandre, og elevene måtte i større eller mindre grad enes om hvilke verdier som var viktige (Barth 1994; Goffman 1992/1959). Disse definisjonene bevirket aktivitetens videre forløp, og aktivitetenes sosiale organisasjon hadde dermed ikke et slutt punkt. Det oppsto tydelige mønstre, men dette var mønstre som både kunne ha karakter av overordnede omriss og av mer detaljerte utførelser av samhandling.

De utstrakte referansene til egne familier er område som genererer spørsmål om ungdoms hverdagsliv. På en måte kan dette forholdet tas til inntekt for styrkede familieband (Heggen og Øia 2005) i den forstand at musikk var et område som familiemedlemmene søkte seg mot i fellesskap. På en annen måte kan det muligens si oss noe om at mange ungdommers hverdagsliv kan være komplekse, fragmenterte og så fylt av valgmuligheter (Nielsen 2009) at musikk ble et trygghetssøkende område hvor de unge orienterte seg mot tilhørighet heller enn mot opposisjon. Familiene fremsto som relasjoner preget av lojalitet og tilhørighet, og tidligere tiders musikalske generasjonsopprør (Øia 1998) var fraværende. Samtidig bør disse forholdene også betraktes i relasjon til hva Haugen (2007) understreker, nemlig det at dagens skole i større grad enn å utjevne sosiale forskjeller, heller forsterker samfunnets øvrige strukturer. Musikalsk samhandling innad i familier og elevenes referanser til foreldre i skolesammenheng kan også innebære at musikalsk praksis dermed kan reprodusere samfunnets maktforhold for øvrig. Det skjær av en demokratisk tenkning som gjerne ligger til grunn for elevs valgfrihet, slik som Marit argumenterte for, får dermed en annen og mer sosial hierarkisk klang. Dersom man også lar være å betrakte ungdoms musikkbruk som spesielt "ungdommelig", tillegges nok en dimensjon av sosial ulikhet fordi musikkbruk ikke er "ungdomsdefinert", men definert av familiære praksiser som settes på spill og forhandles.



Stålhammar (2004) argumenterer for at ungdom ikke er passive brukere av massemedier og underlagt globale kommersielle krefter. Denne analysen av musikkaktivitetene ved Åsen understøtter Stålhammars syn, fordi det kontinuerlig foregikk et vekselspill mellom bruk av allment tilgjengelige kulturelle uttrykk og handlingsmåter de unge ervervet via nære relasjoner. Ungdom er ikke ukritiske konsumenter, og forbindelsesveiene mellom musikkaktivitet i skolen og livet utenfor er ikke kun definert av kommersiell påvirkning. Snarere er forbindelsesveiene mange og vekslende, hvor mennesker i deres nærhet synes å utgjøre noen av de mest sentrale kreftene for hvordan ungdom anvender musikk.

## KAPITTEL 6. KOMPLEKSE ORIENTERINGER

---

Forrige kapittels bruk av kunnskapstradisjonsbegrepet (Barth 1993) illustrerte hvordan sjangre som heavy metal og hip hop på ulike måter ble satt i spill i musikktime og i skolehverdagen forøvrig. Imidlertid har også bruken av dette begrepet illustrert et annet sentralt aspekt, nemlig det at det primært omfattet guttenes aktiviteter. Jentenes aktiviteter og samhandling lot seg ikke fange inn gjennom dette begrepet, simpelthen fordi de ikke forholdt seg til musikalske kunnskapstradisjoner på samme måte som guttene. Dette er en konsekvens av analysene som jeg har tatt på alvor og som danner utgangspunkt for dette kapitlet.

Drotner (1993) hevder at man i analyser av unge kvinner befinner seg i et teoretisk skjæringspunkt mellom kjønn og generasjon. Unge kvinner blir ofte definert gjennom en dobbel negasjon, hevder hun; som ikke-mann og som ikke-voksen. Drotner argumenterer for å sammentenke kjønn med generasjon, og hun etterspør et analytisk blikk som forener disse perspektivene. Dette er en viktig understrekning som jeg har etterstrebet å følge. Konsekvensen i denne sammenhengen er derfor å analysere jentene i sin egen rett, og ikke som ikke-gutter innenfor termer av "annerledeshet". Dette er også vesentlig innenfor en aktørtenkning (James, Jenks and Prout 1998). Jeg måtte derfor finne en annen inngang enn kunnskapstradisjonsbegrepet for å forstå jentenes aktiviteter.

Barths (1993) orienteringsbegrep danner derfor tyngdepunktet for analysene i dette kapitlet. Jeg ser etter hvilke orienteringer som ble spilt ut, for derigjennom å se etter mulige kulturelle reservoarer som jentene forholdt seg til. Der orienteringsbegrepet var mer underordnet i forrige kapitell, har det altså i påfølgende fremstilling fått forrang.

## SOSIALE ORIENTERINGER

Et iøyenfallende trekk ved jentene var at de i stor grad uttrykte vanskeligheter med valg av låtmateriale. Det virket aldri for å være opplagt at de skulle lete innenfor den ene eller andre sjangeren, og jeg hørte sjelden preferanser uttrykt innenfor en sjanger eller en stil når de snakket om musikk. Derimot snakket de om "de fine sangene". De diskuterte låtvalg med utgangspunkt i enkeltlåter og deres betydninger eller assosiasjoner. Når Sara og Catharina fortalte om sine relasjoner til musikk under intervjuene og ellers når de diskuterte låtvalg, forekom det ofte som tematiseringer av egne følelser.

### Følelsesregulering

Under intervjuet med Sara snakket hun om to spesifikke låter som hun hadde et sterkt forhold til. Spesielt fremhevet hun en bestemt sang som hun likte godt. Låta var "My heart will go on" med Celine Dion – kjenningsmelodien fra filmen "Titanic" – en sang hun pleide å spille når hun var lei seg.

Ja, jeg tenker litt på – jeg hadde to katter før, og så – de var tvillinger. Så ble den ene påkjørt, og så måtte vi avlive den. Og han var liksom den som var mest kosete, og alt sånn, og jeg har jo hatt dem siden jeg var tre år, og da har de blitt veldig sånn – nære, sånn at det er nesten som familie. Så jeg tenker litt på han. (...) Jeg vil jo – jeg savner han jo veldig, men det er ikke sånn at jeg begynner å gråte lenger, eller – hvis jeg tenker ordentlig på det, og sitter der og tenker på alt som har skjedd og sånn, da kan det være at jeg begynner å få tårer i øynene og sånn. Men jeg begynner ikke å gråte nå lenger. Det var liksom i 2003 – i januar – så det er jo en stund siden nå.

Saras fortelling om katten fortsatte, om veterinær, dyrehelse og kattens forventede levealder. Parallelt fortalte hun om hvordan hun aktivt brukte den

ene spesielle sangen når hun var lei seg, og like viktig når hun faktisk ønsket å være lei seg. Det var ikke bare det at låta gjorde henne trist, men den kunne også forsterke en følelse som allerede var der. Og ikke minst var dette intensjonale handlinger fra henne selv, hun kunne ønske å gråte og da satte hun på sangen og lot hendelsen med katten som døde få representere en generell sinnsstemning.

Saras beretning knytter seg til fenomenet følelsesregulering, hvilket den finske musikkforskeren Suvi Saarikallio (2007) sier er en utstrakt form for musikkbruk blant unge jenter. I sin avhandling om nettopp følelsesregulering ("mood regulation") og musikk blant tenåringer, fremhever hun hvordan unge jenter tar i bruk denne strategien for å kunne justere, endre eller kontrollere egne følelsesstilstander. Det interessante er også hvordan blant annet Sara aktivt tok i bruk dette innad i musikkgruppen og initierte "glad-låter" fordi hun ville at de skulle være glade i musikktime. Dette illustrerer også at følelsesregulering kan være kollektivt, fordi jentene i fellesskap virket for å orientere seg mot en felles følelsesstilstand.

Det er et utbredt syn at jenter og kvinner relaterer musikk til følelser (Dibben 2002; Green 1997). Dette betyr ikke at det finnes noen naturgitt og essensiell relasjon mellom jenter og musikk, men kan like gjerne være et uttrykk for at jenter i stor grad sosialiseres til å verbalisere egne følelser og at musikkbruk blir en tematisering av denne formen for verbalisering. Følelsene fremheves og blir en eksplisitt forholdningsmåte, og blir dermed del av et bredere sosialisasjonsmønster. Musikk blir dermed kun et av mange områder som verbaliseres innenfor en følelsesdiskurs.

## **De "fine sangene" og de mulige selv**

I tillegg til å snakke om de "fine sangene", var jentenes beskrivelser av musikk gjerne fulle av adjektiver. Ord som hard, glad, trist og morsom gikk igjen, og at noe var "bra" syntes å bety at musikken korresponderte med bestemte sinnsstemninger. I motsetning til guttenes uttalte bruk eller preferanser for sjangre, uttrykte som nevnt ikke jentene seg på samme måte. Unntaket var Trine, som likte Marilyn Manson og bandet HIM<sup>37</sup>, noe Sara karakteriserte som

---

<sup>37</sup> Marilyn Manson og HIM er utøvere som representerer ulike metal-sjangre.

”litt annerledes – litt sånn hardt”. Saras karakteristikk av Trine er interessant på flere måter. I følge Sara var Trine annerledes fordi hun likte dette ”harde”, noe hun selv mente var ”bare bråk”. Men Trine var også den eneste jenta som jeg hørte ta i bruk sjangeruttrykk og uttalte spesiell forkjærlighet for bestemte band. Trine brøt derfor med en orientering mot ”de fine sangene”, hvilket altså representerte en annerledeshet for Sara. Når Catharina snakket om Metallica, fortalte hun at hun hørte litt på dette bandet hver dag, men det var tre rolige sanger som hun likte. Resten syntes hun ikke noe om. De ”fine sangene” syntes å innbefatte låter av rolig og romantisk karakter, samt det de benevnte som ”gladsanger”, raske låter som man ble glad av å høre på.

Da den ene jentegruppen skulle velge ny låt å arbeide med etter jul, kom de etter hvert frem til følgende aktuelle alternativer: ”Min første kjærlighet” med Jahn Teigen, ”Total Eclipse of the Heart” med Bonnie Tyler, ”Aldri i livet” med Finn Kalvik og ”Dreamer” med Ozzy Osbourne. De uttrykte imidlertid ikke noe forhold til opphavspersoner og utøvere, igjen var ”en fin sang en fin sang”. Det utspant seg også en dispuTT mens de diskuterte hvilken sang de skulle velge. De mente alle at disse fire sangene var ”fine”, men falt til slutt ned på Jahn Teigens ”Min første kjærlighet”, fordi de mente den ikke inneholdt så mange instrumentaltekniske utfordringer. Imidlertid protesterte Trine da hun fikk høre at det var en låt med Jahn Teigen. Det var en artist hun ikke likte. De andre jentene beskyldte henne da for å være ”usaklig og dum”. Var sangen fin, spilte det ingen rolle hvem som opprinnelig hadde skrevet og fremført den. Trine kom dermed ingen vei med sine protester, og jentene bestemte seg dermed for å øve inn ”Min første kjærlighet”.<sup>38</sup> Mens de diskuterte seg frem mot låtvalg, hørte de på de ulike sangene som Marianne hadde innspilt på mobilen. På spørsmål om hvor de hadde blitt kjent med de ulike sangene, fortalte de at de hadde blitt kjent med samtlige låter via tv-reklame.

På samme tid var også den andre jentegruppen opptatt med å velge låt, og også disse jentene gjennomgikk valgets kvaler. De hadde arbeidet med sang det første semesteret, og kunne egentlig tenke seg å gjøre det nå også. Imidlertid hadde Marit skrevet at de skulle ha spilt to forskjellige instrumenter i løpet av året, og derfor måtte de nå innfinne seg bak trommesett, gitarer, bass og piano,

---

<sup>38</sup> For musikk eksempeler, se [http://www.youtube.com/watch?v=B\\_zbX89Ln14](http://www.youtube.com/watch?v=B_zbX89Ln14). 15.07.2010.

oppgaver de gikk til med en viss motstand. Etter mye diskusjon kom de frem til at de ville arbeide med låta "The Tide is High" med Atomic Kitten.<sup>39</sup>

Mens den førstnevnte jentegruppen hadde plukket ut fire romantiske ballader å velge mellom, var den andre gruppens "The Tide is High" en hurtigere låt, men også denne med en tekst om forelskelse og kjærlighet.

Unge jenters preferanser for romantiske sanger, ballader og dansefremføringer som man for eksempel kan se i Atomic Kittens musikkvideo til "The Tide is High", kan ses som en bestemt form for kvinnekultur som handler om å finne seg en mann og etablere et hjem (Dibben 2002; Werner 2009). Green (1997) skriver kvinners musikalske praksiser inn i en patriarkalsk forståelsesramme. Historisk sett har kvinners musikalske praksiser blitt reproduisert innenfor et patriarkalsk betydningssystem, hevder Green. Hun relaterer dette til følgende beskrivelse av patriarkatet:

In extreme polarized form, masculinity is defined as active and productive: as committed to the pursuit of knowledge, hence rational, inventive, experimental, scientific and technological; as bound up with the production of Art, hence creative. At the opposite pole, femininity is defined as passive and reproductive; as involved in the nurturing of others, hence caring; as occupied in the production of Crafts; hence diligent. Whereas men's pursuit of knowledge is commensurate with masculine prowess of the *mind*, women's reproductive and nurturing functions (menstruation, gestation, lactation) derive from feminine obeisance to the *body*. Whereas masculinity's capacity is manifest in *reason*, femininity's objection to the body is associated with susceptibility of *feeling*. Whereas masculinity produces *culture*, femininity is bound to *nature*. Whereas masculinity is *stoical*, femininity (...), is *contrary*: desirable and dangerous, offering both the comfort of the wife or mother, and the temptation of the sexual object or whore. (Green 1997: 14).

Jentenes valg av låter kan dermed skrive seg inn i de tolkningsmåter som både Dibben (2002), Green (1997) og Werner (2009) tar i bruk, hvor valgene kan stå som uttrykk for hjemlige orienteringer og ønsker om å finne seg en mann.

En annen tolkningsmulighet er imidlertid å se uttrykkene for musikkpreferanser i relasjon til hva Sparrman (2002: kapittel 7) benevner som

---

<sup>39</sup> For musikk eksempel, se <http://www.youtube.com/watch?v=EPFk0X1p2fs>. 15.07.2010. Originalversjon av låta er fra 1980, av og med Blondie.

mulig identifikasjon. På samme måte som Dibben (2002), Green (1997) og Werner (2009), relaterer Sparrman jenters preferanser for mannlige artister til ønsket om å finne seg en mann og til hjemmet. Imidlertid tar hun til orde for at det kan fortone seg annerledes når jenter velger kvinnelige artister, fordi gjennom kvinnelige utøvere tilbys identifikasjonsmuligheter og et repertoar av "mulige selv" (Davies and Harré 1990) – noe man oppfatter at man kan gjøre eller bli. Orienteringer mot de mulige selv kan dermed også være opprinnelsen til at jentene hadde så store vansker med å velge låtmateriale. De fniste, lekte og utforsket kanskje fordi det var så mange "mulige selv" i alt låtmaterialet som var tilgjengelig for dem. Siden ingen spesiell sjangre eller ingen spesielle artister hadde forrang, ble valgene kompliserte.

## Stjernedrømmer

*Sanggruppen har valgt å være igjen på skolen etter siste time for å øve. De er på musikkrommet, blant forsterkere, høyttalere og mikrofoner. En innspilling av All Saints "Never Ever"<sup>40</sup> runger ut av de bortimot to meter høye høyttalerne. Jentene øver sammen med den innspilte versjonen. Etter tre kvarter går Anh Mai ut av formasjonen og setter seg ved trommesettet. En etter en slutter de å synge. De vil gjerne hete noe. Alle berømte grupper har et navn, og de må også kalle seg selv noe. Sana, som også har kommet på skolen denne dagen, foreslår "Sana and her pimps". De andre fniser, men tror kanskje ikke de kan kalle seg det. "The Girls" blir foreslått, men det er litt for lite fancy. Anh Mai foreslår "De seks griser", hvorpå Catharina og Marita roper i munnen på hverandre; "JA! – Eller nei, de to villsvin og hønene!", "Nei, kuene, grisene og hønene!", "Nei, en gris – ", "Nei, et villsvin og grisene!" Fnisingen eskalerer til høylytt latter og rop. Anne står litt til siden for de andre og er stille. Hun henter papir og penn og stiller seg ved pianoet. Hun skriver jentenes fornavn på papiret, stokker om på forbokstavene et par ganger og foreslår: "MACEVS". Catharina mener at det kan gå fint, men kun dersom de har engelsk uttale på ordet, for da ligner det på massiv. Marita spør meg hva massiv betyr, og jeg svarer at det er noe som er innholdsrikt, stort, mye. "Ja! Vi er store!", roper Marita. Sanggruppen har fått navn.*

Det var viktig med et navn som kunne symbolisere storhet, fordi navnet kunne si noe om hvem de var – eller ønsket å være. Jentene spilte med en fantasi om

---

<sup>40</sup> For musikkseksempel, se: [http://www.youtube.com/watch?v=Vx6DtgW\\_uh0](http://www.youtube.com/watch?v=Vx6DtgW_uh0). 10.01.2010.

berømmelse, om å bli oppfattet som noe stort. Et navn skulle signalisere noe utad, som en markør for posisjon og hvem de ville bli oppfattet som.<sup>41</sup>

Fremveksten av tv-programmer som *Idol*, *X-factor*, *So You Think You Can Dance*, samt eskaleringen av ulike realityserier, tilbyr oppmerksomhet, berømmelse og kjendistilværelse – for en kortere eller lengre stund. Hvem som helst kan melde seg til audition med håp og ønske om å få sin tid i eteren, bli sett og få oppmerksomhet. "Se meg-generasjonen" er en benevnelse som har blitt brukt om dagens unge, og blant annet var dette fenomenet tema for helseprogrammet *Puls* på NRK1 8. februar 2010. Tidstypiske samfunnstrekk som selvpresentasjon på internett og deltakelse i realityprogrammer ble diskutert, og det ble hevdet at mange unge har et høyt ønske om å bli kjent og berømt. Hva man blir berømt for er underordnet, ble det hevdet, det er berømmelsen i seg selv som er målet fordi den avstedkommer anerkjennelse og makt.

Sanggruppens nevnevalg kan slik sett ses som et uttrykk for en mer allmenn forestilling om berømmelsens behagelighet. De lekte med forestillingen, men italesatte samtidig ikke et mer eksplisitt ønske. I leken ville de være store, motta applaus, få oppmerksomhet, ta kontroll og bli beundret. På samme måte som blant jentegruppen som jeg beskrev i kapittel 1, hvor leken med en fantasi om sceneinntreden og applaus utgjorde et sentralt fokusområde, la sanggruppen mye energi i navnevalg. Dette kan dermed være en måte å forholde seg til musikk som har sin opprinnelse i et generelt samfunnstrekk. Fantasien fikk sin form gjennom en lek innenfor gruppens fellesskap. Ingen av jentegruppene lot fiksjonen få spillerom utenfor musikkgruppens grenser. Jentegruppene var fnisete, de lo mye, og som tidligere nevnt er dette interessant fordi fnisingen kan tolkes som en form for distanse: De visste godt at de fantaserte og lekte, de lekte med roller som musikkaktivitet gjorde mulig, de visste at de ikke var berømte, men rollene som berømte var simpelthen gode å fantasere om.

---

<sup>41</sup> Det var ikke bare sanggruppen som gjerne ville hete noe. Det syntes som om man rett og slett ikke kunne opptre uten å hete noe. Den førstnevnte jentegruppen kalte seg etter hvert "Klinkekulene", et navn som skulle symbolisere medlemmer som var ganske så like, men allikevel med ulike farger og nyanser. Den ene guttegruppen kalte seg "The Wannabes", mens den nykonstituerte guttegruppen etter juleferien ble hetende "Hallelujah-kameratene". Den eneste gruppen som ikke navnga seg selv var gitarduoen bestående av Heine og Henning.



Drømmer og fantasier er en sentral drivkraft for unge jenter, skriver Walkerdine (1990), og jentene i 9b var intet unntak i så måte. Det disse jentenes aktiviteter og samhandling illustrerer, er også at drømmer og fantasier ikke utelukkende tilhører individuelle sfærer. Snarere fremsto fiksjonene som kollektive og sosialt og kulturelt konstruerte representasjoner, hvor det var musikkaktivitet som ga anstøt til at fiksjonene kunne aktiviseres.

Drotner (2006/1991) skriver følgende:

Ved at gå til yderligheter i fantasien giver de bogstavelig sig selv og hinanden et *spillerum*: de åbner et symbolsk felt, hvor de kan spille med deres egne og de andres virkelige konflikter og herved nærme sig virkeligheten. (Drotner 2006/1991: 113)

I fiksjonen inntok de roller som var i tråd med selvsikre, kroppslige uttrykk. Fiksjoner kunne generere ønsker om handling, men det sentrale er imidlertid at fiksjonene kun fikk spillerom i de lukkede rom, og de "mulige selv" minsket gjennom et relasjonelt vekselspill hvor fiksjoner og handling agerte i relasjon til omgivelser og kontekst. Når de åpnet et rom for å spille med fantasier om berømmelse, innebar dette samtidig at de åpnet et spillerom (ibid.) som de mente var verdt å spille med. Når fiksjonene aldri ble utspilt utenfor de lukkede rom, kan dette innebære at de samtidig opplevde at fantasiene ikke var allment gyldige og aksepterte. Denne ambivalensen preget for en stor grad jentene: vekselspillet mellom det aksepterte i de enkelte gruppene og det aksepterte i klassens sosiale organisasjon.

Myten om storhet og berømmelsens behagelighet kan betraktes som et kulturelt reservoar av handlingsmåter, hvor det var musikkutøving som dannet opphavet til at myten ble omsatt til handlingsrepertoar for aktørene. Det handlet om hvordan å gå inn på en scene, valg av gruppenavn, å motta applaus, hvordan å bevege seg og agere ovenfor et forestilt publikum. At jentegruppene drømte, fantaserte og spilte med ideen om berømmelse og storhet, kan også tolkes innenfor den forståelsesmåten som Tine Filges (2005: 25) omtaler, som er at vår postmoderne samtid medfører et behov for å drømme. Det er ikke slik at det foregår en kontinuerlig forringelse av verdier som fører til overflatskhet blant dagens unge, hevder Filges (ibid.). Snarere er det slik at mange ungdommer ønsker tydeligere verdier, men fordi hverdagen er krevende og den sosiale verden er full av muligheter, nyanser og konflikter, har de unge

behov for drømmer. Slik sett er ikke drømmer og fantasier utelukkende fiksjon. Drømmen om berømmelse trenger heller ikke være et faktisk ønske om berømmelse, men kun en behagelig drøm som hjelper ungdom til å manøvrere gjennom en krevende hverdag.

## Å være snill og rettferdig

På slutten av høstsemesteret startet Suba som ny elev i klassen. Sammen med familien sin hadde hun innvandret til Norge fra Mongolia, og i musikktime ble hun plassert i sanggruppen "MACEVS", de marginaliserte jentene i klassesammenheng. Suba snakket ikke norsk da hun kom til klassen, men kommuniserte på engelsk. Hun fremsto som en stille og forsiktig jente, og de andre jentene i sanggruppen diskuterte hvordan de på best mulig måte skulle klare å inkludere henne. Diskusjonen dreide seg om hvorvidt de skulle snakke norsk eller engelsk. Med unntak av Anh Mai, mente jentene at de burde snakke engelsk slik at Suba kunne forstå. Anh Mai derimot, mente at de burde snakke norsk slik at hun fortære lærte seg språket. Jentene fortsatte med å snakke norsk under arbeidet, noe som kan knyttes til at dette representerte Anh Mais mening, og Suba ble mer og mer stille. I friminuttene hadde hun imidlertid fått en alliert i Catharina, men ellers satt hun mye for seg selv. Mp3-spilleren hennes var med henne overalt hvor jeg observerte henne, og da jeg ved et tilfelle spurte hva hun hørte på, forespilte hun meg mongolsk musikk som hun ofte lyttet til gjennom skoledagen. Gjennom denne skapte hun seg et eget territorium.

I utgangspunktet syntes jentene å være opptatt av å innlemme Suba i gruppen, og de inntok omsorgsfulle roller overfor henne. I tillegg var et gjennomgående trekk ved begge jentegruppene at de tematiserte rettferdighet og like utfordringer for alle. Jentene ønsket at alle skulle være like flinke, få like karakterer og at ingen dermed måtte få vanskeligere oppgaver enn de andre. Dette kan tolkes innenfor en tradisjonell forestilling om jenters sosialisasjon mot omsorg og omtanke for andre mennesker (Skeggs 1999/1997), og at denne forestillingen dannet beveggrunner for hvordan jentene organiserte aktiviteten i musikkrommet. Et annet uttrykk for hvor vesentlig det var å være snille og hyggelige utspant seg i en musikktime:

*Marit har etterlyst "trøkk og tæl" hos jentene i sanggruppen, og Anne har tatt oppfordringen. Hun synger sterkt, rett i mikrofonen og stemmen hennes er tydelig blant de andre mer lavmælte jentene. Marit snur seg mot meg og hvisker at hun vet rett og slett ikke helt hva hun skal gjøre. Anne synger som ei kråke, mener hun, og hun vet ikke hva hun skal si. Stemmen hennes trenger gjennom, og de andre jentene virker for å bli mer og mer lydhør for Anne. På slutten av timen går Marit ut en tur, og de andre jentene ytrer forsiktig til Anne at hun kanskje kan holde mikrofonen litt lengre borte fra munnen. De forsikrer henne gjentatte ganger om at det ikke er fordi hun synger stygt, men fordi de bør høres like godt alle sammen. Siden de andre har litt svakere stemmer, bør kanskje Anne justere sin litt ned. Anne blir lei seg. Hun blir stille og alvorlig, og jentene gjentar gang på gang at hun ikke synger stygt. Etter hvert vil Anne slutte å øve. Hun forteller at hun har fått hodepine.*

Jentene forsøkte å bekrefte overfor Anne at hun ikke sang "stygt". De oppfattet at hun ble lei seg, og muligens hadde budskapet også blitt uttrykt som en fordekt anklage om kvaliteter ved Annes sangstemme. Både jentenes og Marits handlinger er interessante. I etterkant av timen fortalte Marit at hun kjente seg rådvill i forhold til å sette karakter på Anne. Innsatsen og engasjementet var så godt, men hun sang virkelig ikke bra, mente Marit. Det var en vanskelig kombinasjon når karakterene skulle settes, for hun ville nødvendigvis såre Anne. Samtidig mente hun at Anne umulig kunne få toppkarakter, fordi hun sang som "ei kråke". Marit signaliserte med dette en opplevd konflikt. På den ene siden ville hun ivareta Anne og hennes følelser, men på den andre siden syntes hun at hun til en viss grad måtte degradere ferdigheten hennes. Bare det at Marit opplevde dette som problematisk, illustrerer en omsorgsholdning. Det samme var tilfelle med jentene når de forsøkte å nedjustere volumet til Anne. Både lærer og elever var i dette tilfellet underlagt en overbyggende norm om å være snill og hensynsfull, samtidig som de opplevde å måtte bemerke en brist i Annes ferdigheter og konsekvensen dette fikk for sangen som skulle fremføres. For både jentene i sanggruppen og musikk læreren syntes det å være umulig å si til Anne at hun ikke sang rent, fordi ferdighetene representerte den kompetente person og nettopp ikke kun et objektivt sett med ferdigheter (Gulløv 1998). Dette er også et eksempel på hvordan en generell orientering mot en bestemt verdi – å være snill og hensynsfull – dominerte som beveggrunn i sterkere grad enn hva gjaldt konkret musikalsk utøving. Dette kan være en allmenn kulturell

verdi som i sterk grad påvirket forløpet innenfor musikkrommets sosiale organisasjon (Goffman 1992/1959), en kulturell verdi som kan knyttes til kjønnsroller og en bred samfunnsmessig diskurs om hva det vil si å være akseptabel jente og kvinne.

## Sosiale posisjoner

Et viktig poeng innenfor Barths teoretiseringer (Barth 1993, 1994), er hans understrekning av at man alltid bør innbefatte konkrete aktører i analyser av sosial organisasjon. For å forstå hva som er på spill, må man alltid ta i betraktning hvem som utfører handlingene, mener han. For å forstå aktivitetenes orienteringer og dannelsen av sosial organisasjon, må de partikulære aktørene innlemmes i analysene.

I klasse 9b sitt sosiale hierarki, var enkelte elever posisjonert øverst. Heine, Anh Mai, Sissel, Sara og Silje var alle elever som nøt godt av de andre elevenes anerkjennelse. Henning fremsto som Heines allierte, mens de andre elevene syntes både å se opp til disse elevene, samt å danne egne allianser.

