

Marie Møller-Skau

Å dra det indre ut

En kvalitativ studie av gutter i utsatte posisjoner og deres erfaringer med estetikk.



Universitetet i Sørøst-Norge
Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap
Institutt for pedagogikk
Postboks 235
3603 Kongsberg

<http://www.usn.no>

© 2019 Marie Møller-Skau

Denne avhandlingen representerer 30 studiepoeng

Sammendrag

Denne masteroppgaven undersøker gutter i utsatte posisjoner og deres erfaringer med estetikk. Formålet med oppgaven er få kunnskap om hvordan estetikk kan innvirke i unge gutters sårbare liv, og hvorvidt disse erfaringene har betydning for en skolekontekst. Dette belyses gjennom to forskningsspørsmål: Hva forteller guttene om erfaringer med estetikk i sitt personlige liv? Hva forteller guttene om erfaringer med estetiske læreprosesser i en skolekontekst?

Oppgaven er skrevet innenfor et internasjonalt innovasjonsprosjekt ved navn *MaCE- Marginalisation and Co-Created Education*. Prosjektet har tilknytning til et longitudinelt, lokalt forskningsprosjekt, kalt *UNGSA- Ungdom, gjennomføring og skoleavbrudd i Telemark*. Begge prosjektene har databaser med kvalitative forskningsintervju av henholdsvis 46 og 70 informanter. Dette utvalget består av seks gutter i utsatte posisjoner, som befinner seg i aldersspennet mellom 17 og 21. To av guttene er intervjuet av undertegnede og fire er intervjuet av forskere i UNGSA.

Studien tar utgangspunkt i en pragmatisk filosofi av Dewey, hvor erfaringer anerkjennes som virkelig og sanne. Som metodologi har studien en kvalitativ, narrativ tilnærming med vekt på informantens unike liv. Metoden som benyttes er et forskningsintervju med indirekte tilnærming, og som analyseverktøy anvendes en narrativ analyse.

Analysen viser at guttenes erfaringer med estetikk kan ha betydning for en skolekontekst. Dette innebærer at guttene berøres emosjonelt av estetikk i sine personlige liv, og for fire av dem kan dette sees som medvirkende i deres engasjement for estetiske læreprosesser i en skolekontekst. Hos de to mest sårbare guttene, med mange negative erfaringer fra skolen, er et slikt engasjement fraværende. Slik sett taler det for at det er mulig å bygge bro mellom det personlige liv og en skolekontekst, men at det finnes elementer som hemmer disse overgangene.

På bakgrunn av teori og forskning med hovedvekt på estetikk, skoleavbrudd, skoleengasjement og tilnærmingen læringsliv, drøftes funnene ytterligere. Drøftingen viser at funnene synes å være i tråd med den presenterte teorien.

Abstract

This master thesis examines young boys in vulnerable positions and their experiences with aesthetic. The aim is to gain knowledge on how aesthetic interacts in young boys' vulnerable lives, and whether these experiences affect them in a school context. This is examined through the following two research questions: What do the boys tell about aesthetic experience in their personal life? What do the boys tell about their aesthetic experiences in a school context?

The thesis is written within an international innovation project, named *Marginalisation and Co-Created Education*. The project is connected to a local, longitudinal study, called *Youth, Completion and Dropout in Telemark*. Both projects have databases with qualitative research interviews of respectively 46 and 70 informants. My selection consists of six boys at the age of 17 to 21. Two of them is interviewed by the author and four of these boys is gathered from *Youth, Completion and Dropout in Telemark*.

The study is based on Dewey's pragmatic philosophy, where experience is recognized as real and true. As a methodology the study has a qualitative, narrative approach, which focus on the unique life of each informant. The stories are gathered through an indirect approach and the study uses a narrative analysis.

The analysis shows that the boys' aesthetic experience can affect them in a school context. This means that the boys get emotional touch by aesthetic in their personal life, and for four of these boys, this seems to contribute to their engagement in these kinds of subjects at school. For two of the most vulnerable boys, who had too many negative experiences with school, this engagement doesn't exist. Therefore it seems to be possible to make transitions between the personal life and a school context, but that there are elements that might inhibit those transitions.

The findings from the analysis is discussed through theories and research with emphasis on aesthetic, drop out, school engagement and the approach learning lives. The discussion seems to correlate with the theory that has been represented.

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	3
Abstract	4
Innholdsfortegnelse	5
Forord	7
1 Innledning	8
1.1. Utsatte gutter og estetikk.....	8
1.2. Problemstilling og forskningsspørsmål	9
1.3. Studiens oppbygning og struktur	11
2 Teori	12
2.1. Unge voksne og sårbarhet	12
2.1.1. Skoleavbrudd- marginalisering i utdanningssystemet	13
2.1.2. Engasjement.....	14
2.2. Estetisk erfaring	16
2.2.1. Estetiske læreprosesser	19
2.2.2. Presentativ symbolikk.....	20
2.3. Læringsliv	22
2.4. Oppsummering av teori.....	23
3 Metode	25
3.1. MaCE	25
3.2. Forskningsdesign.....	26
3.2.1. Deweys pragmatiske filosofi	26
3.2.2. Kvalitativ forskning.....	28
3.2.3. Narrativ studie	28
3.2.4. Intervju med indirekte tilnærming	29
3.2.5. Feltnotat og musikk	31
3.3. Utvalg	31
3.3.1. Informanter i MaCE og UNGSA.....	32
3.3.2. Pliktarbeid; intervju, transkribering og koding.....	32
3.3.3. Endelig utvalg.....	33
3.4. Narrativ analyse	34
3.5. Kvalitet	37

3.5.1. Pragmatisk validitet	37
3.5.2. Reliabilitet	38
3.5.3. Overførbarhet	39
3.6. Etikk	40
3.6.1. Formaliteter	40
3.6.2. Etikk under datainnsamlingen	41
3.7. Oppsummering	42
4 Analyse	43
4.1. Presentasjon av informanter	43
4.2. Hva forteller guttene om erfaringer med estetikk i sitt personlige liv?	44
4.2.1. Oppsummering.....	51
4.3. Hva forteller guttene om erfaringer med estetiske læreprosesser i en skolekontekst?	52
4.3.1. Oppsummering	60
4.4. Oppsummering av analyse	61
5 Diskusjon	62
5.1. Estetikk som emosjonell erfaringsprosess	62
5.2. Estetiske læreprosesser og engasjement.....	66
5.3. Overgangen mellom det personlige liv og skolen	71
6 Avslutning.....	75
6.1. Konklusjon.....	75
6.2. Implikasjoner.....	77
6.3. Svakheter ved oppgavens tilnærming	78
Referanser/litteraturliste	79
Vedlegg 1.....	83
Vedlegg 2	85
Vedlegg 3	88
Vedlegg 4.....	89
Vedlegg 5	93
Vedlegg 6	94
Vedlegg 7	95

Forord

Dersom jeg kort skal oppsummere arbeidet med masteroppgaven, vil jeg bruke ordet *meningsfullt*. Det vil si at jeg har opplevd denne prosessen som svært meningsfull for meg selv, men også meningsfull i en større sammenheng. Som den pragmatikeren jeg er, ønsker jeg at min studie og prosjektets forskning skal komme barn og unge til nytte. Denne opplevelsen gjør at jeg har fått mersmak og lyst til å fortsette med forskning om skole og marginalisering.

Idéen til masteroppgaven ble gradvis til i løpet av masterstudiet. Jeg kom i en fantastisk klasse med flotte mennesker som virkelig har utfordret mitt tankesett. Ros, inkludering og forståelse har vært nøkkelementene gjennom hele prosessen. I tillegg var jeg svært heldig og kom med i forskningsprosjektet MaCE. Spesielt vil jeg takke Mette Bunting som veileder, fordi du har gitt meg konkrete tilbakemeldinger og for at du har troa på meg. Du må være den mest jordnære forskeren/akademikeren jeg har møtt. Jeg kan heller ikke unnlate å takke Trine Skjævestad Ask, fordi du har en aura av varme rundt deg som er ganske unik. Takk til ungdommene som har bidratt som informanter, både i MaCE og UNGSA. Takk for innblikk i disse utrolige historiene og refleksjonene over livet.

Etter flere år som lærer i Skien kommune tar jeg med meg mange erfaringer som har hjulpet meg på vei til å mene og kunne noe om estetikk og unge mennesker. Hadde det ikke vært for alle de flotte og unike barna jeg har fått lov til å undervise, ville jeg ikke skrevet denne oppgaven. Dere har gitt meg uforglemmelige øyeblikk på og av scenen med vakker sang, samspill, dans og drama. Å jobbe estetisk med barn og unge har virkelig beriket livet mitt.

Helt til slutt vil jeg si takk til den fine familien min for all tålmodighet dere har med meg. Det har blitt mye rot hjemme, med utallige bøker og artikler strødd ut over alt. Men det går jo fint så lenge dere alltid heier på meg!

Skien, 14/15/2019

Marie Møller- Skau

1 Innledning

Ved skolestart 2020 iverksettes nye læreplaner og ny overordnet del av læreplanen i Norge (Utdanningsdirektoratet, 2019). Disse er utarbeidet på bakgrunn av anbefalinger fra utredningen *Fremtiden skole*, som har til hensikt å beskrive sentrale kompetanseområder skolen bør satse på i fremtiden (Ludvigsen et. al., 2015). I anbefalingen påpekes det at estetiske fag må styrkes på sikt. Dette har sammenheng med hvordan estetiske fag beskrives som sentrale for å ivareta folkehelse, kreativitet og særegne ferdigheter som trengs i et fremtidig arbeidsliv (Ludvigsen et al., 2015, s. 25, 48 og 53).

I Norge er det mange som er bekymret for estetikkens rolle og status i skolen (Sunde, 2017; Kulturrådet 2017; Bjerke, 2019). Dette ble særlig aktuelt da skissene av den nye overordnede delen ble presentert i 2016. I kulturrådets (2017, punkt 1 og 3) høringsvar rettes det kritikk mot dens tilnærming til læring. Tilnærmingen har ifølge rådet et begrenset fokus på det kognitive aspektet og overser den sanselige erfaringen som grunnlag for læring. De påpeker samtidig at kunst og kultur ikke bare skal vektlegges i praktisk- estetiske fag, men at dette bør integreres som en overgripende verdi i skolen.

Ikke ulikt argumenterer Johannes Sunde (2017) fra Utdanningsdirektoratet for at estetikk har en viktig rolle i fremtidens skole ved å utvikle barn og unges helhetlige personlighet. Økonomisk gevinst alene kan ikke styre skolen og sikter med dette til det estetiske aspektet som sikker human kapital. Sunde (2017, 5. avsnitt) retter fokuset på fagfornyelsen som straks settes i verk og påpeker følgende: «Det er et politisk uttalt ønske om at fagfornyelsen bedre skal inkludere estetiske uttrykksformer i morgendagens skole. Det er et løft som angår alle fag».

1.1. Utsatte gutter og estetikk

I Norge og flere OECD- land presterer jenter bedre i skolen enn gutter. De største forskjellene i skoleprestasjoner har vist seg å være på slutten av grunnskolen (Stoltenberg et al., 2019, s. 11 og 15). I tillegg er det flere gutter enn jenter som stryker eller avbryter videregående opplæring (Markussen, 2016b, s. 32). Det finnes ingen klar

grunn for hvorfor disse kjønnsforskjellene oppstår i utdanningssystemet, men det finnes ulike hypoteser. En av dem er sårbarhetshypotesen, som ble presentert i rapporten *Nye sjanser- bedre læring- kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner og utdanningsløp* (Stoltenberg et al., 2019, s. 14). Hypotesen tar utgangspunkt i gutters mottakelighet og sårbarhet for miljømessige risikofaktorer. Dette gjelder en rekke faktorer knyttet til familiebakgrunn, sosiale forhold og skolens undervisning (Stoltenberg et al., 2019, s. 14). Deriblant viser forskning at gutter med lav sosialøkonomisk, er særlig utsatt for å oppleve skoleavbrudd (Markussen, 2016b, s. 28 og 33). Samtidig viser sårbarhetshypotesen til faktorer innenfor en skolekontekst. Her nevnes kjedelig undervisning, som en faktor gutter synes å påvirkes av i større grad enn jenter (Stoltenberg et al., 2019, s. 14).

Det finnes internasjonale studier som argumenterer for at kreative kunstfag kan ha betydning for elever som befinner seg i risiko (Li, Kenzy, Underwood & Severson, 2015, s. 567; Felton, Vichie & Moore, 2016, s. 447). Scholes og Nagel (2012, s. 969) trekker denne argumentasjonen videre ved å hevde at kunstfagene og deres arbeidsformer har potensiale til å engasjere gutter som underyter i skolen, inn i skolefaglige læreprosesser. Likevel mener de (2012, s. 973-974) at kreativitet og kunst ofte fremstilles som noe feminint. Jenter assosieres med emosjonelle, subjektive og myke fag som kunst, drama, musikk osv. Den mannlige elev blir derimot karakterisert som rasjonell og objektiv i sin tankegang, en tilhenger av de harde fagene som matematikk, kjemi og fysikk. Stereotypier om kjønn og læring kan på denne måten sette bånd på skolens tilnærming til ulike læreprosesser, samt skape risiko for dem som beveger seg utenfor tradisjonelle, hegemoniske grenser.

1.2. Problemstilling og forskningsspørsmål

På bakgrunn av de perspektivene som er beskrevet innledningsvis, vil denne studien ha fokus på gutter i utsatte posisjoner og deres erfaringer med estetikk. Det vil si at fagfornyelsen som trer i kraft ved skolestart 2020, og debatten knyttet til gutter og sårbarhet, er aktuelle temaer som denne studien kan belyse. Formålet med studien er å skaffe kunnskap om hvordan estetikk kan inngå i sårbare, unge gutters liv, og hvorfor

estetiske fag og læreprosesser er viktige fenomener i skole og utdanning. Samtidig vil studien kunne belyse relasjonen mellom det personlige liv og skolefaglige læreprosesser. Studien tar utgangspunkt i datamateriale fra det internasjonale innovasjonsprosjektet *MaCE- Marginalisation Education and Co-Created Education* og det lokale forskningsprosjektet *UNGSA- Ungdom, gjennomføring og skoleavbrudd i Telemark*, hvor forskningsspørsmål besvares utfra seks gutters beskrivelser av erfaringer i eget liv. Med utgangspunkt i dette lyder problemstilling og forskningsspørsmål som følgende: ***Hva forteller gutter i utsatte posisjoner om erfaringer med estetikk og deres betydning for en skolekontekst?***

1. Hva forteller guttene om erfaringer med estetikk i sitt personlige liv?
2. Hva forteller guttene om erfaringer med estetiske læreprosesser i en skolekontekst?

I henhold til første forskningsspørsmål vil jeg avklare betegnelsen «personlige liv». Med «personlig liv» retter jeg fokus mot det som oppleves meningsfullt og viktig for guttene, utfra deres subjektive ståsted. Det vil si hva de interesserer seg for, hva de liker/ikke liker å gjøre eller hva de gjennomgår emosjonelt i sine liv.

Jeg vil også påpeke at problemstillingen synes å være relevant i henhold til pedagogikkfaget som helhet, og innovasjonsprosjektet MaCE sine rammer med fokus på marginalisering i utdanningssystemet. Forebyggelse av skoleavbrudd og inkludering av alle elever i skolefaglige læreprosesser, bør baseres på kunnskap om *hvordan* læreprosesser innvirker på ulike elever. Slik jeg ser det og har erfart, foreligger det lite nasjonal forskning på estetikk og estetiske læreprosesser i henhold til kjønn, ungdom og elever i utsatte posisjoner. Forskingen som finnes er ofte rettet mot barnehage eller mot elever i skolen som en homogen gruppe. I motsetning til dette, håper jeg denne studien kan bidra til forskningsfeltet med en mer avgrenset tilnærming. Det er likevel ingen målsetning for studien, at kjønnsperspektivet skal benyttes utover å fremme guttenes perspektiv.

1.3. Studiens oppbygning og struktur

Studien har fem hovedkapitler; teori, metode, analyse, diskusjon og avslutning. I teorikapittelet legges det vekt på tre hovedområder. Det første tar utgangspunkt i tematikken rundt unge voksne og sårbarhet, mens det i andre del gjøres rede for ulike tilnærminger til estetisk teori. Til slutt beskrives tilnærmingen læringsliv. I metodedelen beskrives metoden som anvendes, og i analysen presenteres funn gjennom to forskningsspørsmål. I drøftingen knyttes funn, teori og forskning sammen, slik at oppgaven kan munne ut i en avslutning i kapittel 6.

2 Teori

I dette kapittelet presenteres studiens teoretiske rammeverk, der hensikten er å trekke frem teori og forskning som er knyttet til studiens problemstilling. Teorikapittelet har tre deler, hvor første del skisserer forskning og teori knyttet til sårbarhet hos unge voksne med begreper som skoleavbrudd, marginalisering og skoleengasjement. I andre del redegjøres det for estetisk teori med vekt på estetisk erfaring, estetiske læreprosesser og presentativ symbolikk. Til slutt beskrives tilnærmingen læringsliv, og en påfølgende oppsummering.

2.1. Unge voksne og sårbarhet

På bakgrunn av strukturer i samfunnet der familieetablering skjer senere i livet, har betegnelsen unge voksne vokst frem (Frønes, 2018, s. 27). Med unge voksne menes en del av livsløpet som er knyttet til fasen mellom ungdom og voksen. Fasen preges av store sosiale forandringer, og innebærer muligheter, begrensninger og utfordringer i overgangen mot voksenlivet (Hammer & Hyggen, 2013, s. 14). Dette er knyttet til økt sårbarhet og risiko (Frønes, 2018, s. 27). Dersom unge voksne avbryter utdanningsløpet og blir stående utenfor samfunnet, kan det få en rekke konsekvenser for enkeltindividet. I tillegg kan det gi samfunnsmessige konsekvenser i form av kostnader som trygd og økonomiske ytelser (Hammer & Hyggen, 2013, s. 17). Dette sees i sammenheng med en global trend, der skolebasert kunnskap er den eneste adgangsnøkkelen til de fleste arbeidsplasser (Moshuus, 2017, s. 39 og 51).

Tiden der de fleste unge voksne kunne få arbeid, uavhengig av om de hadde utdanning eller ikke, er således forbi. Vi kan derfor si at unges samfunnsdeltagelse preges av kompetansesamfunnets muligheter og krav. Med kompetansesamfunnet menes et samfunn som baserer sin utvikling på avansert kompetanse, og hvor yrkeslivet krever høy kompetanse (Frønes, 2018, s. 15-16). På denne måten fremstår skolens rammer som avgjørende for hvorvidt unge voksne får videre tilgang til kunnskapssamfunnet (Moshuus, 2017, s. 51). Dette har resultert i et økende behov, for å finne faktorer som påvirker *skoleavbrudd*, slik at man kan øke sannsynligheten for gjennomføring for alle elever (Markussen, 2016b; Rumberger, 2011).