### ***Elevportrett:***

#### ***Sara***

*Uttalte musikkpreferanser: fine sanger, både ballader og sanger som gjør en glad*

*Liker ikke: opera og heavy metal*

*Favorittfag: kroppsøving og musikk*

*Musikkbruk: aktiv utøvelse i musikktime, bruk av Mp3-spiller spesielt i bilen når familien er på tur fordi hun da slipper "gnålet" til småsøsken.*

*Fremtidsdrøm: profesjonell håndballspiller eller krimetterforsker, som de i tv-serien "CSI"*

*Posisjon i klassesammenheng: en av de populære*

*Uttalt rolle i musikkgruppen: den som oppmuntrer de andre*

*Sara er en av de populære jentene i klassen, og har dannet musikkgruppe sammen med de som deler hennes sosiale posisjon. Sara har langt, brunt hår, er tynn og er*

*som regel kledd i trange jeans og topp eller genser. Hun fremstår som både blid og skikkelig. Hun sitter midt i klasserommet, langt fremme, og oppfatter denne plasseringen som uproblematisk. Hun har flere av venninnene sine rundt seg i klasserommet, hvor de kan være hverandres allierte. Spesielt fremhever hun vennskapet med Marianne, som betyr mye for Sara.*

*I musikktime inntar hun en lederrolle, noe hun forklarer med at hun liker å oppmuntre de andre, i tillegg til at hennes oppgave på trommesett er så vidt enkel at hun kan klare å både spille selv og hjelpe de andre. Sara vil ikke spille gitar fordi det den har "minst to strenger for mye". Det er et alt for vanskelig instrument, mener hun.*

*I intervjuet er Sara opptatt av å snakke om relasjoner mellom seg selv om andre, det være seg nær familie, mormor, klassekamerater og katten. Hun forteller om vennskap og om hvor lei hun er av sine mindre søsken. Dessuten krangler hun mye med faren sin, forteller hun, men pleier ofte å besøke mormor fordi henne går det an å snakke med.*

*Sara er utadvendt, men ikke ekstrovert. Hun utfordrer ikke normene, men forteller at hun trives på skolen. Hun synes hun går i en fin klasse fordi alle har venner der og det er ingen som må gå helt alene. Derfor er hun også oppgitt over at så mange lærere mener at de er en vanskelig klasse. Sara trener ofte håndball på fritiden, en hobby hun har holdt på med i mange år, og som hun ønsker å fortsette med.*

*Sara forteller om en radiostasjon hun pleier å høre mye på, fordi de spiller musikk som er for ungdom; "sånn fra man er 13 til man er 30", som er hennes aldersmessige definisjon av ungdom. Hun tror kanskje at tenåringer ofte er konforme i musikksmak og at hun tilhører en aldersgruppe hvor det er viktig å gjøre som alle andre. Både når man er barn og når man er voksen kan man høre på litt mer forskjellig, mener Sara.*

Elevene som syntes å ha høyest verdi i klassesammenheng, delte alle en bestemt egenskap, de var utadvendte. Dette var en kvalitet som Catharina snakket om under intervjuet, hvor hun beskrev at de som ble betraktet som "kule" måtte være utadvendt. Utadvendthet kan handle om å mestre sosiale situasjoner, om å fremstå sikker og trygg og ikke trekke seg tilbake. I motsatt fall, dersom man ikke mestrer de sosiale situasjonene, faller verdien og

anerkjennelsen synker. Det interessante er imidlertid hvordan også elever kunne bli oppfattet som for utadvendte, og på grunnlag av dette tape status og posisjon. Dette er betraktninger som jeg deler med Lyng (2004). I sine observasjoner av ungdomsskoleelever og ulike elevroller, understreker også hun hvordan noen jenter syntes å være "for mye" og dermed oppleve å bli plassert nederst i en sosial rangordning. Ved flere tilfeller observerte jeg elever som utfordret normer for både lydvolume og grenser for bevegelse, og i disse tilfellene ble disse elevene enten tiet gjennom strategier for å overse dem, eller de ble tydelig verbalt degradert som "for mye". De utadvendte var dermed kule kun hvis de var "passe" utadvendte. I 9b var noen jenter i den andre enden av skalaen. Catharina var en av disse.

***Elevportrett:***

***Catharina***

*Uttalte musikkpreferanser: fine sanger, noen fra Pink Floyd, tre sanger fra Metallica.*

*Musikkbruk: spiller mye hjemme, bruker Mp3-spiller i arbeidstimer på skolen, hører mye på musikk hjemme.*

*Liker ikke: hip hop*

*Favorittfag: musikk og svømming*

*Fremtidsdrøm: forfatter*

*Uttalt viktig person for egen musikkutøving: mamma*

*Uttalt rolle i klassen: den som er litt annerledes og "uttafor"*

*Uttalt rolle i musikkgruppen: den som bare er der*

*Catharina er en stille og forsiktig jente i klassesammenheng. Hun sitter forrest i klasserommet ved lærerens kateter, og sier aldri noe. Hun ser anonym ut, har rødt langt hår, ser ofte blek ut i ansiktet og er alvorlig. Da jeg fulgte elevene i kroppsøvningsaktiviteter, var hun mye for seg selv. Hun svømte alene, iført badedrakt, i motsetning til de andre jentenes bikinier. På skøytebanen skøyttet hun alene for seg selv, mens de andre spilte ishockey.*

*Bak mikrofonen i musikktime inntar en annen rolle. Hun legger mye energi i sangen, står med begge beina støtt i gulvet, synger ut, danser og gynger. Hennes mor har lært henne litt om mikrofonbruk og sangteknikk. Catharina forteller at hun liker musikktime. Det er en hyggelig gruppe, forteller hun, og den er sammensatt av veldig forskjellige mennesker.*

*På fritiden er hun mye hjemme, forteller Catharina, alternativt drar hun og svømmer. Hun hører på musikk, spiller, klipper og limer, koser med katten og ikke minst så skriver hun mye. Hun skriver fortellinger som hun mener er litt "fæle". De handler om mennesker som alle er litt annerledes, sånn som hun selv, sier hun. Catharinas historie om sitt skoleliv er en historie om mobbing. Det var spesielt ille da hun gikk i barneskolen. Hun og venninnene hennes ble kalt "horer - og fitter og kjerringer og sånn", forteller Catharina. Det ble så ille at familien hennes flyttet. Nå er det litt bedre, og hun får stort sett være i fred, men hun opplever seg selv om en av de "u-kule", og skulle ønske seg en verden hvor ingen var kule eller u-kule, og hvor ingen ble sett ned på om de ikke kjøpte klærne på Bik Bok. Hele hennes fortelling er rammet inn av en selvforståelse som annerledes og utenfor fellesskapet. Den synes å utgjøre mange beveggrunner for hvordan hun plasserer seg selv og de andre.*

*Da de populære jentene satte i gang en underskriftskampanje i klassen for å få jentene som skulle tvangsflyttes fra klassen til å bli værende, var hun den eneste av jentene som nektet å skrive under.*

Sara og Catharina representerte vidt forskjellige roller i klassen, som igjen plasserte dem ulike steder innenfor klassens sosiale hierarki. Sara som den utadvendte og "kule", og Catharina som den innadvendte og "u-kule", utgjorde da også utgangspunkt

for deres musikkaktivitet. Begge jentegruppene søkte bevegelse og dans, mens de divergerte allikevel i forhold til hvordan dansen og bevegelsene skulle innlemmes i konkret oppgaveløsning. Dansegruppen ønsket å sette bevegelse som fokusområde for aktiviteten (jfr. kapittel 4), mens den andre gruppen brukte bevegelser som fantasi, lek og en forholdningsmåte som syntes å være en kjærkommen avveksling fra det å øve på instrumentene. Dette utgjør et vesentlig skille hva angår gruppenes forestilte fremførelse på slutten av arbeidsprosessen. Utgangspunktet var at de skulle fremføre for resten av klassen, og dette satte deres roller og posisjoner i klassesammenheng på spill.

Til tross for bandgruppens posisjoner som de populære jentene, trakk de seg til sist tilbake og ville ikke fremføre for resten av klassen. Dansegruppen som ble til sanggruppe fremførte for de andre. Dette kan si noe om at den ene gruppen muligens opplevde at mer sto på spill enn de andre. Utgangspunktet var sosiale posisjoner høyt oppe i klassens sosiale hierarki, og dette kunne tilsi stor fallhøyde, som igjen gjorde at de vegret seg mot å fremføre. Den andre gruppen, de marginaliserte jentene, opplevde kanskje ikke at fallhøyden var så stor, og dermed var heller ikke så mye på spill.

## KROPPSLIGE ORIENTERINGER

*Sanggruppen øver inne på musikkrommet. De hopper og spretter rundt, og alle aktiviteter er ledsaget av konstant fnising. Etter hvert virker de litt lei og vil gjerne snakke litt i stedet. De spør meg om hvorfor jeg har tilbrakt mer tid sammen med dem enn noen av de andre gruppene, og jeg svarer at det er fordi det er mye som har skjedd innad i gruppen deres og at det derfor er veldig interessant å være sammen med dem. Det kan de skjønne, forteller de, for det har skjedd mye i musikktime. Det er gøy å synge, men piano og gitar kan de bare ikke like, forteller de videre. Dessuten må man klippe neglene for å spille de instrumentene, og det er et problem. Jentene begynner å snakke om negler. Anh Mai forteller at moren hennes har annenhver kort og lang negl, mens Anne forteller at noen hun kjenner har klippet neglene i spiss. De er så spisse at det gjør vondt å ta henne i hånden, sier hun. Negler er viktig, er jentene enige om, de må være rene og velstelte. Det er langt viktigere enn å kunne spille gitar. Dessuten er de enige om at gitar er alt for vanskelig. I tillegg gjør det vondt i fingertuppene.*

Jentenes fortellinger om negler, om det opplevde "vonde" med å spille gitar, om ønsket om å bevege seg og danse er alle fortellinger som tangerer kropp. De "pene" kroppene som tar seg ut, kroppslig smerte forbundet med bestemte former for instrumental utøving og fokuset på bestemte former for kroppslig handling under dans og bevegelse er alle kroppslige orienteringer som innvirker på musikkaktivitetens forløp.



## De akseptable kroppene

*Sanggruppen skal nok en gang øve i musikkrommet, med mikrofoner og forsterkere – alt som gjør at jentene opplever at det blir "skikkelig" det de gjør. De står ved siden av hverandre og synger, to og to ved hver mikrofon. Jentene har lært seg teksten utenat, og Marit instruerer dem til å se ut i rommet når de synger. De må ha begge bena i gulvet, se frem og ikke ned, forteller hun videre. Hun sier at de også gjerne kan holde rundt hverandre og gynte litt fra side til side, akkurat som et gospelkor gjør. Marit etterlyser trøkk, selvsikkerhet og bestemtthet fra sanggruppen. Jentene holder rundt hverandre, begynner å gynte, beveger på hofter og rumpe, synger og ler.*

Denne jentegruppen ble etter hvert omformet fra å være dansegruppe til å bli sanggruppe. Da de trakk valget om "Narulbwa" i tvil, fikk Marit nok av jentenes søk etter "passende" sang, og hun bestemte derfor at de skulle synte i stedet for å danse. Marit plukket ut låta "Never Ever" av All Saints. På mange måter virket jentene for å være lettet over at Marit tok avgjørelsen for dem.

Da jentene var dansegruppe, var bevegelsene de eksperimenterte med konsentrert om hofter og rumpe. Til sist forkastet de ideen om å arbeide med dans fordi det syntes å være for problematisk å iscenesette det til dels seksualiserte bildet som den valgte musikkvideoen representerte. Som sanggruppe skulle imidlertid bevegelsene ledsage sangen og ikke omvendt. Nølingen avtok og bevegelsene fikk etter hvert et mer selvsikkert uttrykk. De beveget hofter og rumpe, akkurat de samme kroppsdelenene som de noen uker tidligere forsøkte ut og forkastet. Bevegelsene var de samme, men det som før var relatert til "Narulbwa" med sin musikkvideo, ble nå av musikk læreren satt i relasjon til gospelkorets kroppslige fremførelse og dermed akseptabelt å utføre.

Å bevege hofter og rumpe ble for krevende satt inn i en seksualisert ramme. Som gospel ble det noe annet. Gospel antydte et akseptabelt kulturelt reservoar (Barth 1993), og handlingenes betydninger ble satt i relasjon til en overordnet kunnskapstradisjon som i større grad enn handlingsmønsteret i seg selv definerte hva som var akseptabelt. Dette illustrerer hvordan bestemte uttrykk ikke vurderes alene, men settes inn i en bredere fortelling og refererer til noe utenfor uttrykket i seg selv. Musikalske handlinger får dermed sin gyldighet også ut fra den overordnede fortelling de er satt i sammenheng med, frembrakt og aktualisert av personer som har definisjonsmakt til å gi handlingene den

gyldighet de trenger for nettopp å befestе sin posisjon som "riktig" handling. I dette tilfellet satte læreren de kroppslige handlingene inn i en akseptabel fortelling, og handlingene oppnådde dermed status som legitime og gyldige.

Dette illustrerer at musikkaktivitet innebærer bestemte former for kroppslighet, og at disse formene er relasjonelt konstruert. Både læreren og de andre elevene bidro til at normer for kroppslig utfoldelse ble konstruert, selv om de ikke var fysisk tilstede under aktivitetene. Blant annet virket jentene i sanggruppen for å dele en oppfatning om gutters og menns blick som noe helt spesifikt de måtte forholde seg til.

## Det forestilte mannlige blick

Både Anh Mai og Catharina snakket om gutter og menn under intervjuet, innenfor en underliggende forståelse av at dette var et kjønn som var noe helt annet enn det de selv var. De mente at guttenes blick var skremmende og de var bevisst på reaksjoner fra det motsatte kjønn. Et eksempel på dette var da Anh Mai snakket om at hun gjerne ville være en inkluderende person og snill mot andre elever på skolen:

- Anh Mai: Men det er noen som ikke tør å hilse på meg, og da: "Nei vel". Da kommer jeg til dem, da.
- Gro: Men da er du ganske tøff, da?
- Anh Mai: Ja - iblant. Men det er bare mot jenter. Ikke gutter, tror du meg! (ler)
- Gro: Ikke mot guttene?
- Anh Mai: Nei. (hvisker) Jeg tør ikke.
- Gro: Er de skumle?
- Anh Mai: Nei, jeg vet ikke jeg. Når jeg kommer nær dem, så plutselig så føler jeg meg usikker. Mot jenter så er jeg ikke det, da.

"Andre elever" ble i denne sammenhengen fort oversatt til "gutter og jenter." Det samme skjedde da jeg oppfordret henne til å fortelle om lærerne sine:

- Gro: Men du, fortell litt om lærerne dine, da?

- Anh Mai: Anna – jeg har jo hatt Gunnar først, da – i åttende, som kontaktlærer. Gunnar synes jeg er ganske – koselig lærer. Anna er koseligere, da. Ganske snill, hjelper meg. Det gjorde han derre Gunnar og, men da – da vi skiftet så var det litt sånn leit. Men nå har vi fått Anna. Hun hjelper meg mye. Gunnar hjelper meg jo, men ikke så mye. Jeg spør (stotrer og strever med å uttrykke seg) – sånn – det er sånn – men – gutter og jenter – jeg tør ikke å spørre han!
- Gro: Å? Fordi han er mann?
- Anh Mai: Ja. Så jeg spør mer Anna.
- Gro: Men hvordan gjør du det – dere har jo en mann i matte og naturfag?
- Anh Mai: Ja, men det må jeg – ellers så dør jeg! (ler) Jeg må jo få hjelp! (...)
- Gro: Når du må, så tør du å spørre dem om hjelp?
- Anh Mai: Ja, men da tuller jeg! (fniser)

Anh Mai forteller om en usikkerhet overfor det motsatte kjønn, men kanskje mest av alt om en grunnleggende oppmerksomhet for at gutters eller menns tilstedeværelse er noe hun må forholde seg eksplisitt til. Samtidig signaliserer hennes opptreden og posisjonering i klasesammenheng for øvrig, at selv om oppmerksomhet overfor gutter ikke er noe som hun selv nødvendigvis vil initiere, er det velkomment når det motsatte skjer og gutter vier henne oppmerksomhet. Anh Mai var populær, og popularitet avstedkom autoritet og beundring.

Catharina uttrykte også en viss ambivalens overfor det motsatte kjønn. Hun var opprørt over noen av guttene i klassen og at de hadde uttrykt seksuelle hint overfor henne og Suba:

- Catharina: Vi har – Arne og Sondre og Casper – de kommer og plager meg og Suba en gang iblant.
- Gro: Hva gjør de da?
- Catharina: Snakker om sex, blant annet.

- Gro: Ja ha?
- Catharina: Mmm. Så det var en gymtime, da kom de og skulle ha femkant, så klart (sukker tungt).
- Gro: Akkurat. Nei –
- Catharina: Uæh!
- Gro: Det synes du var ekkelt?
- Catharina: Ja! Æsj, æsj, æsj, æsj, æsj! (slår begge knyttnevene i bordplaten i takt med hver "æsj".)

Catharina mente at guttene var opptatt av sex, og episoden fra gymtimen hadde hun opplevd som så plagsom at hun hadde rapportert om den til kontaktlæreren. Samtidig var hun også forelsket, en avstandsforelskelse som hadde vart i to år. Den var svært hemmelig, og jeg fikk ikke vite hvem han var eller hvilken klasse han gikk i, bare at han virket veldig snill.

Seksualitet syntes å være et tema som jentene hadde et ambivalent forhold til. De var opptatt av kjønn, av hvordan de ble sett og oppfattet, var avstandsforelsket, men trakk seg tilbake når det ble snakk om sex. Etter hva jeg kunne høre var sex et tema som guttene verbaliserte i langt større grad. Vet et tilfelle, i en samfunnsfagtime, satt Heine, Arne og Henning sammen ved pultene. De skriblet på en fotball mens de diskuterte dette med orgasme. Arne og Henning mente at det kun var jenter som kunne "fake" orgasme, mens Heine mente at gutter også fint kunne gjøre det. Det hadde han lest. Et annet tilfelle utspant seg i en norsktime hvor de skulle se video av en teateroppsetning av Henrik Ibsens "Et dukkehjem". I en scene hvor hovedrolleinnehaverne kysset, kom Gabriel og Jens med tilrop, oppfordringer om å "gå videre", kle av seg og "gjøre det". Jentene virket for å bli flau over dette.

Bevisstheten om det mannlige blick var også tydelig i følgende situasjon:

*Sanggruppen har øvd på "Never Ever" og Marit forteller dem at hun synes de har vært veldig flinke. Så flinke har de vært at flere burde få høre dem, mener hun. Marit vil gjerne gå og hente sosiallæreren Ulla slik at de kan synges gjennom sangen med litt ekstra publikum. Jentene aksepterer det. Marit går for å hente Ulla og får samtidig øye på den andre sosiallæreren David, og hun inviterer han samtidig. Når Marit, Ulla og David kommer ned til musikkrommet, får jentene øye*

*på David. Jentene skriker til. "Det er en mann", roper Marita, og smeller døren igjen rett foran ansiktet på ham.*

I denne situasjonen ble jentenes forestilling om det motsatte kjønns blikk aktualisert. Marit hadde ikke sagt noe til dem om at hun skulle hente David, og de syntes situasjonen ble skummel. En mann skulle se og høre dem, de skulle samtidig etterkomme Marits instruksjoner om å fremføre med "trøkk og tæl", og det syntes å forekomme dem som en krevende situasjon – langt mer krevende enn om kun Marit, Ulla og meg selv skulle se og høre. Da Marit gikk for å hente sosiallæreren var jentene preget av en form for skrekkblandet fryd og de virket mest å forstå seg selv som både kompetente og med en form for kontroll over situasjonen. Marit hadde sagt at de var flinke og fortjente publikum, noe som gav dem både bekreftelse og legitimitet. En manns inntreden snudde situasjonen på hodet. Fra å opptre som aktive aktører som skulle eie rom med selvfølghet, virket Davids ankomst for å forskyve et oppfattet maktforhold, hvor de ble mer objekter enn aktive aktører. Fortsettelsen skulle imidlertid snu autoriteten tilbake igjen.

*Jeg befinner meg ute i gangen sammen med Marit, Ulla og David etter at Marita har slamret igjen døren. Vi kan høre at det pågår voldsomme forhandlinger inne blant jentene. Til slutt åpner de døren og aksepterer "til nød" at David kan være der. Ulla og David tar plass på hver sin stol, mens jentene sitter på hver sin barkrakk foran dem og skal fremføre låta. Marita introduserer "Never Ever", og sier at sangen handler om fem ting en jente vil si til en gutt etter at de har "slått opp". De synger med et lydolum som er tonet ned i forhold til hvordan det var mens de øvde. Jeg titter etter hvert bort på David og ser at han gråter. Når jentene er ferdige mottar de applaus og ros, og David sier at han syntes det var så fint at han måtte felle noen tårer. Jentene lyser opp når de får denne beskjeden. De reiser seg opp fra barkrakkene, fniser og ler, mens de snakker i munnen på hverandre om hvordan de opplevde å fremføre. Selv om hender og føtter ristet av nervøsitet, var det gøy. Det er de enige om.*

Den tradisjonelle historien om jenters følelsesmessige relasjon til musikk har tatt andre former enn hva som har vært tilfelle for menn (Dibben 2002; Green 1997). I følge Green (1997) er nettopp dette et av aspektene som har tildelt menn makt, fordi autoritet har fulgt den "mannlige fornuft" før de "kvinnelige følelsene". I tilfellet med sanggruppen og David ble jentene et objekt for det

mannlige blikk, hvilket innebar at jentene forestilte seg at David nettopp ville betrakte dem som det motsatte kjønn, en forestilling som gav betrakterblikket autoritet. I situasjonen som oppsto da David kom til musikkrommet, inntok jentene automatisk underordnede posisjoner, idet de uttrykte en ambivalens i forhold til å gjøre seg til et objekt for hans blikk og muligens tape de aktive aktørrollene. I tillegg mistet de kontrollen når Marit ikke hadde forespeilet Davids deltakelse. Den forskyvning av maktforhold som skjedde etter at de hadde fremført, kan imidlertid knyttes til de tradisjonelt feminine uttrykk for følelser. Da David begynte å gråte, inntok han en rolle som tradisjonelt sett har vært forbundet med jenter og kvinner. Davids gråt syntes å være direkte knyttet til at jentene igjen fremsto med autoritet. Det var jentenes fremførelse som hadde ført til at han ble rørt og dermed kan man si at Davids handlinger åpnet for at de kunne ta tilbake makt. Gråt som følelsesuttrykk var en handlingsmåte som jentene var kjent med, og som de muligens knyttet til noe sårbart, slik at deres oppfattelse av hva en mann var også ble forskjøvet.

Når jenter forestiller seg selv som objekt for gutters blikk, er det med en klar oppfattelse at de blir sett som jenter, og deres selvframstilling vil dermed kunne si noe om hvordan de forestiller seg en standard i forhold til guttenes blikk. Hvordan vil guttene at jeg som jente skal være, se ut og agere? Forestillinger om dette er dermed også forestillinger som ligger til grunn for både posisjonering og selvframstilling. I situasjonene blir forestillingene satt i scene, forsterket eller omformet.

Bibi Hølge-Hazelton (2005) kaller dagens ungdom for "sampler-generasjonen". Benevnelsen benyttes i hennes diskusjon om ungdom og kropp, og hun hevder at unge i dag plukker og mikser for å konstruere sin egen identitet. Man kan velge hår, klær og bevegelsesmønster, mener Hølge-Hazelton, på en måte som gjør kroppsframstilling til egne valg. Når dansegruppen skulle herme etter "Narulbwa", plukket de bevegelsesformer fra en musikkvideo. Samtidig var det ingen "fri" plukk og miks. Deres lek og utforsking hadde trekk av å sette sammen og prøve ut, samtidig som prosessen kontinuerlig forløp innenfor en kontekst av sosiale og kulturelle rammesettende faktorer. Slik sett er samplingen en prosess som er sosialt situert, fordi det er gjennom den til enhver tid aktuelle kontekst mening konstrueres og spilles ut (Barth 1994).

Dette kan ses i lys av Anh Mais fortelling om hvordan det å herme etter musikkvideo var akseptabelt i 7. klasse, men ikke da de gikk i 9. klasse. Den naturalistiske forestilling om barnet og kroppen forsvinner til fordel for forestillingen om ungdom og den seksualiserte kroppen, hvilket samtidig innlemmer et moralsk aspekt. I dette tilfellet kan det, som i eksemplet med Gabriels relasjon til Eminem (kapittel 5), handle om at unge jenters dans og bruk av musikkvideo, representerer kulturelle uttrykksformer som oppfattes å bryte med gjengse normer for moral. Motreaksjonene uttrykkes i moralske panikker (Christensen 2000; Sparrman 2002), som også er resultat av at det moralsk uakseptable knyttes til en forestilling om innebygde kvaliteter ved et kulturelt uttrykk eller en uttrykksform. Moralske panikker er reaksjoner som er voksenkonstruert, men som de unge tar opp i seg. Dibben (2002) har illustrert hvordan jenters musikkpreferanser ofte degraderes og latterliggjøres i det offentlige rom, og når dansegruppen forkastet dansen, kan det være at det var denne kritiske diskursen som påvirket jentenes handlinger i musikkrommet.

I Greens (1997) beskrivelse av patriarkatet er menns utfoldelse knyttet til aktivitet og handling, mens jentene i større grad er passive. Guttenes snakk om sex kan dermed tolkes som at de inntok aktive roller, mens jentenes taushet kan tolkes som passivitet. Samtidig kan dette nyanseres ved å se ytterligere på relasjonen mellom dem. Jentene virket flau og de tok avstand til guttenes ytringer om sex. De oppmuntret aldri guttene til å snakke mer, men virket i større grad for å definere dem som "barnslige". Det kan dermed problematiseres hvem guttenes ytringer rettet seg mot. Responsen fra jentene var laber, og i samtalen mellom Heine, Henning og Arne, var jentene fraværende. På samme måte kan jentenes mangel på respons tolkes som handlinger og reaksjoner primært ment som selvbekreftelser innad blant jentene. Poenget er at når de kroppslige orienteringene tangerer i skjæringspunktet mellom kjønn og seksualitet, så kan noen handlinger være rettet mot det motsatte kjønn, mens andre handler om identifikasjon og bekreftelse blant de man mest umiddelbart opplever å identifisere seg med. I like stor grad som at det forestilte mannlige blikk utgjorde en vesentlig påvirkningskraft for jentene i sanggruppen, kunne de forestille seg det kvinnelige blikk. Det forestilte kvinnelige blikket var slik sett en like viktig kraft som påvirket handlingsforløp i musikktime.

Mange av jentenes aktiviteter var knyttet til det å tone ned kroppsbevegelser og å gjøre bevegelsesmønstre mer subtilt og mindre tydelig. Her er det relevant å trekke inn Ruuds (1988) diskusjoner om nettopp musikkvideo. Han skriver om kropp og seksualitet i forhold til artister som Madonna og 1980-tallsstjernen Samantha Fox. Ruud hevder at noe av kritikken som ble rettet mot Samantha Fox bunnet i at hun i sine opptredener var tydelig i forhold til seksualitet. Hennes kroppslige utfoldelse signaliserte med tydelighet at hun spilte på former for seksualitet som var både innlysende og aktive, hvilket i sin tur definerte henne som vulgær. På motsatt måte mener Ruud at Madonna var langt mer subtil og oppnådde dermed større grad av anerkjennelse. Aktiv handling og initiativ er gjerne knyttet til forestillinger om maskulin utfoldelse, hevder Green (1997), og slik sett kan dansegruppens endelige fravalg av dans tolkes som en motstand mot å bryte de normative forestillinger om kropp, hvor den seksualiserte dansen synliggjorde kropp som kunne assosieres med den sikre og aktive voksne kvinne.

Vissheten om at de skulle vise frem dansen for resten av klassen, kan også ha medført at de opplevde at mye sto på spill. Det er langt mellom "Narulbwas" selvsikre og innbydende kroppslige uttrykk og Catharinas opplevelse av hvordan det var å måtte gå forbi klassen når hun skulle hente noe i bokhyllene nederst i klasserommet:

Kan hende de andre baktaler og sånt. (...) Tar lang tid - må vente til alle har vært nede der og somla, så må jeg gå forbi når de har kommet opp igjen, så må jeg stå og rote nede i hylla, så må jeg gå opp igjen. Heeele veien opp igjen.

Catharina opplevde at det medførte en form for tap av kontroll å måtte gå forbi resten av klassen, og i lys av dette, er det ikke vanskelig å tenke seg at "Narulbwa" ble en krevende oppgave for jentene. Om Catharinas opplevelse av risiko var knyttet til å bli sett av jenter eller gutter er uklart, dette ble ikke gjort eksplisitt under intervjuet.

## **"Skolekroppen"**

Jeg har tidligere skrevet om hvordan "skolekroppen" synes å være den stillesittende kroppen. Anerkjennelse ble gitt dersom man satt i ro, viste en form for kroppskontroll og i motsatt fall kunne mangel på anerkjennelse ses i forhold til den urolige kroppen, hvilket for eksempel var tilfelle med Gabriel.



Igjen er dette et eksempel på hvordan aktivitet i skolen var knyttet til å tone ned kroppsbevegelser. I skoletimene gjaldt dette som en generell norm, hvilket også var å se i musikktimene. Det interessante er imidlertid også å se dette i lys av friminuttene. I løpet av feltarbeidet skjedde det ofte at elevene ikke hadde lyst til å gå ut i friminuttet etter at de hadde spist lunsj. Skolens reglement fortalte at det måtte de. Unntaket var temperatur kaldere enn 10 minusgrader. Ved et tilfelle uttrykte Trine og Madja sterk motstand mot å gå ut, og de fortalte til Marit at det var kaldt og dessuten var det kjedelig i skolegården. Det var ingen ting å finne på, mente de, fordi den eneste aktiviteten skolegården innbød til, var å sparke fotball. Dette var en aktivitet mange av jentene ikke ønsket å være med på, og alternativet ble å gå gruppevis rundt i skolegården og prate. Marit ba dem om å videreføre initiativet, og ba dem om å lage en liste over hva de kunne tenke seg at skolegård og friminutter kunne inneholde. Listen som jentene lagde besto blant annet av følgende: å kunne låne kritt for å tegne i asfalten og dermed hoppe paradisi, dansematte, mulighet for karaoke, så frø og etter hvert følge med planter som vokste og flere aktiviteter som innebar å kunne bevege seg. Denne listen uttrykte et ønske om å i større grad kunne være i bevegelse i friminuttene, og dessuten kunne drive med aktiviteter som de tidligere hadde gjort.

Denne hendelsen illustrerer flere poenger. For det første oppfattet jentene at skolegården primært var tilrettelagt for guttenes aktiviteter siden en fotballbane var skolens eneste alternative område for fysisk aktivitet. Denne kjønnsdimensjonen ved skolens tilrettelegging var etter all sannsynlighet uintendert, men den er verdt å merke seg fordi jentene måtte tiltre en aktivitet de primært oppfattet som guttenes domene dersom de skulle gjøre noe annet enn å vandre rundt i skolegården i friminuttene.<sup>42</sup> Dernest uttrykte de som jenter nok en gang et ønske om å bevege kroppene, men med et handlingsrepertoar de kjente til. Både dansematte, karaoke og å hoppe paradisi er tradisjonelt aktiviteter som er forbundet med jenter, og aktivitetene ble uttrykt som et savn av Trine og Madja. Men det påtakelige er imidlertid hvordan dette er aktiviteter som kan forbindes med barndommens sfære. Slik

---

<sup>42</sup> I Haavinds (2007b) studie om hvordan barn beveger seg fra barndom til ungdom, løfter hun frem et interessant eksempel om hvordan en jente forlot fotball som fritidsaktivitet. Dette fremsto som en bestemt måte å markere nettopp en overgang til en annen tid, hvor barndommens aksept av den annerledeshet som fotball representerte for en jente ble erstattet av andre normer for hvordan å være riktig jente og ungdom.

sett er det et sammenfall mellom jentenes uttrykk for ønske om aktivitet i friminutter og i musikktimer. I begge tilfeller har de i ønsker orientert seg mot hva de gjorde som barn, mens de i praktisk handling har orientert seg bort fra egne uttrykte ønsker.

I intervjuet med Sara konkretiserte hun dette med kropp i skolen, og fortalte at noe av det hun likte ved musikkfaget var muligheten det gav til å bevege kroppen. Man slapp å sitte stille hele tiden. Dette kan fortelle oss noe om at for jentene handlet musikk i stor grad om bevegelse, dans og det motsatte av de stillesittende skolekroppene, slik Dibben (2002) illustrerer at jenters musikkbruk ofte tar form. Både Saras fortelling og begge jentegruppenes orienteringer mot å hoppe, danse og være i bevegelse sier noe om å ønske bevegelse.

Dette synliggjør et annet viktig aspekt ved ungdomstidens temporære dimensjon (James, Jenks and Prout 1998). Ungdomstiden som mellomposisjon blir dermed en tidsepoke som tar oppgjør med barndommens kroppslige handlingsrepertoar. Man kan ikke lenger danse og bevege seg. Kroppen er ikke naturalistisk, men seksuell og underlagt moralske føringer. Man kan ikke hoppe paradiset og gjøre det man gjorde som barn, nettopp fordi barndommens kropper er noe ganske annet enn ungdommens kropper, og forstås innenfor andre kulturelle verdisett.

Jentenes aktiviteter og utfoldelse befant seg innenfor et kontinuerlig vekselspill mellom de små gruppenes sosiale spill, klassen og musikktimene som sosial organisasjon og ulike kulturelle kontekster. En rekke eksempler har illustrert hvordan jentene aktivt investerte i hvordan å forholde seg til sin definatoriske posisjon som ungdom. Når dansegruppen ikke lenger oppfattet det akseptabelt og respektabelt å danse, når Trine og Madja gjerne ville hoppe paradiset, bruke dansematte og synge karaoke og når bandgruppen heller ville hoppe opp og ned og leke berømte stjerner enn å øve på instrumenter, er dette eksempler på at jentene gjennomgikk en kontinuerlig avkultiveringsprosess. I betydelig grad syntes det å handle om å ta et oppgjør med det de gjorde som barn, før de kunne rekultiveres mot den voksne kvinne. Dette understreker hvor sentralt det er å betrakte kjønn i forhold til generasjon, for nettopp å kunne få øye på skjæringspunktene (Drotner 1993).

På samme måte som for guttenes del, syntes jentene å forvalte former for opplevd risiko. Gjennom å vise frem den seksualiserte kroppen, og samtidig gjøre det med autoritet og overbevisning, risikerte de å iscenesette seg som noe de ikke kunne være. De "mulige selv" møtte motstand innenfor klassen som sosial organisasjon. Å spille med forestillingen om den voksne kvinnes kropp innenfor grupperingens konstellasjon hadde karakter av utforskning og utprøving, men når dette skulle gjøres synlig for andre, risikerte de å bli sett på som en voksen kvinne. Dansegruppen forvaltet denne risikoen ved å frafalle hele ideen om å danse. Etter at de var blitt sanggruppe, forvaltet de risikoen gjennom å la bevegelsene ledsage dansen, og dermed gjøre det opplevd risikable mindre tydelig. Den andre jentegruppen nektet til slutt å i det hele tatt opptre for resten av klassen. Dette var de populære jentene, og det er dermed nærliggende å tenke at de ikke ville risikere sin sosiale posisjon og dermed trakk seg tilbake.

## MULTIPLEKSITET OG AMBIVALENS

Gjennom dette kapitlets gjennomgående bruk av orienteringsbegrepet (Barth 1993), har det vært mulig å få innblikk i hvordan jentenes aktiviteter og samhandling forløp, samt hvilke krefter som har innvirket på forløpet. Kapitlet har illustrert hvordan multiplekse orienteringer (Barth 1993; Otto 2004) knyttet til musikkaktivitet og tidstypiske mentaliteter og forholdningssett dannet til dels ambivalente handlingsmåter for jentene. På en måte orienterte de seg mot tradisjonelle sosialisasjonsnormer for jenter; være snill, god og hensynsfull (Skeggs 1999/1997), mens de på en annen måte eksperimenterte med fiksjoner, aktive roller og flere "mulige selv" (Davies and Harré 1990). Et stadig tilbakevendende omdreiningspunkt for aktiviteter og samhandling var kropp og kroppslig utfoldelse. Dette handlet både om å "ta seg ut", unngå at noe gjorde vondt, samt en betydelig orientering mot det å kunne danse, hoppe, leke og bevege kroppen. Handlingsrepertoaret de tok i bruk for det sistnevnte aspektet, var ofte hentet fra musikkvideoer på internett.

Som jeg viste til i kapittel 4, er musikkvideoer en omdiskutert kulturell representasjonsform, ikke minst hva gjelder en rekke av disse videoenes seksuelle tilsnitt (Sommers-Flannagan, Sommers-Flannagan and Davis 1993;

Aagre 2005). Den kritikk som rettes mot denne siden ved musikkvideoer, utfordres imidlertid også, og ulikhetene i betraktningmåter knyttes gjerne til et maktspekt. Sparrman (2002) trekker frem termen "girl power" i drøftingen av sitt empiriske materiale. Hun hevder at jentene tar makt gjennom å vise frem aktivitet og initiativ, selv om de spiller på seksualitet. Dette er imidlertid en betraktningmåte og italesettelse som Cawood (2007) hevder er naiv, fordi den ikke til fulle tar opp i seg den objektivisering av kvinner som befinner seg i et seksualisert mediebilde. Helseths (2010) betraktninger er relevante i denne sammenhengen, fordi hun knytter diskusjonen til en grunnleggende ambivalens som er dominerende ved unge jenters hverdagsliv. Hvordan kan det ha seg at unge jenter så aktivt kan posere på internett, nakne og med seksualiserte positurer, når de samme jentene forteller at de ikke tør å kle av seg og dusje etter gymtimene i skolen, spør Helseth (2010). Hun drøfter disse motsetningsforholdene knyttet til unge jenters kroppslighet, og mener at de beveger seg kontinuerlig innenfor en balansegang mellom utforskning, være mottakelige og ville bli betraktet, være aktive, initiativrike og ha et stadig behov for bekreftelse. Helseth mener derfor at fenomener som for eksempel musikkvideoers seksualiserte bilde utgjør en krevende ramme å forholde seg til for unge jenter og at et seksualisert mediebilde er så allestedsnærværende at man må forholde seg til det.

Jentene i 9b forholdt seg til musikkvideoenes seksualiserte tilsnitt, men jeg mener at de på ingen var determinert av dette. Imidlertid kan det sies at musikkvideoer utgjorde et kulturelt reservoar (Barth 1993) som de hentet handlingsrepertoar fra, men hvor ulike verdier ble satt i spill og prøvd ut i større grad enn at de ukritisk og passivt tok det i bruk. Dette er også et viktig poeng hos Stålhammar (2004), som også hevder at ungdom både er kritiske og reflekterende. Handlingsrepertoarene ble kontinuerlig prøvd ut og filtrert innenfor den sosiale organisasjonens rammer, hvilket synliggjør at de unges handlinger utspilles i en stadig vekselvirkning mellom lokale og globale krefter (ibid.).

I stedet for musikalske sjangre, var det mer allmenne forestillinger og verdier som aktivt innvirket på jentenes aktiviteter i musikkrommet. I så måte er den stadig tilbakevendende fiksjonen knyttet til berømmelse og storhet verdt å stoppe opp ved, og kontekstualisere i relasjon til en mer allmenn forestilling om jenter i skolen. Det synes å råde en form for allmenn visshet om at jenter er de

flinke og stille i skolesammenheng, de flittige, lydige og de som får gode karakterer. Blant annet viser ungdomsforsker Anders Bakken (2009) at kjønn er en vesentlig faktor hva skoleprestasjoner angår. Spesielt har debatten omkring gutter og jenter i skolen skutt fart etter de årlige nasjonale prøvene, hvor det rapporteres om skoleflinke jenter som får de beste resultatene. Etter nasjonale prøver i 2010, het det seg blant annet i VG 08.12.2010 at jenter ligger halvannet år foran guttene i leseprestasjoner (Ertesvåg 2010). På nettstedet "Voksne for barn" (Bolstad u.å.) rapporteres det blant annet om Hosletoppen skole i Bærum kommune, hvor jentene hadde best karakterer i alle fag unntatt gym. I 2006 hadde skolen derfor fått ekstra midler for å satse på tiltak rettet mot guttene, med det formål at de skulle kunne forbedre skoleprestasjonene (ibid.).

Hvilke karakterer elevene i 9b fikk i andre fag enn musikk er jeg ikke kjent med. I musikkfaget fikk imidlertid jentene i snitt lavere karakterer enn guttene, som for eksempel Sissel etter et halvt års motstridig øving på gitar. Hun fikk karakteren 3, noe de andre jentene på gruppen opplevde som veldig urettferdig. I fortellingen om de flinke, stille og lydige jentene i skolen er det derfor noe som skurrer i forhold til musikktime i 9b ved Åsen skole. Jentene ønsket ikke å være de stille, de var ikke de flinkeste og aktivitetene i musikkrommet syntes derfor å utgjøre en stor kontrast til andre deler av skolehverdagen. De rollene jentene inntok var eksperimenterende og søkende, samtidig som de lot seg forme av hverandre og sine forestillinger om klassen og musikkaktivitetens sosiale organisasjon etter hvert som arbeidsprosessene skred frem.

I denne sammenhengen må kropp igjen gjøres eksplisitt. I forhold til dette åpner det seg et problemkompleks som omhandler de ulike kroppene i skolen og hvordan kroppslig utfoldelse gjennom musikkaktivitet kan knyttes til mer generelle verdier. Den stillesittende "skolekroppen" er påpekt flere ganger, og det var påfallende hvordan jentene orienterte seg bort fra nettopp det stillesittende i musikktime. De ønsket også å bryte dette stillesittende mønsteret gjennom andre aktiviteter i friminuttene enn hva de mente skolen innbød til. De ville bevege seg, men de ville ikke sparke fotball. Det iøyenfallende er dermed også hvordan jentenes kroppslige utfoldelse bryter med den allmenne fortellingen om jenter i skolen. Guttene beskrives gjerne som de urolige, og som en gruppe elever som lider under skolepultens tvang om å sitte stille. I avsnittet ovenfor refererte jeg til ekstra tiltak rettet mot

gutter som var satt i verk ved Hosletoppen skole (Bolstad u.å.), og et av tiltakene handlet om mer fysisk aktivitet for guttene. Det synes på den måten å råde en forestilling om at gutter fra naturens side har de mest bevegelige kroppene, hvor deres prosess mot å bli stillesittende må underlegges eksplisitte intensjonale tiltak, mens jentene fra naturens side er mer i ro. I lys av dette er det verdt å stille spørsmål til hvordan jentenes orientering mot de bevegelige kroppene var så iøyenfallende ved Åsen. Prosessene de gjennomgikk i musikktime handlet i betydelig grad om å tone ned kroppslig utfoldelse, både ved å være i mindre fysisk aktivitet enn hva de ønsket og ved å gjøre dansebevegelser mindre eksplisitte i forhold til et seksualisert handlingsrepertoar. I skjæringspunktet mellom det å tone ned kropp og deres fantasier om å være berømte og store, åpner det seg derfor et problemfelt som handler om kulturelle verdier som de bar med seg inn i musikktime. Spesielt gjelder dette kulturelle verdier knyttet til aksepterte normer for hvordan å være jente og handle som jente når man utøver musikk. Disse verdiene var aktivt til stede i musikktime, og de dannet utgangspunkt for hvordan jentene samhandlet, hvilke låter de valgte og hva som opptok dem underveis.

# KAPITTEL 7. KJØNNSROLLER OG AKTØRSKAP

---

I de foregående analytiske kapitlene, har det – både implisitt og eksplisitt – avtegnet seg et bilde av store kontraster mellom jenter og gutter. Dette var da også et av de empiriske forholdene som var mest iøyenfallende under feltarbeidets gang. Elevene søkte mot eget kjønn når gruppene skulle dannes, de arbeidet med ulikt musikalsk materiale, de hadde ulike fokusområder for arbeidet og innad blant jente- og guttegruppene virket det for å dannes ulike orienteringer og beveggrunner for aktivitetene.

I dette kapitlet vil jeg derfor behandle kjønnsforskjellene eksplisitt, og knytte det an til en diskusjon om kjønnsroller og hvordan disse var på spill. Drotner (1993) drøfter hvordan man analytisk sett kan behandle nettopp kjønnskategorien, og tar til orde for hva hun kaller "kulturell nominalisme" (Drotner 1993: 178) som analytisk utgangspunkt. Kulturell nominalisme stiller spørsmålsteget ved forestillinger og begreper om fast identitet ("subjektet") og kultur som enhetlige størrelser. Både identitet og kultur er skrevet inn i og formidlet gjennom språk, som også er i stadig endring. Drotner (ibid.) hevder videre:

Kulturforskere inden for denne retning vil derfor lægge vekt på at analysere, hvilke sproglig formidlede rammer eller koder, man(d) til enhver tid giver bestemte kulturelle utfoldelser. I forhold til kønsaspektet vil man se på hvilke koder, der findes for henholdsvis det maskuline og det feminine og for

forholdet imellem dem. Disse koder, som samles i diskurser, sætter rammerne for det tilladte i socialisationen og i den kulturelle kommunikation ved at udgrænse det forbudte.

Drotner presenterer videre benevnelse "det kulturelle køn" (1993: 179), hvilket hun definerer som "konkrete konstruktioner af henholdsvis maskuline og feminine symbolpositioner". Disse konstruksjonene er foranderlige relasjoner og ikke noe som kan benevnes innenfor begrepsbruk av ekte, opprinnelig eller egentlig. Når det kulturelle kjønn er en konstruksjon av posisjoner, så innebærer dette også at det kulturelle kjønn skapes gjennom forhandling. Perspektivet er dermed hva Drotner (ibid.) betegner som dynamisk.

Musikkrommet er et sted hvor det kulturelle kjønn spilles ut, og hvor ulike roller prøves mot hverandre. Musikkaktiviteten i 9b aktualiserte kjønn og aktiviteten syntes å være uløselig knyttet til verdier knyttet til nettopp kjønnsroller. Kulturelle verdier som aktører bærer med seg er noe av det som i aller størst grad setter sosialt liv i bevegelse, sier Goffman (1992/1959). I fremstillingen som følger, settes det derfor fokus på de verdier som var knyttet til kjønnsroller i musikkrommet, ved å se på hvordan disse ble aktualisert gjennom aktiviteter og samhandling.

## **MASKULINE KJØNNSROLLER**

Gro: Hva tenker du på som spesielt maskulint?

Heine: James. I Metallica.

Gro: Han er spesielt maskulin?

Heine: Ja.

Gro: På hvilken måte?

Heine: Han har tatoveringer og kjører motorsykkel.

Gro: Håret – har det noe å si?

Heine: Nei. Egentlig ikke.

Gro: Klærne da?

Heine: Han går i kule klær.



Under intervjuet med Heine snakket vi blant annet om jenter, gutter, og hva som er maskulint og feminint. Uten å nøle svarte Heine på spørsmålet om hvem han oppfattet som spesielt maskulin. James Hetfield, frontfigur i Metallica, var kilde til den ultimate forestilling om maskulinitet. De "kule" klærne som Heine beskriver, jeans og t-skjorte, var da også noe han selv brukte ofte. Heine var uten tatoveringer og for ung til å kjøre motorsykkel, men bildet av en riktig maskulin konstruksjon levde i hans forestillingsverden. Han lot seg imidlertid ikke definere av dette maskuline bildet. Han hadde for eksempel reflektert mye over om han kanskje skulle la håret gro, men han hadde falt ned på at det var "mer meg" å ha kort hår. Og nå hadde da også James Hetfield klippet seg kort, noe som legitimerte den korte hårfrisuren i enda større grad.

## **Metallica og maskulinitet**

Den tematiske koblingen mellom Metallica, kjønn og maskulinitet er ikke ny. Pillsbury (2006) analyserer Metallicas maskulinitet som performativ, og knytter tematikken opp mot nettopp Butlers (1990) teori om kjønnsidentitet som performativ. Et av hans hovedpoenger er som hos Butler; maskuliniteten synes gjennom kroppslige ytre uttrykk.

I tillegg til å spille gitar, spilte Heine trommer i et folk metal-band på fritiden. Selv om gitaren var hans klare favoritt, likte han seg også bak trommesettet. Trommer var et maskulint instrument, mente han:

Trommer er liksom – du slår og bruker muskler (holder opp armene, later som om han spiller trommer og viser hvordan overarmsmuskulene arbeider)  
(...) Trommer er liksom skikkelig maskulint. (Fra intervjuet med Heine).

Heines fortelling om trommer og maskulinitet er en fortelling om kropp og fysikk, og det er ikke minst et fremtredende aspekt hos Metallicas trommeslager, Lars Ulrich. Både den tidligere omtalte musikkvideoen til "Nothing Else Matters" og dokumentarfilmen *Metallica. Some Kind of Monster* viser frem bandet i studio. Der spiller Ulrich trommer barbent, i kun boxershorts, t-skjorte og gjerne med svettebånd over pannen. Han har håndduken lett tilgjengelig for å kunne tørke svette etter utøvelsen – som en idrettsutøver etter en anstrengende prestasjon. Han signaliserer konsentrasjon og fokus i sin utøvelse, gjennom et fast blick og ofte et alvorlig ansikt. Den

kroppslige utøvelsen signaliserte tyngde og fasthet, noe som også er poengtert av Pillsbury (2006) i hans fremstilling av Metallicas maskulinitet.

Heines trommespill var et visualisert bilde av Lars Ulrich. Ett var likhetstrekkene i ansiktet, som i seg selv var slående. Men også selve utøvelsen kunne ligne på en iscenesettelse av Lars Ulrichs fysiske performance. Heine opptrådte i bukser, men antrekket var løst, praktisk og funksjonelt som Ulrichs boxershorts. Det var også ofte et klart alvor i Heines ansikt når han spilte, blikket var fast og fokusert, noe som er karakteristisk hos Ulrich. Heine tillot da heller ikke konsentrasjonsbrister og fnising fra klassekameratene når de øvde. Også som gitarist, syntes den kroppslige utøvelsen å være forankret i Metallicas utøvelse i studio. Fasthet, begge bena i gulvet, avspent og fokusert på en og samme tid, preget Heines utførelser. Den kroppslige utøvelsen signaliserte både sikkerhet og uavhengighet, noe som også fremheves av Pillsbury.

Green (1997) poengterer hvordan stoiskhet er et aspekt ved tradisjonelle forestillinger om det maskuline, og det synes å ligge et ideal om dette i guttenes utførelse og relasjon til blant annet Metallica. Man verken spøker eller ler, tuller eller ironiserer når man spiller Metallica. Man tar ikke i bruk koreograferte bevegelser, men er snarere fast og bestemt i den kroppslige utførelsen.

Uavhengighet, personlig kontroll, intelligens, modenhet og mannlige/kvinnelige relasjoner – implisitt situert i stor dose Amerikansk protestantisme. Slik beskriver Pillsbury (2006: 90) de mest fremtredende kjennetegn ved Metallicas maskuliniteter. Ved å sette Heines kroppslige utøvelse i relasjon til disse karakteristika, kan man også spørre om dette er verdier som Heine – bevisst eller ubevisst – har kroppsliggjort. Med hans roller som instruktør og gitarhelt, hans kropp som under musikkutøvelse signaliserer fasthet, konsentrasjon og kontroll, kan Heine sies å fremstå som et materialisert maskulinitetsideal – et ideal som Pillsbury (ibid.) beskriver har fått status som "the real man".

Det som imidlertid også er interessant, er Pillsburys betraktninger om hvordan Metallica har endret seg gjennom bandets nærmere 30 år lange karriere. I begynnelsen av karrieren var de et "macho-band", de var rebellene som ropte om "folkets rett til nok øl" fra scenen. Pillsbury (2006: 91) plasserer dem derfor innenfor en tradisjonell "rock maskulinitet", preget av aggresjon, dannelse av kameratskap bandmedlemmene mellom og opposisjon og overskridelse av

allmenngyldige normer. Da innspillingen av *St. Anger* tok til i 2001, var bandet i ferd med å gå til grunne av interne maktkamper, stridigheter, misunnelse og posisjoneringskamper. De engasjerte en psykolog for hele plateinnspillingen, og i dokumentarfilmen *Metallica. Some Kind of Monster* ser vi bandet gjennom prosessen med å spille inn platen *St. Anger*, blant annet den terapeutiske prosessen de gjennomgikk for å klare innspillingen. Prosessen startet i 2001, og platen ble ferdigstilt i 2003.

Dokumentarfilmen kan ses som spill mellom ulike maskuliniteter, mellom ulike idealer for hvordan å opptre som menn. Filmen synliggjør store kontraster mellom studioarbeid og sceneopptreden. Mens prosessene i studio er preget av terapitimer, samtaler om tristhet og depresjon, ledsaget av friske frukter, isvann og smoothies, er deres scenefremtreden en helt annen. Der opptrer de i svarte klær, og når de snakker om de ulike låtene, er det med begreper som "brutal, ugly and fucked up." Den visuelle delen av platen, musikkvideoene, er også spilt inn i et fengsel for å forsterke et hardt uttrykk. Parallelt gjennomgår de altså terapi for å klare å bli mer vennlige og kjærlige mot hverandre som bandmedlemmer.

Dette spillet mellom ulike måter å "være menn" er interessant, mye fordi de ulike kjønnsrollene som settes i spill er så kontrastfylte. Bandets terapeutiske prosess aktualiserer kjønnsroller som tradisjonelt sett har vært knyttet til en kvinnelig sfære, mens både de auditive og visuelle kjønnede fremtredelsesformene knyttet til musikalsk utøving – som påkledning under sceneopptreden, kroppslig kontroll og fasthet, samt et hardt lydbilde – kan knyttes til en typisk mannlig sfære. Pillsburys (2006) analyse av Metallicas maskuliniteter er primært knyttet til bandets musikalske utøving og representerer typiske maskuline kjønnsroller, og det er også denne siden ved bandet som guttene i 9b virket for å forholde seg mest aktivt til. Tradisjonelle maskuline verdier som fasthet, personlig kontroll, stoiskhet og intelligens virket for å danne beveggrunner for guttenes aktiviteter.

Hvordan disse verdiene dominerte i musikktime kan også illustreres ved et eksempel på hvordan aktivitet og samhandling kunne forløpe når de dominerende normene ble utfordret.

## Å utfordre normene

*Arne, Gabriel, Casper og Jens har i utgangspunktet valgt å spille en låt av AC/DC dette andre semesteret, men nå begynner de å tvile. Det er kun Arne som får til de instrumentaltekniske elementene i låta. De er alle utstyrt med gitarer. Guttene er enige om at de vil spille det, selv om Casper og Jens ikke har spilt gitar tidligere. Nå har de møtt motstand i instrumentet. Etter hvert foreslår Arne at de kanskje heller kan spille låta "Hallelujah", opprinnelig av Leonard Cohen. De har ikke hørt originalversjonen av Cohen, men de har hørt den fremført av de norske artistene Alejandro Fuentes, Askil Holm, Espen Lind og Kurt Nielsen.<sup>43</sup> Dette skiftet av låt synes å være vanskelig for guttene. Jens protesterer. Han går rundt i rommet og skriker "hard rock halleluja", og etter hvert sier han at dersom de skal spille den låta, så må det være den parodiske versjonen med Espen Beranek Holm, Ole Morten Aagenæs, Kai Tule og Marit Voldsæther.<sup>44</sup> Guttene begynner å snakke om Alejandro Fuentes, som de mener er alt for "glatt". Arne forteller om et intervju som en journalist hadde gjort med Fuentes, hvor han hadde blitt konfrontert med at han i motsetning til de andre tre sangerne, ikke hadde fått skjegg enda. Da hadde Alejandro Fuentes blitt sur, sier Arne, og mener det er et tegn på at han tar seg selv alt for høytidelig. De andre guttene er enige. Alejandro liker de bare ikke, men Kurt Nielsen er flink.*

Kurt Nielsen, Askil Holm, Espen Lind og Alejandro Fuentes er velkjente norske artister og låtskrivere. Mens Espen Lind og Askil Holm har vært virksomme i lang tid, ble Kurt Nielsen og Alejandro Fuentes kjente i den norske medieoffentligheten gjennom talentprogrammet Idol. Kurt Nielsen gikk av med seieren i den norske versjonen av programmet i 2003, etterfulgt av seier i World Idol i januar 2004. Alejandro Fuentes kom på tredjeplass i den norske Idol i 2005, og fikk etter dette solid oppmerksomhet og omtale i mediene. I 2006 slo Nielsen, Holm, Lind og Fuentes seg sammen og utgav og turnerte med en samling coverlåter, hvor Cohens "Hallelujah" fikk størst oppmerksomhet.

Arne, Gabriel, Jens og Casper både ville og ville ikke spille "Hallelujah". Det bød på stor motstand å velge låta, selv om de syntes det var en "fin sang".

---

<sup>43</sup> For musikkseksempel, se <http://www.youtube.com/watch?v=TSmVG5IyPes>. 22.07.2010. Den originale versjonen av Leonard Cohen er fra 1984.

<sup>44</sup> For musikkseksempel, se <http://www.youtube.com/watch?v=DgQS-aNkeC0>. 22.07.2010.

Motstanden syntes å være knyttet til artistene Nielsen, Holm, Lind og spesielt Fuentes.

Motstanden mot Fuentes handlet om at de syntes han var "glatt", ung og selvhøytidelig. Han hadde jo ikke fått skjegg enda, som journalisten hadde påpekt. I tillegg hadde han en "myk" stemme, noe de mente forsterket det "glatte" uttrykket. Da Jens fortalte at han ønsket å spille den parodiske versjonen, er dette en ytring det er verdt å merke seg. I parodien harselerer komikerne med både gester, mimikk, fraseringsmåter og ikke minst den enorme medieomtale som Nielsen, Holm, Lind og Fuentes fikk da de turnerte aktivt. I parodien heter det at artistene primært hadde ønsket PR og medieomtale, og de hadde en "klissete versjon" av låta.