2.1.1. Skoleavbrudd- marginalisering i utdanningssystemet

Som nevnt innledningsvis, settes skoleavbrudd i sammenheng med unge voksnes sårbarhet ovenfor arbeidsmarkedet. En følge å avbryte skolen, kan derfor være at unge voksne marginaliseres tidlig i livet (Hammer & Hyggen, 2013, s. 18-19). Man kan derfor se på marginaliseringsprosesser som kumulative, fordi de starter i utdanningssystemet og får konsekvenser for samfunnsdeltagelse senere i livet (Hammer & Hyggen, 2013, s. 16-17). Hammer og Hyggen (2013, s. 16-17) beskriver marginalisering som en prosess, der mennesker beveger seg mot sosial eksklusjon eller mot utkanten av samfunnet.

Det finnes flere faktorer som påvirker marginaliseringsprosesser og som gjør unge voksne sårbare. Dette kan være mangel på stabilitet i familierelasjoner, bruk av rusmidler eller psykiske plager. Sistnevnte viser seg å være den vanligste årsaken når unge blir uføre over lengre tid (Hammer & Hyggen, 2018, s. 17 og 20). Marginalisering og sårbarhet kan også knyttes til sosiale faktorer som for eksempel mobbing. Gjennom interaksjonen med andre, kan medlemmer i en gruppe oppleve seg selv marginalisert gjennom andres behandling og reaksjoner på en selv. Dette kan også sees i sammenheng med hvordan mennesker ofte marginaliseres på grunnlag av tilhørighet til grupper med ulike karakteristiske trekk, deriblant sosial klasse, etnisitet eller seksuell legning (Hoonard, 2008, s. 1 og 10).

Således vil unge voksne som avbryter utdanningsløpet, ikke være jevnt fordelt i befolkningen, og sosialøkonomisk bakgrunn spiller en betydningsfull rolle (Markussen, 2016b, s. 33; Reegård & Rokstad, 2016, s. 18). Barn og unge arver ikke bare foreldrenes økonomiske kapital, men også kulturelle mønstre, forestillinger og væremåter (Frønes, 2013, s. 32). Foreldrenes verdier og holdninger til f. eks. skole og utdanning, vil på denne måten gi utslag i barnas utdanningsnivå (Hammer & Hyggen, 2013, s. 17; Markussen, 2016b, s. 33). Elever som har foreldre med lav utdanning, vil derfor ha større sannsynlighet for å falle fra (Hammer & Hyggen, 2013, s. 18). Mange av disse elevene synes også å velge seg til yrkesfaglig utdanning før de avbryter skoleløpet (Markussen, 2016b, s. 30 og 33).

I Norge er den tekniske definisjonen av skoleavbrudd når eleven ikke har oppnådd studie- eller yrkeskompetanse fem år etter at man startet i videregående opplæring. På tross av denne definisjonen, og skoleavbruddet som først inntreffer i videregående opplæring, hevder Reegård og Rogstad (2016, s. 11-13) at elever som avbryter utdanningsløpet kan vise tendenser tidlig i skoleløpet. Disse tendensene dreier seg ofte om et lavt engasjement i forhold til skolearbeidet og tegn til mistriivsel (Helms Jørgensen & Nielsen, 2013, s. 25). Skoleavbrudd kan derfor sees som en langvarig prosess, basert på et misforhold mellom skolen og individet (Markussen, 2016b, s. 37; Reegård & Rogstad, 2016, s. 20). Ikke ulikt beskriver Bunting & Moshuus (2017, s. 1) skoleavbrudd som et samspill eller møte mellom individet og systemet. Ut fra denne tilnærmingen forlater unge mennesker skolen på bakgrunn av komplekse prosesser, der individuelle og strukturelle faktorer spiller inn. Slik sett vil faktorer som påvirker de unge, berøre flere arenaer i de unges liv, og som en helhet gi utslag i et gradvis svekket engasjement til skolen (Bunting & Moshuus, 2017, s. 17).

Slik vi ser i Bunting & Moshuus (2017) forskning, brukes betegnelsen engasjement tilknyttet skoleavbrudd. I internasjonale og nasjonale studier har begrepet *engasjement* blitt en etablert forklaringsmodell, på hvorfor noen avbryter skoleløpet (Fredricks, Blumenfield & Paris, 2004; Markussen, 2016b; Rumberger, 2011).

2.1.2. Engasjement

Forskning viser at elever som er engasjert, enten akademisk eller sosialt, har større sannsynlighet for å fullføre utdanningsløpet (Rumberger, 2011, s. 169). Newman, Roth og Damico (1996, s. 90) definerer engagement som «the student's psychological investment in and effort directed towards learning, understanding, skills, or craft that academic work is attend to promote». Ut fra denne forklaringsmodellen må elevene oppleve at utdanningssystemet har legitimitet, for at de skal investere i skolearbeidet og på denne måten fortjene deres innsats (Markussen, 2016a, s. 157). Dersom en rekke negative skoleerfaringer hoper seg opp over lengre tid, kan dette komme til uttrykk i et lavere engasjement eller tilbaketrekning fra utdannelsen (Helms Jørgensen & Nielsen, 2013, s. 25).

Fredricks, Blumenfeld og Paris (2004, s. 59) har delt engagement-begrepet opp i tre ulike kategorier; *behavioral*, *cognitiv* og *emotional* engagement. Behavioral handler om synlige faktorer som viser hva man faktisk gjør på læringsarenaen. Både positiv og negativ atferd, kan på denne måten fortelle noe om man er engasjert eller ikke. For eksempel kan det å gjøre lekser, møte opp på skolen og tilpasse seg skolens regler, være faktorer som viser at en elev er engasjert. Som en motsetning vil mye fravær, utagerende atferd og underytelse indikere et lavt engasjement. Med *cognitiv* engagement menes elevens villighet til å investere i å lære, evnen til å anvende læringsstrategier og ha kontroll over egen læring. *Emotional* engagement beskrives derimot som elevens følelsesmessige reaksjoner i henhold til det som skjer på skolearenaen. Dette kan være relasjoner til lærere eller medelever som har betydning for den tilknytningen man føler til skolen. *Emotional* engagement kan også handle om elevens reaksjoner på det som skjer i undervisningen. Her nevnes følelser som kjedsomhet, glede eller interesse (Fredricks et al., 2004, s. 62-64; Markussen, 2016b, s. 35).

Finn (i Fredricks et al., 2004, s. 63) knytter *emotional* engagement opp mot det å identifisere seg med skolen. Ifølge Finns (i Markussen, 2016b, s. 37) *participation-identification-modell*, vil det å ikke identifisere seg med skolen tyde på et lavt engasjement. Dette innebærer at noen elever over lengre tid har møtt en skole de ikke identifiserer seg med eller klarer å engasjere seg i. Dette kan ha sammenheng med at skolen representerer et språk eller en væremåte, som elever og deres foreldre ikke kjenner seg igjen i (Bunting & Moshuus, 2017, s. 17). Ifølge modellen vil elever som ikke identifiserer seg med skolen, engasjere seg mindre og få svake skoleresultater. Dette vil igjen lede til svakere identifikasjon med skolen. Markussen (2016b, s. 37) hevder med dette at det oppstår et vekselvirkningsforhold mellom prestasjoner og elevenes engasjement, der elever fanges i onde sirkler, og skoleavbrudd sees som en endelig løsning. På lik linje med teorien ovenfor om skoleavbrudd, viser Markussen (2016a, s. 157) til dette som en gradvis prosess, der man ser tendenser tidlig i skoleløpet.

Emotional engagement-begrepet er de senere årene blitt særlig aktuelt, da det har vokst frem en stigende interesse for følelser knyttet til akademiske situasjoner og

kontekster. Særlig har forskningen forsøkt å beskrive hvordan følelser påvirker og former engasjement for læring. På tross av ulike tilnærminger og metoder, deles et felles fokus på sammenheng mellom elevenes følelser og akademisk engasjement (Linnenbrink- Garcia & Pekrun, 2011, s. 1). I henhold til teori om engagement av Newmann et al. (1996, s. 92) vektlegges blant annet sammenhengen mellom elevens følelser knytter til ulike skoleoppgaver og deres påvirkning på engasjement. Her nevnes *autentiske skoleoppgaver*, det vil si oppgaver som oppleves meningsfulle, viktige og verdt å yte en innsats for. Dersom skolen fremmer slike oppgaver i sin undervisning, kan elevens følelsesmessige reaksjoner få ringvirkninger, og skolen oppleves som en arena det er verdt å investere i (Markussen, 2016a, s. 157-158).

En følelse som beskrives fra klasserommet og som synes å fremme engasjement, er interesse (Skinner, Pitzer & Brule, 2014, s. 342). Med interesse siktes det til en følelse av å være engasjert, nysgjerrig, fasinert og oppslukt i noe (Ainey & Hidi, 2014, s. 206). Ainey og Hidi (2014, s. 206 og 215) hevder at interesse fremmer ønsket om å være involvert i og investere i en aktivitet, noe som igjen styrker både skoleprestasjoner og positive følelser. Følelsen av å være interessert, vil således være forbundet med andre følelser som glede og fornøyelse. Kjedsomhet defineres som interessens motstykke og beskrives som en ubehagelig følelse der tidsaspektet endres og ønske om å komme seg ut av aktiviteten står sterkt (Goetz & Hall, 2014, s. 312).

I 1934 beskrev Dewey (2008) hvilken betydning følelser kan ha for våre erfaringer gjennom begrepet *estetisk erfaring*. I moderne tid er det fortsatt en pågående interesse for Deweys tilnærming, på bakgrunn av begrepets emosjonelle karakter. Således sees den estetiske erfaringen som et supplement til den skolepolitiske debatten med fokus på målbarhet, testing og resultater (Hohr, 2010, s. 21).

2.2. Estetisk erfaring

Dewey (2001; 2008) skiller mellom erfaring og estetisk erfaring, fordi den estetiske erfaringen i større grad er en emosjonell erfaring. Begrepene bygger likevel på hverandre og er på denne måten knyttet sammen. Når Dewey (2008, s. 205) bruker

ordet estetisk, påpeker han at dette ikke er synonymt med kunstnerisk. Med kunst viser han til selve kunsten eller produksjonen, det vil si den skapende prosessen, slik som å spille et instrument, male, forme, danse osv. Estetikk derimot, er rettet mot mottakerens persepsjon og nytelse av kunsten. Samtidig argumenterer Dewey (2008, s. 205) for at det å skape og nyte noe samtidig, ikke står i motsetningsforhold til hverandre. Gjennom begrepet estetisk erfaring, fremstiller han estetikk som en verdi i menneskers hverdagslige erfaringer. I Deweys samtid sto dette i sterk kontrast til kunst som et objekt for høykultur (Li et al., 2015, s. 568). Som følge av de estetiske erfaringsprosessene hevdet Dewey at kunst kan skape nye utsikter, åpne øynene for det som er skjult i hverdagen og fornye vår forståelse (Hohr, 2010, s. 21). Slik sett vil det emosjonelle være et viktig element i Deweys tenkning (i Østbye, 2007, s. 86). Med ordet emosjon menes en utadrettet bevegelse som går fra subjektet og ut i subjektets omgivelser. Emosjoner handler derfor om bevegelser i kroppen, hvor emosjoner utløser følelser (Østbye, 2007, s. 2007, s. 86).

Som nevnt bygger begrepet estetisk erfaring, på Deweys (2001) tenkning om erfaring som grunnlag for læring. Aktivitet og erfaring er ikke det samme, da aktivitet ikke skaper noen erfaring uten at den innebærer en forandring (Dewey, 2001, s. 53). Vi kan derfor si at en erfaring alltid består av et passivt og aktivt element, fordi det finnes en forbindelse mellom aktiviteten og det å bli utsatt for de konsekvenser handlingen gir. Dette gjør at vi lærer noe på godt og vondt (Dewey, 2008, s. 212). Dewey (2008, s. 212) hevder at denne vekselvirkningen mellom mennesket og omgivelsene er som å puste, fordi man tar inn og slipper ut. Rekken av handlinger i erfaringsrytmen, motvirker på denne måten ensformighet og meningsløs gjentakelse. Alle erfaringer vi gjør, vil derfor dannes på bakgrunn av det å gjøre noe og gjennomgå noe (Dewey, 2008, s. 203).

Dewey (2001, s. 56) argumenterer for at veien til disse fruktbare erfaringene, går igjennom våre sanser. Sansene er ikke en mystisk ledning mellom kropp og hjerne som overfører ytre fakta, men organer i en aktivitetsprosess som gir mening og har en hensikt (Dewey, 2001, s. 56). Dewey (2001, s. 58) argumenterte videre for at elevenes observasjoner og ideer ville preges av en dypere forståelse dersom de dannes gjennom levde erfaringer, der man bruker egen vurderingsevne og leter etter forbindelsene

mellom sanseintrykk og betydning. Ofte trenes isolerte sanseorgan og muskler opp hver for seg, fremstilt som ytre inntak og utslipp for intellektet. Ifølge Dewey (2001, s. 56) vil dette resultere i mekaniske handlinger, uten å legge merke til den begrensningen det utgjør for elevens forståelse.

I en erfaring mener Dewey (2008, s. 201) at det finnes en estetisk kvalitet som er emosjonell. Dersom dette ikke var tilfelle, ville den ikke kunne avrundes til en sammenhengende erfaring. Et bilde av dette kan være hvordan vi i ettertid, kan tenke tilbake på en erfaring og minnes en fremtredende egenskap som betegner hele erfaringen. I en sterk erfaring vil det derfor være overlappende elementer av det praktiske, det emosjonelle og det intellektuelle, der det emosjonelle samler erfaringen til en helhet. På denne måten er det den estetiske kvaliteten som gjør en erfaring hel og fullstendig (Dewey, s. 201, 198 og 211). I en estetisk erfaring vil denne estetiske, emosjonelle kvaliteten som finnes i enhver erfaring, dominere hele erfaringen. Dette innebærer at den gjør seg til kjenne i prosesser, øyeblikk og høydepunkt der alt annet glemmes. All motstand, spenninger og opphisselse vil på denne måten forvandles til en fullbyrdende avslutning, basert på en langvarig erfaringsprosess (Dewey, 2008, s. 212). Dette kan også betraktes ved at tankeerfaringen når en konklusjon. Som i en storm vil bølgene på havet nå et høydepunkt, for deretter å stilne av. På samme måte vil mennesket kunne se tilbake på en tankeerfaring og gjenkjenne en sammenhengende bevegelse av emner. Slik sett er ikke konklusjon en adskilt ting, men en fullbyrdelse av en bevegelse (Dewey, 2008, s. 198).

Dewey (2008, s. 210- 211) mente også at det finnes en fase i den estetiske erfaringen som innebærer å gi seg hen. Vi fordyper oss i et emne, ved å bruke all vår energi og intensitet for å kunne motta. Energien strømmer ut og vi stuper ut i det for så å kunne ta inn noe. Slik sett kan kontrollerte aktiviteter forårsake svært intense øyeblikk, der mennesket er gjennomsyret av følelser. Begrepet *flow* av Csikzentmihalyi (1990) har flere likhetstrekk med estetisk erfaring, og beskrives som en tilstand der man involverer seg fullstendig i en aktivitet (Østbye, 2007, s. 49.) Tilstanden innebærer en opplevelse av at ingenting annet betyr noe, hvor man glemmer fornemmelsen av tid og sted (Fredrick et al., 2004, s. 63). Mennesket har full kontroll på sin psykiske energi og sinnet

strekkes for å oppnå noe meningsfullt (Csikzentmihalyi, 1990, s. 3 og 41). Fredricks et al. (2004, s. 63) knytter begrepet flow opp mot begrepet emotional engasjement. Dette innebærer at det kreves et høyt emosjonelt engasjement for at elever skal kunne involvere seg fullstendig i en aktivitet.

Csikzentmihalyi (1990, s. 51) mente at aktiviteter som gir glede ofte er designed nettopp for dette og at aktiviteter som blant annet sport, litteratur eller kunst er utviklet over århundrer med hensikt i å kunne berike livet. Som et eksempel viser Csikszentmihalyi (1990, s. 3) til tilstanden eller følelsen når et kunstverk skapes: «It is what painters feel when the colors on the canvas begin to set up a magnetic tension with each other, and a new thing, a living form, takes sharp in front of the atonished creator». Med dette følger en følelse av kontroll over egen skjebne eller en slags dyp følelse av glede og begeistring. Csikzentmihalyi (1990, s. 3) mente at denne følelsen følger mennesket gjennom livet som rettleidende for hvordan livet kan og bør kjennes.

Sagt med Deweys (2008, s. 211) ord, kan det virke som om mennesket selv skaper disse erfaringene, fordi mennesket abstrahere ut det meningsbærende i sine omgivelser med utgangspunkt i sin egen synsvinkel og interesse. Høhr (2010) hevder at Deweys begrep estetisk erfaring, ofte settes i sammenheng med *estetiske læreprosesser*.

2.2.1. Estetiske læreprosesser

Sørensen og Austrang (2010, s. 53) definerer en estetisk læreprosess som «en læringsmåte der man via estetisk mediering omsetter sine inntrykk av verden til estetiske formuttrykk, for på den måten å kunne reflektere over og kommunisere om seg selv og verden». Estetiske læreprosesser beskrives med dette som uttrykksaktiviteter, der mennesker lærer, mens de de finner passende måter å uttrykke seg på gjennom et medium. Gjennom ulike estetiske aktiviteter transformeres inntrykk fra sanselige og emosjonelle erfaringer om til uttrykk. Med inntrykk menes det mennesket opplever og erfarer i sine omgivelser, mens uttrykk er det man selv gjør og gir til sine omgivelser (Fredriksen, 2013, s. 97).

De estetiske læreprosessene finner sted i de estetiske fagdisiplinene som musikk, dans, drama, kunst og håndverk, men opererer også på tvers av andre fag. Dette gjør dem tverrestetiske og er således et vidt begrep som favner sansbare og emosjonelle erfaringer i læringsprosesser (Fredriksen, 2013, s. 97). Kreativitet er et begrep som ligger nært knyttet til de estetiske læreprosessene, fordi det inngår som et grunnelement i skapende virksomhet (Drotner, 1995, s. 69). Drotner (1995, s. 70-72) hevder at kreativitet betyr å skape. Kreativitet bidrar til at den estetiske produksjonen tar form og innebærer at man får bruke sin fantasi konkret i forhold til ytre mål.

Estetiske læreprosesser er et skandinavisk begrep som er tatt i bruk av blant annet Hohr og Drotner (Fredriksen, 2013, s. 97). I internasjonale studier benyttes andre uttrykk som *arts-based teaching, creative arts education, creative arts curriculum* (Felton, Vichie & Moore, 2015; Li et al., 2015; Scholes & Nagel, 2012). Li et al. (2015, s. 567) definerer *creative arts curriculum* som en metode der man benytter ulike kunstformer som musikk, billedkunst, drama, dans osv. til å undervise på tvers av fag. Internasjonale studier viser at ulike former for kreative kunstfag og arbeidsformer har positiv innvirkning på elevers atferd, trivsel, motivasjon, kognisjon, skoleprestasjoner og skoleengasjement. Dette gjelder især risikoutsatte elever som underyter og er uengasjerte i skolen (Felton, Vichie & Moore, 2015, s. 447; Li et al., 2015, s. 567; Scholes & Nagel, 2012, s. 971). Felton et al. (2016, s. 448) argumenterer for at kunstfagenes unike karakter kan spille en betydningsfull rolle for å skape endring i elevers holdninger til skolen, og vektlegger med dette elementer som selvrefleksjon og det å kunne uttrykke seg. Hohr (2015, s. 3) argumenterer for kunstfagenes egenart ved å hevde at estetisk kommunikasjon, bygger på en særegen symbolform, kalt *presentativ symbolikk*.

2.2.2. Presentativ symbolikk

Hohr (2015, s. 2) bruker begrepet presentativ symbolikk av Susanne Langer for å beskrive hvordan mennesker benytter et medium for å erfare og uttrykke seg. Presentativ symbolikk kan karakteriseres ved at man anvender symbolske uttrykk som representasjon for en opplevelse, erfaring, følelse eller gjenstand. Dette kan blant annet skje gjennom kunstens mange og mangetydige symbolspråk (Sørensen & Austring, s.

2010, s. 45). For å utdype dette kan vi se på hvordan den presentative symbolikken uttrykker seg gjennom en betydningsfull form.

Med form menes mønster og struktur, og står i motsetning til det tilfeldige og kaotiske. Et bilde eller et musikkstykke vil for eksempel ha en unik struktur som rammer den inn. Samtidig vil dets mønster referere til livserfaringer som tar utgangspunkt i en felles referanseramme av ulike fenomener (Hohr, 2015, s. 2-3). Dette kan være følelser som ensomhet, kjærlighet eller andre fenomener som mennesket knytter mening til. Som en helhet kan man si at den presentative symbolikken kommuniserer og rommer et emosjonelt fyldig budskap. Den artikulerer det usigelige, det vil si det som er vanskelig å uttrykke på eksakte måter. Dette kan for eksempel være subjektive opplevelser som fremstår som fragmenterte, tause eller uklare. Med andre ord kan disse opplevelsene ha komplekse, emosjonelle betydninger som vanskelig lar seg fange inn en nøyaktig eller *diskursiv* formulering (Sørensen & Austring, 2010, s. 46).

Det motsatte av presentativ symbolikk er diskursiv symbolikk. Den diskursive symbolikken bruker selvstendige betydningsbærere som kan forstås nøyaktig, og som settes sammen til påstander som $2 + 2 = 4$. Den diskursive symbolikken fungerer for eksempel bra i en fagtekst fordi så lite som mulig skal stå mellom linjene. Den diskursive symbolikken fungerer derimot mot sin hensikt dersom den skal formidle et emosjonelt budskap, da den er emosjonell nøytral og følelseskald. I en kjærlighetserklæring vil den for eksempel miste sin hensikt, dersom den formidles gjennom en eksakt og nøyaktig beskrivelse, ved å henvise til definisjonen av å elske i et leksikon. Derimot ser man at den presentative kommunikasjonen formidler et budskap på en mer hensiktsmessig måte (Hohr, 2015, s. 3-4). Hohr (2015, s. 3-4) hevder at kommunikasjon basert på den presentative symbolikken er en form for estetisk kommunikasjon. Den danner opphav til en særegen erfaringsform, som oppstår som følge av menneskets møte med verden. Gjennom sin egenart setter den form på menneskets erfaring (Hohr, 2015, s. 6). Hohr (2015) er ikke spesielt opptatt av den estetiske kommunikasjonens kontekst, det vil si hvor erfaringer oppstår og i hvilke kontekster vi uttrykker oss estetisk. Erstad, Gilje, Sefton- Green og Vasbo (2009, s. 100) retter derimot fokus på hvordan mennesket erfarer på ulike arenaer i livet. Slik sett vil tilnærmingen *læringsliv* være relevant, når

man skal se på hvordan unge voksne erfarer estetikk i ulike kontekster (Biesta, Bloomer & Lawy, 2004; Biesta, Hodkinson, Goodson, Field & Macleod, 2016; Erstad et al., 2009; Sefton-Green & Erstad, 2016).

2.3. Læringsliv

Begrepet læringsliv er benyttet som tilnærming for å undersøke hvordan læring oppstår i grensnittet mellom ulike kontekster (Biesta et al., 2016, s. 1). Biesta (i Erstad et al., 2009, s. 100) introduserte begrepet etter å ha studert hvordan voksne mennesker benytter ulike læreprosesser når de responderer på hendelser i livet. Tilnærmingen retter fokuset mot sammenhenger mellom menneskers læring, identitet og mulighet til å agere. Slik sett forstås læring som noe livslangt, som favner bredt i menneskets liv, og som skjer i ulike kontekster (Sefton-Green, 2016, s. 247). I norsk kontekst er tilnærmingen benyttet innen forskning på unge mennesker (Erstad et al., 2009; Sefton-Green & Erstad, 2017). Målsettingen for denne forskningen er å undersøke hvordan ungdom lærer i og på tvers av ulike læringsarenaer, ved å utforske sin egen posisjon og skape sin egen *læringsidentitet*. Ungdoms personlige historier og framtidsutsikter, kan således gi viktig innsikt og kunnskap i hvordan de unge definerer sin identitet knyttet til læring (Erstad et al., 2009, s. 100-101). Underveis når læringsidentitet formes, hevder Erstad et al. (2009, s. 100) at prosessene som skjer mellom mennesker spiller en viktig rolle. De relasjonene som finner sted i ulike sosiale kontekster, vil derfor kunne påvirke de unges syn på seg selv som «lærende». Dette har sammenheng med hvordan det enkelte individ, vil relatere seg til andre personer eller objekter i sin egen læringsprosess, for å kunne posisjonere seg selv.

Tilnærmingen er også opptatt av hvordan unge mennesker ofte har en oppfatning av hvor deres kunnskapskonsepter kommer fra. Dette innebærer at de ofte relaterer det de kan og vet til ulike kontekster (Biesta et al., 2004, s. 205; Erstad et al., 2009, s. 105). Slik sett er det interessant å se *hva* de unge definerer som kunnskap, og hvordan deres erfaringer på ulike måter hjelper dem til å forstå ulike aspekter i livet (Biesta et al., 2004, s. 223). Den læringen som skjer utenfor skolen i uformelle kontekster, vil derfor ha en betydningsfull rolle, når kunnskapskonsepter og læringsidentitet dannes (Biesta

et al., 2004, s. 205). Hensikten med tilnærmingen, er likevel ikke kontekstens i seg selv, men hvordan man kan finne fruktbare overganger mellom de ulike dimensjonene i de unges liv (Biesta et al., 2004; Erstad et al., 2009; Sefton-Green & Erstad, 2016). Det argumenteres blant annet for at flere elever vil lykkes i større grad, dersom det tas utgangspunkt i ungdommens egne erfaringer, kunnskapskonsepter og forståelse av egen læring (Biesta et al., 2004, s. 205). Biesta et al. (2004, s. 205 og 208) bruker betegnelsen *catalytic* når overgangen mellom fritid og skolen kan synes å lykkes. Med dette menes det at skolen blir en påskynder for læring, ved å transformere erfaringer fra ulike dimensjoner i livet.

Erstad et al. (2009, s. 100) argumenterer for at begrepet læringsliv ivaretar en holistisk tilnærming til læring. Dette skjer ved å bryte ned skillet mellom det som skjer på formelle og uformelle læringsarenaer, ved å anerkjenne den læringen som også skjer utenfor skolen. På denne måten blir skolen en del av et større læringsliv, som opererer på tvers av ulike sosiale kontekster og læringsarenaer (Sefton-Green & Erstad, 2016, s. 4; Erstad et al., 2009, s. 100).

2.4. Oppsummering av teori

Både teori og forskning viser at skoleavbrudd utgjør risiko for marginalisering senere i livet, og fremstår som komplekse prosesser, som starter tidlig i utdanningsløpet (Hammer & Hyggen, 2013, s. 18; Markussen, 2016b, s. 22 og 37; Reegård & Rogstad, 2016, s. 11-13). Prosessene kan sees fra ulike perspektiv og forklares på ulike måter. På den ene siden viser forskning og teori til faktorer som har sammenheng med elevens sosiale bakgrunn. Det vil si at kulturelle, sosiale og økonomiske ressurser påvirker elevenes relasjon til skolen (Frønes, 2013, s. 32; Markussen, 2016b, s. 33; Reegård & Rokstad, 2016, s. 18). På den andre siden ser vi at det legges vekt på hvordan skolen som institusjon også påvirker disse prosessene. Dette kommer til uttrykk i hvordan skoleavbrudd sees som et misforhold mellom skole og individ, eller som et samspill mellom skole og individ, som gradvis kommer til uttrykk i et svekket engasjement (Bunting & Moshuus, 2017, s. 1; Helm Jørgensen & Nielsen 2013, s. 25; Markussen, 2016b, s. 37).

Både perspektivet på elevens sosiale bakgrunn, samt skoleavbrudd som et misforhold eller samspill, kan være relevant å studere når man bruker forklaringsmodellen *engagement*, for å forklare hvorfor elever avbryter utdanningsløpet (Fredricks et al. 2004; Markussen 2016b). Elevens sosiale bakgrunn kan danne grunnlag for hvordan man identifiserer med skolen, som igjen kan påvirke elevens engasjement for skolen (Markussen, 2016a, s. 156-157). Man kan samtidig studere hvordan f. eks. skolen skaper ulike følelsesmessige reaksjoner hos elevene, som deretter gir utslag i deres engasjement (Fredricks et al., 2013, s. 63; Helm Jørgensen & Nielsen, 2013, s. 25).

I dette kapittelet vises det til noen internasjonale studier som hevder at kunst-basert undervisning kan bidra til å skape et økt engasjement for skolefaglige læreprosesser (Felton, Vichie & Moore, 2015; Li et al., 2015; Scholes & Nagel, 2012). For å forstå hvordan dette kan skje eller hvordan estetiske læreprosesser arter seg, finnes det ulike teoretiske perspektiv som kan belyse dette. Dewey (2008, s. 196) argumenterer for at en estetisk erfaring skiller seg fra andre erfaringer vi gjør oss, fordi den er svært emosjonell og får oss til å se verden i nytt lys. Hohr (2015, s. 3-4) derimot, er mer opptatt av hvordan estetisk kommunikasjon, gjør det lettere å uttrykke det som er vanskelig å sette ord på gjennom et eksakt budskap eller med ord.

Ulike tilnærminger til estetikk kan i sin helhet skape en større forståelse for hvordan disse prosessene innvirker i det personlige liv og i skolefaglige prosesser. Samtidig ser vi at verken Deweys (2008) eller Hohrs (2015) teori om estetikk, er knyttet til en spesiell kontekst. Vi kan derfor studere disse erfaringene på tvers av både uformelle og formelle arenaer i de unges liv. For å gjøre dette kan begrepet læringsliv belyse hvordan elever tar med seg sine egne kunnskapskonsepter og erfaringer fra gjennom ulike kontekster i livet (Biesta et al., 2004; Erstad et al., 2009; Sefton-Green & Erstad, 2016). Vi kan også se på overgangen mellom ulike arenaer i de unges liv, ved å studere samspillet mellom individet og systemet (Bunting & Moshuus, 2017, s. 1). På denne måten kan vi nærme oss guttenes fortellinger med et holistisk perspektiv på mennesket, fordi man også anerkjenner det som skjer utenfor skolen (Erstad et al., 2009, s. 100; Bunting & Moshuus, 2017, s. 17).

3 Metode

I metodekapittelet gjør jeg rede for oppgavens forskningsdesign, slik at forskningsprosessen har størst mulig grad av gjennomsiktighet. Gjennomsiktighet innebærer at metoden beskrives nøyaktig og tydeliggjør hvilket grunnlag jeg som forsker bygger mine fortolkninger på (Thagaard, 2013, s. 205). Dette er et grunnleggende forskningsetisk aspekt som vektlegger sannhetsbestrebelse gjennom åpenhet og ærlighet (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2014, 1. punkt).

3.1. MaCE

Oppgaven skrives innenfor et internasjonalt innovasjonsprosjekt mellom Norge, Danmark og Storbritannia, ved navn *MaCE- Marginalisation and Co-Created Education*. Prosjektet har som målsetning å samarbeide med studenter på tvers av landegrensene, ved å studere ulikhet og marginalisering i utdanningssystemet (se vedlegg 1). MaCE har tilhørighet til et kvalitativt, longitudinelt og tverrfaglig samarbeidsprosjekt, kalt *UNGSA- Ungdom, gjennomføring og skoleavbrudd i Telemark*. I dette prosjektet følger forskerne Mette Bunting og Geir Moshuus ca. 70 informanter over en tiårsperiode, for å studere ungdoms historier om skole og oppvekstvilkår (se vedlegg 5). Begge prosjektene er administrert av Universitet i Sørøst- Norge, via forskningsgruppen *Oppvekst og utdanning* (Universitet i Sørøst-Norge, u.å.).

Både MaCE og UNGSA forsker kvalitativt og har en etnografisk ramme. Dette innebærer at de benytter en metode som kalles intervju med indirekte tilnærming eller etnografisk intervju (se vedlegg 1 og 5). Som deltager i MaCE, har jeg vært forpliktet til å bruke denne intervjumetoden i egen forskning. I tillegg til de retningslinjer som er lagt for metode, har jeg måtte velge en tematikk som kan være relevant for å belyse marginaliseringsprosesser i utdanningssystemet. Det har likevel vært rom for å gjøre selvstendige valg. Jeg har for eksempel kunnet velge et forskningsdesign som opplevdes hensiktsmessig for å belyse min tematikk knyttet til estetikk, og som ivaretar intervju med indirekte tilnærming (se vedlegg 1).

Underveis i prosessen har jeg jobbet selvstendig med oppgaven, samtidig som jeg har deltatt på obligatoriske, organiserte samlinger som seminar, online-sessions, workshops osv. (se vedlegg 1). Som deltager i et innovasjonsprosjekt, har jeg i tillegg forpliktet meg til å utføre pliktarbeid, deriblant å gjennomføre, transkribere og kode forskningsintervju (se vedlegg 1, kapittel 3.4.2.). Når oppgaven nå er ferdig, utgjør den et av flere bidrag i MaCE, og kan på denne måten belyse en liten del av et større bilde, knyttet til marginaliseringsprosesser i utdanningssystemet.

3.2. Forskningsdesign

Studien har et kvalitativt forskningsdesign og kan karakteriseres som en narrativ studie. Som filosofisk rammeverk legges Deweys (1925) pragmatisk filosofi til grunn for ontologisk og epistemologisk ståsted. Narrativ studier har ingen bestemt filosofisk tilnærming, men Clandinin og Rosiek (2007, s. 38) hevder at Deweys pragmatisme fungerer godt som filosofisk rammeverk. Filosofien vektlegger menneskelig erfaring som et middel til å hankses med naturen og virkeligheten (Dewey, 1925, s. 4-5). Som metode benyttes kvalitativt forskningsintervju med indirekte tilnærming, også kalt etnografisk intervju (Moshuus, 2012; Moshuus & Eide, 2016). En narrativ studie ivaretar intervju med indirekte tilnærming, ved at informanten inntar rollen som historieforteller (Moshuus & Eide, 2016, s. 7). Dette gjenspeiles i Deweys (2008, s. 197) beskrivelse av hvordan menneskelivet består av ulike, unike historier:

For livet er ingen ensartet, uavbrutt marsj eller strøm. Det er en rekke historier som hver har sitt handlingsmønster, sitt eget utgangspunkt og sin egen bevegelse mot avslutning, hver sin rytme, hver sitt unike preg som gjennomsyrrer den helt.

3.2.1. Deweys pragmatisk filosofi

Som nevnt har studien en ontologisk og epistemologisk tilnærming med vekt på Deweys (1925) pragmatisk filosofi. Pragmatisme som overordnet filosofi fokuserer på at forskningen skal finne løsninger, ved å studere utfordringer og spørsmål knyttet til situasjoner. Det er ikke metoden i seg selv som er vesentlig, men hvordan forskeren på best mulig måte kan tilnærme seg problemet eller det som skal studeres (Creswell,

2013, s. 28). Kvale og Brinkmann (2015, s. 78) beskriver pragmatisme ved å hevde at «God forskning er forskning som fungerer». Dette innebærer at tanker og betydninger legitimeres i det de setter mennesket i stand til å mestre verden. Hva som er nyttig vil selvsagt innebære ulike etiske betraktninger, men kan også sees fra et ontologisk perspektiv (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 78). Bakgrunnen for denne argumentasjon finner jeg i Deweys (1925, s. 35) pragmatiske filosofi, der fokuset er rettet mot anerkjennelsen av menneskelig erfaring.

I verket *experience and nature* forsøker Dewey (1925) å oppheve skillet mellom natur og erfaring. Deweys filosofiske antagelser om ontologi, beskriver derfor erfaringer som en grunnleggende, fundamental kategori (Clandinin & Rosiek, 2007, s. 40). Erfaringer sammenlignes med en metode eller startpunkt for hvordan vi skal gripe tak og hankses med naturen. Erfaringer er ikke bare i naturen, men *av* naturen. Det er ikke erfaringen i seg selv man erfarer, men naturen i form av dyr, steiner, sykdom, temperatur, helse osv. Dette innebærer at erfaringene oppstår fra naturen og utvider grensene for hva natur er. Dersom erfaringer presenterer noe estetisk eller moralsk, vil dette på lik linje med det materielle eller fysiske tilhøre og ligge nedfelt i naturen (Dewey, 1925, s. 1-5).

Dersom erfaring er en måte å hankses med naturen på, vil kunnskap og språk ikke kopiere virkeligheten, men fremstå som midler til å mestre en verden i endring (Dewey, 1925, s. 1; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 74). Deweys perspektiv på kunnskap er derfor knyttet til det handlingsdyktige, der kunnskap sees som en form for handling. Kvale og Brinkmann (2015, s. 338) hevder at denne måten å sammenligne kunnskap med en aktivitet, er forenelig med synet på forskningsintervjuet som håndverk.

Moshuus og Eide (2016, s. 5 og 7) påpeker at det kan være vanskelig å forske på ungdom som opplever marginalisering, da de ofte lever i hemmelige verdener. For at forskeren skal tilegne seg denne verdenen, trenger forskeren et godt verktøy der tillit etableres. Gjennom pragmatismen som filosofi kan jeg legge vekt på å etablere nødvendig tillit gjennom de praktiske og håndverksmessige aspektene ved intervjusituasjonen. Samtidig gir filosofien meg større bevissthet knyttet til etikk og verdi rundt bruksverdien av forskningsresultater (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 74). Ved å

tilnærme meg menneskelig erfaring gjennom Deweys filosofi, ønsker jeg derfor å ta ungdommenes fortellinger på alvor og anerkjenne erfaring som en måte å hankses med verden og naturen. Som nevnt innledningsvis vil jeg gjøre dette gjennom kvalitativ forskning.

3.2.2. Kvalitativ forskning

Kvalitativ forskning og metoder brukes i dybdeundersøkelser, der man har til hensikt å studere ulike fenomener i samfunnet (Kvarv, 2010, s. 137). Forskingen bidrar til å gi overbevisende beskrivelser av den kvalitative menneskeverden (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 69). Med kvalitativt menes kvalitetene eller egenskapene ved de sosiale fenomenene som studeres (Repstad i Thagaard, 2013, s. 17). På denne måten gis det muligheter til å studere og utforske kompleksiteten i menneskets sosiale liv (Thagaard, 2013, s. 20). I kvalitative dybdeundersøkelser skjæres det ned på antall enheter, noe som kalles en intensiv strategi. Dette skaper nærhet til forskningsobjektene og opphever således subjekt- objekt relasjonen som ellers preger f. eks. naturvitenskapelig forskning (Kvarv, 2010, s. 137). Metodeopplegget er preget av fleksibilitet, fremfor kvantitative undersøkelser som er basert på strukturelle design (Thagaard, 2013, s. 18). Det finnes flere ulike kvalitative forskningsdesign, deriblant en narrativ tilnærming (Creswell, 2013, s. 70).