Ungdom er uvillig til å uttrykke preferanser for musikk som bryter med tradisjonelle oppfattelser av kjønnsroller, hevder Dibben (2002: 124):

Both girls and boys were unwilling to invest in fixed taste positions (a strategy commensurate with the need in adolescence to keep tastes and identities mobile) and were only willing to engage in fixing when it was to avoid being attributed with musical tastes which interrupted traditional gender roles.

Gjennom Lind, Holm, Nielsen og Fuentes' versjon av "Hallelujah", ble det utfoldet andre former for maskuliniteter enn hva som var tilfelle ved Metallicas utøvelse. Å slutte seg til slike former for maskulin utfoldelse ble problematisk for guttene, og som Dibben (ibid.) fremhever, kan dette tolkes som en måte å unngå å bryte med tradisjonelle kjønnsroller. Selv om de likte låta, bød assosiasjonene til utøverne på store problemer. Arne, Casper, Gabriel og Jens falt til slutt ned på "Hallelujah", men de valgte ikke låta uten å samtidig markere avstand. Lind, Holm, Nielsen og Fuentes kalte seg "De nye gitarkameratene" da de turnerte og utgav plater. Utøverne med den parodiske versjonen titulerte seg "Hallelujah-kameratene", og dette ble også navnevalget til Arne, Casper, Gabriel og Jens. På den måten kunne de spille en "fin låt" som de kunne mestre, men de markerte samtidig avstand gjennom det parodiske navnet.

I tillegg til de vanskelighetene gruppen hadde med å slutte seg til "Hallelujah", ytret Casper seg også en gang mot gitarens dominans. Dette var i løpet av det første semesteret jeg var der, og Casper hadde blitt tildelt trommesett. Ved et tilfelle var han oppgitt over at det var så populært blant guttene å spille gitar.

Han kom til meg og fortalte at han syntes det var urettferdig. Alt signaliserte at man burde spille gitar, mente han, og pekte på alle gitarene som hang på veggen i det ene rommet. Uken etter kom han da også og hadde laget sine egne trommestikker. Casper var en av de mer marginaliserte guttene. Liten, sped og med diagnoser som medførte at han hadde sin egen assistent på skolen. Det andre semesteret konverterte da også Casper til å spille gitar, og da jeg hadde min siste observasjonsdag ved Åsen, fortalte Caspers assistent at han nå hadde satt seg som mål å klare å spille "Glade jul" på gitar for sin mor til jul.

Verdiene knyttet til maskulinitet syntes også å innvirke på hvilke aktører som skulle dominere og hvilke som inntok mer passive roller. Ved et tilfelle forsøkte Petter å utfordre denne normen. I det andre semesteret var han i gruppe med Heine, Henning, Sondre og Erik. Petter hadde blitt utpekt som gruppens sanger, en rolle de andre guttene lo av. Under øvingen inntok Heine gruppens lederposisjon. Petter ble sittende uvirksom og måtte vente, og etter hvert begynte han å bli rastløs. Fra sin plassering sittende oppe på en pult, begynte han å tralle i mikrofonene, og hans "bompi-bompi-bompi" overdøvet Heines instruksjon. Resolutt trakk Heine ut ledningen til Petters mikrofon, slik at det ble stille. Petter sa da at han like gjerne kunne gå til klasserommet for å spise, siden det ikke var behov for han allikevel. Heine svarte med at Petter straks kunne få bli med å synge, men at han ikke måtte forstyrre eller tulle. Petter aksepterte dette, og trallet svakt "bompi-bompi-bompi".

Dette eksemplet illustrerer et forsøk på å utfordre Heines prioriteringer og instruksjon, samt om det å ville ta plass i rommet. Blant guttene var sang nedprioritert, og det gav ingen status å synge. Selv om Petter forsøkte å ta plass i rommet, var det ikke rom for å utfordre Heines posisjon som leder.

## FEMININE KJØNNSROLLER

*Sanggruppen skal øve litt ekstra i musikkrommet. Til nå har de kun øvd i klasserommet, blant pulter og stoler, og med en bærbar cd-spiller som akkompagnement. Nå skal de være i musikkrommet. Når de kommer inn i rommet, henter Marit mikrofoner til dem. Det er ikke nok til at alle får en hver, så to og to må dele. Cd med "Never ever" settes inn i stereoanlegget, kobles til miksepulten sammen med mikrofonene, og når jentene begynner å synge har den noe spede*

*lyden som preget dem i klasserommet, blitt forvandlet. De roper, synger, ler, tuller og danser med mikrofoner foran munnen, og lydbildet er preget av både mer volum og energi. "Velkommen til P4!", roper Marita i mikrofonen. Plutselig blir Catharina ettertensksom, hun går litt bort fra de andre jentene, så tilbake igjen og så litt unna. Hun kommer til meg og forteller at hun er så redd for at hun har dårlig ånde. I tilfelle er det fryktelig flaut å skulle dele mikrofon med noen, for da kan det hende at de andre kjenner vond lukt fra munnen hennes.*

## **Fiksjon, melodrama og "sweet emotions"**

I ovenstående beskrivelse av Catharina, dominerer to motstridende hensyn; på den ene siden hennes trang til iscenesettelse med mikrofon foran munnen, være selvsikker og kroppslig og lydmessig utadvendt. På den andre siden trådte frykten for eventuelle konsekvenser av en ikke akseptabel eller tilfredsstillende kroppslig utfoldelse frem; frykten for dårlig ånde og den forestilte sosiale degradering som kunne følge. Dette er et eksempel på til dels polariserte interesser og orienteringer som syntes å dominere mange av jentenes aktiviteter: Bandgruppens stadige veksling mellom det å måtte øve på instrumenter og ønske om å danse, hoppe og fantasere. Sanggruppens veksling mellom den noe innadventde sangen i klasserommet og deres lek og fiksjon med mikrofoner foran munnen i musikkrommet. Sanggruppens tidligere fascinasjon av dans og musikkvideo, med et sterkt ønske om å danse og herme, samtidig som de til sist etterkom Marits påbud om å synge. Jentene orienterte seg mot å øve som de måtte, mellom å fantasere om storhet og berømmelse, aktive og sikre iscenesettelser, kroppslig bevegelse og utfoldelse, nedtoning av kropp, glede, latter og lyst, og mellom plikt og krav til mestrings. Hvilke verdier knyttet til kjønnsroller utgjorde således aktive krefter innenfor disse kontinuerlige brytningene? Retningene jentenes aktiviteter tok, syntes å være langt mer sprikende og uensartet enn hva som var tilfelle for guttene.

Drotner (1999) analyserer relasjoner mellom det romantiske melodramaet og unge kvinner, og hennes analyser rommer aspekter som er interessante i denne sammenhengen. Det romantiske melodrama har tradisjonelt blitt definert til en spesifikk filmsjanger, men et av Drotners utgangspunkt er at man kan betrakte det romantiske melodrama som "...en bredere kulturell form med narrative fællestræk, der går på tværs af de medier, de udtrykkes i." (Drotner 1999: 96).

Film, litteratur, såpeoperaer og musikkvideoer kan forstås gjennom de fellestrekk som melodramaet representerer, hvilket først og fremst handler om polarisering, sier Drotner (1999: 99). Videre skriver hun at melodramaets narrativ bygger på kontraster, som igjen kan handle om moralske motsetninger. Spillet mellom motsetningene er et spill som handler om å gjøre verden moralsk forståelig. Dette er en forståelsesmåte av melodramaet som bygger på Brooks (ibid.: 100). Et annet trekk ved melodramaet er dets gjennomgående bruk av "handlingshull" (ibid.). Dette er regelmessige sekvenser som ikke bringer handlingen videre, men sekvenser som bryter med tid og sted, for å skape bestemte emosjonelle tilstander. I disse sekvensene fremkalles sterke følelser – følelser som ellers i hverdagen settes til side eller undertrykkes, sier Drotner. I tillegg til de moralske dilemmaene, tar Drotner også til orde for at like så viktig som å gjøre verden moralsk forståelig, tilbyr det romantiske melodramaet lystopplevelser - det er en fiksjonsform som unge kvinner tar i bruk fordi de vil.

Fiksjonen var sentral blant jentene i 9b. Det var fiksjonens spill som fremsto med størst intensitet, og det var en kvalitativ annerledes energi i leken enn hva som var tilfelle i øvingen. Å øve var noe de måtte, men parallelt eller i tillegg til øvingen, var lek med fiksjon noe de ville. Unntaket var sanggruppen som viste glede og lyst da de øvde, men forutsetningen var at de kunne være i musikkrommet blant mikrofoner og forsterkere. På den måten fungerte artefaktene som lystforsterkere, muligens fordi jentene assosierte dem med nettopp en kollektiv fiksjon. De benyttet innspilte versjoner av låtmaterialet, samtidig som de forholdt seg til musikkvideo. Dersom man ser på musikkvideoen til "Narulbwa", kan man spore de kvinnelige aktørenes kamp om den mannlige heltens gunst. Videoens overordnede fortelling handler om å vekke mannens oppmerksomhet på riktige måter, samtidig som videoen også inneholder det Drotner (ibid.) beskriver som "handlingshull". Både de kontinuerlige innslagene med en bestemt kvinnelig danser, og generelt deler av den koreograferte dansen, tilbyr slike luker som spiller på en stemning eller en følelse.

Det var imidlertid variasjoner i hvilken grad de underveis tok i bruk medier som faktisk visualiserte melodramaet. Poenget er snarere at de skapte sine egne. Gjennom intensjonalitet (Barth 1993, 1994), innenfor en tidsbegrenset luke i skolehverdagen, kunne de selv iscenesette "patos og passion" (Drotner



1999: 119). Musikkaktivitet ble satt i forbindelse med nettopp lyst og fantasi, hvor de kunne spinne fantasier omkring egne fiktive melodrama – mellom polariserte roller som berømt, beundret og "vanlig" jente i klasse 9b. Det er nettopp dette lystpreget over fiksjonene som er interessant å sette i relasjon til det romantiske melodramaets funksjon, for som Drotner påpeker, har unge jenter i dag nettopp behov for noen luker i hverdagen som gir rom til lystutfoldelse. Som Sara fortalte i intervjuet, så vil man jo "...være glad av musikk."

Koblingen til melodramaet kan også settes i relasjon til koblingen mellom jenter/ kvinner, musikk og følelser (Dibben 2002; Green 1997). Ett er de spor av følelsesregulering (Saarikallio 2007) som man kunne finne blant jentenes aktiviteter. Den kollektive viljen til å tiltre fiksjonen sier oss noe om at orienteringene var intensjonale. Imidlertid er det ikke hvilke som helst følelser det handler om. Jentegruppene søkte det glade og lystige i aktivitetene, de snakket om de fine sangene med henvisning til de romantiske balladene og gjerne sanger om kjærlighetssorg, samt at de i fiksjonen opprettholdt det å være store og bli beundret som fokusområde. Drotner (1999: 108) refererer til Robert Solomon og hans drøfting av blant annet følelsers kulturelle uttrykk, helt bestemte følelser som gjerne dominerer kvinners kulturelle uttrykksformer. Dette er de "sweet emotions" (ibid.), som beundring, medfølelse og sorg, akkurat de samme følelser som jentene i 9b orienterte seg mot og italesatte.

Koblingen til melodramaet åpner også for å sette følelsesorienteringen inn i en bredere kulturell kontekst. Drotner (1999) beskriver at motsetningen mellom autonomi og avhengighet kommer aller sterkest til uttrykk blant unge kvinner. Melodramaets polarisering av nettopp disse to aspektene, av autonomi og avhengighet, er en symbolsk iscenesettelse av kvinnelig lyst uttrykt i narrative prosesser, sier Drotner videre. I fiksjonen var jentegruppene autonome, offensive og de tok kontroll. Samtidig var de underlagt forestilte blikk fra både resten av klassen, læreren og ikke minst fra forestilte samfunnsnormer for øvrig. Deres aktiviteter var dermed ikke fristilte og utelukkende lokale.

Med henvisning til filmkritikeren Maria Laplace, introduserer Drotner (1999: 97) begrepet "kulturkretsløp", og tar til orde for at det tradisjonelt sett har forekommet et kvinnelig og et mannlig kulturkretsløp. Det kvinnelige

kulturkretsløp sirkler omkring populære og kommersielle filmer, ukeblader, reklame, såpeoperaer og talk shows, hvor nettopp det romantiske melodrama har utgjort et sentralt omdreiningspunkt.

Dette kvindelige kulturkredsløb domineres af det personlige, det relasjonelle og det emotionelle, og det har i tidenes løb haft det romantiske melodrama som en viktig understrøm og til tider hovedstrøm. (Drotner 1999: 97).

Utthevelsene av det personlige, det relasjonelle og det emosjonelle betoner sentrale verdier som jentene i 9b tok med seg. I stor grad var det relasjoner som jentene fremhevet under intervjuene; fortellinger om venner og familie, kjæledyr og klassekamerater. De var opptatt av å være snille og rettferdige mot hverandre, og av at alle måtte få oppgaver som de mestret. Det emosjonelle kom klart til uttrykk i de måtene de refererte til egne følelser, da med vekt på nettopp beundring, kjærlighetssorg, glede og lyst. Denne orienteringen mot de "glade" følelsene er også interessant å se i relasjon til Nielsens (2009) betraktninger om unge jenters skoleliv. Nielsen beskriver hvordan et generelt trekk i ungdomsskolen synes å være at guttene i mye større grad enn jentene manøvrerer gjennom skolehverdagen med humor og avslappethet. Også i hennes beskrivelser er jentene de flinke og pliktoppfyllende, mens guttene møter prestasjonskrav og forventninger på en mer "laidback" måte. Det er iøyenfallende hvordan jentene i 9b ved Åsen virket for å bryte disse generelle trekkene som gjerne beskriver jentenes skolehverdag. Musikktimene fremsto som en tidsbegrenset luke for dem, en luke hvor andre verdier enn de som er knyttet til det å være flink jente fikk spillerom. Der guttene i mye større grad bekjente seg til bestemte kunnskapstradisjoner og bar med seg verdier utledet derfra, var det kanskje nettopp dette feminine kulturkretsløp (Drotner 1999: 97) som ansporet jentene i deres musikkaktiviteter og som tilbød en åpning for lystopplevelse. Når jentene fantaserte og skapte sine egne kollektive melodrama, var det både med en intensjonalitet og umiddelbarhet. Handlingsmåten var present og tilstedeværende, og dermed også lett å ty til.

# AUTENSITET OG RESPEKTABILITET – TO GRENSEDRAINGER MELLOM GUTTER OG JENTER

*Det er storefri, og dansegruppen skal spise inne i klasserommet. De sitter ved pultene langt fremme i klasserommet og snakker mens de spiser. Etter hvert kommer Arne bort til dem og spør hva de skal gjøre i musikktime. Jentene forteller at de skal synge, danse og herme etter musikkvideo. Det går ikke an, mener Arne. Det er ikke mulig å synge og danse samtidig. Alle som tilsynelatende synger og danser samtidig, bruker playback, forteller han. Hvis ikke blir de for andpustne til å synge. Og playback er juks, sier han, og går ut. Ingen av jentene svarer ham.*

Arnes uttalelser til dansegruppen handlet om at de hadde valgt å herme etter en musikkvideo, ved å synge og danse samtidig. Uttalelsen hans degraderte jentenes valg, fordi de tok i bruk et handlingsrepertoar som han mente var "juks".

## **Autensitet som ideologisk kategori**

"Det er snyd, hvis der er manipulert med stemme i studiet, eller hvis man mimer til en konsert. I rock og pop dyrkes myten om det autentiske fortsatt." (Krogholm 2007: u.s.). Slik tar den danske litteraturviteren Claus Krogholm til orde for å rette blikket mot hva han omtaler som en myte som danner utgangspunkt for en rekke forestillinger om musikk, nemlig myten om autensitet. Krogholm tar utgangspunkt i den massive presseomtalen som artisten Britney Spears har fått, og hevder at myten om at noe er autentisk og noe ikke er det, er et av aspektene som gjør at Spears til tider har fått dårlige anmeldelser. Myten om autensitet kan knyttes til en romantisert forestilling om kunstneren som skapende geni, mener Krogholm, og hevder at store deler av musikkjournalistikken skriver ut fra denne forestillingen.

Flere forskere har også beskjeftiget seg med autensitetsbegrepet. Berkaak (1992) betrakter autensitet som en utbredt forestilling om spesifikke kvaliteter ved musikk. Forestillingen om autensitet skaper musikalske idealer, hevder han. Idealene legitimerer noe, men ekskluderer noe annet, slik at det dermed finnes et maktspekt ved autensitetsbegrepet. Berkaak uttaler seg i tråd med

Dibben (2002), som fremhever at dersom man definerer noe som autentisk, så må nødvendigvis noe annet defineres som "kunstig" eller "uekte". Også studier som er mer empirisk fundert, har påpekt hvordan utøvere knytter seg til ulike fremføringstradisjoner hvor det innenfor disse tradisjonene finnes historisk konstruerte normer for hva som er autentisk. Nerland (2003) har for eksempel studert praksiser hos hovedinstrumentlærere innenfor den klassiske utøvertradisjonen, mens Berkaak og Ruud (1994) har observert et rockeband og deres musikalske praksiser. Begge disse studiene illustrerer tydelig hvordan diskursen om autensitet knyttes til egenskaper ved musikk, oppfattes som en positiv kvalitet, en kvalitet som utøvere strekker seg etter og opplever som en norm for god utøving. Autensitet kan etterstrebnes i både spillestil, teknikk, klangidealer, tolkningsmåter og utøverstil. Samtlige av disse forskerne definerer autensitet som en ideologisk kategori, som en klar motsetning til en essensialistisk forståelse. En annen forsker som har beskjeftiget seg med autensitetsbegrepet innenfor en tilsvarende forståelsesramme, er Skeggs (1993).<sup>45</sup>

Skeggs (ibid.) drøfter autensitetsbegrepet med utgangspunkt i fenomenet live opptredener. Hun illustrerer hvordan noe får status som autentisk, mens noe annet faller utenfor kategoriseringen. Hun skriver at det autentiske gjerne forbindes med noe som er opprinnelig og ekte, mens det ikke-autentiske defineres som noe konstruert og kunstig. Kategoriene blir stående i et dikotomisk forhold til hverandre. Skeggs konsentrerer seg om sjangrene pop og rock, og hun hevder at rock ofte forbindes med et autentisk uttrykk, mens pop gjerne fremstilles som det motsatte – noe kunstig og uekte. Skeggs presenterer følgende aspekter som gjerne forstås innenfor forestillingen om det autentiske:

Sounds (live guitar is seen to be better than techno bleeps);

Instrument hierarchy (playing a guitar is seen to be more musical than producing music on a computer);

Style (ugliness is best/ make-up is out);

Politics (flippancy, play and irony are not allowed);

---

<sup>45</sup> Lucy Green (2005) behandler også begrepet autensitet. Green hevder at elever i hennes empiriske materiale ikke er opptatt av autensitet, og mener dermed at dette er et begrep som tilhører en voksenverden. Green skriver dermed frem et annet resultat enn hva jeg gjør.

National representation (the US is codified as vulgar);

Racial categories (black is seen to be the most authentic in the hierarchy of authenticity (...));

Class categories (most musicians are marketed down to give them the authentic edge (...). (Skeggs 1993: 63)

Hun illustrerer videre hvordan forestillingen om autensitet kan komme til syne:

Tracey Chapman at the Nelson Mandela concert: she is solo, without any props or support, she is totally free from artifice of any kind, dressed only in jeans and a t-shirt (not to mention she was a useful acoustic fill whilst the main sets were changed), she does not address the camera, there is no knowing-ness about her performance, her voice quivers from both emotion and nervousness, she renders the perfect political statement for the event, she is shot against the background of Wembley stadium so that we get an image of just how small she is and just how big the event is, her music fits into the white protest music of Dylan and Joni Mitchell. She is a safe black musician for the white global audience. She is truly authentic. (s. 63).

Skeggs er både ironisk og sarkastisk i sin språkdrakt når hun skriver om Tracey Chapman som et sant uttrykk for det autentiske. Like fullt er eksemplet illustrativt og påpeker tydelig hennes poeng om hvordan det autentiske plasseres og definerer både sjangre og artister.

Skeggs tar videre til orde for å sette autensitetsbegrepet i relasjon til Bourdieus kapitalbegrep. Autensitet knyttes gjerne til en smaksnorm, hevder Skeggs, og vil derfor alltid ha et maktaspekt ved seg idet noe som faller utenfor normen mister sin legitimitet og status. I denne sammenhengen relaterer hun også klassebegrepet til det autentiske. Videre betrakter hun autensitet som en "suburban" idè, og knytter rock til en geografisk periferi og ikke til bysentrums pop/ dance.<sup>46</sup>

---

<sup>46</sup> Det må i denne sammenhengen bemerkes at dette er et aspekt som muligens kan tilskrives det at Skeggs skriver ut fra sin britiske samtid. Hvorvidt det i norsk sammenheng kan hevdes at rock og pop utspilles i geografiske atskilte områder her jeg ikke grunnlag for å hevde, ei heller at det ikke finnes autensitetsidealer innenfor pop/dancekulturer. Imidlertid mener jeg at Skeggs argumentasjon omkring rockidealer, og de motsetninger som ofte tegnes i forhold til pop og "det kommersielle", er meget relevant i denne sammenhengen. Koblingene til klassebegrepet og skillet mellom by og land kan på den måten være interessante å stille spørsmål til også i en norsk sammenheng, simpelthen fordi det etter min kjennskap er et relativt utforsket område.

Kategorien autensitet bør betraktes som en fortelling om ulike konstruksjoner av musikalske smaks- og trossystemer, mener Skeggs. Disse fortellingene bæres frem av maktpersoner innenfor musikkfelter og mediefelter, hevder hun videre, og tematiseringer av begrepet illustrerer snarere smak og verdier til de som forvalter begrepet, enn å illustrere musikalske kvaliteter. Man kan distansere seg fra forestillinger om det trivielle og markere sosial og kulturell tilhørighet gjennom å forvalte det autentiske, mener Skeggs. Med henvisning til kapitalbegrepet, hevder hun således at man kan lokalisere forvaltning av kapital gjennom det autentiske. Forståelsen av autensitet som ideologi blir dermed en illustrasjon på hvordan essensialiseringen av musikalske kvaliteter bidrar til å reprodusere makthierarkier mellom sjangre og mellom utøvere innenfor enkeltsjangre. Som Skeggs påpeker, er begrepet autensitet i seg selv problematisk, for det første fordi det aldri vil utfordre en utbredt kategorisering. Forestillingen om autensitet inkluderer de som reproduserer gjeldende normer, men ekskluderer på samme tid de som bryter normene. På linje med Dibben (2002), hevder også Skeggs at diskursen om autensitet som regel er forvaltet av menn.

## Respektabilitet

*Naturfaglæreren kommer inn i klasserommet. Han har med en lapp til elevene som de skal ta med hjem til sine foresatte. Der står det at de skal ha med seg skøyter førstkommende fredag, fordi han synes det hadde vært fint om klassen kunne tilbringe litt tid sammen på skøytebanen. Dersom noen av jentene ikke har skøyter, kan de gjerne få låne skøytene til kona hans, forteller han. Det er dameskøyter i størrelse 41. Jentene begynner å fnise. 41 er en helt utrolig skostørrelse for en dame, ler de. Er jo nesten ikke dame hvis man har så store føtter.*

Å være dame, betydde i disse jentenes forestillinger å besitte bestemte egenskaper, hvor det å ha for store føtter var helt på grensen av hva som i det hele tatt kunne kalles for dame. Det lå en undertone av noe som bortimot var vulgært i deres utsagn om føttene til lærerens kone, og det var en fysisk utrustning som tangerte det uakseptable. I Skeggs (1999/1997) bok *Att bli respektabel* omhandles respektabilitet som et omdreiningspunkt for kvinnelige kjønnsroller. Respektabilitet handler både om måter å snakke på, kle seg, hvem

vi omgås og hvordan, hvordan vi klassifiserer andre og hvordan vi vet hvem vi er eller ikke er (Skeggs 1999/1997: 9). Å bli definert som respektabel handler om anerkjennelsesmekanismer og å oppnå legitimitet. Det som ikke er respektabelt er ofte respektløst, farlig, truende og patologisk, hevder Skeggs, akkurat som å bruke størrelse 41 i sko når man er dame. Da er man ikke ordentlig dame.

Respektabilitet er også et relasjonelt konstruert begrep. Skeggs mener at de som bryr seg mest om å bli respektabel er de som ikke anses for å være det, eller de som ikke anser seg selv for å være det. Respektabilitet er en kvalitet ved de som har verdi, og en egenskap hos "de andre". "Att respektabiliteten är ett problem erkänns sällan av dem som får den med sin position, som normaliseras av den och som inte behöver visa den", skriver Skeggs (ibid.). En av Skeggs agendaer er å skrive frem klassekategorien, et begrep og et område som hun mener urettvist har falt ut av kulturteori og feministisk teori i løpet av de senere år. Hun ønsker å synliggjøre hvordan klasse fortsatt er et aktivt begrep og illustrerer hvordan arbeiderklassekvinner i England konstruerer seg selv og andre gjennom klasse og hvordan de kontinuerlig arbeider mot det respektable.

På samme måte som med autensitetsbegrepet, setter Skeggs begrepet respektabilitet i relasjon til Bourdieus kapitalbegrep, og mer spesifikt til symbolsk kapital. Blant annet må kulturell kapital legitimeres før det kan omformes til symbolsk kapital og dermed gi makt innenfor et sosialt rom, hevder hun. Å være respektabel er dermed en kvalitet ved symbolsk kapital, men legitimeringsprosessene som omformer noe til symbolsk kapital og makt er kontekstavhengig og vil konstrueres gjennom aktørers bevegelser i det sosiale rommet.

## **Spor av autensitet og respektabilitet**

I eksemplet ovenfor aktiverte Arne en autensitetsdiskurs gjennom å degradere jentenes oppgave som "juks", og plasserte dermed "Narulbwa" som ikke-autentisk. For det første aktualiserer dette et av Skeggs (1993) poenger ved å skille mellom rock og pop. Arne var en av dem som uttrykte klare preferanser for heavy metal, valgte gjerne låter av AC/DC og Metallica, og han var aktiv utøver på gitar. Han befant seg dermed innenfor en kunnskapstradisjon hvor

autensitet syntes å være et fastlagt kriterium for kompetanse. Og når dette kriteriet ikke ble oppfylt, forsvant også den sosiale verdien av de kompetanser som jentegruppen ønsket å strekke seg etter. I Arnes fortelling var det playback som fenomen som konkret ble definert innenfor det ikke-autentiske, hvilket konkret svarer til Krogholms kritikk av myten om det autentiske. Også Skeggs (1993) fremhever hvordan "live" ofte betraktes som autentisk før det innspilte.

Spørsmålet er om den kunnskapstradisjon som Metallica kan sies å tilhøre var med på å konstruere spesifikke autensitetsideologier som enkelte av elevene forvaltet, i eksemplet ovenfor forvaltet av Arne. Den gitarfascinasjon som rådet blant guttene i klassen er nærliggende å tolke som i alle fall tilhørende en preferansnorm, og er også et av aspektene Skeggs (ibid.) har plassert innenfor en autensitetsdiskurs. Det hierarki som hun beskriver var også til stede i 9b, hvor gitar ble ansett som det ypperste instrumentet blant guttene.

Både låtvalg, hierarkiske definisjoner av instrumentenes betydning, samt det faktum at heavy metal som kunnskapstradisjon ble forvaltet av guttene, kan etter min mening tolkes innenfor Skeggs (ibid.) forståelse av autensitetsbegrepet. Et annet interessant aspekt ved dette er Skeggs argumentasjon som fremhever rockidealene som et forstadsfenomen. Jeg har ikke grunnlag for å hevde at rockidealene som dominerte ved Åsen var en konsekvens av geografisk tilhørighet, men med Åsen skoles geografiske plassering, kan det være interessant å stille spørsmål om det finnes kulturelle og sosiale betydninger knyttet til musikk som kan ses i relasjon til geografi i en norsk sammenheng. Åsen skole tilhørte en Oslo-nær kommune, men skilte seg samtidig i betydelig grad fra mer sentrumsnære områder.

Rockidealene blant guttene ved Åsen kan imidlertid også ses i relasjon til Olve Krange og Ketil Skogens (Øia 2007) studie av maskulinitetsidealene blant unge menn i Østerdalens skogområder. I dette utpregede bygdesamfunnet fantes tydelige maskulinitetsidealene, som handlet om å føre gamle lokale tradisjoner videre, om veidemannsliv og arbeiderklasseverdier. Dette er ikke verdier som automatisk kan sidestilles med maskulinitetsidealene i musikkrommet ved Åsen skole, men det finnes allikevel noen interessante skjæringspunkter. Felles synes det å være at guttene søkte mot en form for trygg forankring for sine kjønnsroller, hvor tryggheten fantes i definerte tradisjoner. Der



maskulinitetsidealene som Øia (2007) skisserer kunne knyttes til lokale tradisjoner, kunne de ved Åsen skole knyttes til musikalske kunnskapstradisjoner. Øia (ibid.) problematiserer denne trygghetssøkingen. Blant annet tar han til orde for at bygdas maskulinitetsideal kan være marginaliserende for gutter, fordi denne søken etter trygge kjønnsroller fremstår som konvensjonell og til dels begrensende. Det konvensjonelle aspektet ved disse kjønnsrollene er de samme som gjør guttene marginaliserte i skolesammenheng og i det moderne samfunn for øvrig, hevder Øia (ibid.). Det marginaliserende som Øia fremhever, fremsto imidlertid i mye større grad majoriserende hva musikktime ved Åsen angikk. Dette er et interessant skille. Maskulinitetsideal knyttet til Metallica og rock dominerte ved Åsen, og representerte legitime idealer for utfoldelse av kjønnsroller. Det er derfor verdt å etterspørre klassebegrepet (Skeggs 1993, 1999/1997) i denne sammenhengen. Metallica representerer et middelklasseideal (Pillsbury 2006), noe som muligens legitimerer Metallicas maskuliniteter og gjør dem til dominerende idealer.

Da Arne degraderte dansegruppens valg, var det kombinasjonen av sang og dans han fremhevet som umulig. Man kunne godt synge, men man kunne ikke danse samtidig. Det syntes ikke å være legitimt å kun danse, for det betinget playback. Dette antyder også en lokalisering av autensitet som ikke innbefatter koreograferte bevegelser, hvilket igjen innebærer et fokus på kropp. Jeg har tidligere benyttet benevnelsen "skolekroppen" og hvordan "skolekroppen" harmonerte med "musikkutøverkroppen" i klasse 9b. Kobler man sammen dette med autensitetsbegrepet, trer det frem et aspekt hvor den stillesittende kroppen også er den autentiske kroppen. Dette kan på en måte problematiseres i forhold til heavy metal-sjangeren, hvor sceneshow gjerne er preget av bevegelige utøvere. På en annen måte er disse utøvernes bevegelser av en annen karakter enn de man eksempelvis ser i "Narulbwa", både i forhold til grad av koreografi, tyngdepunkt og andre kvaliteter ved bevegelsene.

Når autensitet betraktes som en sosial konstruksjon innenfor historiske og kulturelt frembrakte kunnskapstradisjoner, blir også de ulike former for kultivering av kropp en tematisering av sosiale konstruksjoner. Det problematiske er imidlertid hvordan slike kultiveringsprosesser gjør at noe etter hvert oppnår status som naturlige og selvfølgelige, og gjennom dette får en legitim status. Dette kan igjen ses i relasjon til Skeggs (1993) forståelse av

autentisitet. Det ekte og opprinnelige ses gjerne som det motsatte av det iscenesatte, hevder hun. Dersom iscenesettelsen av kropp som eksempelvis "Narulbwa" representerer, betraktes som unaturlig og kunstig, mens heavy metals iscenesettelse av kropp ses som autentisk og ekte, fremtrer en tydelig ideologi om legitimitet og anerkjennelse. Når det å herme etter en musikkvideo blir en illegitim form for kompetanse, betyr dette at den defineres som ugyldig. Jentene som ønsket å ta i bruk sitt velkjente handlingsrepertoar, møtte således en ideologi hvor deres handlinger ble definert innenfor termer av noe unaturlig, kunstig og ikke ekte. I dette tilfellet ble holdningen båret frem av en av guttene, presentert ovenfor jentene, og det ligger en klar dominans i denne hierarkiseringen.

Da dansegruppen ble til sanggruppe, ble bestemte former for kroppsbevegelse omformet fra å være illegitime til å bli legitime. Det var den overordnede fortelling som bevegelsene ble satt i relasjon til som omformet bevegelsene til å bli respektable, ikke bevegelsene i seg selv. Å flytte bevegelsene bort fra en seksualisert fortelling til kvaliteter ved gospel, gjorde handlingene respektable. I tillegg var det en lærer som forvaltet legitimeringsprosessen, en autoritetsperson som hadde legitimitet til å definere hva som hadde verdi i musikktime. Jeg oppfattet aldri at Marit konkretiserte og drøftet denne formen for kroppsbevegelser da jentene definerte seg som dansegruppe, hvilket innebar at ingen autoritetspersoner legitimerte deres valg. De mottok snarere degradering gjennom Arnes uttalelse om "juks".

Kjønnsrolle har dypest sett å gjøre med forholdet til egen kropp, til hvordan vi velger å framstille oss, presentere oss gjennom gester. Det handler om tilstedeværelse gjennom en bestemt type kroppslighet. (Ruud 1988: 82).

Betoningen av kropp og kroppslig utfoldelse fremhever et viktig poeng i forhold til studier av aktiviteter i skolen. Tilstedeværelsen gjennom bestemte typer kroppslighet, som Ruud benevner det, understreker at kroppslighet er underlagt sosiale og kulturelle rammer. Hvordan vår tilstedeværelse gjennom kropp skal utfolde seg og ta form er noe som gjennomgår kultiveringsprosesser og som blir til gjennom forhandling og utprøving i sosiale situasjoner. Dette gjør at fremstillinger og tolkninger som leter etter jenter og gutters naturlige kroppslige og kjønnede væremåter ikke blir aktuelle.

Det som imidlertid var et gjentakende trekk ved jentegruppene, og som jeg har vært inne på flere ganger, var at de gjennom øveprosessene tonet ned kroppslig utfoldelse, som da de forkastet "Narulbwa" og i stedet beveget seg til sang og relaterte bevegelsene til gospel. Det er også relevant å se dette i forhold til Palludans (2007) studie. Hun skriver om nettopp kroppslighetens respektabilitet, og hvordan også dette i barnehagen synes å handle om å tone ned kroppslige uttrykk. Dette er også klare trekk ved de aktiviteter som fant sted i klasse 9b.

Skeggs (1999/1997) understreker det snille og det hensynsfulle som kvaliteter innevevd i forestillingen om den respektable kvinne. Som vi har sett, var jentene innad i gruppene opptatt av å være hyggelige mot hverandre og spesielt var de opptatt av hva som var rettferdig eller urettferdig. En av tematiseringene Skeggs (ibid.) gjør av det respektable, er hvordan omsorg i forhold til omverden er definert som en vesentlig dimensjon ved en respektable kvinne. I følge Skeggs er blant annet følgende egenskaper karakteristisk ved en omsorgsfull person: snill, kjærlighetsfull, hensynsfull, omtenkfull, forståelsesfull, varm og vennlig, pålitelig, medfølelse, taktfull, aldri selvcentrert, aldri sint og ekkel, aldri uvennlig, mild, tålmodig, ren, prydlig og aldri temperamentsfull eller heftig i humøret. (Skeggs 1999/1997: 110). Dette var kvaliteter som også enkelte av jentene i klasse 9b orienterte seg mot, om enn med ulike former.

Det respektable kan også ses i sosiale omgangsformer (Skeggs 1999/1997), og kan settes i relasjon til den posisjon som Catharina hadde i klassen og hennes fortelling om det å være utenfor og "u-kul". For å være kul og akseptert, var det viktig å være utadvendt, fortalte Catharina. Å være utadvendt kan betraktes som egenskaper ved klassespesifikk sosial omgang, for eksempel å "mingle", delta i selskapslivet og være et godt vertskap.<sup>47</sup> Kunne man se noe av det samme i klasse 9b? De som ble ansett for å ha verdi var de som mestret det å

---

<sup>47</sup> I løpet av 2010 har Nr3 vist serien *Partydronninger*, en realityserie hvor man følger australske arbeiderklassekvinner og deres forvandling mot å bli respektable "ladies". De tas inn blant kvalifiserte representanter for takt, tone og etikette, og må endre hår, sminke, klær, omgangsformer, drikkevaner, øves i å lage riktig mat, fungere som vertskap i selskapslivet og generelt kunne føre sine kropper etter respektable kriterier. Programmet er en skarp illustrasjon på hvordan middelklassens idealer på en selvfølgelig måte konstruerer normer for handling for kvinner som ikke anses som respektable, og viser også samtidig noe av hva idealene består av. Måter å mestre sosiale situasjoner er et av aspektene ved denne serien, og viser tydelig intenderte endringsprosesser hos kvinnene som toner ned lydvolument og kroppsbevegelser, samtidig som de må mestre konversasjonskunst og vertinnekunst.

snakke med mange, føre seg og dessuten tone ned egen kroppslig utfoldelse. Jeg mener at det var spor av dette idealet i musikktimeene ved Åsen. Det skulle være "trøkk og tæl", men ikke som da Anne sang for sterkt. De skulle bevege seg selvsikkert og bestemt, men ikke for seksualisert. Da ble det for mye. Man skulle være passe utadventt, ikke sjenert, men heller ikke "for mye".

Der sosial aksept for jentenes del virket for å være uløselig forbundet med sosiale orienteringer mot det respektable, var det annerledes for guttene. Den status det autentiske kunne gi, kan blant annet spores i den ene guttegruppens valg av låta "Hallelujah" og Jens' preferanser for den parodiske versjonen. Også her aktiveres en autensitetsdiskurs når det i parodien synges "vi står her med en sur gitar, like konstruert som Spice Girls var". Som Krogholm (2007: u.s.) poengterer, så er det å spille coverlåter gjerne definert ut av autensitetsnormen: "En sanger, der ikke skriver sine egne sange, er ikke så autentisk...", skriver han ironisk. I den parodiske versjonen brukes begrepet konstruert som et nedsettende begrep, og de befinner seg dermed innenfor autensitetsnormen som både Skeggs (1993) og Krogholm (2007) beskriver.

Dersom autensitet kan sies å tilhøre en maskulin diskurs, som i tillegg hadde blitt autorisert som riktig form for maskulinitet gjennom musikkaktivitet i 9b, er det som Dibben (2002) fremhever, problematisk å investere i utfoldelse av kjønnsroller som ikke står i samsvar med gjeldende normativiteter. Det er også interessant å se dette i relasjon til Åsa Bergmans (2009) kjønnsdiskusjon i hennes avhandling, når hun hevder at de som strever mest i musikktimeene, er de guttene som ikke spiller rock på fritiden og/ eller i den forbindelse ikke klarer å leve opp til et maskulinitetsideal som muligens uintendert har fulgt med bandsamspilletts inntreden i klasserommet. Disse guttene ble mer og mer stille i løpet av observasjonstiden, slår Bergman fast.

## **MUSIKKSMAK, KONFORMITET OG Å VÆRE "SEG SELV"**

De [Ungdom i den andre delen av kommunen]er ikke akkurat det samme som oss. De har ikke akkurat mye lik smak. Dem går mye mer i svarte klær og dem gjør akkurat som andre gjør. Men vi gjør det vi vil, liksom – hører på det vi vil. (Fra intervjuet med Gabriel)

Denne intervjueskivelsen er hentet fra den delen av intervjuet med Gabriel hvor vi snakket om musikkmiljøet i kommunen. I den andre delen av kommunen var det et aktivt metal-miljø, og spesielt fantes det mange utøvere innen black metal. Gabriel betraktet dette miljøet som noe ganske annet enn hva som var tilfelle for nærmiljøet rundt Åsen skole. I Gabriels fortelling representerte ungdommene som tilhørte black metal-miljøet konformitet. Han oppfattet at det for dem var viktig å være som alle andre. Ved Åsen derimot, var man "seg selv", fortalte Gabriel. Det var en fortelling om "vi og de andre", om konformitet i motsetning til individualitet.

Som kapitlet til nå har illustrert, var det imidlertid strenge normer for rett og galt, for legitime sjangre og musikalske forholdningsmåter blant guttene i 9b. Rockdiskursen og autensitet som tematisering av dette er eksempler på orienteringer som fikk legitim status og som guttene nødig gikk bort fra. Disse forholdene gjorde at guttene fremsto som konforme og med klare grenser for hva de kunne gjøre. Samtidig italesatte Gabriel det motsatte. Det samme skjedde også i intervjuet med Heine, hvor han snakket om seg selv i forhold til andre gutter ved Åsen skole.

Gro:           Metallica – er de veldig populære?

Heine:        Ja, de er ganske populære, men kanskje ikke akkurat her.

Gro:           Ikke?

Heine:        Nei, ingen som synes noe om Metallica her.

Gro:           På skolen eller i Xx [kommunens navn], mener du?

Heine:        I Xx, egentlig. Nesten alle sier at det er dårlig. Og det er det jo ikke da, for meg.

Heine fortalte videre om at det var viktig å ha sin egen musikksmak, uavhengig av alle andre. Han likte Metallica selv om ingen andre gjorde det, fortalte han. Heines fortelling overrasket meg, fordi jeg fra feltarbeidets start hadde blitt innviet i en sfære blant guttene hvor Metallica hadde høy status. I tillegg til Heine, uttrykte både Arne, Henning, Erik og Sondre at Metallica var "best". Og selv om ikke Gabriel og Casper tiltrådte hyllesten til Metallica i så stor grad som de andre guttene, begynte de å spille gitar, Gabriel øvde på låter av Metallica og generelt var heavy metal populært blant guttene. Det var det de spilte når de kunne velge.

Disse eksemplene har flere dimensjoner ved seg, og de illustrerer et av Barths utgangspunkt for hans teoretiseringer omkring kulturell kompleksitet (Barth 1993). Han hadde observert stor grad av divergens mellom menneskers samhandling og hvordan de italesatte egne handlinger. Dette mønsteret trådte også frem blant elevene i 9b, men et sentralt poeng her er at divergensen tydeligst trådte frem når italesettelsene var dekontekstualisert fra situasjonene, som for eksempel i intervjuene. Når de skulle ytre seg løsrevet fra situasjonene, var det som om de betraktet seg selv ut fra en verbal diskurs som ikke samsvarte med handlinger i musikktime. De syntes da å tiltre en verbal diskursiv sfære som handlet om måter å snakke om musikk og musikalsk aktivitet.

I tv-programmet *Idol* 10. oktober 2007 ga juryformann Jan Fredrik Karlsen en 17 år gammel deltaker følgende tilbakemelding: "Du sier du liker jazz, men du ser ut som en hip hop-dude". Denne uttalelsen signaliserte forventninger til at dersom man tilkjenner en preferanse, så bør denne preferansen få en tilnærmet fast og fikserende funksjon for en utøvers fremtreden. Det signaliseres en forventning om at klær, attityde og musikk bør samsvare i relasjon til ulike stiler eller sjangre. Likeledes er denne formen for tv-show fulle av verbale ytringer om egenart, særegenhet, identitet og "å gjøre ting på sin egen måte". Elevene i 9b forholdt seg til denne formen for tv-programmer, og dermed også en verbal diskursiv sfære om musikk som hele tiden veksler mellom nettopp individualitet og personlig "særegenhet", og den mer fikserende sjangerforståelse som Karlsens ytring signaliserte. I tillegg til at man skal være "seg selv", skal man også gjennom stil, klær og hår vise hvor man hører til, som om musikksmak må manifesteres gjennom kroppens ytre.

Det finnes trekk av disse talemåtene innenfor både Heines og Gabriels fortellinger. Den konformitet som syntes å prege guttene i 9b står i skarp kontrast til deres fortellinger om individualitet. Både Heine og Gabriel italesatte seg selv innenfor fortellingen om vi og de andre, hvor de selv representerte aktører som foretok frie og selvstendige valg. I musikkrommet beveget de seg imidlertid i samme retning, om enn på ulike måter og med ulike utgangspunkt og sosiale posisjoner. På den måten syntes ikke deres verbalt uttrykte forestillinger om musikk og individualitet å stå i et samsvarende forhold til handlinger i musikkrommet. Samtidig var deres uttalelser om at man "er" sin musikk aktivt til stede i musikktime. Deres tiltredelse til de legitime

smaksnormer og samtidige avstandstaking til de illegitime uttrykk gjaldt for de aller fleste av guttene, og dette syntes å være knyttet til en oppfattelse av at man "er" sine musikalske preferanser. Musikk ble på den måten knyttet til identitet, men da forstått som en fast og stringent form for identitet. Dette må ikke tolkes som at musikk og identitet er forbundet på en essensialisert måte, men at de unge kanskje bærer med seg en diskurs om at det forholder seg slik. Dette er et viktig og vesentlig skille, fordi det sier noe om hvilke måter å italesette musikk som de unge tar til seg og viderefører. Ziehe (2004) beskriver individualisering som en gjennomgripende mentalitetsendring i dagens samfunn, hvor mennesker kontinuerlig orienteres omkring seg selv som noe særegent. Det sentrale blir å iscenesette seg som særegent individ. Ziehe tar til orde for at dette trekket ved dagens samfunn opererer som mentaliteter, som igjen opptrer som styrende for våre handlinger og vår selvframstilling.

Den individualisering som Ziehe (ibid.) diskuterer, er på et nivå relevant i forhold til guttenes italesettelser. Uten tvil hadde de tatt til seg en individualisert talemåte om musikk, hvor musikk ble betraktet som en del av deres egenart, egne særegne smak og at musikkpreferanser handlet om individuelle, frie valg. Spørsmålet er bare om dette først og fremst var en måte å italesette en relasjon mellom seg selv og musikk. I alle handlinger syntes de å agere i tråd med fastsatte normer, hvor det var viktig å gjøre som andre. Hvem disse andre var kunne variere alt etter sosial posisjon. Heine ville gjøre som Kirk Hammett i Metallica, Arne ville gjøre som Heine og Gabriel ville gjøre som Arne. Dette handlet om posisjon innad i det sosiale rommet. Det var i dekontekstualiserte samtaler om musikk at den individualiserte diskursen trådte frem.

Det var imidlertid en klar kjønnsforskjell også innenfor italesettelser om musikksmak, individualitet og konformitet. Der det virket viktig for guttene å snakke om egen musikksmak innenfor en individualistisk ramme, syntes det heller å være det konforme som dannet utgangspunkt for de fleste av jentenes italesettelser. Som Sara snakket om i intervjuet, så mente hun at ungdom gjerne hørte på samme musikk, de hørte på den samme radiokanalen og var ofte konforme i sin musikksmak. Og poenget var at denne konformiteten syntes jentene å være komfortable med. Det var ikke innenfor fortellingene om musikksmak de søkte individualitet, men for eksempel i følgende situasjon som utspant seg i et friminutt:

*Jeg står ute i skolegården og snakker med Anne, Sana og Catharina. Anne forteller at hun gleder seg til våren, for da skal hun konfirmere seg. Hun skal konfirmere seg i regi av Human-Etisk Forbund, forteller hun, siden hun ikke er kristen. Sana på sin side, forteller at hun er muslim. Imidlertid ønsker hun å konvertere til kristendom, men siden foreldrene hennes ikke liker det, må hun vente til hun blir 18 år og kan bestemme selv. Catharina sier at hun er baptist. Hun hadde blitt døpt da hun var 10 år, forteller hun.*

Mens jentene fortalte om sine religiøse trosretninger og hvordan disse var viktig for dem, var de lydhøre overfor hverandre. De hadde personlige fortellinger om tro og religion, og trosretningen virket for å ramme inn viktige livstema for dem. Når det kom til tro, var dette områder som både dannet en kollektiv sfære for dem gjennom å tilhøre noe, det dannet grenser overfor de andre og det dannet utgangspunkt for selvforståelse og individualitet. Trekkene fra de måtene jentene snakket om tro og religion, samsvarte derfor med måter guttene snakket om musikk på. Der disse tre jentene bekjente seg til enten Human-Etisk Forbund, kristendom eller baptisme, fantes det blant guttene lignende "bekjennelser" hva angikk musikksmak. Jentene fortalte ikke om "å være" sin musikk på samme måte som guttene. Den konformitet de italesatte i forhold til ungdom og musikk, var også den konformitet som de forsto seg selv innenfor og agerte i forhold til.

## **MUSIKKLÆREREN OM MUSIKK OG KJØNN**

Under intervjuet med Marit tematiserte også hun kjønn. Hun oppfattet jenter og gutter som veldig ulike. Hun fortalte blant annet at hun syntes guttene var enklere å tolke og arbeide med enn jentene. Guttene var mer "seg sjæl", fortalte hun, med "renner under neglene", enkle og greie. Hun opplevde for eksempel at det var enklere å lære seg navn på gutter enn jenter, og hun syntes jentene var mer konforme. De gikk i ensartede klær og hadde langt hår alle sammen, mente Marit. Marit uttrykte også en form for oppgitthet over seg selv i denne sammenhengen. Hun hadde tenkt mye på dette, og lurte på om hun ubevisst kunne favorisere guttene. Dette dreide seg om hvor mye tid hun brukte på å instruere gutter og jenter, og former for energi hun la i selve instruksjonen. Hun reflekterte over om dette kunne komme av at hun selv var mamma til gutter, og



at det derfor falt seg mer naturlig for henne å vite hvordan å interagere med gutter. Jo mer Marit snakket om dette, desto mer flau virket hun å bli. Hun lurte på om hennes ubevisste holdninger til gutter og jenter hadde fått dominere i så stor grad at jentene hadde blitt skadelidende. "Uff, jeg må skjerpe meg", sa hun. Hun snakket også om da skolen for noen år siden hadde arrangert et kurs som het "Med strøm på strengene". De hadde engasjert en musiker og instruktør til å holde introduksjonskurs i spill på bandinstrumenter, og dette var et av anstøtene til at musikktime hadde fått formen det hadde fått. Deltakerne hadde vært fornøyde med kurset, men det var kun gutter som deltok, fortalte Marit.

Marits fortelling om gutter og jenter var en fortelling om kontraster. Guttene hadde fått status som individer, mens jentene ble betraktet som gruppe. Guttene var lettere å betrakte som selvstendige aktører med navn, mens jentene var "bare" jenter. Det ligger også en antydning om det naturlige og autentiske i hennes betraktninger. Guttene hadde "renner under neglene" og var dermed "seg selv", og dette "seg selv" syntes å være i motsetning til jentene. Mens jentene representerte større grad av pynt og styling, var guttene "skitne og naturlige". Ekte, naturlig og "seg selv", i kombinasjon med rock, gitar og instrumental utførelse, er en illustrasjon på hvordan forestillingen om det autentiske også dannet utgangspunkt for Marit, og hvordan dette fremsto som maskuline tematiseringer. Den umiddelbare identifikasjon med jentene som man kanskje kan tenke seg at Marit opplevde, var heller snudd til å gjelde guttene. På andre områder var hun imidlertid langt mer forbundet med hva man kan kalle tradisjonelle feminine utfoldelser, som i eksemplet hvor hun opplevde det problematisk å sette en dårlig karakter på Anne fordi hun "sang som ei kråke". I det tilfellet opptrådte hun innenfor hva man kan kalle en tradisjonell feminin orientering mot det omsorgsfulle (Skeggs 1999/1997). I intervjuet tangerte hun imidlertid en maskulin rockfortelling og italesatte tradisjonelle normer for autensitet (Skeggs 1993).

Manglende samsvar mellom menneskers handlinger og deres fortellinger om egne handlinger er et sentralt aspekt hos Barth (1993). Også Otto (2004) skriver om dette forholdet mellom handling og italesetelser av handling, og han har utviklet en hypotese hvor han fremsetter menneskers verbalt uttrykte verdier som et korrektiv til sosial handling. Han spør om det kan være slik at man gjennom italesetelser implisitt korrigerer sosiale handlinger man egentlig

føler er gale, mangelfulle eller for fremtredende. I følge Ottos (2004) hypotese, ville guttene i 9b dermed være klar over at de gjennom handling i musikktime agerte og orienterte seg mot konformitet, slik at de italesatte verdiene om individualitet innebar en implisitt avstandstaking til egne handlinger. Dermed kunne dette forstås som et korrektiv, i følge Otto (ibid.). Ottos ideer er interessante. Det er en klar tolkningsmulighet i dette, og det er en mulighet for at guttene opplevde egen praksis som så konform at den ikke samsvarte med en fremtredende måte å snakke om musikk på. Samtidig mener jeg også at resonnementet kan snus, og spørre om det kan arte seg motsatt av det som Otto hevder? Kan det heller være at den individualiserte og fikserte mediediskursen om musikk, som den som gjøres tilgjengelig gjennom programmer som *Idol*, oppleves så krevende at de gjennom konkrete handlinger korrigerer en verbal diskursiv sfære? Når den individualiserte diskursen i tillegg kobles sammen med forståelser av identitet, kan det så tenkes at prosjektet blir for krevende, i alle fall dersom de unge med Dibbens (2002) ord mest av alt vegrer seg mot det fikserte? Det kan være vanskelig å manifestere "seg selv" gjennom musikksmak, når man foreløpig ikke helt vet hva dette "seg selv" innebærer. Som Nielsen (2009) tar til orde for, så handler det i ungdomsskolen ofte ikke om hvem man er eller ikke er, men om å bli noe. Dette kan gjøre den fikserte diskursen om musikk og identitet problematisk for de unge.

## EKSTREMKJØNN OG GENERASJON

Kjønnsrollene som ble satt i spill gjennom musikkaktiviteten i klasse 9b var polariserte. Guttene opererte innenfor et verdsett som tilhørte en rocksfære, hvor for eksempel diskursen om autensitet var en aktiv kraft for hvordan de samhandlet i musikkrommet. Fasthet, personlig kontroll, uavhengighet, instrumentale ferdigheter, gitarprestasjoner og definerte smaksforestillinger er alle orienteringer som var førende for hvilke retninger aktivitetene tok. Disse orienteringene kan relateres til bestemte former for maskulinitet (Pillsbury 2006), og det er lett å spore hvordan disse kjønnsrollene kan knyttes til en bestemt musikalsk kunnskapstradisjon. Selve aktivitetene kan betraktes som konforme i sin fremtreden, men det iøyenfallende er hvordan guttene italesatte egen musikkaktivitet og egen musikksmak innenfor en diskurs om

individualitet. Det var derfor et tydelig motsetningsforhold mellom deres handlinger og deres italesettelser av egne handlinger (Barth 1993; Otto 2004). Hvordan aktiviteten forløp hang også sammen med de ulike elevenes plassering innenfor et sosialt hierarki. Til tross for deres fortellinger om individualitet, arbeidet de kontinuerlig for å ligne på andre, bli som sine helter og forsøke å arbeide mot kompetanser som kunne gi aksept og legitimitet, og dermed sosial verdi (Gulløv 1998). Maskuliniteter og kjønnsroller som falt utenfor denne aksepterte normen, som for eksempel de som kunne relateres til den ene guttegruppens problemer med å velge låta "Hallelujah", var problematiske å innta. Det kunne synes som om de gjennom dette låtvalget opplevde å måtte manifestere seg selv på måter som fikserte illegitime kjønnsroller (Dibben 2002).

Jentenes kjønnsroller virket for å være knyttet til tradisjonelle feminine normativiteter. De lagde sine egne melodrama, de fantaserte, drømte og mest av alt aktualiserte de en forestilling om berømmelsens behagelighet. De ønsket å være glade i musikktime, leke, tulle, synge og danse. Samtidig måtte de arbeide med sine oppgaver. Instrumentale ferdigheter var de ikke så opptatt av å erverve, snarere var dette former for oppgaver som bød på motstand. Jentene fortalte også at de i stor grad forholdt seg til og hentet låtmaterialet fra musikkvideo eller tv-reklame, og de snakket om musikkpreferanser på en annen måte enn guttene. I liten grad forholdt de seg til musikalske kunnskapstradisjoner, og var heller opptatt av de "fine sangene". Jentenes orientering mot emosjoner, lystopplevelser, glede, lek og fiksjon, mot å være snille og rettferdige, ta seg ut og være respektable (Skeggs 1999/1997), kan derfor knyttes an til et generelt feminint kulturkretsløp (Drotner 1999). I motsetning til guttene, var ikke konformitet et problem, snarere bare et faktum som definerte hvordan ungdom var. Jentene arbeidet kontinuerlig innenfor motsetninger mellom plikt/oppgaveløsning og lyst/lek og fantasi, hvor det å i seg selv drive med musikkaktivitet virket for å generere den lystbetonte fantasien. Musikkaktiviteten var drevet frem av at de tiltrådte en emosjonsluke i skolehverdagen, hvor nettopp de kollektive drømmene og melodramaene kunne skapes. Jentene ønsket å være i bevegelse, og de italesatte muligheten som musikkfaget ga til nettopp kroppsbevegelse som en kjærkommen kontrast i en ellers så stillesittende hverdag.

Kjønnsrollene fremsto polarisert fordi de var knyttet til tradisjonelle feminine og maskuline verdsett. Både innenfor Skeggs (1993) tenkning om autensitet, og innenfor Greens (1997) teoretiseringer om patriarkatet, fremstilles det tradisjonelt maskuline som dominant fremfor det tradisjonelt feminine. Innenfor Marits betraktninger om gutter og jenter finnes noe av det samme. Hun fortalte da også selv at hun var svak for de som var flinke til å spille, og hennes betoning av bandsamspill kan i seg selv tolkes som en videreføring av det maskuline. Utvilsomt medførte det status å spille gitar og å generelt tiltre den spesifikke Metallica-sfæren. Eksemplet i kapittel 5 som illustrerte hvordan rap og hip hop ble nedvurdert forsterker også dette. Det er imidlertid forskjell på den samlede klassen som sosial organisasjon, og det de enkelte elever foretok seg innenfor mindre gruppekonstellasjoner. Det finnes ingen grunn til å anta at Gabriel sluttet å skrive og utøve rap, men han viste det ikke frem i klassesammenheng. På samme måte sluttet ikke jentene seg til en rockdiskurs. De fortsatte med sine former for handling i de små og lukkede rom. Den tradisjonelle maskuliniteten tilbød dermed former for kjønnsroller som dominerte guttene, og som det medførte risiko å bevege seg ut av. Dette innebærer at den dominans som lå i denne formen for utfoldelse av kjønnsroller ikke kun handlet om dominansrelasjoner mellom gutter og jenter, men like mye guttene imellom og mellom aktører og et kulturelt innhold.