3.2.3. Narrativ studie

Jeg har valgt å gjennomføre en narrativ studie, der man studerer en eller flere individers levde og fortalte erfaringer. Erfaringene kommer til syne i ulike historier, som vokser frem gjennom interaksjon mellom forsker og informant (Creswell, 2013, s. 70-71). Narrative studier har ulike former og tilnærminger til filosofisk rammeverk, metode og analyse. Felles for de ulike tilnærmingene er interessen for det biografiske, fortalt av de som har erfart og levd det som beskrives (Denzel & Lincoln, 2005, s. 651; Creswell, 2013 s. 70). Som et motstykke til generalisering, predikasjon og kontroll, vil narrative studier tillegge det enkelte, spesielle og lokale verdi. Den narrative forskningsprosessen tar utgangspunkt i at forskning ikke er nøytral. Hva som forskes på er et valg forskeren tar, og styres av interesser og nysgjerrighet. På denne måten vil lidenskap og innsikt knytte forskeren til det som studeres (Pinnegar & Daynes, 2007, s. 31).

Selv om utforming av problemstilling er en kontinuerlig prosess i forskningsarbeidet, er det fortsatt problemstillingen som blir retningsgivende for valg av metode og utvalg (Thagaard, 2013, s. 49 og 51). Jeg har derfor valgt en narrativ tilnærming som jeg mener er hensiktsmessig og som ivaretar min tematikk. Utfra dette, kan studien karakteriseres som det Creswell (2013, s. 73) kaller for en *Oral history*. Dette innebærer at forskeren undersøker personlige refleksjoner knyttet til ulike hendelser i livet, og hvordan disse innvirker på et eller flere individer. Narrativene vil også være knyttet til spesielle kontekster, som blant annet skolen eller klasserommet (Creswell, 2013, s. 73). Ved å studere ulike kontekstene i de unges liv, hevder Moshuus & Eide (2016, s. 1) at det er mulig å danne oss et bilde av hvordan marginaliseringsprosesser opererer innenfor kulturelle kontekster.

Oppgavens valg av metodologi kan ivareta både fortellinger som har en omfattende karakter, men samtidig gi rom for mindre omfattende historier knyttet til sosiale kontekster (Thagaard, 2013, s. 133 og 139). Thagaard (2013, s.139 og 140) hevder at fortellinger og historier skiller seg fra hverandre ved at fortellinger inneholder omfattende beskrivelser av en persons liv. Tidsdimensjonen spiller en viktig rolle i fortellinger, men har mindre verdi i historier. I livshistorier eller fortellinger legges det opp til at informanten forteller om livet sitt og seg selv. Historier er mindre omfattende, men gir viktig informasjon om dem som forteller, samt den sosiale konteksten fortelleren tilhører. Innen organisasjoner eller kulturer kan historiene brukes for å konstruere og formidle kulturelle verdier og personlige erfaringer (Thagaard, 2013, s. 133 og 139). I analysen legges det derfor vekt på både fortellinger om informantens unike liv og historier av mindre omfattende karakter, som kan fortelle oss noe om de kontekstene guttene opererer innenfor. Ved å okkupere rollen som historieforteller, hevder Moshuus og Eide (2013, s.7) at en narrativ tilnærming ivaretar oppgavens metodevalg ved en indirekte intervjuetodikk.

3.2.4. Intervju med indirekte tilnærming

Et intervju med indirekte tilnærming beskrives som en uformell samtale, der forskeren starter med småprat, for deretter å følge opp temaer som inntreffer i samtalen. Gjennom metoden forsøker forskeren å komme i en posisjon, der man får svar på spørsmål man

ikke stiller (Moshuus & Eide, 2016, s. 7). Ved å erstatte faglig motiverte og direkte spørsmål med informantenes fortellinger fra eget liv, får vi dermed en større fortolkningsdybde i etterarbeidet med samtalene (Moshuus, 2017, s. 40).

Cresswell (2013, s. 72) hevder at narrative studier ofte innebærer et vendepunkt, spesielle spenninger eller avbrytelser som vektlegges når forskeren skal gjenfortelle fortellinger. Dette har flere likhetstrekk med det Moshuus og Eide (2016, s. 1) beskriver som *happenstance*. *Happenstance* karakteriseres som uforutsette øyeblikk, tegn eller hendelser som inntreffer i forskningsintervjuet, og som snur opp-ned på situasjonen. Dette innebærer at forskeren får innsikt i meningsfulle elementer ved informantenes liv og kontekst. Forskeren må derfor se etter tegn og signaler underveis i samtalen. Dersom vi lykkes i å gripe disse øyeblikkene, kan en skjult virkelighet utfoldes i vår tilstedeværelse. For å komme i en slik posisjon er man avhengig av trygghet og tillit mellom forsker og informant (Moshuus & Eide, 2016, s. 8).

Intervju med indirekte tilnærming kalles også for et etnografisk intervju (Moshuus & Eide, 2016, s. 3). En tradisjonell oppfatning av etnografi innebærer at forskeren studerer en kultur eller gruppe over lengre tid, for å skape kunnskap om mønstre og systemer gjennom omfattende feltarbeid (Creswell, 2013, s. 90 og 92). Moshuus (2012, s. 123) har en annen tilnærming, og hevder at etnografi handler om at «forskeren skal involvere seg selv med dem forskeren studerer, for å oppdage de kontekster som gjør deres livsverden meningsfull». Gjennom intervju med indirekte tilnærming er det derfor mulig for forskeren å involvere seg med informantene, samt kartlegge samhandlingen som inntreffer i intervjusituasjonen (Moshuus, 2012, s. 122-123).

Når jeg i forkant forberedte meg til å gjennomføre intervjuene, tenkte jeg igjennom hvilke temaer jeg eventuelt kunne spinne videre på dersom de dukket opp i samtalen. Dette var relevante temaer som oppvekstvilkår, skole og læringsmiljø, ulike fagområder og læringsprosesser, teori versus praksis, møte med estetiske fag, lidenskaper, interesser o.l. Ettersom jeg fikk opplæring i metoden gjennom min deltagelse i MaCE, hadde jeg også gjort meg noen refleksjoner for hvordan jeg kunne sette i gang samtalen, samt lede den videre uten å stille direkte spørsmål. Underveis ble det gjort

lydopptak av intervjuene, slik at det var lettere å være til stede og ha fokus på dynamikken mellom meg og informant (se vedlegg 4). I etterkant av intervjuene utvidet jeg datamaterialet ved å skrive feltnotat og studere musikkseksempler som informantene hadde fortalt om.

3.2.5. Feltnotat og musikk

Creswell (2013, s. 52) hevder at kvalitative undersøkelser benytter seg av ulike former for datamateriale. Han grovdeler de ulike formene i fire grupper; intervjuer, observasjoner, dokumenter og audiovisuelt materiale. I tillegg til intervju med indirekte tilnærming består mitt datamateriale av observasjon og audiovisuelt materiale.

Både studenter og forskere som har gjennomført intervjuer i MaCE og UNGSA, har skrevet et påfølgende feltnotat etter intervjuet. Feltnotatet beskriver for eksempel observasjoner knyttet til informantens utseende og kroppsspråk, eller hvordan intervjusituasjonen oppleves for intervjueren. Thagaard (2013, s. 89) hevder også at observasjon kan gi fylldige beskrivelser av hendelser og personer, slik at situasjoner kan gjenskapes i erindringen i ettertid. Denne formen for observasjon er vanlig å benytte i narrativ forskning (Creswell, 2013, s. 74). På lik linje mener Denzin og Lincoln (2005, s. 659) at mange narrative forskere har fokus på hva informantene forteller og *hvordan* noe fortelles. Slik sett kan feltnotatet gi tilleggsinformasjon som ikke kommer frem i intervjuetranskriberingen. Som nevnt vil datamateriale også bestå av audiovisuelle materialet, som er navngitte sanger eller sanger fra navngitte band. Musikkstykkene representerer estetiske uttrykk som informantene har et nært forhold til, og som trekkes frem i intervjuene.

3.3. Utvalg

I en narrativ undersøkelse må forskeren reflektere over hvem som skal studeres, og hvorvidt informantene kan fortelle viktige historier om selvlivede erfaringer. Et slikt utvalg kalles for *Purposeful Sampling Strategy*, og kan forståes som et hensiktsmessig utvalg (Creswell, 2013, s. 154 og 155). Thagaard (2013, s. 60) argumenterer for at kvalitative studier baserer seg på *strategiske utvalg*. Det vil si at forskeren velger

deltagere som har egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategiske i henhold til problemstillingen og undersøkelsens teoretiske perspektiv. Jeg mener at begge disse beskrivelsene er dekkende for hvordan jeg har tilnærmet meg mitt utvalg. Prosessen presenteres med stor grad av nøyaktighet, for å ivareta gjennomsiktighet i forskningsprosessen (Thagaard, 2013, s. 205).

3.3.1. Informanter i MaCE og UNGSA

Informantene i MaCE og UNGSA var rekruttert av prosjektgruppen gjennom ulike institusjoner, deriblant videregående skoler og NAV. Informantene bestod av ungdom eller unge voksne som var i ulike faser i henhold til skole, utdanning eller arbeidsliv, men hadde til felles at de tilhørte grupper i samfunnet med større sannsynlighet for å oppleve marginalisering. Dette innebærer informanter som enten har avbrutt skolegang tidligere, går på studieretninger med høyt frafall eller står helt utenfor skole og arbeidsliv (se vedlegg 1, 4 og 5).

Studentene i MaCE hadde mulighet til å bruke hverandres intervjuer som datamateriale, noe som utgjorde 46 intervjuer (se vedlegg 1). Samtidig har prosjektet UNGSA fulgt ca. 70 informanter siden 2013, hvor intervjuene ligger ferdig transkribert og kodet i dataprogrammet Nvivo. Etersom MaCE har tilhørighet til UNGSA, hadde studentene også mulighet til å benytte seg av disse intervjuene (se vedlegg 7). Prosjektet i sin helhet ga meg tilgang til en stor database, og jeg har måttet tatt noen viktige valg i henhold til tema, omfang, relevans og interesse. Som en helhet ønsket jeg å benytte en intensiv strategi, ved å kutte ned på informanter eller enheter, slik at man i større grad kan gå i dybden (Kvarv, 2010, s. 137). Før jeg avgrenset mitt endelige utvalg, var det hensiktsmessig å først gjennomføre pliktarbeidet som var forventet av meg gjennom min deltagelse i MaCE (se vedlegg 1).

3.3.2. Pliktarbeid; intervju, transkribering og koding

Som deltager i MaCE måtte jeg gjennomføre pliktarbeid i form av å intervju informanter, transkribere intervjuene, skrive feltnotat og kode intervjuene (se vedlegg 1). I løpet av høsten 2018 gjennomførte jeg derfor 6 intervjuer av unge voksne i alderen 17 til 21 år. Jeg valgte å transkribere 4 av de 6 intervjuene, på bakgrunn av deres

relevans for min tematikk. De resterende 2 ga jeg videre til forskningsgruppen. Deretter måtte jeg transkribere de 4 intervjuene med så stor grad av nøyaktighet som mulig. Ved å transkribere intervjuene fra muntlig til skriftlig form, struktureres datamateriale og det blir det lettere å starte analysen. Forskere som selv transkriberer egne intervjuer, vil i tillegg lære mye om egne ferdigheter (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 207). Under prosessen fikk jeg derfor studere egne intervjuferdigheter og gjennomgå intervjuene på nytt i ettertid. Selv om det ikke finnes en universell form for hvordan man skal transkribere, kan det være lurt å foreta noen standardvalg (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 208). MaCE ga derfor alle studentene opplæring i transkribering og koding, der felles retningslinjer ble lagt (se vedlegg 1). Dette innebar at alt skulle noteres, deriblant pauser, sukk, høye rop og latter. Da intervjuene hadde en varighet på ca. 1 til 1,5 time, tilsvarte dette en stor arbeidsmengde og en tidkrevende prosess.

Mange av intervjuene inneholdt også sensitive og sårbare temaer, og det var det viktig å ivareta informantenes konfidensialitet. Konfidensialitet er viktig for at informantene ikke skal kunne gjenkjennes i rapporter eller publikasjoner (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 355). Informantene fikk derfor fiktive navn og alle stedsnavn, studieretninger eller andre gjenkjennbare elementer ble anonymisert (se vedlegg 2 og 4).

Alle studentene kodet sine gjennomførte intervjuer på en egen vedlagt side, som ble lagt ved intervjuene og et påfølgende feltnotat (se kap. 3.3.5). Å kode innebærer å man knytter et eller flere nøkkelord til et tekstsegment, slik at man i etterkant kan identifisere uttalelser (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 226). Denne måten å knytte begreper til utsnitt av data og reflektere over dets meningsinnhold har lang tradisjon innen kvalitativ forskning (Thagaard, 2013, s. 159). Datamaterialet fra UNGSA var allerede kodet i Nvivo, noe som gjorde det lettere å navigere seg gjennom den store databasen (se vedlegg 5).

3.3.3. Endelig utvalg

I tillegg til de 4 intervjuene som jeg selv gjennomførte, transkriberte og som var relevant for min tematikk, var det det gjennomført 2 intervjuer i MaCE som jeg ønsket å se nærmere på. Samtidig ble jeg nysgjerrig på datamaterialet som allerede finnes i

UNGSA. Ved å søke på relevante koder som musikk og kreativitet i Nvivo, endte jeg opp med mange utdrag fra ulike intervjuer av 30 informanter. På dette tidspunktet hadde jeg tilsammen 36 informanter som berørte min tematikk om estetikk. Deretter gjorde jeg en gjennomlesning av utdragene fra UNGSA, hvor jeg fant fire gutter som jeg ønsket å se nærmere på.

Selv om alle informantene var relevante for å berøre temaer om estetikk i ulik grad, var det likevel seks gutter jeg la spesielt merke til. Guttene hadde til felles at de snakket gjennomgående om ulike estetiske uttrykksformer. Mitt endelig utvalg består derfor av seks gutter i alderen 17 til 21 år, som kan betegnes som unge voksne (Hammer & Hyggen, 2013, s. 15). To av guttene er intervjuet kun en gang av meg, i motsetning til fire av guttene, som er intervjuet inntil fire ganger. Å følge informanter over tid kan kalles for tidsdesign, der hensikten er å studere endring over tid (Thagaard, 2013, s. 55). Ulikheten i antall intervjuer vil muligens utgjøre en forskjell i datamaterialet, noe som kan fremstå som en svakhet for denne studien. Jeg har forsøkt å ta dette i betraktning ved å fokusere på guttenes livsfortelling som en helhet, men ser at ulikheter i henhold til tidsperspektivet kan synes i studien.

Tilsammen hadde jeg 15 intervjuer av guttene, med tilhørende feltnotat å fordype meg i. Etter å ha gjennomført pliktarbeidet som beskrevet ovenfor, måtte jeg igjen gjennomgå intervjuene som var gjort av de seks guttene. To av dem var allerede kodet av meg, og fire av dem var som nevnt kodet av forskere i UNGSA. Likevel måtte jeg tilnærme meg materialet på nytt, og kode grundigere denne gangen. Dette ga meg et bedre utgangspunkt for å starte en mer inngående analyse.

3.4. Narrativ analyse

I kvalitativ forskning starter analysen allerede mens forskeren er i felten. Dette innebærer at innsamling og analyse preges av flytende overganger, der analysen iverksettes mens vi observerer og intervjuer. Etter å ha forlatt felten, går den direkte interaksjonen mellom forsker og informant over til en indirekte interaksjon (Thagaard, 2013, s. 120-121).

Thagaard (s. 132-134) hevder at analyser av fortellinger eller historier kan gi oss viktig informasjon om både kulturen fortelleren hører til og samfunnet. Gjennom erfaringer og hendelser kommer kulturen til uttrykk, da livshistorier konstrueres innenfor en kulturell sammenheng. Det er også viktig å se på hvordan personen beskriver viktige hendelser, og hvordan disse hendelsene kommer til uttrykk. Da fortellinger er personens fortolkning av egen virkelighet og individuelle erfaringer, må de analyseres med vekt på hvordan personen ønsker å presentere seg selv. På denne måten gjenspeiler personen sin identitet mens den forteller.

Som en helhet har studiens analyse en grunnleggende abduktiv tilnærming. Det vil si at etablert teori representerer et utgangspunkt for analysen, men at datamaterialet gir grunnlag for nye og andre perspektiv. Denne prosessen skjer i en vekselvirkning mellom datamaterialet og teori (Thagaard, 2013, s. 201). Innledningsvis i analysen brukte jeg også en temasentrert analytisk tilnærming, noe som innebærer at vi studerer informasjon om hvert tema fra alle deltagere (Thagaard, 2013, s. 181). Ved å analysere i henhold til temaer med utgangspunkt i de ulike kodene, fikk jeg et godt grunnlag for valg av informanter og en mer presis tematikk. Temasentrert analytisk tilnærming er kritisert for å overse sentrale elementer ved informantenes liv og forsømme et helhetlig perspektiv (Creswell, 2013, s. 72; Thagaard, 2013, s. 181). Med bakgrunn i dette ønsket jeg å utvide min analyse ytterligere til en narrativ analyse, der fortellingene også ivaretas som en helhet.

Narrative analyse referer til en «familie av metoder», som kan benyttes for å tolke tekster som har en fortellende form (Riessmann i Creswell, 2013, s. 189.) Kvale og Brinkmann (2015, s. 163) viser til sammenheng mellom ustrukturerte intervjuetoder og narrative analyser. Dersom forskeren bruker en narrativ analyse, bør intervjupersonene få stor frihet og tilstrekkelig tid til å utvikle egne historier. Dette samsvarer med valg av metode, der intervju med indirekte tilnærming, ivaretar informantens rolle som historieforteller (Moshuus & Eide, 2016, s. 7). Jeg støttet meg til to kilder i analyseprosessen. Thagaard (2013, s. 135) beskriver en narrativ analyse med fokus på blant annet plott og innhold. Creswell (2013, s. 190-191) beskriver en

tilnærmet lik narrativ analyse, der kronologi og plott er viktige elementer for å skape en forståelse av informantenes erfaringer og deres kontekstuelle faktorer.

Analysen starter med å organisere datamaterialet i filer, for deretter å lese gjennom tekster, notere stikkord og lage enkle koder. Når historiene er samlet, struktureres de i kronologisk rekkefølge utfra fortid, nåtid og fremtid (Creswell, 2013, s. 75).

Tidsdimensjonen er vesentlig, da informanten beskriver en bestemt rekkefølge av begivenheter på en måte som gir mening til hendelser i livet (Thagaard, 2013, s. 134). Med bakgrunn i den kronologiske rekkefølgen vil man kunne gjenkjenne elementer som tid, sted og hendelser, noe som gjør det lettere å identifisere historiene i informantenes liv. På denne måten får man større forståelse av materialet og historienes kontekstuelle faktorer. Temaer vil nå komme til syne i materialet, noe som innbyr til en større diskusjon knyttet til fortellingens mening, også kalt *plottet* eller *story line* (Creswell, 2013, s. 75, 190-191).