Noe av det mest iøyenfallende er allikevel det jeg tidligere har beskrevet som jentenes avkultivering av barndommens handlingsstrategier. Innenfor den sosiale organisasjonens hierarki ble ikke deres tidligere handlingsrepertoar anerkjent og gjort legitimt, hvilket medførte at deres kompetanser mistet sin sosiale verdi. Det var iøyenfallende fordi dette ikke var tilfelle for guttene i samme grad. Når deres tidligere og ofte ønskede måter å ha omgang med musikk på måtte legges bort, fremstår det som et krevende prosjekt å måtte investere i legitime kompetanser. Jentenes beredskap til å utvikle de ønskede og legitime kompetanser som bandsamspill fordret var mangelfull, også fordi det simpelthen virket som om jentene hadde andre beveggrunner for musikkaktivitet. Skeggs (1993) beskriver blant annet instrumentale ferdigheter innenfor rock, gitarspill og orientering mot det autentiske som tilhørende en maskulin sfære. Dette var anerkjente former for kompetanse som i seg selv utgjorde aktive krefter i hvordan den sosiale organisasjon ble konstruert. Både guttenes verdsett, Marits fortellinger om jenter og gutter og rommenes fysiske

og materielle utrustning bidrar til å forsterke den maskuline dominans i musikktime.

Drotners (1999) fremhevelse av det feminine kontra det maskuline kulturkretsløp kan også bidra til å nyansere denne diskusjonen. En av grunnene til at det feminine kulturkretsløp tradisjonelt har vært degradert i det offentlige rom, er den relasjon til følelser som ofte finnes blant jentenes kulturuttrykk. Ikke fordi det dreier seg om følelser, siden det også innenfor maskulin kultur uttrykkes følelser. Drotner eksemplifiserer dette med hvordan sinne og bitterhet gjerne dominerer filmsjangre som både western og krim. Dette er aksepterte følelser, sier hun. Forskjellen ligger dermed ikke i at det handler om emosjoner, men hvilke emosjoner det er snakk om og hvordan de kommer til uttrykk, hevder Drotner. Feminine uttrykk er gjerne konsentrert om nettopp de "sweet emotions" som jeg beskrev ovenfor, mens de maskuline er konsentrert omkring sinne/ vrede. Og der det feminine skaper følelsestilstander, uttrykkes det maskuline gjennom handling. I dette ligger et vesentlig skille, fordi jentene i 9b søkte nettopp følelsestilstander i sine aktiviteter, mens guttene orienterte seg mot handling gjennom instrumentale prestasjoner. Dette nyanserer for så vidt også forestillingen om at jenter relaterer musikk til følelser, og at gutter ikke gjør det. Det kan ligge akkurat like mye følelser i gutters musikkaktivitet. Forskjellen ligger i hvordan følelser kommer til uttrykk.<sup>48</sup>

Det er imidlertid noe som skurrer i en patriarkalsk betraktningssmåte (Green 1997) som fremhever menns/ gutters makt over jenter/ kvinner i disse ungdommenes valg og handlingsmåter. Det ligger et maktspekt i dette som må nyanseres. Allison Jones (1994) kritiserer nettopp patriarkatet som kontekstualisering for kjønnsperspektivet innen skoleforskning. Hun mener at ideen om patriarkatet predefinerer et maktforhold som gjør en blind for de mekanismer som faktisk konstruerer jentenes samhandling. Jentene må studeres i sin egen rett, mener Jones. De må studeres i forhold til hvordan de samhandler med hverandre, og ikke hvordan de ikke samhandler som guttene. Dette er et viktig poeng som også understrekes av Drotner (1993).

---

<sup>48</sup> Verdt å bemerke i denne sammenhengen er da også tittelen på Metallicas plate "St. Anger", som nettopp handler om brutalitet, sinne og vrede.

Innad blant jentene ble det konstruert normer for hvordan å være riktige jenter, mens normen for gutter utspilte seg innad blant guttene. Det kan derfor hevdes at det ikke automatisk var gjennom relasjonen jenter – gutter at normene ble konstruert, men snarere mellom jenter – jenter og gutter – gutter. Det var viktig å bli bekreftet av de man ønsket å identifisere seg med (Nielsen 2009), og for jentenes del syntes det å være de andre jentenes vurderinger og normsettinger som konstruerte rett og galt. Det er også viktig å påpeke at det å innta de aksepterte kjønnsroller som gutt kunne fremstå som et krevende prosjekt. Når normen er smal, er kriteriene for aksept færre enn kriteriene for eksklusjon. Å automatisk slutte seg til patriarkatet som kontekstualisering ville derfor muligens være å slutte seg til den doble negasjonen som Drotner (1993) hevder at man så ofte betrakter unge jenter med, som ikke-voksen og kanskje mest av alt som ikke-mann, selv om den anerkjennelse de gitarspillende guttene fikk gjør det til en nærliggende forståelsesform. På et konkret sosialt mikronivå, var dermed mulighetsrommet for både jenter og gutter begrenset.

Det er ikke på et sosialt mikronivå det mest iøyenfallende maktaspektet fremtrer. Det mest påtakelige maktaspektet fremtrer idet kjønnsrollene settes i relasjon til en mer overordnet strukturell ramme. Ved å forfølge Skeggs (1993, 1999/1997) tenkning om autensitet og respektabilitet, samt Drotners (1999) tenkning om de feminine og maskuline kulturkretsløp, åpner det seg perspektiver som synliggjør vesentlige maktperspektiver ved de kulturelle baner som elevene forfulgte. De verdier som dannet utgangspunkt for jentenes aktiviteter tilhører en feminin bane som har vært degradert i en medieoffentlighet og havnet utenfor en kanonisert kultur (Dibben 2002; Drotner 1999; Green 1997; Skeggs 1993, 1999/1997). I motsetning til dette tiltrådte guttene en kulturell bane med verdier knyttet til kjønnsroller som tilhører aksepterte og legitime kulturelle uttrykk, og som beskrives dominant overfor den feminine bevegelsesbane. På den måten videreførte elevene kjønnsstrukturer som historisk sett har dominert jenters og gutters musikalske praksiser gjennom lange tider (Green 1997), og disse historisk velkjente strukturene fungerte på samme tid som aktive mentaliteter innad blant elevene.

Samtidig kan disse forholdene ses i relasjon til hva Nielsen (2009: 256) benevner som "ekstremkjønn". Ekstremkjønnet er polarisert og innebærer at kjønnsforskjellene settes i fokus, overdrives og seksualiseres (ibid.). Dette er en

måte å iscenesette seg selv som en heteronormativ aktør, sier Nielsen videre, som igjen handler om å bli voksen. Gjennom å tiltre heteronormative kjønnsroller, som disse elevene så tydelig gjorde, kan det på en måte synliggjøre hvordan de orienterte seg mot dominerende kultur. På en annen måte vil jeg fremheve nettopp et av Nielsens viktigste poeng, som er at det handler om å finne måter å gjøre seg voksen på. At de unge iscenesetter heteronormative kjønnsroller behøver ikke bety at rollene er fikserte for fremtiden, men at de gjennom å prøve ut det ekstreme finner retninger for hvordan å konstruere voksenhet. Som Drotner (2006/1991) fremhever, søker de unge gjerne mot det ekstreme. Ikke fordi det er det de er, men fordi de undersøker muligheter for hvem de skal bli. Dette tidsperspektivet er vesentlig.

Selv om kjønnsrollene som utspant seg i musikktime kan knyttes til tradisjonelle feminine og maskuline verdier, er allikevel ikke problemfeltet enkelt og entydig. Spenningsfeltet er mest spent idet man betrakter skjæringspunktet mellom et sosialt mikronivå og et mer overordnet nivå av strukturer innenfor musikk- og mediefelter. De unge kan eksperimentere, utforske, søke mot grenser og ytterpunkter, samtidig som de også bevarer og viderefører maktforhold som preger samfunnet for øvrig (Haugen 2007). Utvilsomt er det i alle fall at kjønnsroller spilte en vesentlig rolle i hvordan musikkaktiviteten tok form og hvordan verdier knyttet til musikalske og kulturelle strukturer opererte på mikronivå i musikkrommet.

Dette illustrerer etter min mening et poeng ved ungdoms aktørskap. De unge kan eksperimentere med kjønnsroller, men deres handlinger er også underlagt strukturelle rammer, hvor kjønn utgjør en sosial posisjon som setter sosial handling i bevegelse (Barth 1994). Samtidig var de aktive og reflekterende aktører, og de strukturelt betingede posisjonene var ikke determinerende for handling. Dette er et viktig poeng. De ble utfordret og forhandlet frem gjennom relasjonelle prosesser. Dette kan si oss noe om at aktørskap aldri er fritt og uavhengig, men må ses i lys av posisjoner som interagerer med hverandre, som for eksempel klasse, kjønn og generasjon.

# KAPITTEL 8. HVORDAN MUSIKKROMMETS SOSIALE ORGANISASJON BLIR TIL

---

Denne avhandlingen har handlet om klasse 9b - en "vanlig" ungdomsskoleklasse i en "vanlig" norsk ungdomsskole. Studiens gjenstandsfelt har vært denne skoleklassens aktiviteter og samhandling tredje time hver tirsdag; musikktime. Benevnelsen sosial organisasjon (Barth 1994; Goffman 1992/1959) har fungert som studiens overordnede analytiske innfallsvinkel. Denne innfallsvinkelen har tilbudt en betraktningssmåte overfor virksomheten i musikkrommet som har gjort det mulig å se etter hvordan regelmessigheter og mønstre for aktiviteter og samhandling i musikkrommet ser ut og blir til. Et særlig fokus har vært rettet mot de ulike krefter som har innvirket på den sosiale organisasjonens tilblivelse. Ved å studere ungdoms hverdagslige musikkaktivitet, som den som foregår i skolen, har studiens overordnede siktemål vært å forstå hva musikkaktivitet i ungdomsskolen kan handle om for de unge. Dette meningsaspektet er vesentlig innenfor en hverdagslivsdimensjon (de Certeau 1984; Gullestad 1989). Ved å gjøre en liten del av en bestemt gruppe menneskers hverdagsliv til studieobjekt og studere denne delen på dens egne premisser, har jeg etterstrebet å ta et aktørperspektiv på alvor (Barth 1993, 1994, 2005). Sammentenkingen av faglig aktivitet og sosial handling har også vært sentral, fordi oppgaver, anledninger og aktørers situasjonsdefinisjoner er uløselig forbundet med



hvordan sosial samhandling får sin form (Barth 1993, 1994; Goffman 1992/1959). Jeg har unnlatt å gå inn i studien med det siktemål å studere bestemte elevgrupper eller bestemte musikkjangre eller aktivitetsområder. Hensikten var å forfølge det som måtte foregå i musikktimene og dermed de spor jeg måtte finne. Dette innebærer også at jeg har lagt en normativ forestilling om hva som er god eller dårlig musikkundervisning til side, og heller åpnet opp for de prosesser og meningskonstruksjoner som fant sted underveis.

## UNGDOMSSKOLETID OG UNGDOMSTID

Adam (1990, 1995) argumenterer for en større dreining mot tidsperspektivet innenfor sosial- og kulturvitenskapelig forskning - "the temporal turn". Tid er en vesentlig premiss for alt sosialt liv, mener Adam, og er derfor en kategori som bør vies oppmerksomhet. Dette er også en premiss som Lidén (2004) tar til orde for. Denne studien har på flere nivåer illustrert hvordan tid er en vesentlig faktor for hvordan ungdoms skoleliv tar form. Implisitt har tidskategorien vært en gjennomgående faktor, og understøtter derfor Adams syn.

I skolehverdagen ved Åsen var tid en ordnende kategori for hvordan dagene forløp, hvilke aktiviteter som skulle gjøres når og i hvilke fysiske rom elevene skulle oppholde seg til hvilke tider. I forhold til elevenes skolehverdag for øvrig, var det noe kontrastfylt og spesielt som foregikk klokken 10.10 – 10.55 hver tirsdag. Musikktimene representerte en luke i skolehverdagen, en luke med et skjær av annerledeshet i forhold til skolens øvrige virksomhet. Musikktimene var organisert annerledes enn de andre fagene. Den stadig repetitive karakteren over musikkaktivitetene representerte en sirkularitet hvor bestemte aktiviteter gjentok seg gang på gang gjennom et halvt år, før en annen aktivitet overtok og dannet utgangspunkt for det neste halve året. Dette bryter med den lineære karakteren som preget det øvrige skolelivet, hvor nedskrevne og detaljerte planer og målformuleringer dannet utgangspunkt for forløp i de andre fagene. Og i øvrige fag munnet aktivitetene ut i prøver, innleveringer og lignende etter kortere tidsperioder, mens musikktimene ikke hadde sine formaliserte eller lærerdefinerte milepæler før etter flere måneders

arbeid. Dette medførte også en form for sirkularitet i situasjonsdefinisjonene (Goffman 1992/1959), hvilket kan illustreres ved den ene jentegruppens stadig tilbakevendende fiksjon om sceneinntreden og beundring (kapittel 4 og 6).

Forløpet i musikktimene var uløselig forbundet med verdier og normer knyttet til det å være ungdom. Musikkaktivitet betydde noe annet som ungdom enn som barn eller voksen. Ikke fordi relasjonen til musikk virket sterkere eller mer emosjonell for disse ungdommene enn for andre mennesker, men fordi relasjonen var uløselig knyttet til hvordan å gjøre seg selv som ungdom på de rette måtene (Cawood 2007). Dette har blitt illustrert gjennom for eksempel Saras uttalelse om ungdoms konforme musikksmak (kapittel 6), og gjennom dansegruppens oppgjør med tidligere tiders musikkaktivitet som innbefattet musikkvideo, herming, sang og dans (kapittel 4, 6 og 7). Noe kunne man gjøre som barn, men slett ikke som ungdom. Da ble det for "flaut" og "barnslig". Den noe naturalistiske oppfattelsen av barnet, barnet og kroppen, og barnet og leken, var byttet ut med oppfattelser av den seksuelt ladete ungdomskroppen og dermed også et utvidet repertoar av moralske normer for riktig eller gal handling.

Aktivitetene hadde et midlertidig preg. Ikke bare var aktivitetene tidsavgrenset til den ene skoletimen i uken, men nettopp dette spesifikt ungdommelige gjorde at det også virket som om elevene selv til dels var klar over at dette var noe de gjorde nå, men ikke nødvendigvis skulle gjøre senere i livet. De italesatte det å være ungdom, og var klar over at det betydde noe helt spesielt. Ungdomskategorien tilbød slik sett bestemte forholdningsmåter til musikk, for eksempel ved å legitimere konformitet, slik som Sara uttrykte (kapittel 7). Ungdomskategorien skapte et bestemt mulighetsrom, men den skapte også grenser og bevegelsesbaner som elevene ikke kunne manøvrere ut av.

Tidsbegrepet innbefatter også et bredere sett av samfunnsmessige tidstypiske verdier og normativiteter (James, Jenks and Prout 1998; Strandbu og Øia 2007) som elevene bærer med seg inn i skolen, og som dermed virker aktivt inn på hvordan regelmessigheter i samhandling oppstår. Studien har synliggjort hvordan de unge bruker medier som internett (kapittel 4) som et kulturelt reservoar hvor de hentet musikalsk repertoar fra. I tillegg var det iøyenfallende hvordan også generelle mentaliteter, som myten om berømmelsens behagelighet (kapittel 4) dannet et sentralt omdreiningspunkt for enkelte av

elevene. Ikke fordi de nødvendigvis ønsket å bli berømt, men fordi det var en relevant myte som var tilgjengelig for dem. Verdt å bemerke er det også hvordan de unge hadde innlemmet verbale diskurser fra reality- og talentprogrammer som for eksempel *Idol* i sine talemåter om musikk, og benyttet slike talemåter i forhold til egne relasjoner til musikk (kapittel 6 og 7).

Disse verbale diskursene fremsto imidlertid noe krevende å forholde seg til for de unge. Spesielt gjaldt dette den fikserte og faste identitetsforståelsen, hvor musikk ble å forstå som noe som nettopp gjorde identitet fast og tydelig. Det virket for å sirkulere en oppfattelse blant elevene om at musikk var et fenomen som kunne tydeliggjøre og manifestere identitet, som skulle synliggjøre hvem de var og hvor de hørte til i et sosiokulturelt landskap. Sett i relasjon til Dibbens (2002) understreking av hvordan ungdom gjerne har behov for flytende og bevegelige identiteter, oppstår et problematisk forhold til musikk dersom det relateres med noe fast og fiksert.

Det finnes mye forskning som belyser relasjonen mellom ungdom, musikk og identitet (for eksempel Bergman 2009; Ruud 1995, 1997; Sørensen 2005). Jeg mener at denne studiens analyser viser et behov for å bygge videre på den allerede eksisterende forskningen, samtidig som jeg også mener at det har avtegnet seg et behov for å fokusere på hvilke identitetsforståelser som er i spill både blant unge selv, men også innenfor en medieoffentlighet. Slike forståelsesformer tar de unge til seg, og denne studien har vist at disse også innvirker på hvordan musikkaktivitet i skolen får sin form. Hvordan de unge tiltrer og uttaler seg om ulike sjangre, hvordan de tar avstand fra noe og hvordan de definerer andre mennesker, kan like gjerne handle om hvilke talemåter som er tilgjengelig for dem. De verbale diskursive sfærene (Barth 1994) som opererer i hverdagen kan derfor være viktige å etterspørre for å skape en bredere forståelse for ungdoms musikkbruk.

Dette er også interessant i relasjon til en diskusjon som Krange og Øia (2005) fører om blant annet ungdom, identitet og individualisering. I motsetning til å etterlyse forskning som bygger videre på identitetsbegrepet, tar de til orde for at man heller bør problematisere om det er et relevant begrep overhodet. De mener at identitetsbegrepet har fått for mye oppmerksomhet og at utbredelsen av dette begrepet i seg selv medfører en fare for at det tømmes for innhold. Krange og Øia (ibid.) foreslår derfor at man innen ungdomsforskning anvender

rollebegrepet, og ser etter hvordan ulike roller spilles ut i ungdoms hverdagsliv. I tillegg er de skeptisk til den utbredte ideen om individualisering, og hevder at når det gjelder ungdom, så finnes det simpelthen ikke empirisk belegg for å hevde at individualiseringstenkningen dominerer innenfor ungdoms hverdagsliv. Denne studiens skille mellom elevenes verbalt uttrykte verdier om individualitet og deres handlingers implisitte orientering mot kommersialitet og/ eller fellesskap (kapittel 7) er en illustrasjon på et stadig vekselspill mellom ulike verdier og normativiteter. På et nivå kan denne studien understøtte Krange og Øias ideer (Krange og Øia 2005), nettopp fordi deres samhandling så tydelig fikk et mønster preget av å skulle gjøre som andre. Det er den klare mangelen på samsvar mellom italesettelser og handling (Barth 1993; Otto 2004) – mellom det de sa og det de gjorde – som kanskje kan si oss noe om grenser for individualiseringstenkning. Selv om denne tenkningen beskrives som en gjennomgripende mentalitet i vårt samfunn (Ziehe 2004), er det kanskje en mentalitet som strekker seg til et visst punkt, men som ikke er altomsluttende. I så måte er det vesentlig å ta med seg de problematiseringer som Krange og Øia (2005) gjør, fordi det kan gi oss viktig kunnskap om ungdom dersom vi ikke bare ser hva begreper som for eksempel individualisering rommer, men også forsøker å få øye på hvor individualiseringstenkningen har sitt sluttpunkt. I denne sammenhengen strakk den seg til enkelte av elevenes italesettelser om musikk - deriblant talemåter med klare referanser til reality- og talentprogrammer - men dominerte overhodet ikke elevenes samhandling.

Imidlertid har studien synliggjort at det ikke kun er allment tilgjengelige medier, som tv og internett, som tilbyr tale- og forholdningsmåter til musikk og som utgjør kulturelle reservoarer (Barth 1993) de unge tar i bruk. Like viktig syntes elevenes nære relasjoner å være for hvilket handlingsrepertoar de tok med seg inn i musikktime. Eksemplene som illustrerte Anh Mai og Catharinas dispuTT om oppvarming, samt Gabriels og Heines fortellinger om opprinnelsen for deres idolbeundring (kapittel 5) synliggjør hvor viktig nære relasjoner, og spesielt foreldre, kan være. Ungdom er dermed ikke passive mottakere og lettpåvirkelige brukere av massemedier (Stålhammar 2004). De er aktive kulturprodusenter, og de kulturelle reservoarer som mediene er, utgjør ressurser for meningskonstruksjon i musikktime, i kontinuerlig vekselspill mellom allment tilgjengelige ressurser og lokale og nære relasjoner. Hvordan denne ressursutnyttelsen fikk sine former og hvordan den skapte mønster i

samhandling, varierte imidlertid fra gruppe til gruppe. Hvilke aktører som forvaltet ulike kulturuttrykk, deres sosiale posisjon og deres aktive roller, var medbestemmende for hvordan ulike kulturuttrykk ble anvendt og satt i spill.

Studien har illustrert hvordan musikalske kunnskapstradisjoner (Barth 1993) kan være en markant sosial drivkraft for ungdomsskoleelevers samhandling. Dette kunne ta form på ulike måter. For Heine og Henning var heavy metal og felles Metallica-beundring et samlingspunkt, noe de rettet innsats mot og gjorde til en felles base og normsetter for hvordan musikkaktiviteten skulle forløpe. Men ikke bare definerte denne kunnskapstradisjonen hva som var verdt å gjøre til musikkaktivitetenes fokusområder. En kunnskapstradisjon kunne også definere enkeltaktørers plassering innenfor organisasjonens sosiale hierarki (kapittel 4), som når Heine fikk etablere seg som en u diskutabel lederskikkelse i musikkgruppen. Hans kvalifikasjoner som gitarist og hans rolle som "gitarhelt" i klassen, gjorde det mulig for ham å fremtre som en lederskikkelse, selv om vi i eksemplet med Petter (kapittel 7) har sett at det ble gjort spede forsøk på å opponere mot den måten Heine forvaltet sin posisjon. Den fellesskapsdannende funksjonen som Metallica virket å ha blant guttene, medførte at relasjonen mellom idoler og beundrere (Grossberg 1992) fremsto som både sterk, intens og viktig for dem. Metallicas egen appell til fellesskapsfølelse blant fansen (Steinkjer 2009), det intime og sammenbindende i denne familiære appellen, kan nettopp gi seg utslag i økt opplevelse av intensitet. Å vite at man har noe til felles og utfører sine aktiviteter på samme måte som mange andre mennesker og i tråd med godt befestede tradisjoner, kan gjøre opplevelsen sterk og intens (Gluhovic 2006). Dette understreker også den aktive karakteren over ungdoms musikkaktivitet og deres relasjoner til idoler og kunnskapstradisjoner (Drotner 2006/1991; Gluhovic 2006; Grossberg 1992; Jenson 1992; Stålhammar 2004). Det var en bestemt form for historisitet som preget relasjonen mellom guttene og Metallica. Metallica kunne danne en basis for samhørighet generasjoner imellom, og guttenes anvendelse av Metallica forholdt seg dermed til tid på en annen måte enn nyere musikalske uttrykksformer.

Et fellesskap tilbyr imidlertid ikke utelukkende tilhørighet og samhold, men også eksklusjon av annerledeshet. Dels var det musikalske fellesskapet blant guttene definert av kunnskapstradisjoner, dels var det definert av å plassere det som var "annerledes" utenfor. Den avsmak for "det kommersielle" og

”mainstream”, ”pop” og ”hip hop” som de aller fleste guttene ga uttrykk for, var i like sterk grad som forkjærligheten for heavy metal og Metallica, fellesskapsdefinerende krefter og dermed konstituerende for hvordan musikktime fikk sin form. Like viktig som å inkludere et grunnlag for fellesskap, var det å skyve ”det andre” utenfor. Hvor sterk definisjonen av annerledeshet var, kom tydelig frem i eksemplet hvor Arne, Gabriel, Casper og Jens skulle bytte låt, forlate AC/DC og metal-tradisjonen til fordel for de coverlåtsyngende Alejandro Fuentes, Kurt Nielsen, Askil Holm og Espen Lind (kapittel 7). Eksemplet med Gabriels stillestående forkjærlighet for rap og hans beundring av Eminem illustrerer også dette poenget (kapittel 5).

Aktiviteter og samhandling var slik sett preget av en hierarkisk tenkning om ”god og dårlig” musikk, og dette hierarkiet definerte til dels hva som kunne foregå og hvilken retning aktivitetene skulle ta. Hva som ble ansett for å være legitim kompetanse (kapittel 4) sto i et nært forhold til en hierarkisk tenkning om godt eller dårlig. Dette skapte bestemte fokusområder for aktivitetene (kapittel 4), regulerte hvilke idoler og kunnskapstradisjoner som kunne få plass (kapittel 5) og hva som opplevdes legitimt eller ikke akseptabelt å gjøre (kapittel 4, 5, 6 og 7).

## ET MUSIKALSK HIERARKI

Det musikalske hierarkiet, hvor noe ble definert som god musikk og noe annet som dårlig, kom til syne i valg av låtmateriale, verbale degraderinger av enkelte sjangre, samt i det faktum at enkelte elever valgte å tie om sine preferanser og hva de hørte på utenfor skolen eller rett og slett nekte å fremføre det de hadde øvd på for resten av klassen (kapittel 4, 5, 6 og 7). Autensitetsdiskursen som enkelte av elevene aktivt tok i bruk (kapittel 7), degraderte det ”ikke-autentiske” og bidro også til en musikalsk hierarkisk dannelse.

Flere forskere fremhever at hierarkiske graderinger av kulturuttrykk henger sammen med implisitte og ofte uproblematiskerte ideer fra kanonisert kultur (Drotner 1999; Kaplan 1991; Skeggs 1993; Sparrman 2002). Sparrman (ibid.) hevder at kanonisert kultur gjerne betraktes som motsatsen til populærkultur, og at skolen alltid har hatt problemer med å forholde seg til populærkultur. Hun tar til orde for at barn og unge evner å forholde seg til begge deler, og at de

anvender et varierende sett av uttrykksformer som de forholder seg aktivt og kritisk til. Kaplan (1991) tar til orde for å rette blikket mot de kriterier som har oppnådd status som objektive kriterier for kvalitet, slik som for eksempel autensitet (Krogholm 2007; Skeggs 1993). Hun mener at objektive kriterier er en umulighet, fordi de alltid er forbundet med bestemte verdier, holdninger og ideologi. Disse kriteriene kan derfor som regel knyttes til samfunnets dominerende ideologier, mener Kaplan (1991). Sparrman (2002) sier også at den kanoniserte kultur i skolen er tuftet på middelklassens pedagogiske oppdragelsesidealer.

Det skarpe skillet som Sparrman beskriver mellom kanonisert kultur og populærkultur kan på et definatorisk nivå være problematisk for musikk. Sjangergrenser er flytende og det finnes mange hybridiserte uttrykksformer. Det interessante er imidlertid at enkelte skisma mellom godt og dårlig avtegnes ut fra både hvem som tradisjonelt er publikum og ut fra termen "kommersialitet" (Bergan 2009) og implisitt i dette at musikken er rettet mot "massene". Det kommersielle beskrives ofte som det dårlige, mens det gode knyttes til det ikke-kommersielle. Det iøyenfallende er imidlertid at det kommersielle og degraderte gjerne er knyttet til jenters preferanser, og ikke minst gjelder dette unge jenter (Dibben 2002; Drotner 1999; Skeggs 1993). Metallica og Britney Spears kan stå som eksemplifiseringer av dette. For Metallicas del, romantiseres gjerne det at konsertpublikummet er stort og at de har en overveldende stor tilhengerskare. Allikevel beskrives ikke Metallica som kommersielle. Slik fortøner det seg ikke for Britney Spears. Hun er en artist som har fått omfattende kritikk i mediene, og ikke minst er kritikken personifisert på den måten at den også inkluderer hennes levesett (Krogholm 2007). Men dersom man ser Britney Spears' og James Hetfields levesett i relasjon til hverandre, finnes på mange måter flere fellesnevner enn ulikheter. Begge er foreldre, begge har vært rusavhengige med påfølgende avrusning, og begge er de vokalistene. Av en eller annen grunn tas dette til inntekt for noe kvalitativt dårlig ved Britney Spears, mens det for James Hetfields del fortøner seg motsatt. Spørsmålet som dermed trer frem, er om det aksepterte og legitime kan knyttes til et tradisjonelt mannlige publikum, mens det kommersielle kan knyttes til et kvinnelig? Er det det maskuline kontra det feminine kulturkretsløp (Drotner 1999) som skisseres i dette? Metallica har oppnådd status av aksept og legitimitet og man kan derfor hevde at både dette bandet og

sjangeren heavy metal kan tilhøre en kanonisert kultur. Som en digresjon i så måte, kan man hevde at den tidligere omtalte antologien *Metallica and Philosophy. A Crash Course in Brain Surgery* (Irvin (ed.) 2007) bare i kraft av sin tittel gir Metallica en form for legitimitet. Så vidt meg bekjent finnes ikke tittelen "Britney Spears and Philosophy".