Som en helhet vil jeg derfor presentere min analyse med fokus på tematikken rundt estetikk, samt innholdet i plottet eller i fortellingens *story line* (Thagaard, 2013, s. 181). Sagt med andre ord vil guttenes erfaringer med estetikk, presenteres med guttenes liv som ramme. Når jeg i analysen skal besvare mine forskningsspørsmål, har jeg lagt vekt på at spørsmålene skal være avgrenset, men fleksible (Thagaard, 2013, s. 51).

Fleksibilitet vil for eksempel gjøre det mulig å relatere forskningsspørsmålene til hverandre. Ved fremstilling av funn i analysen, har jeg i tillegg gjort noen små endringer i transkriberingene for å etterstrebe en litt mer sammenhengende talemåte. Kvale og Brinkmann (2013, s. 214) hevder at usammenhengende ordrette transkripsjoner ofte kan fremstille personer på en uetisk, stigmatiserende måte. Da intervjuene er transkribert ordrett med stor grad av nøyaktighet, har jeg ved noen sitater unngått intervjuerens stemme. Dette innebærer småord som «hm, å, ja, nei, ikke sant».

Bakgrunnen for dette er å etterstrebe en mer skriftlig form, der leserens forståelse er i fokus (Kvale & Brinkmann, 2013, s. 308). Tross denne forenklingen, er det lagt vekt på studien skal ha vitenskapelig kvalitet.

3.5. Kvalitet

I studien er det lagt vekt på kvalitet gjennom alle ledd av forskningsprosessen. Vitenskapelig kvalitet er knyttet til begrepene validitet, reliabilitet og overførbarhet (Thagaard, 2013, s. 201 og 210). Validitet har lenge vært et omdiskutert tema i kvalitativ forskning, både som fenomen og som begrep (Maxwell, 1992, s. 279). Mange vil hevde at begrepet stammer fra kvantitativ forskning, noe som kan legge bånd på kreativ og frigjørende, kvalitativ forskning. Mange forskere bruker dagligdagse språkuttrykk som troverdighet, tilforlatelighet, sikkerhet og bekreftbarhet når de skal diskutere og fremstille forskningsresultatene sannhetsverdi og kvalitet (Thagaard, 2013, s. 22-23; Kvale & Brinkmann, 2013, s. 275). Det finnes likevel ingen etablert praksis om anvendelse av alternative begreper ved spørsmålet om forskningens gyldighet (Thagaard, 2013, s. 23). På bakgrunn av dette ønsker jeg å diskutere studien utfra et pragmatisk validitetsbegrep, samt validitet og reliabilitet i narrative studier (Creswell, 2013, s. 258-259, Kvale & Brinkmann, 2015, s. 285). Til slutt diskuteres studiens overførbarhet (Thagaard, 2013, s. 213).

3.5.1. Pragmatisk validitet

Thagaard (2013, s. 194) hevder at «validitet handler om gyldigheten av de tolkningene undersøkelsene fører til». En pragmatisk validering har en smalere forståelse ved å forplikte forskeren til å handle på grunnlag av sine fortolkninger. Ved å legge vekt på å skape forandring, vil en pragmatisk kunnskapsinteresse avvike fra en rekke filosofiske retninger innen humaniora, der man sirkler rundt uendelige tolkninger og dekonstruksjoner av funn (Kvale & Brinkmann, 2013, s. 286). Som deltager i prosjektet opplever jeg at et pragmatisk validitetsbegrep kan ivaretas gjennom et stort fokus på endring. En av målsetningene til MaCE er følgende; «To develop and disseminate a model or method for education and welfare services to support young people grounded in their own experience» (University of South-Eastern Norway, 2018). Dette innebærer at man ønsker å bruke forskningen til å dele kunnskap med praksisfeltet og endre systemer som opprettholder marginaliseringsprosesser. I mars 2018 fikk jeg presentere mine funn på et tverrfaglig analyseseminar, der prosjektets samarbeidspartnere var invitert til å ta del i forskningen og komme med konstruktive tilbakemeldinger (se

vedlegg 1 og 5). Dette kan betraktes som en pragmatisk validering, der en gruppe kan komme med reaksjoner på fortolkninger eller rapporter som presenteres (Kvale & Brinkmann, 2013, s. 287). Ifølge pragmatismen vil kunnskap oppstå fra erfaring, for deretter å vende tilbake til erfaring for validering (Clandinin & Rosiek, 2007, s. 40). På lik linje kan mine medstudenter i MaCE bidra underveis i prosessen, med å styrke forskningens validitet, ved å utfordre mitt valg av metodologi og de tolkninger jeg gjør av guttenes fortellinger (Creswell & Miller, 2000, s. 129).

3.5.2. Reliabilitet

I utgangspunktet referer begrepet reliabilitet til nøyaktighet og nøytralitet. Det vil si at en annen forsker vil komme frem til de samme resultatene gjennom den samme metoden som en selv har benyttet (Kvarv, 2010, s. 134; Thagaard, 2013, s. 202). I kvalitativ forskning arter reliabilitetsbegrepet seg annerledes. Forskeren må argumentere for reliabilitet ved å redegjøre for hvordan dataene har blitt utviklet underveis i prosessen og overbevise den kritiske leseren om kvaliteten på forskningen. Dersom forskningsprosessen er transparent eller gjennomsiktig, styrkes reliabiliteten (Thagaard, 2013, s. 202). Det finnes likevel noen krav til nøyaktighet som kan være viktig å påpeke. Transkripsjon av ulike mennesker har for eksempel visst seg å frembringe ulike fremstillinger (Kvale & Brinkman, 2015, s. 15). Gjennom deltagelse i prosjektet forpliktet jeg meg derfor til å transkribere så nøyaktig som mulig. Etter intervjuene var gjennomført var det også viktig å dokumentere situasjonen i feltnotatet så raskt som mulig, for å unngå at viktig informasjon ble borte. Studentene i MaCE fikk i tillegg opplæring i koding, noe som gjorde at studentene hadde et felles utgangspunkt for denne prosessen (se vedlegg 1).

Et annet viktig moment var at intervjuene skulle gjennomføres på en slik måte at jeg fikk svar på det jeg lurte på, samtidig som de skulle ivareta prosjektets rammer gjennom en indirekte tilnærming (Moshuus & Eide, 2016). Litt for ofte opplevde jeg å være litt for direkte og på denne måten sette for mange føringer for samtalen. Dette ser jeg på som en svakhet, men også kilde til utvikling når man betrakter det kvalitative forskningsintervjuet som et verktøy eller håndverk (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 82).

Som forsker bør jeg være bevisst hvordan egne erfaringer og bakgrunn former og påvirker forskningen (Creswell, 2013, s. 25). Thagaard (2013, s. 194) hevder på lik linje at forskerens posisjon og tilknytning til det som studeres, har betydning for forskningsresultatene. I dette tilfelle vil min forutinntatthet om menneskets behov for estetikk og kunst kunne påvirke studien, ettersom jeg selv har et nært forhold til musikk. Da jeg beskrev den narrative forskningsprosessen tidligere i kapitlet, påpekte jeg samtidig at forskningen ikke er nøytral, men at lidenskap og innsikt knytter forskeren til det som studeres (Pinnegard & Daynes, 2007, s. 31). Jeg kan derfor ikke avvise min påvirkning på de tolkninger jeg legger til grunn, men derimot forsøke å ivareta dette perspektivet underveis i prosessen.

3.5.3. Overførbarhet

I denne studien er det ikke interessant å trekke inn begrepet generalisering, ved å hevde at resultatene er overførbare til andre situasjoner (Kvale & Brinkmann, 2013, s. 355). Jeg vil derimot vektlegge overførbarhet i form av gjenkjennelse. Dette innebærer at personer med erfaring fra de fenomenene som studeres, kan kjenne seg igjen i de tolkningene som studien presenterer. Dersom ingen av leserne opplevde tolkningene som meningsfulle, bør det med rette settes spørsmålstegn til overførbarhetsverdi (Thagaard, 2013, s. 213). Dersom prosjektets samarbeidspartnere skulle vurdere mine funn som meningsløse, ville dette ha svekket oppgavens overførbarhet.

Narrative studier bør også stille seg spørsmålet om informantene kan være representative for å belyse det som skal studeres (Creswell, 2013, s. 258). Om guttenes subjektive perspektiver er representative for unge gutter som befinner seg i utsatte posisjoner, kan vi ikke med sikkerhet si noe om. Jeg mener likevel at guttene i *seg selv* kan fremstå som representanter for denne gruppen, fordi vi kan forstå noe utfra disse guttenes perspektiv. Når man som forsker tar utgangspunkt i grupper i samfunnet slik som dette, innebærer det at man må ta høyde for en rekke forskningsetiske betraktninger under hele forskningsprosessen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 95-96).

3.6. Etikk

Det finnes mange forskningsetiske retningslinjer som forskere er forpliktet til å følge, både innen kvalitativ og kvantitativ forskning (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2016). Kvale og Brinkmann (2015, s. 97) hevder at alle faser knyttet til det kvalitative forskningsintervjuet har etiske problemstillinger som må ivaretas.

3.6.1. Formaliteter

Under sentrale etiske retningslinjer og hensyn forskere er forpliktet til å følge, nevnes det blant annet at «forskningen skal verne om personlig integritet, sikre frihet og selvbestemmelse, respektere privatliv og familieliv og beskytte mot skade og urimelige belastninger» (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2016, punkt 5). Dette innebærer å informere, innhente samtykke, sikre konfidensialitet og gjøre en grundig vurdering av hvilke mulige konsekvenser en deltagelse vil kunne medføre for informanten (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 97). For å ivareta dette er det gjennomført mange formaliteter i MaCE og UNGSA.

Informantene i både MaCE og UNGSA har gitt samtykke til å delta i prosjektene, og gjort seg kjent med prosjektenes rammer. Dette innebærer at de har rett til å trekke seg før, under eller etter intervjuet dersom de ønsker det (se vedlegg 2). Noen av informantene er også mellom 16-18 år, noe som krever at foreldre eller foresatte er informert om intervjuene (se vedlegg 4). Informantene ble presentert for prosjektet av forskningsgruppen *Oppvekst og utdanning* ved universitetet i Sørøst-Norge, ved sine tilhørende institusjoner. Forskningsgruppen følger gitte etiske retningslinjer ved trekke seg vekk og la informantene vurdere sin deltagelse i fred. Informantene kunne gi beskjed til egen lærer eller veileder om den enkelte ønsket å delta. Dette gjøres for at informantene ikke skal føle seg presset til å delta, dersom de er usikre.

Begge prosjektene er i sin helhet godkjent av NSD- Norsk senter for forskningsdata, som er et personvernforbund for forskning. Det er forskningsgruppen *Oppvekst og utdanning* ved universitetet i Sørøst-Norge som søker og gjennomfører disse formalitetene (se vedlegg 4 og 7). Dette frigjør oss studenter fra mye arbeid, men jeg

har likevel gjort meg kjent med NSDs retningslinjer og skaffet meg nødvendig oversikt over hva personvern innebærer. For å få tilgang til prosjektets datamateriale og delta i selve datainnsamlingen, var det nødvendig å signere taushetserklæring i forkant (se vedlegg 3 og 6).

Som nevnt i kapittelet om transkripsjon er alle informantene anonymisert med fiktive navn. I tillegg har jeg anonymisert skole, stedsnavn og andre elementer som har betydning for hvorvidt informantene kan gjenkjennes (se vedlegg 2 og 4). Alt dette gjøres for å sikre konfidensialitet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 214). Datamaterialet blir ivaretatt gjennom sikre databaser, der kun prosjektgruppens ansatte har tilgang. Informantenes opprinnelige navn er særdeles sikret og gjør det samtidig mulig å holde oversikt over informantenes reelle identitet. Dette er viktig når man skal følge informantene over tid. Datamaterialet slettes fra min personlige datamaskin når jeg er ferdig med oppgaven (se vedlegg 4).

3.6.2. Etikk under datainnsamlingen

De nordiske forskningsetiske komiteene (2016, punkt 14) understreker at mange informanter kan befinne seg i sårbare situasjoner. Noen av informantene er også barn og unge, som har en særegen stilling i forskning. Valg av metode og innhold spiller således en sentral rolle for hvordan man tilnærmer seg barn og unge i forskningsprosessen. Under intervjuene tilnærmet jeg meg også temaer av personlig art og det kom frem flere sensitive opplysninger om informantene.

I slike situasjoner og øyeblikk, kreves det praktisk klokskap. Det gamle begrepet *phronesis*, fremsatt av Aristoteles, beskriver praktisk klokskap som evnen til å se og bedømme. Denne evnen fremstår som viktigere enn teoretisk forståelse eller evnen til å håndtere abstrakte prosedyrer (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 111). Som lærer har jeg mange års erfaring med å samtale med barn og unge, noe som spilte en viktig rolle for at intervjuene skulle bli vellykket. Min opplevelse var at informantene virket fornøyd når de var ferdig, men at det var svært utfordrende å innta en annen og ny rolle i samtalen med ungdommene. Dette innebærer at jeg i større grad måtte lytte og ta inn, fremfor å veilede og styre samtalen. Jeg opplevde også å bli svært berørt underveis i et intervju og

valgte å være ærlig om dette til informanten. I etterkant er jeg usikker på hvor mye dette påvirket intervjuet, men tror utfra de betraktninger og refleksjoner jeg har gjort i etterkant, at det gjorde kommunikasjonen mellom oss åpen og ærlig.

3.7. Oppsummering

Jeg har nå lagt frem metoden som er benyttet i denne studien. Som en helhet har jeg forsøkt å ramme inn metodekapittelet for å få en sammenhengende og logisk oppbygning. Jeg mener utfra dette kapittelets argumentasjon at både Deweys (1958) filosofiske tankesett, den narrative tilnærmingen og den indirekte intervjuformen utfyller hverandre på en hensiktsmessig måte (Thagaard, 2013; Creswell, 2013; Moshuus & Eide, 2016). Denne røde tråden eller de sammenhengende tilnærmingene til metoden har gjort det lettere for meg å navigere seg frem i datamateriale, både i forkant, underveis og i etterkant. I analysen tar jeg derfor med meg de betraktninger jeg nå har lagt frem, som rettesnor for hvordan jeg ønsker å tilnærme meg de unge guttenes fortellinger om eget liv.

4 Analyse

I dette kapittelet vil jeg presentere studiens analyse. Analysen er som beskrevet i metodekapittelet, gjennomført som en narrativ analyse og presenteres med utgangspunkt i tema og helhet (Thagaard, 2013; Creswell, 2013). Dette innebærer at tematikken rundt estetikk presenteres og rammes inn av guttenes erfaringer fra livet som helhet. Datamaterialet er analysert utfra to forskningsspørsmål: Hva forteller guttene om erfaringer med estetikk i sitt personlige liv? Hva forteller guttene om erfaringer med estetiske læreprosesser i en skolekontekst? Målsettingen er at disse forskningsspørsmålene kan belyse hvordan estetikk kan inngå i sårbare, unge gutters liv og hvorfor estetiske fag og læreprosesser er viktige fenomener i skole og utdanning. Samtidig ønsker jeg at spørsmålene kan danne grunnlag for å forstå hvordan det personlige liv inngår i et komplekst samspill med skolefaglige læreprosesser. På denne måten ønsker jeg at analysen kan gi meg grunnlag for å besvare følgende problemstilling: *Hva forteller gutter i utsatte posisjoner om erfaringer med estetikk og deres betydning for en skolekontekst?*

4.1. Presentasjon av informanter

De seks guttene har fått fiktive navn og heter Henrik, Isak, Fredrik, Martin, Jon og Kjetil. Guttene kommer fra arbeiderklassefamilier eller familier med lav sosial-økonomisk bakgrunn. Aldersspennet er fra 17 til 21 år og guttene kan karakteriseres som unge voksne. Første året etter grunnskolen søkte alle guttene seg til yrkesfaglig utdanning. I dag har tre av guttene avbrutt utdanningsløpet og står i tillegg utenfor arbeidslivet. Tre av guttene er fortsatt i utdanningsløpet, enten ved videregående skole, høyere utdanning eller som lærling.

Guttene forteller om ulike oppvekstvilkår. To av guttene har bodd i fosterhjem, mens de resterende har bodd med enten en eller to foreldre. Fire av guttene har skilte foreldre eller foreldre som ikke bor sammen. Guttene forteller historier der ulike elementer som mobbing, rus, depresjon, angst, ustabile familieforhold, vold i nære relasjoner og lærevansker inngår. Noen av guttene forteller om flere av disse elementene, mens andre forteller om enkelte av dem.

4.2. Hva forteller guttene om erfaringer med estetikk i sitt personlige liv?

Ifølge guttenes egne fortellinger, er guttene interessert i estetikk i form av musikk og visuelle uttryksmåter. Alle guttene snakker gjennomgående om musikk i intervjuene, mens to av guttene forteller at de også liker å tegne eller male. Henrik for eksempel, forteller at musikk er en av hans største gleder i livet. Han spiller i korps på fritiden, lytter til musikk og deltar på musikkfestivaler. Gjennom hele grunnskolen ble Henrik systematisk mobbet av medelever. Nå er han 17 år og går på yrkesfag. Han opplever fortsatt noe mobbing fra medelever, men i mindre grad enn tidligere. Ifølge han selv har mobbingen påvirket den psykiske helsen og fremmet tanker om å ta sitt eget liv. Henrik lytter ofte til musikk og beskriver en lytteopplevelse på følgende måte:

Sånn som hvis vi sier da, at du kommer hjem og har hatt en veldig tung dag. Og setter på noen tunge noter fra The Art Is Murder. For eksempel Holy War som bare er tunge gitarriff, store trommebrekk og en klingende bass og en vokalist som holder på å miste halsen. Så er det bare det du fokuserer på og da, da tenker du ikke på alt som har skjedd.

Sitatet kan tyde på at Henrik glemmer det som har skjedd i løpet av dagen, ved å gi seg hen til lytteopplevelsen og leve seg inn i det estetiske uttrykket som er både aggressivt og dramatisk. Han fremhever låtens instrumentering ved å bruke adjektiver som tunge, store og klingende. I tillegg gjentas adjektivet tung tre ganger, når han sier: tung dag, tunge noter og tunge gitarriff. På denne måten kan det virke som om han setter dagen i sammenheng med elementene i musikken. Sitatet kan tolkes dithen at musikken blir et uttrykk for hans følelsesmessige tilstand der og da. I tillegg tar musikken fokuset vekk fra det som er vondt og frustrerende. Dette kan forstås som en måte å flykte fra virkeligheten, eller en måte å trøste seg selv.

Henrik forteller også at han har et yndlingsband som har betydd mye for han. Yndlingsbandet lager ikke bare bra musikk, men har i tillegg et viktig budskap. Dette har Henrik lagt merke til i tekster og visuelle uttryksmåter som musikkvideoer. Når han forteller om sitt personlige forhold til yndlingsbandet begynner stemmen hans å skjelve. Dette er markert tydelig i transkriberingen og beskrevet i feltnotatet; «Stemmen endret

seg og begynte å skjelve når han berørte vanskelige temaer». Han forteller spesifikk om en av bandets sanger som han liker godt, der budskapet er knyttet til det å jobbe for en bedre verden:

Det var jo en sang om alt som var gærent i verden, hvis du husker Michael Jacksons sin Man in the mirror. Det er liksom litt det konseptet da. Det er så mye hat og mye forferdelig i verden. Og vi må tenke på hva er det jeg har gjort, hva kan jeg gjøre for å gjøre det bedre.

Henriks historie med mobbing kan sees i sammenheng med dette sitatet. Når han snakker om verden bruker han ord som gærent, hat og forferdelig. Det kan virke som om Henrik ønsker å være et motstykke til den urettferdigheten han selv har blitt utsatt for, og forteller at han ønsker å tilgi mobberne. Han påpeker også at det å hjelpe andre er den største gleden i livet hans. På denne måten blir budskapet i sangen noe han knytter mening og håp til. Dette utdyper han når han snakker om bandets vokalist, som selv har hatt store problemer. Vokalistene hadde blitt mobbet, endt opp med å ruse seg i mange år og til slutt begått selvmord. Henrik mener likevel at vokalistene oppnådde mye i livet ved å kjempe for en bedre verden og bli berømt gjennom musikken:

Jeg kjenner meg igjen i han sine følelser. Og når han klarer å stå for noe bedre, og klarer å komme seg igjennom og se hva han oppnådd, hvorfor kan ikke jeg komme gjennom og oppnå noe stort.

I sitatet tyder det på at Henrik knytter håp til fremtiden ved å identifisere seg med vokalistene. Han virker til å kjenne seg igjen i vokalistenes følelser gjennom hans musikalske uttrykk. Vi kan forstå dette som en måte å trøste seg selv på gjennom musikk, fordi musikken synes å gi han håp til å leve og fortsette videre. At Henrik forteller at han i perioder ikke har ønsket å leve videre, kan således sees i sammenheng med dette.

En annen gutt ved navn Isak, forteller gjennomgående om sin interesse for rapmusikk. Han komponerer rap til ulike beats han finner på youtube og skriver ned tekstene i word. Isak er 18 år, og bor på en institusjon i regi av barnevernet. Oppveksten hans har vært preget av rus og ustabile familieforhold, der han har bodd i både fosterhjem og barneverninstitusjoner. Han forteller at han selv har ruset seg fra han var 13 år og ikke

fullført noen år på videregående. Nå forsøker han å bli rusfri, noe som innebærer at han har tatt avstand fra rusmiljøet. Uten skole, jobb, kjæreste eller et sosialt nettverk, beskriver Isak dagene som lange, kjedelige og frustrerende. Han er veldig usikker på hvordan fremtiden blir og virker bekymret. Det å komponere raplåter får Isak til å glemme situasjonen han er i:

Ja, jeg får se hva som skjer med tida. Det er der jeg er så. [Sukker]. Også får jeg noen dager da jeg er skikkelig glad, men det er derfor jeg sier at den pc`en og rappen, for da glemmer jeg alt det herre her, hva som skjer og damer, da er jeg liksom, [klapper hendene sammen] da er jeg bare der. Digger det, glemmer bare alt. Det er derfor jeg må ha den.

I sitatet viser Isak at han knytter glede og entusiasme til det å rappe, ved å gi seg hen til musikken og den kreative prosessen. Han bruker uttrykket «Da er jeg bare der» og beskriver en tilstand der han er fullstendig tilstede i øyeblikket. Et annet sted i intervjuet bruker han uttrykket «når jeg får den flowen». Disse uttrykkene viser at Isak har opplevelser av svært emosjonell og positiv karakter, og at disse representerer et motstykke til andre elementer i hverdagen. Samtidig kan det tolkes dithen, at han får muligheten til å «flykte» fra situasjonen han er i.

Isak forteller også at han alltid har lyttet til musikk, også da han var barn og bodde i fosterhjem. I ungdomsårene utviklet musikkinteressen seg, da han ble kjent med rapmusikk gjennom rusmiljøet. Når Isak bryter ut av rusmiljøet, vurderer han om det er fornuftig å bytte musikkinteressen til en annen musikksjanger, men finner ut at dette er vanskelig. I dette sitatet beskriver han denne mentale prosessen:

Så, ja, jeg har alltid digga rap og sånn, men da jeg da kom ut av det miljøet her og slutta og sånn, da tenkte at jeg måtte slutte å høre på den musikken jeg liker. Men det går jo ikke, skjønte jeg. Så jeg må bare finne min egen greie. Ihvertfall, når jeg starta å rappe, så rappe også jeg negativt. Jeg rappa om alt som var dritt og uff. Jeg orker ikke si alt jeg har rappa om en gang, men..og jeg var flink på det. Jeg gjorde det dritbra. Så jeg snudde det om da og gjorde det til en god rap.

Endringen fra negative til positive tekster skjer samtidig som Isak tar avstand fra rusmiljøet, og representerer mer enn en enkeltstående tekst. Håpet om at det finnes gode ting i verden, kan synes som svært viktig for Isak i prosessen med å bli rusfri, noe

han også snakker mye om ellers i intervjuet. Dette knytter han til budskapet i de estetiske uttrykkene han selv lager, og slik sett kan det virke som om Isak forsøker å trøste seg selv. Sitatet viser også at musikkjangeren betyr mye for Isak og at det føles unaturlig å slutte med den.

En annen gutt ved navn Fredrik, som er ca. 20 år gammel, forteller gjennomgående om sin interesse og lidenskap for musikk. Han har avbrutt videregående skole to ganger og er verken i utdanning eller arbeid. I løpet av ungdomsårene utviklet Fredrik psykiske vansker, og er nå diagnostisert med en psykisk lidelse. På bakgrunn av sin psykiske helse hadde han mye fravær på grunnskolen. I løpet av niende klasse sluttet han å møte på skolen, og erstattet skolearbeidet med gitarspilling. Han spiller mye gitar gjennom tenårene, komponerer låter og spiller periodevis i band. Fredrik forteller at gledene i livet ofte blir borte når han er deprimert, men at han klarer å hente frem positive tanker når han spiller musikk:

Ja, med tanke på det at hvis en først liksom blir deprimert, så er det fort at du mister gleden med de tinga som du har fått gleden av før liksom. Det kjentes som om du ikke får noe ut av det liksom på den tida du er deprimert. Men det er noen ganger som jeg kommer tilbake veldig og da liksom, at liksom eh ja. Når vi øver og sånn med de jeg spiller med så er det liksom, da klarer jeg liksom å få vekk alt det depressive på en måte og liksom og tenker på de tinga som jeg liker med å spille musikk da.

Sitatet kan fortelle oss at Fredrik klarer å endre humøret sitt når han spiller musikk, til tross for vanskelige perioder med depresjon. Han bruker uttrykket «få vekk alt det depressive» når han beskriver hvordan spillingen innvirker på hans psykiske tilstand der og da. Han forteller at han klarer å tenke på de tingene som han liker med å spille musikk, og kommer på denne måten inn i en annen sinntilstand. Dette kan tolkes som en form for trøst, fordi det får sinnstilstanden hans til å endre seg.

Jon derimot, fremstår gjennom sine egne fortellinger som en sportsglad gutt, som også er glad i å male og høre på musikk. Han er ca. 20 år og har fullført sin yrkesfaglige kompetanse. Jon forteller om en fin barndom og oppvekst med snille foreldre og mange venner. Grunnskolen opplevde han likevel som kjedelig, og han hadde lavt karaktersnitt i tiende. Dette mener han hadde sammenheng med lesevansker, samt måten han

oppførte seg i undervisningen. I tenårene skjer det flere endringer i livet hans ved at foreldrene skilles og et familiemedlem dør. Jons sinnsstemning endrer seg som en følge av dette. Han forteller at han i denne perioden følte seg deprimert, og at han for første gang opplevde sorg på kroppen. Senere forteller Jon at han i barndommen hadde en bestefar som hadde malt sammen med han. Etter bestefarens død arvet Jon malesakene, og fortsatte å bruke dem. Han lar seg inspirere av farger, og forteller at han bruker lerret til å male på. I dette sitatet forsøker Jon å beskrive hva han gjør når han maler:

Ja, fordi at jeg føler at jeg uttrykker meg selv da... Ehh Uten å greie å si hvordan jeg gjør det så liksom, drar det indre ut da. Uten å vite hvordan jeg gjør det på en måte. Så jeg er sånn, legger følelsen i farger og i bildene og sånn.

I dette sitatet er det tydelig at Jon synes det er vanskelig å beskrive eksakt hva som skjer når han maler. Han knytter det opp mot følelser og uttrykket «det indre». Når han maler sier han også at han «legger følelsen i farger og i bildene». Vi kan forstå det dithen at bildene blir et estetisk uttrykk for hans følelser, eller en måte å uttrykke følelser gjennom estetikk.

Jon forteller også at han ikke føler seg noe spesielt flink til å male, men at det er veldig gøy. Bildene er ifølge han selv veldig personlige, og han vil helst ikke vise dem til andre. Litt senere i samme intervju beskriver Jon malingen på en annen måte. Han forteller at han bruker malingen og musikklyttingen som en form for avkobling:

J: Så var det veldig deilig også avslappende også sitte å høre på musikk og male i timevis på kveldene da. Det er deilig.

I: Er det din måte å koble av på?

J: Ja. Det er mye.. sånn som samme som å se på en serie liksom.

Gjennom uttrykkene «deilig» og «avslappende» kan det virke som om Jon kroppsliggjør den estetiske opplevelsen. Dette kan også minnes som en form for meditasjon. Samtidig trekker han parallell til en tv-serie og fremstiller malingen som en avkobling fra andre elementer i hverdagen. På lik linje med en tv-serie lever man seg inn i en annen verden og gir seg hen til det som skjer der og da.

En annen informant ved navn Martin, forteller gjennomgående om sin interesse for musikk. Han forteller også om en oppvekst preget av ustabile familieforhold, vold og rus i hjemmet og om flere år i fosterhjem. Han er ca. 20 år, har fullført to år på videregående og et år på folkehøyskole, men er verken i utdanning eller i arbeid. Han har søkt på mange jobber, men forteller at ingen vil ansette en ung mann uten erfaring. Martin forteller at han hadde mye fravær på videregående og at han ikke har hatt noe motivasjon for å gå på skolen. Musikk derimot, kan han drive med i timevis og han startet for alvor å øve da han var i tenårene. I dette sitatet forteller han om hva gitarspillingen har betydd for han når livet har vært vanskelig:

Det har vært den måten. Den liksom, den måten jeg har fått ut ting jeg ikke har klart å si da... Jeg vet ikke jeg. Hvis jeg er lei meg så spiller jeg gitar, og da. Enten så spiller jeg triste sanger, eller så spiller jeg litt sånn glade sanger som gjør meg automatisk i bedre humør. Men det er egentlig bare sånne ting jeg gjør hele tida. Men prøver å bruke det som ett eller annet for å snu på humøret.

I dette sitatet virker det som om Martin beskriver gitarspillingen som en måte å uttrykke følelser som han synes vanskelige å sette ord på. Det estetiske uttrykket kan derfor sees som et uttrykk for følelser, eller en måte å uttrykke følelser gjennom estetikk. Han fremhever også at spillingen ofte bidrar til å endre hans sinnstilstand. Dette kan sees som en form for trøst, fordi det hjelper Martin til å føle seg bedre.

Martin forteller gjennomgående at han spiller gitar svært lenge og svært ofte. Han bruker videoer fra youtube til å lære seg å spille og sitter periodevis mye foran dataen med dette:

M: Det var en periode hvor jeg kunne sitte åtte timer om dagen.

I: Oi.

M: Og gjøre ingenting annet enn det. Og alt jeg gjorde var å sitte åtte timer foran pc'n og da var det ikke spise, ikke gå på do, ikke noen ting annet.

I: Satt du hele dagen?

M: Ja, jeg satt helt stille og bare spilte gitar. Men så skjønte jeg jo da det at, jeg orker ikke det her hele tida.

I dette sitatet forteller Martin at spillingen ble veldig intens. Likevel fortsetter han å spille mye gjennom tenårene. Det kan virke som om Martin går inn i en tilstand der han fordyper seg i øvingen, og glemmer elementære ting som å spise, gå på do osv.

Aktiviteten blir på denne måten så oppslukende at han forsvinner i en annen verden, hvor tiden blir borte.

En annen gutt som heter Kjetil, er 21 år og forteller at han er svært glad i å lytte til musikk og tegne. Han faller ut av utdanningsløpet da han ikke får lærlingplass etter to år på yrkesfag. Gjennom et NAV- prosjekt får han hjelp til å finne en ny studieretning og fullfører etterhvert videregående skole. Han søker seg også videre på høyere utdanning ved et universitet. I retrospektiv forteller Kjetil at hans interesse for tegning startet tilbake på ungdomskolen. Han syntes skolen var kjedelig og måtte ha ekstrahjelp i matematikk. I tillegg forteller Kjetil at han generelt har slitt med å huske navn og ord gjennom hele skoleløpet. Etterhvert begynner Kjetil å tegne i timene på ungdomsskolen:

I begynnelsen så var det ganske spennende å starte på ny skole og nå er du ikke eldst lenger plutselig. Så blei det sånn, etterhvert som tiden fløy, så blei skolen litt mer kjedelig og sånt noe. For du lærte om noe som ikke var interessant og ville lære da.... Så jeg begynte å dagdrømme mer enn å faktisk følge med. Så begynte jeg å tegne i stedet for å skrive ned på notatblokka. Alt rart. Fra mennesker til andre skapninger og dyr, og litt forskjellig.

Sitatet kan tyde på at Kjetil tegner i timen, fordi han kjeder seg og er uengasjert. Han forteller også at han synes ungdomsskolen som helhet er kjedelig og uinteressant. Utfra hans fortelling vet vi også at han sliter med det faglige, og opplever lite mestring på skolen. Han distanserer seg fra skolekonteksten ved å tegne og drømmer seg bort i en verden med ulike skapninger og vesener. Kjetils måte å bruke estetikk i denne konteksten, kan tolkes dithen at han flykter fra virkeligheten til noe han selv opplever meningsfullt.

I tillegg forteller Kjetil mye om musikk. Han sier: «Musikk er en veldig stor del av livet mitt, som jeg føler». Han har spilt i band og er spesielt glad i sangtekster. Han forteller at han liker historiene bak sangene og at de har et budskap. Det å lytte til musikk er noe som hører til i Kjetils hverdag:

Jeg pleier å høre med headset og sånn da. For eksempel når jeg skal....før jeg går og legger meg, så liker jeg veldig godt å høre på musikk. Nå klarer jeg nesten ikke å sove uten.

Med dette kan det virke som Kjetil er avhengig av musikk for å sove, noe som taler for at han kroppsliggjør den estetiske opplevelsen. Han forteller indirekte at han blir avslappet eller kobler av med musikk på kvelden. Dette inntreffer som en daglig rutine og beskrives som noe positivt i Kjetils liv.

4.2.1. Oppsummering

Guttenes fortellinger viser at deres erfaringer med estetikk, ofte settes i sammenheng med guttenes personlige liv og følelser. Dette kan for eksempel sees i Henrik, Isak, Martin og Fredriks fortelling, hvor de estetiske uttrykksformene ser ut til å trøste dem når livet oppleves vanskelig, slik at deres sinnstilstand endres. Det kan virke som om dette skjer fordi guttene synes det er lettere å uttrykke seg estetisk, enn å sette ord på det som kan kjønes vondt. Samtidig later det til at erfaringene med estetikk, kan påvirke guttene gjennom kroppslige reaksjoner. Dette kan synes i både Kjetil og Jons fortelling, når de forteller at det å uttrykke seg estetisk, får dem til å føle seg avslappet eller avspent.

Guttene forteller ofte om sine erfaringer med estetikk i sammenheng med livet som helhet. For eksempel ser vi at Kjetil, Isak, Henrik og Fredrik beskriver øyeblikk der de uttrykker seg estetisk, og glemmer bort det som oppleves vanskelig i den livssituasjonen de befinner seg i. Slik sett kan det virke som om deres interesse for estetikk får dem til å koble av eller flykte fra virkeligheten. Guttenes beskrivelser kan likevel tyde på at det estetiske ikke bare er en ren avkobling, men har en verdi utover dette. Da guttene forteller gjennomgående om gode følelser knyttet til det å bruke tid på estetikk, kan vi slik sett forstå estetikk som et meningsfullt fenomen å fordype seg i for guttene, og som beriker deres liv i ulik grad.

Et gjennomgående element i guttenes fortellinger er derfor at estetikk ser ut til å ha betydning i guttenes personlige liv, fordi guttene synes å la seg emosjonelt berøre av de

prosessen som estetikk utløser. Vi kan derfor si at det første funnet handler om at estetikk virker å ha betydning for guttenes emosjonelle prosesser.

4.3. Hva forteller guttene om erfaringer med estetiske læreprosesser i en skolekontekst?

Ifølge guttenes egne fortellinger, beskrives ulike erfaringer med estetiske læreprosesser i en skolekontekst. Noen av guttene forteller om dette på en direkte måte, mens andre beskriver det på en indirekte måte. Fire av guttene forteller om positive opplevelser fra estetiske læreprosesser i en skolekontekst. Det er derimot fravær av slike erfaringer i to av guttenes historier. Jon for eksempel, er en av guttene som likte skolefaget kunst og håndverk da han gikk på grunnskolen. Jon som var svært glad i å male, var aldri inne på tanken om å søke seg videre på studieretninger med estetiske fag. Malingen fremtrer mer som en hobby han liker å drive med for seg selv. Han velger derimot yrkesfag innen industri og fullfører fagbrev. Ifølge han selv er valget tatt på bakgrunn av hans ønske om å bli fort ferdig med skolen, slik at han kan tjene penger selv. Jon forteller at grunnskolen bare var et kjedelig sted hvor han kunne møte folk, og at det er sånn han alltid har husket det. I tillegg forteller han at han hadde lesevansker, lavt karaktersnitt og lite fokus på skolearbeidet i timene. I retroperspektiv forteller han om tida på ungdomsskolen:

Da satt vi ofte og prata i timen og. Det var ikke så interessant det de satt og sa da. Og så huska du ingenting eller visste ikke en gang at de hadde gått imellom det når du skulle ha det på prøva.

I dette sitatet bruker Jon ordet «de» og refererer til lærerne. Han bruker også uttrykket «satt og sa», og hentyder at undervisningen er monoton og lite engasjerende. Dette bekrefter han ved å påpeke at han ikke husket noe av fagstoffet som var gjennomgått i timen. Gjennom disse beskrivelsene kommer Jons følelsesmessige reaksjoner til syne når han beskriver det som skjer på læringsarenaen. Reaksjonene kan minne om eller tolkes som en form for kjedsomhet, fordi han bruker adjektiv som uinteressant. Han forteller også om sin egen atferd i timen som en som «satt og pratet» i klasserommet, noe som kan tolkes dithen at han ikke investerer i egen læring i denne konteksten.

Kunst og håndverk derimot, er et fag Jon likte godt:

Jeg har jo alltid likt å ha kunst og håndverk da. Men det er ikke det at jeg er noe spesielt flink til det. Men e...det er litt moro å jobbe med hendene. Bruke kroppen.