Innen musikk kan det derfor hevdes at enkelte populærmusikalske sjangre har blitt kanonisert, hvilket medfører at skismaet mellom kanonisert kultur og populærkultur (Sparrman 2002) er problematisk. Dette viser for det første at den kulturelle kanon ikke er en statisk og uforanderlig størrelse. I norsk sammenheng har for eksempel flere populærmusikalske uttrykksformer blitt institusjonalisert i løpet av de 20 – 30 siste årene (Tønsberg 2007), for eksempel gjennom musikkutdanningsinstitusjonenes inkludering av populærmusikalske sjangre.

Når skillet mellom kanonisert kultur og det man gjerne innen musikk benevner som "folkelig" kultur ikke kan lokaliseres til sjangre, hvor går så skillet? Med Kaplan (1991), blir svaret kanskje å finne ved å etterspørre hvilke mekanismer som bevirker kanonisering av musikk. Dette kunne med fordel utgjort tema for videre studier, mener jeg. Denne konklusjonen deler jeg også med Allsup (2003). Drøftingen ovenfor gjør det også relevant å spørre om den kulturelle kanon i en viss utstrekning er en maskulin konstruksjon, hvilket for eksempel Skeggs (1993) argumentasjon kan tas til inntekt for. Poenget er at elevene i 9b bar med seg holdninger omkring dette, og iverksatte egen aktivitet i relasjon til mer allmenne oppfattelser av god og dårlig musikk. Noe kunne være tuftet på massemediers uttalelser, som for eksempel konsertanmeldelser, mens andre hadde tatt til seg talemåter og holdninger fra eldre og nære relasjoner, som eldre søsken eller foreldre. Ser man dette i relasjon til det som synes å etter hvert ha blitt en allmenn kjensgjerning, nemlig den at skolen ikke bidrar til likhet, men derimot reproducerer allerede dominerende ideologier og forskjeller (Bakken 2009; Haugen 2007), får det musikalske hierarkiets fremtreden nok en dimensjon. Elevene i 9b kan på den måten beskrives som et samfunn i miniatyr, hvor de lokalt spilte med bredere samfunnsmessige verdier og holdninger.

Et annet aspekt som må påpekes, er hvordan forholdningsmåtene til musikk i stor grad var visuelle. Elevene forholdt seg til musikkvideo i like stor grad som



til et rent lydmateriale, og i tillegg illustrerer eksempelvis Anh Mai som snakker om å herme etter musikkvideo (kapittel 4) at musikk gjerne er noe man ser på. Dette betyr ikke at musikk som auditivt fenomen var erstattet av det visuelle, men at koblingen auditiv – visuell utgjorde en annen ressurs for meningskonstruksjon.

I løpet av de senere år har "Visuell kultur" grodd frem som eget forskningsområde, og er blant annet beskrevet som en motreaksjon på at kulturelle former for en stor grad har vært studert ut fra teoretiske antakelser om tekstualitet ("the linguistic turn") (Sparrman 2002: 31). Språket er ikke det eneste utgangspunkt for meningskonstruksjon. I like stor grad konstrueres mening i og gjennom det visuelle ("the pictorial turn"), hevdes det. En av forskerne som tar til orde for dette, er Irit Rogoff (Sparrman 2002). Et av hennes utgangspunkt er å forstå hvordan det å se ikke bare baserer seg på synet, men hvordan det visuelle forbindes med både det spatiale og det auditive (ibid.). For å få tak i slike forbindelser, må forskningsspørsmålene være tematiske, og i tillegg tar Rogoff til orde for en antropologisk tilnærming. Selv om dette er tanker som baserer seg på forskningsområdet "Visuell kultur" som utgangspunkt, kan tankene lett oversettes til studier som tar utgangspunkt i musikk. Det auditive og det visuelle er ikke gjensidig utelukkende kategorier.

I antologien *The Auditory Culture Reader* (Bull and Back 2004) tas det til orde for at syn og lyd er like betydningsfulle for menneskers forståelse av verden. Her hevdes det imidlertid at det finnes en ubalanse innen sosial- og kulturvitenskapelig forskning, hvor det visuelle har fått forrang på bekostning av det auditive. Det er denne ubalansen som har dannet grunnlaget for antologien, som presenterer en rekke bidrag omkring hvordan auditiv kultur innvirker på vårt hverdagsliv og hvordan mennesker anvender auditiv kultur. Det tas ikke til orde for et paradigmeskifte, men snarere en generell oppgradering av oppmerksomheten mot det auditive.

For det første er jeg enig i en større oppmerksomhet mot auditiv kultur i bred forstand, men på grunnlag av denne studiens empiri, vil jeg også hevde at koblingen auditiv – visuell kunne vært gjort til gjenstand for videre utforskning, som et område hvor sosiale og kulturelle forholdningsmåter utvikles og nyanseres. Et annet aspekt ved dette, kan kobles til selve kunnskapstradisjonsbegrepet (Barth 1993), mener jeg. Et poeng hos Barth

(ibid.) er hvordan kunnskapstradisjoner kontinuerlig utvides og utvikles som et resultat av hvordan ulike aktører anvender kunnskapstradisjoner ut fra sine orienteringer. Man kan derfor spørre om musikkvideo burde betraktes som en egen sjanger og dermed som egen kunnskapstradisjon. Uansett er det en uttrykksform som man må ta på alvor og innlemme i diskusjonene; ikke som noe som er på siden av det musikalske, men som en viktig del av hvordan ungdom forholder seg til musikk. Det er en uttrykksform som er sentral, utbredt, og som ikke minst tilbyr andre forholdningsmåter til musikk enn hva de rent auditive uttrykk gjør.

Et viktig aspekt ved dette, som i betydelig grad har vært omhandlet i denne studien, handler om kroppslige forholdningsmåter. En videos synliggjøring av kropper i bevegelse, kobler den visualiserte kroppen til musikkutøving i en helt annen utstrekning enn hva et lydeksempel gjør, og kanskje kan elevenes tydelige opplevelse av å bli betraktet (kapittel 2) kobles til nettopp denne visualiseringen av kropp. Musikkvideo gjør "musikkroppen" synlig og tilbyr handlingsmåter for hvordan å utfolde "musikkroppen", og denne studien har illustrert hvordan dette var vesentlig for disse elevenes omgang med musikk. Hvordan kroppene skulle være i bevegelse eller være stille under musikkutøving, hvordan noen kroppslige uttrykk var akseptable mens andre ikke var det, hvordan å innta en scene og hvilke artefakter som ble tatt i bruk er aspekter som kan knyttes til musikkens visualitet i vel så stor grad som til det auditive. I relasjon til det musikalske hierarkiet som oppsto og spørsmålet om kanonisering av musikk blir også musikkens kroppslige visualitet interessant. Når det hierarkiske også omfatter holdninger til god eller dårlig kroppslighet knyttet til musikkaktivitet, gjør dette noe med holdninger til kroppslig synlighet generelt, fordi en lang rekke betydninger av godt eller dårlig gir anstøt til hvordan det blir legitimt å føre kroppen og hvordan den skal se ut. Dette er et viktig aspekt ved både ungdoms aktørskap og deres holdninger til egen kropp.

## **KJØNNSROLLER**

Kjønn og kjønnsforskjeller har i større grad enn noe annet vist seg å være konstituerende for musikkrommets sosiale organisasjon. Aktivitet og sosial

samhandling fikk sin form ut fra hvem som samarbeidet med hvem, hvilken musikk som skulle velges, hva som var i fokus for aktivitetene og hvilke orienteringer som kom ble skapt underveis. Gutter og jenter forholdt seg ulikt til musikkaktivitet og på et nivå var musikk en aktivitet som skapte skiller i mye større grad enn hva den forente. Det finnes få fortellinger om "rockejenter" i denne studien, og ingen fortellinger om "popgutter". Det var ingen kvinnelige "gitarhelter" å se, ei heller mannlige dansere. Fortellingen om kjønnsroller i musikkrommet blant elevene i 9b lyder derfor særlig velkjent og stereotyp. På et nivå kan dette tas til inntekt for at "verden ikke har gått videre", at ungdom velger tradisjonelt når de arbeider med musikk og at de befestet veletablerte myter om jenter og gutter.

Samtidig har noen aspekter tydeliggjort et brudd med velkjente stereotypier. Dette handler først og fremst om den kontrasten som avtegnet seg mellom en mer allmenn forestilling om jenter i skolen som de flinke, rolige og stillesittende elevene og jentene i denne studien som i musikktimene søkte bevegelse, lek og kroppslig utfoldelse (kapittel 4, 6 og 7). Dette bruddet er interessant, mener jeg. Jenter har i stor grad behov for å drømme, leke og bringe humor inn i skolehverdagen, påpeker Nielsen (2009). Hverdagen forøvrig er krevende å manøvrere gjennom, og valgmulighetene er mange. Behovet som Nielsen påpeker kan derfor være en orientering som dannet utgangspunkt for jentenes aktiviteter. Men dette illustrerer uansett at diskusjonen om jenter og gutter i skolen bør frigjøres fra naturalistiske myter om jenter og gutters kroppslighet (James, Jenks and Prout 1998). Guttekroppen er ikke naturgitt bevegelig, mens jentekroppen er tilsvarende stillesittende. Elevenes aktørskap avhenger av en lang rekke sosialt og kulturelt ervervede handlingsmåter som settes i scene innenfor skolens ulike fag og situasjoner. Kroppslig handling er derfor kontekstavhengig, og det er viktig å fortsette forskningen på kroppslighet i skolen, fordi meningskonstruksjon skjer gjennom kroppslig tilstedeværelse og samhandling.

Et teoretisk skille ligger til grunn for flere studier om kjønn, musikk og skole. Greens (1997) analyser tar utgangspunkt i konseptualiseringer om patriarkatet, og understreker et maktaspekt knyttet til kjønn og musikk hvor det tradisjonelt mannlige representerer dominans. Dette støttes til dels av Skeggs (1993), gjennom hennes drøfting av autensitetsbegrepet. Jones (1994) opponerer derimot mot å ta med seg slike betraktningmåter inn i studier av

kjønn i skolen. Hun retter en kritikk mot feministisk pedagogisk forskning, fordi det teoretiske blikket som denne forskningen representerer anser jenter som undertrykte allerede i sin konseptualisering. Dette utgjør et blikk på kjønn som i utgangspunktet låser diskusjonene, mener Jones. Hun fremhever derfor betydningen av studier innenfor både aktørtenkning og diskurstenkning, fordi det er gjennom slike studier som tar utgangspunkt i et mikronivå at man kan få innblikk i de mekanismer som konstruerer hverdagslivet. Derfra kan diskusjonene om kjønn og makt starte, mener Jones (ibid.).

På et nivå er koblingen til Greens (1997) patriarkat åpenbar i forhold til denne studiens empiriske materiale. De mange holdninger og normer knyttet til kjønnsroller representerte et svært så tradisjonelt skille, og illustrerer på et nivå en maskulin dominans. Samtidig er jeg enig med Jones (1994), fordi hennes betraktningssmåte synliggjør et skille mellom handling i de små rom og de strukturer som kommer til syne når temaet knyttes til et bredere felt av musikk og kjønn. Med Drotners (1993) benevnelse "det kulturelle kjønn", kan det være illustrativt å oversette denne benevnelsen til "det musikkulturelle kjønn". Når det "musikkulturelle kjønn" aktualiseres i ungdomsskolens musikkrom, forhandles kjønnsroller gjennom et kontinuerlig spenn mellom samhandling på et sosialt mikronivå og ulike diskursive sfærer (Barth 1994) relatert til kjønnsroller.

Jentenes orienteringer vekslet kontinuerlig mellom en trang til glede og lyst, mot det respektable og en fornuftsorientering som handlet om de konkrete oppgaver de faktisk måtte løse. Guttene på sin side, orienterte seg mot konsentrasjon, alvor, fasthet og trygghet (kapittel 7). Elevene var tradisjonelle i den forstand at de i utgangspunktet tydde til velkjente maskuline og feminine kulturkretsløp (Drotner 1999). Samtidig handlet også disse orienteringene om tid, nærmere bestemt om ungdomstiden som livsfase (James, Jenks and Prout 1998; Strandbu og Øia 2007). Ungdomstiden er en helt spesiell livsfase, hvor de unge forholder seg både til en barndom som har vært og en voksen tid som skal komme (Bergman 2009; Hovdenak 2004; Nielsen 2009). Det å forholde seg til barndommens handlingsrepertoar forløp forskjellig for guttene og jentene i denne studien. Handlingsrepertoarene som guttene tok i bruk var velkjente og kunne reaktiveres. De kunne gjøre som de hadde gjort tidligere uten at det brøt med normer for kjønnsroller. For jentenes del var dette ikke tilfelle. De måtte deaktivere sine velkjente handlingsrepertoar, ta et oppgjør med tidligere tider

før de kunne finne frem til nye måter å agere på. Dette er et vesentlig skille. De "musikkulturelle" kjønns aktualisering (Drotner 1993) i musikkrommet var derfor generasjonsspesifikke i sin form, og forholdt seg til barndom på ulike måter. I dette finnes et dominansforhold som kan relateres til jentenes deaktivering av barndommens musikalske handlingsrepertoar. Ikke fordi guttene fortalte jentene at det skulle være slik, kanskje med unntak i Arnes kommentar ovenfor dansegruppen (kapittel 7), men først og fremst fordi subtile og mangfoldige mekanismer dannet kriterier for hva som var godt eller dårlig, som vist i avsnittet ovenfor. Det musikalske hierarkiet utgjorde en multipleksitet (Barth 1993), idet det påvirket sosial samhandling på mange forskjellige måter.

Samtidig kan dette tolkes på en annen måte. En måte å forholde seg til en voksen tid som skal komme, er å ty til det "ekstreme" i kjønnsroller (Nielsen 2009). Betraktet på denne måten, er det "musikkulturelle kjønn" en måte å manøvrere mot en voksenhet, og "ekstremkjønnene" (ibid.) behøver ikke nødvendigvis å representere en fiksering av samfunnets kulturelle verdier, men en utforskning av heteronormative aktørskap.

Å analysere kjønnsroller og kjønnsforskjeller har sine klare utfordringer. I denne studien har jeg støtt på flere. Når jeg gikk inn i det empiriske materialet med kunnskapstradisjonsbegrepet (Barth 1993), erfarte jeg at begrepet i seg selv ikke fanget inn en bestemt gruppe av elevene, nemlig jentene. Analytisk måtte andre begreper, som orienteringer og kulturelle reservoarer (ibid.), få forrang, slik at inngangen til å studere jentenes samhandling ble en annen enn for guttene. Dette peker på et aspekt ved analyser av kjønn som er verdt å problematisere, nemlig hvordan det er mest hensiktsmessig å angripe denne kategorien. En mulig innfallsvinkel er slik jeg i utgangspunktet tenkte det, å bruke de samme analytiske begrepene, og derfra få innblikk i både relasjoner og grenser mellom kjønnene. De utfordringene jeg møtte på et analytisk nivå, medførte imidlertid refleksjoner omkring hvilke former for kunnskap man kunne fått ved å gjøre mer atskilte gutte- og jentestudier. Dersom det er slik at ungdom tyr til det ekstreme i kjønnsroller (Nielsen 2009) og til ytterpunktene (Drotner 2006/1991) i så måte, hva slags kunnskap om kjønnsroller vil vi få dersom vi for eksempel hadde konsentrert analysene om jenter og musikk, som for eksempel Werner (2009) gjør? Ungdom søker seg gjerne mot mennesker de umiddelbart kan identifisere seg med (Nielsen 2009) og for å ta aktørskap på

alvor (Barth 1993, 1994), er det viktig å studere aktørene i sin egen rett. Og dersom kjønn er en så dominerende kategori for ungdoms hverdagsliv som denne studien antyder, er det mye som taler for kjønnsspesifikke studier. Ikke for å erstatte blikk som ser relasjonene mellom kjønn, men som en supplerende innfallsvinkel. Drotner (1993) og Jones (1994) tar begge til orde for vesentlige premisser for kjønnsstudier, mener jeg, fordi de påpeker det viktige i å studere hvordan jenter blir jenter på bestemte måter, og ikke hvordan de ikke blir som gutter. Det kunne dermed også vært relevant å knytte jenters musikalske praksiser tettere opp mot eksempelvis det mer spesifikke forskningsområdet *Girlhood Studies* (Berghahn Books 2011), nettopp fordi jenters musikalske praksiser synes å handle om å utfolde feminine kjønnsroller. På samme måte handlet guttenes praksiser om å utfolde maskuline kjønnsroller. Studien har illustrert hvordan handlingsrommet på flere måter syntes mer begrenset for guttene, fordi normativitetene knyttet til kjønnsroller virket å være skarpere og tydeligere definert for guttene enn for jentene. Disse forholdene gjør det også aktuelt å tenke i retning av kjønnsspesifikke studier.

Et annet aspekt knyttet til kjønn som ble aktualisert i denne studien, kan knyttes til hvilke teoretiske kilder man tar i bruk. Hvorfor var det slik at guttenes praksiser enklest lot seg analysere ut fra mannlige forskeres arbeider (for eksempel Barth 1993; Pillsbury 2003), mens det fortonet seg motsatt i forhold til jentenes praksiser (for eksempel Dibben 2002; Drotner 1993, 1999; Skeggs 1999/1997)? Bildet er ikke entydig, men så vidt markant at det er verdt å reflektere over hvilke begrepsmessige konstruksjoner man anvender og som implisitt kan være kjønnsmessig ladet. I dette tilfellet kan kunnskapstradisjonsbegrepet tjene som et eksempel. Kan det tenkes at de praksiser som danner tyngdepunkt for konstruksjonen av dette begrepet, primært er menns praksiser? Barth (1991, 1993, 2005) påpeker selv hvordan han i kraft av å være mann fikk lettere tilgang til menns praksiser under flere feltarbeider, hvilket gjør det relevant å medtenke kjønnede dimensjoner i begrepskonstruksjoner som i første omgang fremstår kjønnsnøytrale. Ingen av oss er fristilt fra kjønnskonstruksjoner, hvilket også gjør forskeren delaktig i kjønnede praksiser – alt fra møter med aktører i felten til den endelige skriftlige fremstillingen. Og hvorfor ble jeg selv så overrasket over de store kontrastene mellom jenter og gutter da jeg startet feltarbeidet? Kan det være uartikulerte kjønnede aspekter ved min egen deltakelse i musikalske praksiser som har

gjort meg blind for at kjønn er en vesentlig dimensjon ved musikalsk aktivitet? Og i hvilken grad har jeg projisert de inneforståtte og tause holdningene til kjønn over på andre mennesker? Disse spørsmålene illustrerer under alle omstendigheter at forskning som innbefatter kjønnskategori er kompleks.

Analysene har gjentatte ganger også antydnet en kobling til klassebegrepet. Gjennom analyser som har påpekt noen dominansforhold mellom for eksempel kunnskapstradisjoner som heavy metal og hip hop (Hasted 2003; Pillsbury 2006), har det avtegnet seg et bilde av hvordan enkelte middelklasseidealer oppnådde status dominerende idealer - idealer som det også har vært mulig å se i relasjon til kjønnsroller. Skeggs (1999/1997) argumenterer for at klassebegrepet burde få større plass innenfor sosial- og kulturvitenskapelig forskning fremover, og denne studien har antydnet at dette begrepet også kunne vært tatt mer på alvor innenfor musikk- og musikkpedagogisk forskning. Hvordan klassebegrepet kan relateres til musikalske praksiser for de unge, kunne derfor utgjort et interessant område for videre forskning.

## **MUSIKKROMMETS SOSIALE ORGANISASJON – Å GJØRE UNGDOM**

Denne avhandlingen har studert elevaktivitet i musikktimer i ungdomsskolen, med et fokus på den sosiale organisasjonen som oppsto gjennom elevenes samhandling. De regelmessigheter og mønstre som oppsto hadde sitt utspring fra musikalske kunnskapstradisjoner, men også fra mer allmenne verdier knyttet til det å være ungdom som ikke var musikkspesifikke. Å gjøre seg selv som ungdom når man arbeider med musikk, innebærer å hele tiden manøvrere mellom ulike handlingsrepertoar, sette disse i spill, forhandle, forkaste og velge. Gjennom prosessene som leder frem til regelmessigheter i aktiviteter og samhandling, skapes det riktige eller gale måter å handle på. Elevenes valgfrihet dannet utgangspunkt for skoletimene jeg studerte, og dette medførte engasjement blant elevene. Men det medførte også at til dels subtilt uttrykte anerkjennelses- og underkjennelsesmekanismer fikk spillerom. Slik sett behøver ikke engasjement i musikalsk aktivitet utelukkende å være en god ting, hvilket er en konklusjon jeg deler med flere (for eksempel Bergman 2009; Karlsen and Westerlund 2010). Engasjement kan like gjerne handle om å

manøvrere riktig for å oppnå sosial verdi. Sosial status og aksept er så sentrale dimensjoner ved ungdomsskoleelevers hverdagsliv – kanskje de mest sentrale - og faglig virksomhet vil aldri kunne løsrives fra disse viktige dimensjonene.

Det har latt seg gjøre å få øye på mekanismene som skapte regelmessigheter, gjennom et bestemt perspektiv på sosial organisasjon (Barth 1993, 1994; Goffman 1992/1959), fordi dette perspektivet etterspør og fokuserer på tilblivelse snarere enn å kun konstatere hvordan verden ser ut (Søndergaard 2005). Dette vil jeg fremheve som en styrke ved både den sosialkonstruktivistiske betrakningsmåten (Burr 2003/1995) og ved prosessanalyse (Barth 1993, 1994, 2005). Det er ved denne forskningstilgangen det blir mulig å stille spørsmål til det velkjente og selvfølgelige i hverdagen og dermed utvikle ny forståelse for hvordan noe blir som det blir. Sosiale organisasjoner har imidlertid ikke et fast slutt punkt (Barth 1994), men opprettholdes og endres, og nye mønstre skapes kontinuerlig. Sosial organisasjon er noe som gjøres, og musikkaktivitet i ungdomsskolen er en måte å gjøre sosial organisasjon på.

Ungdomsskoleelever er aktører som ikke bare manifesterer mening og verdier (Barth 1994) gjennom sine musikkfaglige aktiviteter, men studien har også illustrert hvordan de unge konstruerer mening underveis i arbeidsprosessene (Sparrman 2002). Selv om de unge kunne eksperimentere og utforske, var ikke utforskningen fri og løsrevet fra den samfunnsmessige kontekst som omsluttet dem. Dette illustrerer et viktig poeng ved barn og unges aktørskap, hvor de både produserer og reproducerer holdninger, verdier og uttrykksformer. Et viktig poeng ved dette er også hvordan aktørskap synes å være historisk konstituert, både gjennom videreføring av kjønn og klasse. Selv om posisjoner som kjønn og klasse ikke er determinerende for handling (Barth 1994), er heller ingen aktører løsrevet fra sine posisjoner. Posisjoner danner heller beveggrunner for aktørskap (ibid.), som sammen med forhandlinger under sosial samhandling gjør at ulike menneskers aktørskap får ulik form.

Å studere en faglig virksomhet i skolen på den måten som jeg har gjort, forteller ikke noe om aktivitetene foregikk i tråd med en lærer eller en læreplans intensjoner. Jeg kan ikke fortelle om læringsmål er nådd eller om aktivitetene har vært gode eller dårlige for de unge. Avhandlingen har derimot pekt på hvordan de unge selv manøvrerte i musikktime, studien har illustrert hvilket



handlingsrepertoar de unge har tatt i bruk, hva som syntes å være viktig for dem og hvilke verdier som ble satt i spill og hvordan disse fungerte som krefter for sosial organisasjon. På denne måten har viktige meningsaspekter ved musikkaktivitet i ungdomsskolen kommet til syne. Dette har etter min oppfatning bidratt til kunnskap om ungdomsskoleelevers hverdagsliv (Hovdenak 2004; Nielsen 2009), hvorfra nye diskusjoner om ungdom, musikk og musikkundervisning i ungdomsskolen forhåpentlig kan starte.

## REFERANSER

- Achino-Loeb, Maria-Luisa (2006): Silence and the Imperatives of Identity. In: Achino-Loeb, Maria-Luisa (ed.): *Silence. The Currency of Power*. 35-51. New York, Oxford: Berghahn Books.
- Adam, Barbara (1990): *Time and Social Theory*. Cambridge and Oxford: Polity Press.
- Adam, Barbara (1995): *Timewatch. The Social Analyses of Time*. Cambridge and Oxford: Polity Press.
- Allsup, Randall Everett (2003): Transformational Education and Critical Music Pedagogy: examining the link between culture and learning. In: *Music Education Research*, Vol. 5, No. 1, 2003. 5-12.
- Alver, Bente og Ørjan Øyen (1997): *Forskningsetikk i forskningshverdag. Vurderinger og praksis*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Alvesson, Mats och Kaj Sköldberg (1994): *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- American Anthropological Association (2010). *Anthropology and Education Quarterly* [online]. URL: <http://www.aaanet.org/sections/cae/cae-home.html>. (31.05.2010).
- Baarts, Charlotte (2003): Håndværket. Opbygning af viden. I: Hastrup, Kirsten (red.): *Ind i verden. En grundbog i antropologisk metode*. s. 35-50. København: Hans Reitzels Forlag.
- Bakken, Anders (2009): *Ulikheter på tvers. Har foreldres utdanning, kjønn og minoritetsstatus like stor betydning for elevers karakterer på alle skoler?* Oslo: NOVA Rapport 8/09.
- Balsnes, Anne Haugland (2009): *Å lære i kor: Bel Canto som praksisfellesskap*. Avhandling for graden Ph.D. NMH-publikasjoner 2009:7. Oslo: Norges musikkhøgskole.

- Barth, Fredrik (1980): *Sosialantropologien som grunnvitenskap*. Det kongelige danske videnskabernes selskabs pjeceserie. Grundvidenskaben i dag, 21. Folkeuniversitetet i København.
- Barth, Fredrik (1991): *Andres liv – og vårt eget*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Barth, Fredrik (1993): *Balinese Worlds*. Chicago & London: The University of Chicago Press.
- Barth, Fredrik (1994): *Manifestasjon og prosess*. Oversatt av Theo Barth. Oslo: Universitetsforlaget.
- Barth, Fredrik (2005): *Vi mennesker. Fra en antropologs reiser*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Bergan, Jon Vidar (2009): *Heavy metal* [online]. Store norske leksikon. URL: [www.snl.no/heavy\\_metal](http://www.snl.no/heavy_metal). (02.12.2010).
- Berghahn Books (2011): *Girlhood Studies. An Interdisciplinary Journal* [online]. URL: <http://journals.berghahnbooks.com/ghs/> (04.02.2011).
- Bergman, Åsa (2009): *Växa upp med musik. Ungdomars musikanvändande i skolan och på fritiden*. Avhandling för filosofie doktorsexamen i musikkvetenskap. Institutionen för kulturvetenskaper, Musikvetenskap. Göteborgs universitet.
- Berkaaak, Odd Are (1983): Musikk og utenomsnakk – antropologiens bidrag til en musikkestetisk analyse. I: Holen, Arne (red.): *Studia Musicologica Norvegica. Norsk årsskrift for musikkforskning* 9, s. 73–85. Oslo:Bergen, Tromsø: Universitetsforlaget.
- Berkaaak, Odd Are (1992): "Intensitet" og "besinnelse" – legitimering av uttrykksformer og kulturell dominans. I: Berkaaak, Odd Are og Even Ruud (red.): *Den påbegynte virkelighet. Studier i samtidskultur*. s. 256-298. Oslo: Universitetsforlaget.
- Berkaaak, Odd Are og Even Ruud (1994): *Sunwheels. Fortellinger om et rockeband*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bjørkvold, Jon-Roar (1989): *Det musiske menneske. Barnet og sangen, lek og læring gjennom livets faser*. Oslo: Freidig Forlag.