I sitatet forteller Jon at faget er «gøy» og vektlegger verdien av å bruke kroppen. Dette kan ligne på måten han beskriver egne opplevelser med maling hjemmefra. Jons erfaringer fra læreprosessen i kunst og håndverk skiller seg slik sett ut, i forhold til hvordan han generelt beskriver undervisningen tilbake på ungdomsskolen.

Henrik, som fortalte at musikk var en av hans største gleder i livet, er også en av dem som har positive erfaringer med estetiske læreprosesser i en skolekontekst. Det er likevel vanskelig for Henrik å snakke om skolen uten at hans opplevelser med mobbing inngår. Han forklarer det slik: «Fordi atte uansett hvem uke av hvem år det var, så var det alltid noe». Henrik valgte yrkesfag innen industri fordi det var etterspørsel etter lærlinger, og vurderte aldri å gå videre innen musikk. Musikken fremtrer mer som hobby og lidenskap i Henriks fortelling. Med sin ti år lange bakgrunn fra korps, har Henrik mye teoretisk og praktisk kunnskap om musikk. I intervjuet forteller og forklarer han om rytme og tempo, og viser innsikt i notasjonsformer i musikk. Henrik forteller at han var engasjert i musikkundervisningen på ungdomsskolen:

H: Jeg var en av de få 6`er elevene. Som ikke trang å lese til musikk og som kunne hjelpe de andre. Det var alltid moro.

I: Hm. Var det et fag du liksom som du hadde, som du på en måte likte eller ble du engasjert, eller hvordan?

H: =[Avbryter] Likte læreren, og da var det enkelt å bli engasjert som gjorde at det var lett å dra deg opp, fordi at det var også et muntlig fag.

Her peker Henrik på flere ting som ble avgjørende for hvorfor musikk ble en god opplevelse på skolen. Læreren trekkes frem som en viktig faktor for å skape engasjement. Samtidig påpeker han at fagets muntlighet, hadde betydning for at han kunne hevde seg karaktermessig. Dette kan sees i sammenheng med andre steder i intervjuet, hvor Henrik forteller at han ikke er spesielt glad i teoretiske fag. Med sin musikkbakgrunn, ser vi også at Henrik opplever mestring i faget, ved at han blir en slags ekspert i klassen som kan hjelpe de andre.

Henrik har likevel ikke bare positive ting å si om musikkfaget. Han mener faget er alt for opptatt av tekniske ferdigheter som ikke kommer til nytte i det virkelige liv. Derimot etterlyser han en annen vinkling på faget:

Og vi, eh, at du skal lære litt om trommesett, du skal lære litt om gitar, du skal kunne spille litt gitar, du skal spille piano. Det er liksom altfor firkantet, musikk skal være et fag som er emosjonelt preget, ikke sant. Det skal være dine opplevelser fra musikk da.

Ved å bruke uttrykk som «emosjonelt» og «dine opplevelser», hentyder Henrik at musikk bør rette seg mer inn mot elevenes følelsesliv. Ved å bruke betegnelsen «firkantet» knytter han faget til noe som er lite fleksibelt, og som ikke gir plass nok til det han synes er viktig. Slik sett virker det som om Henrik vektlegger verdien av det emosjonelle og personlige i læreprosesser. Tross dette, viser Henriks fortelling at musikkfaget likevel ble en mestringsarena, hvor en annen type kunnskap enn teoretisk kunnskap ble den mest fremtredende. At Henrik også taklet den teoretiske kunnskapen bra, kan i tillegg sees i sammenheng med hvordan han i ti år har anvendt den teoretiske kunnskapen gjennom spilling i korpset.

I Kjetils fortelling inngår estetiske læreprosesser som en viktig del av skolegangen både gjennom studievalg og arbeidsmåter. Kjetil som var svært glad i å tegne og som drømte seg bort på ungdomskolen med å tegne skapninger og dyr, forteller også at han likte kunst og håndverk på grunnskolen. Han syntes det var spennende å male, tegne, lage filmer og ha sløyd. Kjetil forteller at han slet faglig på ungdomskolen, men at han ofte husket ting bedre når han kunne tegne ting. Dette er beskrevet i feltnotatet fra intervju 1: «Han sliter med matematikk og på et tidspunkt sa han at han slet med å huske navnet på folk og at han også kunne glemme hva ting het. Men at han kunne tegne det». Da Kjetil kommer på yrkesfaglig studieretning får han ofte i oppgave å fremstille maskiner visuelt. Dette er en arbeidsform han mestrer og liker. Kjetil får også mye skryt for tegningene sine:

Også har du jo noen timer der du skal tegne litt og sånn forskjellig da. Så jeg har fått veldig mye skryt for at jeg.. tegningene var tydelige og alt det der.....Ja, du hadde jo lærerne på videregående som var veldig imponert når vi skulle.. I

stedet for å bare forklare åssen maskinene fungerer, så skulle vi tegne åssen den fungerer.

I sitatet forteller Kjetil at han opplever mestring på skolen når han får utfolde seg visuelt gjennom tegning. Dette kan sees i sammenheng med Kjetils utfordringer ellers på skolen. Kjetil bruker tegning som arbeidsform og læringsstrategi, noe som kommer han til gode i skolearbeidet og i sin egen mestringsfølelse. I tillegg vektlegger han verdien av å fremstille noe visuelt fremfor det å «bare forklare». På denne måten kan det virke som om han fremstilles sin egen læringsprosess som en sansbar erfaring. At lærerne roser han for dette, synes å oppleves godt for Kjetil.

Som tidligere nevnt får ikke Kjetil lærlingplass etter yrkesfag og blir stående uten arbeid. Han får derfor hjelp via et NAV- prosjekt til å finne ut hva han kan gjøre videre. Kjetil forteller at de som var ansatt i prosjektet snakket om at «han var god nok» og at han måtte tenke gjennom hva han ville. Han sier: «Jeg tenkte egentlig ikke så veldig mye på hva jeg ville bli før jeg begynte der oppe da.» Etter dette søker han seg inn på ny studieretning med fokus på arbeidsformer med fokus på visuelle uttrykksmåter. Etter videregående fortsetter han i høyere utdanning innen samme fagområde. Det er rådgiveren på videregående, som hjelper Kjetil til å finne en studieretning som er aktuell for han. Som en helhet viser Kjetils fortelling at det finnes lærere og andre voksne som er oppmerksomme ovenfor den kunnskapen og interessen han besitter, for deretter å bygge videre på denne.

Martin er også en av guttene der estetiske læreprosesser inngår som en større del av skolegangen. Han velger å gå på en musikklinje på folkehøyskole, og drømmer om å kunne drive med musikk som levevei. Martin, som gjerne spilte gitar i timevis, valgte musikklinjen fordi dette var noe han hadde lyst til. På videregående hadde han hatt mye fravær og sier selv at han skulka mye fordi han ikke gadd å være der. Året på folkehøyskolen betegner han derimot som det «beste året i livet sitt». Han beskriver medelevene som imøtekommende og åpne, og sier han får bedre sosiale antenner i løpet av året. På musikklinja får han også spille gitar hver dag:

M: Det var greit det, jeg spilte jo gitar hele tida.

I: Mhm. Okei, ja.

M: Jeg spilte liksom åtte timer hver dag, hele tida.

I: Mm, det er ikke rart du har blitt god.

M: Nei, kanskje ikke. Men.. det er liksom.. jeg har sitti på rommet åtte timer dag, også starta jeg på skolen hvor vi hadde seks timer undervisning som var bandøving, for så å ikke ha noe å gjøre, for så å sitte i garasjen der og spille enda mer ut dagen for å så bare vente på mat og gjøre det samme om igjen hele dagen.

Martin viser i dette sitatet at han har stor arbeidskapasitet når det kommer til musikk og øving. At Martin må øve mye på skolen setter heller ikke stopper for øving utover skoletiden. På tross av at hverdagen er fullpakket av spilling og øving, forteller Martin at dette er det beste året i livet hans. Den estetiske læreprosessen via musikk virker lystbetont for Martin, noe som skiller seg fra hans tidligere reaksjoner og atferd rettet mot skolefaglige læreprosesser.

Martins lidenskap for musikk er en fjern drøm han bærer med seg gjennom tenårene. I feltnotatet fra intervju 2 står det: «Fortalte at musikk alltid har betydd mye for han, og at han fortsatt har en fjern drøm å bli musiker.» Dette forteller han året før han går videre på musikklinjen på folkehøyskole. Når intervjueren spør Martin om musikkdrømmen sier han:

M: Det er det alltid. Det er det alltid vært og.

I: Ja.

M: Jeg har bare aldri satt meg inn for det.

I: Nei. Er det litt skummelt å gå hundre prosent inn for kanskje?

M: Ja, det er det. Det er jo sånn, hva om jeg gjør og hva om det feiler?

I: Er det. Ja.

M: Nei men nå er det mer sånn der at jeg vet at jeg kunne spilt like bra som de gjør, men hvem er det jeg skal prate med for å ha muligheten til å gjøre det?

I dette sitatet beskriver Martin at det er vanskelig å finne muligheter til å jobbe med musikk. Han har gjennom mange år opparbeidet seg selvtillit i å spille gitar, men vet ikke om noen som kan hjelpe han. Når han sier «spille like bra som de gjør» henviser han til instrumentalister i ulike band, som han har dratt rundt og observert på utesteder. Han forteller at han har vurdert sin egen spilling opp mot disse og funnet ut at han kan det som trengs. Når han intervjues siste gang har han fullført året på musikklinja på folkehøyskolen, men er verken i skole eller utdanning. Det eneste han driver med er ifølge han selv å spille gitar. Martins fortelling kan tyde på at han fungerer bedre i en

skolekontekst når estetiske læreprosesser knyttet til musikk får dominere, men at han til nå ikke har funnet noen måte å bruke musikken i arbeid eller videre utdanning.

Fredrik tilhører en av de to guttene hvor musikk er den store lidenskapen i livet, men som ikke forteller om positive erfaringer med estetiske læreprosesser i en skolekontekst. Fredrik som spiller gitar og komponerer låter, har avbrutt videregående to ganger og har en psykisk diagnose. I perioden mellom skoleavbruddene blir han involvert i flere tiltak som involverer musikk, deriblant å være musikk lærer og medhjelper under sekvenser med musikkterapi. Fredrik forteller at han ikke likte å lære bort musikk, men snakker om flere ting han opplevde under sekvensene med musikkterapi. Han er fascinert av den psykologiske påvirkningen musikk har på mennesker. Dette motiverer han til å søke seg videre på ny studieretning. Fredrik blir likevel for syk til å gå skolen og har i utgangspunktet ingen videre planer. Han sier dette om videre utsikter:

Liksom hvert år så har jeg veldig problemer med å se for meg selv det neste året og egentlig liksom.. Men hvis jeg skulle sett for meg liksom noe som jeg kunne holdt på med, så hadde det vært helst å lage musikk på en måte.. og spille inn og lage musikk.. Jeg er ikke så veldig interessert i å spille konserter og sånt, men jeg er veldig interessert i å liksom lage musikk og spille det inn for eksempel til filmer eller et eller annet. Eller bare til.. for at folk kan høre på hvis de vil. Eller at ihvertfall jeg kan høre på det, liksom lage noe type musikk som jeg liker å høre på selv ihvertfall.

I dette sitatet forteller Fredrik at musikk er det eneste han kunne tenke seg å drive med. At han ønsker å være musiker uten å spille konserter og kun lage den musikken han liker, beskriver et begrenset utvalg av yrker og arbeidsformer. Han sier også i samme intervju at han heller vil «være fattig og sulte i hjel» enn å vende tilbake på skolebenken. Fredrik mener likevel at skolen kunne vært et bedre sted dersom det var mer praktiske arbeidsoppgaver, men at dette ikke er vesentlig for han selv. Ut fra disse beskrivelsene er det vanskelig å se for seg at Fredrik vil ha utbytte av å drive med estetiske læreprosesser i en skolekontekst eller i musikkrelatert arbeid. Sistnevnte er også utprøvd via NAV. Dette kommenteres av Fredrik senere i intervjuet, da intervjueren stiller spørsmålsteget til hvorvidt han vurderer å ta en musikkutdannelse. Fredrik mener at dette ikke hadde funket særlig bra:

Siden det er jo veldig mange ting som andre folk regner som musikk som jeg ikke regner som musikk. Så er det mange ting som jeg regner som musikk som ikke andre regner som musikk. Og da liksom.. Blir veldig fort sånn at jeg kan få veldig, veldig dårlige karakterer på grunn av at jeg nekter å liksom godta at det er det de sier og det som står der, og det er det som er riktig når jeg liksom har min egen mening om det. Da hadde jeg jo ikke fått noe ut av å gå på den skolen uansett, så jeg hadde sikkert fått stryk i det meste. Bortsett fra liksom det teoretiske da, den.. Det teoretiske innafor musikk er jo det som er teoretisk riktig.

Ut fra dette sitatet kan det virke som om Fredrik synes at rammene rundt musikk i en skolekontekst blir vanskelig å forholde seg til, fordi han har annerledes musikksmak og andre meninger om musikk enn andre. Han fremstiller seg selv som en som skiller seg ut fra majoriteten og at andre ikke forstår hans måte å tenke på. Derfor synes han det heller ikke er noe vits i å forsøke seg på en slik utdanning. I et intervju sier Fredrik også at han er redd for andres reaksjon på musikk han selv lager. Han forteller at negativ feedback kan være vanskelig å takle, selv om han hevder å ikke bry seg for mye om hva andre sier. Det kan således synes som om det finnes en sammenheng mellom musikken han selv lager og han selv som person. Musikken er et produkt av han selv, noe som gjør negativ feedback mot musikken til en mer personlig kritikk. Som en helhet viser Fredriks fortelling at musikk er det eneste han har lyst til å drive med, men at han opplever rammene i en skolekontekst som vanskelige.

I likhet med Fredrik, kan det synes som om Isak heller ikke har positive erfaringer fra estetiske læreprosesser i en skolekontekst. I niende klasse sluttet Isak å møte på skolen og avbryter senere videregående. Han forteller at han hadde ikke fått lov til å være venner med klassekameratene, lærerne så på han som en sinna gutt og mange lærere behandlet han urettferdig og dårlig. Han kunne ikke tenke seg å gå tilbake til skolen på dette tidspunktet i livet. Han påpeker at dette ikke har med hans intellektuelle kapasitet å gjøre, men at han derimot er lat og lite glad i skolearbeid. Isak kunne tenke seg å tjene penger på å rappe, men snakker ikke noe om en eventuell musikkutdanning. Han forteller om egne erfaringer fra musikk på grunnskolen:

A: [Avbryter] Jeg var ikke så glad i musikk, jeg likte musikk på skolen og sånn, men det var gitar, litt sånn, så var det alltid sånn musikk som ikke var min type

musikk. Og det var..nei, jeg var ikke så glad i musikk og sånn. Men, jeg er glad når jeg får surra og ordne litt selv på fri vilje og litt mer når jeg, jeg er sjefen og jeg er herren [ler] på en måte over arbeidet da. Da liker jeg det.

I: For du følte at musikk ble litt sånn, at da ble det bestemt at dere..

A: Ja, ble bestemt hvilken sang vi skulle lære. Bestemt hva vi skulle.. Det var ikke så gøy.

I sitatet formidler Isak at han ikke liker rammene rundt musikk i en skolekontekst. Han bruker uttrykk som «det var ikke så gøy» og trekker frem verdien av autonomi og det kreative i sin egen arbeidsprosess hjemme. Det kan tenkes at Isaks historie fra skolen, der han opplever seg selv dårlig behandlet, påvirker hans opplevelser, også av estetiske læreprosesser. Musikkvalget i musikktimen trekkes også frem som noe negativt, og senere i samme sekvens av intervjuet kaller han musikkvalget for «gammeldags». Slik sett kan det virke som om Isak ikke liker det skolen representerer.

Isak kunne tenke seg å lage rap i fremtiden og tjene penger på det. Han ønsker etterhvert å legge rappene sine ut på youtube, men forteller at han ikke er helt klar for dette enda. Han jobber med noen prosjekter, men pc'en er for tiden på reparasjon. Nå er han utålmodig etter å komme i gang igjen:

Jeg klør i fingra etter å få den tilbake og begynne å jobbe igjen. Det klør, det er eneste jeg «bader» mest på egentlig nå om dagen og ha den pc'en og de musikk, musikken min. Så jeg håper jo institusjonen kan hjelpe meg litt hvis det ikke ordner seg. For de vet jo også hvor mye det, hvor mye det betyr nå da. For det er som jeg sier...jeg skal blir kjent også skal jeg bruke de pengene jeg tjener på å hjelpe andre, så klart jeg skal kjøpe meg et flott, fint hus, jeg skal så klart ha en fin bil, men det føler jeg jeg har lov til og. Når jeg skal bruke resten av pengene på bare ting som er bra.

Det er tydelig at Isak har store forventninger til hvor musikken skal føre han. Han sier han skal bli både «rik» og «berømt» av å rappe. Isaks drømmer er på mange måter nokså urealistiske, men de er likevel en drøm. Drømmen om å bli berømt driver Isak til å jobbe med musikk, til å fylle dagen med en aktivitet som gir mening for han selv. Å forene musikkinteressen med en musikkutdannelse er likevel utenfor hans horisont, slik det fremtrer i dag.

4.3.1. Oppsummering

Ifølge guttenes fortellinger taler det for at Jon, Henrik, Martin og Kjetil har positive erfaringer med estetiske læreprosesser i en skolekontekst, og at dette engasjerer dem i ulik grad. Disse guttene er også de som har fullført minst to år på videregående. Kjetil og Martins fortelling skiller seg spesielt ut i henhold til dette, fordi det kan virke som om de opplever et større engasjement for skolen generelt, når de estetiske læreprosessene får dominere i stor grad. I Jon og Henriks fortelling, kan det synes som om engasjementet først og fremst er knyttet til det estetiske faget de selv har et nært forhold til i sitt personlige liv. I både Henrik og Kjetils fortelling kan det tyde på at lærerne er oppmerksomme ovenfor guttenes kunnskap, ferdigheter og interesser på en måte som gjør at guttene opplever mestring og engasjement.

I Isak og Fredrik fortelling derimot, er det fravær av slike positive erfaringer. De to guttene har i tillegg ikke fullført noen år på videregående. I både Isak og Fredriks fortelling, fortelles det om mange negative erfaringer med skolen generelt. Deres uttalelser kan tyde på at guttene ikke klarer å identifisere seg med det skolen representerer. Slik sett kan det virke som om de negative erfaringene dominerer i så stor grad, at guttene ikke har fått utbytte av de fagområdene de i utgangspunktet interesserer seg for. Likevel taler det for at *alle* guttene har noe å fortelle om hvordan de liker å jobbe eller lære. I denne sammenheng trekkes det ofte frem elementer som guttene opplever positivt. Å utfolde seg kreativt, kroppslig, sanselig, personlig, emosjonelt, praktisk og muntlig dukker således opp i guttenes fortellinger i ulik grad.

Et gjennomgående element i guttenes fortellinger, er derfor at de estetiske læreprosessene ser ut til å ha potensiale til å engasjere fire av guttene inn i skoleskolefaglige læreprosesser. Dette synes å være vanskelig i henhold til de to mest sårbare guttene i studien, som har for mange negative erfaringer med skolen. Det andre funnet handler derfor om at estetiske læreprosesser i en skolekontekst, kan synes å engasjere guttene i ulik grad, men at dette samtidig påvirkes av guttenes møte med skolen generelt.