- Bjørkvold, Jon-Roar (2003): *"Vi er de tusener..." Norske musikkhistorier*. Oslo: Freidig Forlag.
- Bolstad, Synnøve (u.å.): *Hosletoppen ungdomsskole satset på guttene* [online]. Voksne for barn. URL: <http://www.vfb.no/xp/pub/venstre/rod/tema/skole/296165>. [09.12.2010].
- Bourdieu, Pierre (2002/1979): *Distinksjonen. En sosiologisk kritikk av dømmekraften*. Oversatt av Annick Prieur, innledende essay av Kjetil Jakobsen, etterord oversatt av Theo Barth. Oslo: De Norske Bokklubbene.
- Bourdieu, Pierre (2005/2000): *Udkast til en praksisteori – inledt af Tre studier i kabylsk etnologi*. Oversatt fra fransk af Peer Bundgård. Forord af Annick Prieur. København: Hans Reitzels Forlag.
- Buhl, Mie (2005): Pædagogisk antropologi – forandrende forbløffelser. I: Krejsler, John, Niels Kryger og Jon Milner (red.): *Pædagogisk antropologi – et fag i tilblivelse*. s. 31-50. København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Bull, Michael and Les Back (eds.) (2004): *The Auditory Culture Reader*. Oxford & New York: Berg Publishers.
- Bundgaard, Helle (2003): Lærlingen. Den formative erfaring. I: Hastrup, Kirsten (red.): *Ind i verden. En grundbog i antropologisk metode*. s. 51-70. København: Hans Reitzels Forlag.
- Burr, Vivien (2003/1995): *Social Constructionism. Second Edition*. London and New York: Routledge.
- Butler, Judith (1990): *Gender Trouble. Feminism and Subversion of Identity*. New York and London: Routledge Classics.
- Cawood, Sarah Højgaard (2007): *Velkommen til Pussyland. Unge positionerer sig i et seksualiseret medielandskab*. Ph.d.-afhandling. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Århus Universitet.
- de Certeau, Michel (1984): *The practice of everyday life*. Berkley: University California Press.

- Christensen, Olav (2001): *Absolute Snowboard. Studier i sidelengs ungdomskulturer*. Avhandling for graden Dr. art. Det historisk-filosofiske fakultet, Universitetet i Oslo.
- Christophersen, Catharina (2009): *Rytmaskundervisning som estetisk praksis: en casestudie*. Avhandling for graden Ph.D. NMH-publikasjoner 2009: 2. Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Dalsgård, Anne Line (2003): Teksten. Kunsten at fortælle. I: Hastrup, Kirsten (red.): *Ind i verden. En grundbog i antropologisk metode*. s. 325-342. København: Hans Reitzels Forlag.
- Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Århus Universitet (2011a): *Børn og unge-forskning* [online]. URL: <http://www.dpu.dk/forskning/forskningsenheder/boernogungeforskning/> (04.02.2011).
- Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Århus Universitet (2011b): *Visuel kultur som pædagogisk fagområde* [online]. URL: <http://www.dpu.dk/forskning/forskningsenheder/visuelkultursompaedagogiskfagomraade/>(04.02.2011).
- Davies, Bronwyn and Rom Harré (1990): Positioning: The discursive production of selves. In: *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 20: 1. 1-25.
- DeNora, Tia (2000): *Music in Everyday Life*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo (2011): *TransAction* [online]. URL: <http://www.uv.uio.no/forskning/grupper/transaction/index.html> (05.02.2011).
- Dibben, Nicola (2002): Gender identity and music. In: MacDonald, Raymond A. R., David Hargreaves and Dorothy Miell (eds.): *Musical Identities*. 117-133. New York: Oxford University Press.
- Drotner, Kirsten (1993): Køn og kulturell ambivalens. I: Drotner, Kirsten og Monica Rudberg (red.): *Dobbeltblikk på det moderne. Unge kvinners hverdagsliv og kultur i Norden*. s. 170-194. Oslo: Universitetsforlaget AS.

- Drotner, Kirsten (1999): *Unge, medier og modernitet – pejlinger i et foranderligt landskab*. København: Borgen/Media.
- Drotner, Kirsten (2006/1991): *At skabe sig – selv. Ungdom, æstetik, pædagogik*. 2. udgave, 7. oplag. København: Gyldendal.
- Dyndahl, Petter (2003): *'Truly yours, your biggest fan, this is Stan' - Dramaturgi, remediering og iscenesettelse hos Eminem*. Notat nr. 1 2003. Elverum: Høgskolen i Hedmark.
- 8 Mile* [videogram] (2002). Los Angeles: Universal Pictures and Imagine Entertainment.
- Ericsson, Claes (2002): *Från guidad visning til shopping och förströdd tillägnelse. Moderniserade villkor för ungdommars musikaliska lärande*. Diss. Studies in Music and Music Education. Malmö Academy of Music, Lund University.
- Ericsson, Claes och Monica Lindgren (2010): *Musikklassrummet i blickfånget. Vardagskultur, identitet, styrning och kunskapsbildning*. Forskningsrapport 2010: 1. Sektionen för lärarutbildning, Högskolan i Halmstad.
- Eriksen, Thomas Hylland (2004): Har vi ham nå? Fredrik Barth og norsk sosialantropologi. I: *Jordens folk* nr. 1, marts 2004. s. 18-21.
- Eriksen, Thomas Hylland (2010/1993): *Små steder – store spørsmål. Innføring i sosialantropologi*. 3. utgave. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ertesvåg, Frank (2010): *Sjokktall i stor skoleundersøkelse. Gutter ligger 1,5 år bak jenter i skoletest* [online]. URL: <http://www.vg.no/nyheter/innenriks/elevavisen/artikkel.php?artid=10012271>. (08.12.2010).
- Filges, Tine (2005): Kroppen som monitor – at være ung i en kropskultur. I: *Ungdomsforskning* nr. 1, april 2005, årgang 4. s. 24–31.
- Finnegan, Ruth (1989): *The hidden musicians. Music-Making in an English Town*. Cambridge, New York, Port Chester, Melbourne, Sydney, Cambridge:University Press.

- Frith, Simon (2003): Music and Everyday Life. In: Clayton, Martin, Trevor Herbert and Richard Middleton (eds.): *The Cultural Study of Music. A critical introduction*. 92–101. London and New York: Routledge.
- Fuglestad, Otto Laurits (1993): *Samspel og motspel – kultur, kommunikasjon og relasjoner i skulen*. Samlaget: Oslo.
- Gluhovic, Radomir (2006): Et musikalsk broderskab. I: *Ungdomsforskning* nr. 3, september 2006, årgang 5. s. 27–31.
- Goffman, Erving (1992/1959): *Vårt rollespill til daglig. En studie i hverdagslivets dramatik*. Oversatt av Kari og Kjell Risvik. Forord av Fredrik Barth. Oslo: Pax Forlag A/S.
- Green, Lucy (1997): *Music, gender, education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Green, Lucy (2003): Music Education, Cultural Capital, and Social Group Identity. In: Clayton, Martin, Trevor Herbert and Richard Middleton (eds.): *The Cultural Study of Music. A critical introduction*. 263–273. New York and London: Routledge.
- Green, Lucy (2005): *Meaning, autonomy and authenticity in the music classroom*. A professorial lecture. Institute of Education, University of London.
- Grossberg, Lawrence (1992): Is There a Fan in the House?: The Affective Sensibility of Fandom. In: Lewis, Lisa A. (ed.): *Adoring Audience. Fan Culture and Popular Media*. 50 – 65. London and New York: Routledge.
- Gullestad, Marianne (1989): *Kultur og hverdagsliv. På sporet av det moderne Norge*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gullestad, Marianne (1992): *The Art of Social Relations. Essays on Culture, Social Action and Everyday life in Modern Norway*. Oslo: Scandinavian University Press.
- Gulløv, Eva (1998): *Børn i fokus. Et antropologisk studie av betydningsdannelse blandt børnehøvebørn*. Ph.d.-afhandling, Institut for Antropologi, Københavns Universitet.

- Gulløv, Eva og Susanne Højlund (2003a): *Feltarbejde blandt børn. Metodologi og etik i etnografisk børneforskning*. København: Gyldendal.
- Gulløv, Eva og Susanne Højlund (2003b): Konteksten. I: Hastrup, Kirsten (red.): *Ind i verden. En grundbog i antropologisk metode*. s. 343-364. Hans Reitzels Forlag: København.
- Gulløv, Eva (2006): *Med antropologen i felten, hvad ser man – og hvordan*. Manuskript til forelesning ved Ph.d.-kurset "Dialoger om forskningsmetoder" 2. oktober 2006. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Århus Universitet. (Upubliceret manuskript).
- Hanken, Ingrid Maria og Geir Johansen (1998): *Musikkundervisningens didaktikk*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Hasse, Cathrine (2002): *Kultur i bevægelse – fra deltagerobservation til kulturanalyse – i det fysiske rum*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Hasse, Cathrine (2003): Mødet. Den antropologiske læreproces. I: Hastrup, Kirsten (red.): *Ind i verden. En grundbog i antropologisk metode*. s. 71-92. Hans Reitzels Forlag: København.
- Hasted, Nick (2003): *Eminem. En biografi*. Oversatt av Stian Omland. Oslo: J. W. Cappelens Forlag AS.
- Hastrup, Kirsten (1995): *A passage to anthropology. Between experience and theory*. London and New York: Routledge.
- Hastrup, Kirsten (2003): Metoden. Opmærksomhedens retning. I: Hastrup, Kirsten (red.): *Ind i verden. En grundbog i antropologisk metode*. s. 399-420. København: Hans Reitzels Forlag.
- Haugen, Cecilie (2007): En problematisering av læringsprinsippet "å bygge på elevenes bakgrunnskunnskap". I: Hovdenak, Sylvi Stenersen, Rita Riksaasen og Veslemøy Wiese (red.): *Klasse, kode og identitet. Bernstein i norsk forskning*. s. 67-82. Trondheim: Tapir Akademiske Forlag.
- Heggen, Kåre og Tormod Øia (2005): *Ungdom i endring. Mestring og marginalisering*. Oslo: Abstrakt forlag.



- Helseth, Hannah (2010): *Generasjon sex*. Oslo: Forlaget Manifest AS.
- Hovdenak, Sylvi Stenersen (2004): *Elev i ungdomsskolen: Om ungdom, utdanning og identitet*. HiO-rapport 2004 nr. 11, Avdeling for lærerutdanning, Høgskolen i Oslo.
- Højlund, Susanne (2004a): I skole med Barth. Betragtninger om grænser og identitet blandt børn. I: *Jordens folk* nr. 1, marts 2004. s. 22-27.
- Højlund, Susanne (2004b): Spørgsmål til et nyt forskningsfelt. I: Madsen, Ulla Ambrosius (red.): *Pædagogisk antropologi. – refleksjoner over feltbaseret viden*. s. 12–29. København: Hans Reitzels Forlag.
- Hølge-Hazelton, Bibi (2005): Tendenser i forbindelse med unges kropslighed. I: *Ungdomsforskning* nr. 1 april 2005, årgang 4. s. 10–15.
- Haavind, Hanne (2007a): En katt i blå fajanse. I: *Morgenbladet* 18. september 2007. s. 24–25.
- Haavind, Hanne (2007b): Accountability in Persons. What is in the telling to others about yourself? I: Kofoed, Jette & Dorthe Staunæs (red.): *Magtballader. 14 fortællinger om magt, motstand og menneskers tilblivelse*. s. 159–177. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
- Idol* [audiovisuell] (2007). TV2, 10. oktober 2007.
- Institutt for pedagogikk, Universitetet i Tromsø (2004): *Institutt for pedagogikk, Årsrapport for Sv-fakultetet 2004* [Online]. URL: <http://www.sv.uit.no/hjem/aar04/ipe04.php>. (31.05.2010).
- Irvin, William (red.) (2007): *Metallica and Philosophy. A Crash Course in Brain Surgery*. Oxford: Blackwell Publishing.
- James, Allison, Chris Jenks and Alan Prout (1998): *Theorizing Childhood*. Cambridge: Polity Press.
- Jenkins, Richard (2006/1996): *Social identitet*. Oversat af Dorthe Kildal Nielsen, Michael Hviid Jacobsen og Søren Kristiansen. Århus: Academika.
- Jensen, Vibeke Bye (2008): Gammel bagage til nye opgaver. I: *Børn og unge*, nr. 6, 15. februar 2008. s. 12 – 15.

- Jenson, Joli (1992): Fandom as Pathology: The consequences of characterization. In: Lewis, Lisa A. (ed.): *Adoring Audience. Fan Culture and Popular Media*. 9–29. London and New York: Routledge.
- Jones, Alison (1994): Flickor blir "flickor" i ett socialt spel av betydelser och sätt att vara. I: *Kvinnovetenskaplig Tidskrift*, 4. s. 30–39.
- Kamsvåg, Gro A. (2006): Samspillet mellom teori og empiri i musikkpedagogisk empirisk forskning. I: Varkøy, Øyvind, Siw G. Nielsen og Bjørg J. Bjøntegaard (red.): *Flerstemmige innspill 2006. En artikkelsamling*. NMH-publikasjoner 2006: 5. s. 67-82. Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Karlsen, Sidsel and Heidi Westerlund (2010): Immigrant students' development of musical agency – exploring democracy in music. In: *British Journal of Music Education* 27 (3). 225-239.
- Kaplan, E. Ann (1991): Popular Culture, Politics, and the Canon: Cultural Literacy in the Postmodern Age. In: Braendelin, Bonnie (ed.): *Cultural Power/Cultural Literacy. Selected Papers from the 14<sup>th</sup> Florida State University Conference on Literature and Film*. 12–31. Gainesville: University Presses of Florida.
- Kirkeby, Inge Mette, Thomas Gitz-Johansen og Jan Kampmann (2005): Samspil mellem fysisk rum og hverdagsliv i skolen. I: Larsen, Kristian (red.): *Arkitektur, krop og læring*. s. 43-68. København: Hans Reitzels Forlag.
- Kirkegaard, Annemette (2004): Studiet af musik i antropologisk lys. I: *Jordens folk* nr. 3 september 2004. s. 4 – 9.
- Klette, Kirsti (red.) (1998): *Klasseromsforskning på norsk*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Krange, Olve og Tormod Øia (2005): *Den nye moderniteten. Ungdom, individualisering og mening*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Krejsler, John, Niels Kryger og Jon Milner (red.) (2005): *Pædagogisk antropologi – et fag i tilblivelse*. København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Krogholm, Claus (2007): 'It's Britney, bitch' [online]. URL: <http://information.dk/150882>. (24.11.2007).

- Krüger, Thorolf (2000): *Teacher Practice, Pedagogical Discourses and the Construction of Knowledge: Two Case Studies of Teachers at Work*. Diss. Bergen: Bergen University College Press.
- Kryger, Niels (2005): Børn og unge som "pædagogisk projekt" – i et pædagogisk antropologisk perspektiv. I: Krejsler, John, Niels Kryger og Jon Milner (red.): *Pædagogisk antropologi – et fag i tilblivelse*. s. 93-118. København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Lidén, Hilde (2004): Tidspress? Barn, hverdagsliv og erfaringer av tid. I: Bjønness, Jeanett og Ann Ostenfeld-Rosenthal (red.): *Spor af tid. Antropologiske perspektiver. Occational Papers*. s. 63–77. Århus: Department of Ethnography and Social Anthropology.
- Lilliestam, Lars (2006): *Musikliv. Vad människor gör med musik – og musik med människor*. Göteborg: Bo Ejeby Förlag.
- Lyng, Selma Therese (2004): *Være eller lære? Om elevroller, identitet og læring i ungdomsskolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (L97)*. Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006* [online]. Kunnskapsdepartementet, Utdanningsdirektoratet. URL: [http://skolenettet.no/Ikt/TM\\_Laereplan.aspx](http://skolenettet.no/Ikt/TM_Laereplan.aspx). (11.05.2010).
- Madsen, Ulla Ambrosius (2003): *Pædagogisk etnografi – forskning i det pædagogiske praksisfelt*. Århus: Forlaget Klim.
- Madsen, Ulla Ambrosius (red.) (2004): *Pædagogisk antropologi – refleksjoner over feltbaseret viden*. København: Hans Reitzels Forlag.
- McLaren, Peter (1993/1986): *Schooling as a ritual performance. Second edition*. London and New York: Routledge.
- Metallica. Some Kind of Monster* [videogram] (2005). New York: IFC Films.
- Metallica (2010). *Metallica. Death Magnetic. Kirk Hammett* [online]. URL: <http://www.metallica.com/Band/kirk.asp>. (20.05.2010).

- Middleton, Richard (2003): Introduction. Music Studies and the Idea of Culture. In: Clayton, Martin, Trevor Herbert and Richard Middleton (eds.): *The Cultural Study of Music. A critical introduction*. 1-15. New York and London: Routledge.
- Møhl, Perle (2003): Synliggjørelsen. Med kameraet i felten. I: Hastrup, Kirsten (red.): *Ind i verden. En grundbog i antropologisk metode*. s. 163-184. København: Hans Reitzels Forlag.
- Nerland, Monika (2003): *Instrumentalundervisning som kulturell praksis. En diskursorientert studie av hovedinstrumentundervisning i høyere musikkutdanning*. Avhandling for graden dr. polit. Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo.
- Nerland, Monika (2004): Kunnskap i musikkpedagogisk praksis. I: Johansen, Geir, Signe Kalsnes og Øyvind Varkøy (red.): *Musikkpedagogiske utfordringer. Artikler om musikkpedagogisk teori og praksis*. s. 46-56. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Nielsen, Elo (1996): Cultural Studies Goes West. Lawrence Grossbergs kulturanalytiske prosjekt. I: Drotner, Kirsten og A. S. Sørensen (red.): *Øjenåbnere. Unge, medier, modernitet*. s. 182-207. København: Dansk lærerforening, Center for Ungdomsmedier.
- Nielsen, Harriet Bjerrum og Monica Rudberg (2006): *Moderne jenter. Tre generasjoner på vei*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nielsen, Harriet Bjerrum (2009): *Skoletid. Jenter og gutter fra 1. til 10. klasse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Norsk kulturråd (2011): *Tilskuddsordninger for musikere innen det rytmiske musikkfeltet* [online]. URL: <http://www.kulturrad.no/fagomrader/musikk/musikerstotte/> (06.02.2011).
- Ordnnett.no* [online]. Søkeord: stock. URL: [http://www.ordnett.no/ordbok.html?search=stock&search\\_type=&publications=2&publications=3&publications=20&publications=23&publications=33&publications=36&publications=1&publications=5&publications=18&publications=19&publications=9&publications=10&publications=7&publications=8&publi](http://www.ordnett.no/ordbok.html?search=stock&search_type=&publications=2&publications=3&publications=20&publications=23&publications=33&publications=36&publications=1&publications=5&publications=18&publications=19&publications=9&publications=10&publications=7&publications=8&publi)

cations=15&publications=16&publications=29&publications=30(08.02.2010).

- Otto, Ton (2004): Social handling og kulturel kompleksitet: Barth om kundskapstraditioner og 'concerns'. I: *Jordens folk* nr. 1, marts 2004. s. 40-49.
- Palludan, Charlotte (2005): *Børnehaven gør en forskel*. København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Partydronninger* [audiovisuell](2010). Serie NRK3, våren 2010.
- Pillsbury, Glenn T. (2006): *Damage Incorporated. Metallica and the Production of Musical Identity*. London and New York: Routledge.
- Puls* [audiovisuell]. NRK1, 8. februar 2010.
- Radigan, Judy (2002): The Class Clown: A School Liminar. In: Zou, Yali and Enrique (Henry) T. Trueba (eds.): *Ethnography and Schools. Qualitative Approaches to the Study of Education*. 257-279. Lanham, Boulder, New York, Oxford: Rowman and Littlefield Publishers Inc.
- Ray, Johanna (2004): *Musikaliska möten man minns. Om musikundervisningen i årskurserna sju till nio som arena för starka musikupplevelser*. Diss. Pedagogiska fakulteten, Åbo Akademi, Åbo Akademis Förlag.
- Reimer, Bennett (2003/1970): *A Philosophy of Music Education. Advancing the Vision. Third Edition*. New Jersey: Prentice Hall.
- Ricoeur, Paul (1989): Model of the text: meaningful action considered as a text. In: Thompson, John B. (ed.): *Hermeneutics & the Human Sciences*. 197-221. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ruud, Even (1988): *Musikk for øyet. Om musikkvideo*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Ruud, Even (1992): Musikalsk stil som emosjonell diskurs. I: Berkaak, Odd Are og Even Ruud (red.): *Den påbegynte virkelighet. Studier i samtidskultur*. s. 74-114. Oslo: Universitetsforlaget.

- Ruud, Even (1995): Music in the media. The soundtrack behind the construction of identity. In: *Young. Nordic Journal of Youth Research* 3:2. 34 – 45.
- Ruud, Even (1996): *Musikk og verdier. Musikkpedagogiske essays*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ruud, Even (1997): *Musikk og identitet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ruud, Even (2005): *Lydlandskap. Om bruk og misbruk av musikk*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Røgilds, Mette, Charlotte Ingvarsen og Sara Malou Strandvad (2003): *Booty in ya face – hvordan køn er på spil i hip hop* [online]. URL: <http://www.vildalaereprocesser.dk/drift/socialkritik/socialkritiktekst.php>. (22.01.2007)
- Sandberg, Ralf (2006): Skolan som kulturell mötesplats. I: Lundgren, Ulf P. (red.): *Uttryck, intryck, avtryck. – lärande, estetiska uttrycksformer och forskning*. s. 35 – 65. Vetenskapsrådets rapportserie 4:2006. Uppsala universitet och Vetenskapsrådet.
- Saarikallio, Suvi (2007): *Music as Mood Regulation in Adolescence*. Diss. Jyväskylä Studies in Humanities 67. University of Jyväskylä.
- Schei, Tiri Bergesen (2007): *Vokal identitet. En diskursteoretisk analyse av profesjonelle sangeres identitetsdannelse*. Avhandling for graden dr.art. Griegakademiet, Institutt for musikk, Universitetet i Bergen.
- Skeggs, Beverley (1993): All around the world: televising live music. In: Miller, Nod and Rod Allen (eds.) *It's live – but is it real? Proceedings of the 23<sup>rd</sup> University of Manchester Broadcasting Symposium*. Current Debates in Broadcasting: 2. 59-66. London, Paris, Rome: John Libbey.
- Skeggs, Beverley (1999/1997): *Att bli respektabel. Konstruktioner av klass och kön*. Översättning från engelskan, Annika Ruth Persson. Uddevalla: Daidalos.
- Sommers-Flanagan, Rita, John Sommers-Flanagan and Britta Davis (1993): What's Happening on Music Television? A Gender Role Content Analysis. In: *Sex Roles: a journal of research*. Vol. 28, nr. 11/12. 745–753.

- Sparrman, Anna (2002): *Visuell kultur i barns vardagsliv – Bilder, medier och praktiker*. Avhandling för filosofie doktorsexamen. Linköping Studies in Arts and Science No. 250. Filosofiska fakulteten, Linköping Universitet.
- Steinkjer, Mode (2009): *Magnetisk Metallica*. [online] URL: <http://www.dagsavisen.no/kultur/article421804.ece>. (10.12.2010).
- St.meld. 30 (2003 - 2004): *Kultur for læring*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.
- St.meld. 16 (2006 – 2007): *og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Strandbu, Åse og Tormod Øia (2007): Rammer for nye ungdomsliv. I: Strandbu, Åse og Tormod Øia (red.): *Ung i Norge. Skole, fritid og ungdomskultur*. s. 9–27. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Stålhammar, Börje (2004): Musiken – ”deras liv”. Några svenska och engelska ungdomars musikerfarenheter och musiksyn. I: Nielsen, Frede V. og Siw Graabræk Nielsen (red.): *Nordisk musikkpedagogisk forskning*. Årbok 7 2004. NMH-publikasjoner 2004:3. s. 93–115. Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Sundin, Bertil (1995): *Barns musikaliska utveckling*. Stockholm: Liber utbildning.
- Söderman, Johan (2007): *Verbally fa(s)t. Hip-hop Musicians' artistic and educational strategies*. Doctoral Thesis. Lund University.
- Søndergaard, Dorthe Marie (2005): At forske i komplekse tilblivelser. Kulturanalytiske, narrative og poststrukturalistiske tilgange til empirisk forskning. I: Jensen, Torben Bechmann og Gerd Christensen (red.): *Psykologiske og pædagogiske metoder*. s. 233-268. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.
- Sørensen, Niels Ulrik (2006): Et ståsted i verden. I: *Ungdomsforskning* nr. 3 september 2006. s. 5.
- Tønsberg, Knut (2007): *Institusjonaliseringen av de rytmiske musikkutdanningene ved Høgskolen i Agder*. Avhandling for graden Ph.D. NMH-publikasjoner 2007:2. Oslo: Norges musikkhøgskole.

- Ungdommens Kulturmønstring Norge (2010): *Historikk* [online]. URL: [http://ukm-norge.no/?page\\_id=261](http://ukm-norge.no/?page_id=261). (10.11.2010).
- Vestel, Viggo (2004): *A community of differences – hybridization, popular culture and the making of social relations among multicultural youngsters in "Rudenga", East side Oslo*. Doctoral Dissertation, Institute of Social Anthropology, Faculty of Social Sciences, University of Oslo. Oslo: Norwegian Social Research, NOVA Report 15/2004.
- Vestel, Viggo (2007): Populærkultur, relasjonsdannelser og sosial kompetanse i et flerkulturelt ungdomsmiljø, på "Rudenga", Oslo øst. I: Strandbu, Åse og Tormod Øia (red.): *Ung i Norge. Skole, fritid og ungdomskultur*. s. 105-125. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Vestel, Viggo (2008): Musikk, identitet og kjønn i et flerkulturelt ungdomsmiljø på "Rudenga", Oslo øst. I: Lorentzen, Anne og Astrid Kvalbein (red.): *Musikk og kjønn – i utakt?* s. 169-186. Oslo: Norsk kulturråd.
- Vaaben, Nana (2004): Musik, følelser og intersubjektivitet. I: *Jordens folk* nr. 3 september 2004. s. 39 - 45.
- Walkerdine, Valerie (1990): *Schoolgirl Fictions*. London and New York: Verso.
- Werner, Ann (2009): *Smittsamt. En kulturstudie av musikkbruk bland tonårstjejer*. (Diss.) Umeå: H:ström – Text & Kultur.
- Wikipedia* [online]. Søkeord: Paris by Night. URL: [http://en.wikipedia.org/wiki/Paris\\_by\\_Night](http://en.wikipedia.org/wiki/Paris_by_Night). (20.12.2009).
- Wilson, Frank R. and Franz L. Roehmann (eds.) (1987): *Music and Child Development: The Biology of Music Making. Proceedings of the 1987 Denver Conference*. Missouri: MMB Music.
- Woods, Peter (2002): *Inside Schools. Ethnography in Educational Research*. London and New York: Routledge Falmer.
- Ziehe, Thomas (1989): *Ambivalenser og mangfoldighed*. Oversat af Hans Christian Fink. København: Forlaget politisk revy.



- Ziehe, Thomas (2004): *Øer af intensitet i et hav af rutine. Nye tekster om ungdom, skole og kultur*. Redigeret af Jens Christian Jacobsen, oversat af Hans Christian Fink m.fl. København: Forlaget politisk revy.
- Ødegård, Guro (2007): Troløs ungdom. Endringer i ungdoms deltakelse i frivillige organisasjoner fra 1992 til 2002. I: Strandbu, Åse og Tormod Øia (red.): *Ung i Norge. Skole, fritid og ungdomskultur*. s. 141–158. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Øia, Tormod (1998): *Generasjonskløften som ble borte. Ungdom, innvandrere og kultur*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Øia, Tormod (2007): Flinke jenter og gutter i utakt. I: Øia, Tormod og Åse Strandbu (red.): *Ung i Norge. Skole, fritid og ungdomskultur*. s. 62–83. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Aagre, Willy (2005): Om ungdom og utseende i en kroppsorientert tid. I: *Ungdomsforskning* nr. 1 april 2005. s. 16 – 23.
- Aagre, Willy (2006): *Ungdomskunnskap. Hverdagslivets kulturelle former*. 2. opplag. Bergen, Fagbokforlaget.

## REFERERTE MUSIKKEKSEMPLER/MUSIKKVIDEOER

The Foundations: "Build me up, Buttercup" [Online]. URL:  
<http://www.youtube.com/watch?v=CdP5xNyK-ZY>. (27.04.2010)

Lee Jung: "Narulbwa" [Online]. URL:  
<http://www.youtube.com/watch?v=MN41hDzRbko>. (20.04.2008)

Metallica: "Nothing Else Matters" [Online]. URL:  
<http://www.youtube.com/watch?v=bAsA00-5KoI>. (25.01.2011)

Jahn Teigen: "Min første kjærlighet" [Online]. URL:  
[http://www.youtube.com/watch?v=B\\_zbX89Ln14](http://www.youtube.com/watch?v=B_zbX89Ln14). (15.07.2010)

Atomic Kitten: "The Tide is High" [Online]. URL:  
<http://www.youtube.com/watch?v=EPFk0X1p2fs>. (15.07.2010)

All Saints: "Never Ever" [Online]. URL:  
[http://www.youtube.com/watch?v=Vx6DtgW\\_uh0](http://www.youtube.com/watch?v=Vx6DtgW_uh0). (10.01.2010)

Askil Holm, Espen Lind, Kurt Nielsen og Alejandro Fuentes: "Hallelujah"  
[Online]. URL: <http://www.youtube.com/watch?v=TSmVG5lyPes>. (22.07.2010)

Espen Beranek Holm, Ole Morten Aagenæs, Kai Tule og Marit Voldsæther:  
"Hallelujah"[Online].  
URL: <http://www.youtube.com/watch?v=DgQS-aNkeC0>. (22.07.2010)