4.4. Oppsummering av analyse

Analysen tyder generelt sett på, at det kan være mulig å bygge bro mellom guttenes personlige liv til en skolekontekst. I kap. 4.2.1. så vi at det første funnet handler om at estetikk virker å ha betydning for guttenes personlige liv, gjennom de emosjonelle prosessene estetikk utløser. Videre så vi i kapittel 4.3.1. at estetiske læreprosesser kan synes å engasjere i ulik grad, men at dette samtidig påvirkes av guttenes møte med skolen generelt. Med andre ord viser analysen at fire av guttenes erfaringer med estetikk, får betydning for en skolekontekst. Det vil si at guttene opplever mestring og et påfølgende engasjement for skolen, når de får utbytte av sitt personlige, nære forhold til estetikk. Slik sett kan det tyde på at guttenes skolefaglige læreprosesser skjer i en vekselvirkning mellom skolen og det personlige liv. Ved å studere disse vekselvirkningene nærmere, kan det synes å være elementer som fremmer og hemmer overgangene mellom skolen og det personlige liv.

Et av elementene som kan fremme disse overgangene synes å være hvordan skolen og lærerne er oppmerksomme ovenfor guttenes personlige liv. Det vil si hvilke interesser guttene har eller hvilken kunnskap de besitter fra fritidsarenaen. På en annen side kan det også virke som om overgangen fremmes når arbeidsformene i stor grad ligner det guttene trives med hjemme, slik at de mestrer og har kjennskap til det de skal gjøre på skolen. Som en motsetning til dette, taler det for at overgangene hemmes når guttene har for mange negative erfaringer med skolen. Slik sett kan det virke som om opplevelsen av å *ikke* passe inn, gjør det vanskelig å dra nytte av de personlige erfaringene med estetikk, som guttene i utgangspunktet har.

Etter analysen står jeg derfor igjen med to funn som jeg trekker videre til diskusjonen. Det første funnet handler om at estetikk inngår i guttenes personlige liv gjennom deres emosjonelle prosesser. Det andre handler om at estetiske læreprosesser i en skolekontekst engasjerer guttene i ulik grad, men synes å påvirkes av guttenes møte med skolen. Utfra disse funnene vil jeg videre diskutere overgangen mellom det personlige liv og skolen, for å belyse og besvare problemstillingen ytterligere.

5 Diskusjon

For å forstå funnene fra analysen og danne et klarere bilde av overgangen mellom det personlige liv og skolen, vil jeg nå se dette opp mot teori og forskning. Diskusjonen deles opp i tre deler som bygger på hverandre - *Estetikk som emosjonell erfaring, estetiske læreprosesser og engasjement - overgang mellom det personlige liv og skolen*. Problemstillingen lyder som følgende: ***Hva forteller gutter i utsatte posisjoner om erfaringer med estetikk og deres betydning for en skolekontekst?***

5.1. Estetikk som emosjonell erfaringsprosess

I analysen av de seks guttenes fortellinger, handlet det første funnet om at estetikk ser ut til å ha betydning for de emosjonelle prosessene som guttene gjennomgår i sine personlige liv. Vi så i kap. 4.2. at det å drive med estetikk kunne virke avslappende, avkoblende og trøstende på noen av guttene, og at det ofte kunne få dem til å glemme det de synes var vanskelig i livet. I Fredriks fortelling, så vi for eksempel at musikken fikk han til å glemme depresjonen, og at han begynte å tenke på det han synes var fint med å spille musikk. Som vist i teorikapittelet, hevder Dewey (2008, s. 205) at estetikk har betydning for vanlige menneskers hverdag. Estetikk handler ikke om kunstobjektet i seg selv eller ulike former for høykultur, men er knyttet til menneskets egne erfaringer. Ut fra Deweys (2008, s. 205) tilnærming til estetsikkbegrepet, vil det estetiske derfor vise til hvordan guttene mottar kunstformene og skaper mening ut av dem i sine liv.

Guttenes beskrivelser av hvordan estetikk innvirker på dem, kan minne om det Dewey (2008, s. 212) kaller for en estetisk erfaring. At man glemmer bort det som kjennes vanskelig i livet, kan ut fra hans argumentasjon, være en naturlig følge av å erfare noe estetisk. Selv om analysen viser at guttene synes å flykte fra virkeligheten på denne måten, peker den samtidig på at det estetiske har en verdi utover dette. Deweys (2008) perspektiv på estetikk kan også belyse balansen mellom disse to elementene. Dewey (2008, s. 212) hevder at en estetisk erfaring er en emosjonell erfaring, fordi det emosjonelle i den dominerer. Det vil si at det å drive med estetikk ikke først og fremst er en intellektuell prosess, men en emosjonell erfaringsprosess. Ifølge Dewey (2008, s. 212) vil de estetiske erfaringene derfor fremme øyeblikk, slik som guttene beskriver,

hvor alt annet glemmes og hvor motstand, spenninger og opphisselse blir borte. Samtidig vil disse elementene smelte sammen i en slags fullbyrdelse eller en altomfattende avslutning, som Dewey (2008, s. 212-213) mener motvirker meningsløs gjentakelse og ensformighet i våre liv. Slik sett, kan det virke som om Dewey mener at disse sterke, emosjonelle erfaringene også beriker livet, fordi det får mennesket til å føle og være tilstede i livets øyeblikk. Dette kan også gjenspeiles i guttenes fortellinger, da alle gir uttrykk for at disse estetiske erfaringene, tilfører livet en form for mening. Henrik, for eksempel, uttrykker dette helt direkte, ved å påpeke at «musikk er en av hans største gleder i livet».

At det å drive med estetikk oppleves meningsfullt for guttene, kommer også til syne ved at de bruker mye tid på de estetiske uttrykkene, samt finner glede i å fordype seg i dem. Martin, for eksempel, satt gjerne timevis og spilte gitar, mens Isak kunne komponere rap i flere timer av gangen. Jon brukte gjerne hele kvelden på å male og Kjetil drømte seg bort fra skoletimene med å tegne merkelige monstre og skapninger. Det å oppleve glede ved å fordype seg i estetikk, er ifølge Csikzentmihalyi (1990, s. 51) ingen tilfeldighet. Som tidligere beskrevet argumenterte han (2008, s. 51) for at aktiviteter som gir glede ofte er designet for dette formålet og er utviklet over århundrer med hensikt i å kunne berike livet. For å utdype hva som skjer med menneskets sinnstilstand i slike aktiviteter, bruker Csikzentmihalyi (1990, s. 3 og 41) begrepet flow som rettleidende på hvordan noe kan oppleves. Tilstanden der man glemmer tid og sted, innebærer at mennesket har full kontroll på sin psykiske energi. Det vil si at tanker, intensjoner og følelser har fokus på det samme, og gir på denne måten erfaringen harmoni. På lik linje kan flere av guttenes fortellinger tyde på at de befinner seg i alttopplukende tilstander, der timene flyr og verden rundt dem oppleves ubetydelig.

Deweys (2008, s. 210) argumenterte også for at den estetiske erfaringen har en estetisk fase som innebærer at vi gir oss hen. Med uttrykket «å gi seg hen» sikter han til hvordan vi ikke holder noe energi tilbake, men at det strømmer ut. Ut fra Deweys (2008, s. 210) beskrivelse til denne estetiske fasen, vil en kontrollert aktivitet således oppfattes som svært intens. Csikzentmihalyi (1990, s. 42) mente at slike tilstander vil føre til at mennesket føler seg mer samlet enn tidligere. Ikke bare i henhold til seg selv, men også

til andre mennesker eller til verden for øvrig. Gjennom å handle fritt for handlingen eller aktiviteten i seg selv, mente han at det skjer det noe med oss. I tråd med Deweys (2008, s. 203) perspektiv på erfaring ser vi slik sett, at det oppstår en vekselvirkning mellom det å gjøre noe og gjennomgå noe, som i dette tilfellet oppleves godt.

Samtidig kan det virke som om guttenes erfaringer fra livet som helhet, knyttes til deres estetiske uttrykk. Vi så for eksempel i analysen at Henrik, satt sitt aggressive, musikalske uttrykk i sammenheng med mobbingen på skolen. Gjennom musikken fikk han utløp for følelser som frustrasjon og sinne. Det kan virke som om det estetiske innordner seg i en erfaringsprosess, som består av flere deler og som strekker seg over tid. Dewey (2008, s. 198) hevder også at dette er tilfellet, fordi alle ledd i en erfaring henger sammen. Som en sammenligning, viser Dewey (2008, s. 198) til en storm på havet, der bølger strømmer inn, blir blåst bort eller båret videre. Når stormen til slutt stilner av, vil man kunne se tilbake på en sammenhengende bevegelse av emner. Enden av en aktivitet, som i dette tilfellet kan være *etter* at Henrik har fått utløp for sin frustrasjon gjennom musikk, kan således sees som en fullbyrdelse av disse bevegelse. Det vil si at hvert ledd i erfaringen må sees i sammenheng med hverandre, og at det ikke eksisterer adskilte deler av den som kan isoleres hver for seg. Slik sett kan dette tyde på at guttene tar med seg sine emosjoner som oppstår i møte med sine omgivelser, for deretter å bearbeide dem i en estetisk erfaringsprosess.

I henhold til de omgivelsene guttene befinner seg i, vil jeg vise til det guttene forteller om sine livssituasjoner, da de befinner seg i utsatte posisjoner og har erfaringer fra hjem, skole og samfunnet for øvrig, som gjør dem sårbare. Analysen viste at guttenes fortellinger handler om ulike oppveksthistorier, der elementer som ustabile familieforhold, eget og foreldres rusmisbruk, vold i nære relasjoner, psykiske problemer, lærevansker, skoleavbrudd og mobbing inngår. Som vist i teori vil marginaliseringsprosesser ofte fremtre som kumulative prosesser. De starter tidlig og kan påvirke graden av samfunnsdeltagelse senere i livet (Hammer & Hygger, 2013, s. 17). At guttene befinner seg i utsatte posisjoner er ikke ensbetydende med at de vil bli marginalisert, men det vil likevel være knyttet stor risiko for marginalisering blant disse guttene (Markussen, 2016b, s. 45; Hammer & Hyggen, 2013, s. 16 og 17). At tre av dem

er utenfor skole og/eller arbeid, kan også underbygge de utsatte posisjonene guttene befinner seg i.

I analysen så vi at guttene synes å bearbeide erfaringer de gjør seg i sine omgivelser, ved å uttrykke seg estetisk. Jon for eksempel, forteller at han ikke vet hva han gjør når han maler, men at han drar det indre ut og legger følelsene i fargene og bildene. På lik linje ser vi at Martin forteller at han uttrykker seg gjennom gitarspillingen, for å få ut ting han ikke klarer å si med ord. Som en helhet kan disse uttalelsene tyde på at estetikk synes hensiktsmessig som kommunikasjonsform, når det er vanskelig å beskrive hva man føler og kjenner i kroppen. Som vist hevder Hohn (2015, s. 3-4) at det avgjørende ved den estetiske kommunikasjonen, er at den bygger på en egen symbolsk form, kalt presentativ symbolikk. Den presentative symbolikken skiller seg fra andre symbolske former, fordi den artikulere det usigelige, det vil si det som ikke kan uttrykkes i ord.

Hohn (2015, s. 3-4) hevder at dette har sammenheng med symbolikkens helt spesielle form, som består av en unik struktur og allment mønster. Det vil si at guttenes estetiske uttrykk har en unik struktur som rammer inn deres budskap. Samtidig vil dette «budskapet» bestå av et mønster som refererer til guttenes emosjonelle, komplekse opplevelser. Disse emosjonelle og komplekse opplevelsene er vanskelig å forme gjennom eksakte og nøyaktige beskrivelser, og dette gjør den presentative symbolikken mer egnet for å uttrykke det som kan kjennes uklart eller fragmentert (Hohn, 2015, s. 2). Den estetiske kommunikasjonen som bygger på denne symbolikken, synes derfor å gi guttene alternative måter å uttrykke seg på, fordi den rommer et emosjonelt budskap på en mer hensiktsmessig måte (Hohn, 2015, s. 3).

Hohn (2015, s. 10) argumenterer for at det å uttrykke seg på denne måten, vil kunne hjelpe mennesket til å mestre ulike utfordringer i hverdagen. Ikke ulikt hevder Csikzentmihaly (1990, s. 6) at det å kontrollere den informasjonen mennesket får gjennom sine erfaringer, er viktig for å kunne bestemme over eget liv. På denne måten kan det tenkes at guttene gjennomgår noe i disse prosessene og gjør seg en estetisk erfaring, som innvirker i deres emosjonelle prosesser.

Som en helhet taler det for at estetikk ser ut til å ha betydning for de emosjonelle prosessene som guttene gjennomgår i sine personlige liv. Det finnes likheter mellom guttenes beskrivelser av hvordan estetikk innvirker på dem og det som beskrives i henhold til estetisk teori (Dewey, 2008; Csikzentmihalyi, 1990; Hohr, 2015). På denne måten kan det tyde på at guttene har nytte av de estetiske erfaringene og den estetiske kommunikasjonen, for å bearbeide det de står ovenfor i sine omgivelser og for å berike det livet de lever.

5.2. Estetiske læreprosesser og engasjement

I analysen av guttenes fortellinger, handlet funn nummer to om at estetiske læreprosesser ser ut til å engasjere guttene i ulik grad, men at dette samtidig synes å påvirkes av guttenes møte med skolen generelt. Vi så blant annet i kap. 4.3. at Kjetil, Martin, Henrik og Jon engasjerte seg i estetiske læreprosessene i en skolekontekst i ulik grad, og på denne måten kan det virke som om disse guttene får utbytte av sine erfaringer og interesse for estetikk i en skolekontekst. Samtidig så vi at Isak og Fredrik ikke har opplevd et lignende engasjement, fordi det virker generelt sett som om de har for mange negative erfaringer fra skolen.

Martin og Kjetils fortelling skiller seg spesielt ut i denne sammenheng, fordi de velger studieretninger hvor estetiske læreprosesser inngår i stor grad. I analysen av Kjetils fortelling, så vi hvordan han endret atferd i timen når han uttrykte seg estetisk. Fra å være en som drømte seg bort og kjedet seg på ungdomsskolen, ble han delaktig i læreprosessen når han kunne tegne og animere på videregående. Analysen viste også at Martin trivdes svært godt på musikklinja ved en folkehøyskole, og at han var delaktig i undervisningen. Dette skilte seg fra hans tidligere engasjement for skolefaglige prosesser, da han hadde hatt mye fravær og fortalte at han mistriivdes på videregående. Som vist i teorikapittelet definerer Newmann et al. (2011, s. 169) engagement som elevens psykologiske investering rettet mot det å lære, forstå og tilegne seg ferdigheter man trenger i skolearbeidet. Utfra denne definisjonen kan vi forstå guttenes engasjement gjennom handlinger som indikerer at de er engasjert. Som nevnt betegner Fredricks et al. (2004, s. 62) synlige faktorer som indikerer at eleven er engasjert, for

behavioral engagement. Dette innebærer at både atferd, skoleprestasjoner eller fravær kan fortelle noe om eleven er engasjert eller ikke. Endringen i Kjetil og Martins deltagelse og atferd, kan slik sett fremstås som et synlig uttrykk for at engasjementet blir sterkere i disse skolekontekstene.

På en annen side ser det ut som om guttenes engasjement kan beskrives gjennom følelsesmessige reaksjoner. Martin, for eksempel, fortalte at året på musikklinje var det «beste i hans liv». På denne studieretningen fikk han mulighet til å dyrke sin interesse for musikk og spille gitar hele dagen. Som beskrevet argumenterer Fredricks et al. (2004, s. 83) for at følelsesmessige reaksjoner knyttet til læringsarenaen påvirker det emosjonelle engasjementet for skolen, noe som igjen kan gi utslag i synlige faktorer som atferd eller fravær. Disse følelsesmessige reaksjonene kan blant annet være kjedsomhet eller interesse (Markussen, 2016b, s. 35). Ainey og Hidi (2014, s. 221) hevder at en av de viktigste forutsetningene for læring er å at eleven engasjerer seg i aktiviteter som gjør dem i stand til å tilegne seg informasjon og ferdigheter. Interesse har direkte påvirkning på dette og fremmer positive emosjoner i skolen. Som følge av å drive med noe man er interessert i, kan det i tillegg følge en dypere tilfredsstillelse (Ainey & Hidi, 2014, s. 206-207). Martins uttalelse om «det beste året i sitt liv», kan slik sett forstås som en dypere tilfredsstillelse, som oppstår på bakgrunn av en følelsesmessig reaksjon som interesse.

Martin fortalte også at han spilte gitar seks timer på skolen hver dag, og at han sittende igjen å spille gitar etter skoletid. I løpet av dette året får Martin mulighet til å fordype seg grundig i musikken, noe som kan tyde på at han har stor arbeidskapasitet når han bruker tiden og energien sin på noe som oppleves meningsfullt for han selv. Fredricks et al. (2004, s. 63) påpeker at begrepet emotional engagement ikke skiller nevneverdig mellom det å ha positive emosjoner og det å være svært involvert i en aktivitet. Derfor knytter de tilstanden flow opp mot et høyt engasjement og beskriver dette som en følelsesmessig reaksjon mot læringsarenaen (Fredricks et al., 2004, s. 63). Som vist vektla også Newmann et al. (i Markussen, 2016a, s. 157) hvordan oppgaver som oppleves som meningsfulle, verdifulle og viktige fremmer elevenes engasjement. Dette kan sees i sammenheng med at elevene må oppleve at utdanningssystemet har

legitimitet for å fortjene deres innsats (Markussen, 2016a, s. 157). Martins bruk av energi til å fordype seg i noe han selv opplever meningsfullt, kan utfra denne argumentasjonen styrke inntrykket av at han har hatt et høyt emosjonelt engasjement for denne skolekonteksten.

De to andre guttene som hadde positive erfaringer fra estetiske læreprosesser i en skolekontekst var Henrik og Jon. Selv om de to guttene likte estetiske læreprosesser, virket det ikke som om de var spesielt engasjert i skolen for øvrig. Henriks skoleopplevelser var preget av mobbing, mens Jon opplevde skolen som et kjedelig sted hvor han kun møtte venner. Jon fortalte likevel at han alltid hadde likt kunst & håndverk fordi han kunne bruke fingrene og kroppen, mens Henrik fortalte at han var faglig sterk og engasjert i musikkfaget. Slik vi så, viste Li et al. (2015) til hvordan kreativ, kunstbasert undervisning kan ha positiv innvirkning på elevenes engasjement for læring. Dette gjelder især risikoutsatte elever, som viser seg å respondere godt på denne formen for undervisning. Li et al. (2015, s. 567) hevder at endringen sees blant annet gjennom atferd og akademisk oppnåelse. Utfra guttenes fortellinger, kan Jon og Henrik, i likhet med de andre guttene, fremstå som risikoutsatte elever. Begge to gir uttrykk for at estetiske læreprosessene engasjerer dem, enten gjennom synlige faktorer som karakterer eller som en følelsesmessig reaksjon. På denne måten kan vi trekke en parallell mellom fire av guttene og denne forskningen.

Analysen viste også at guttene vektla elementer ved ulike arbeidsprosesser som de trivdes med. Blant disse var det flere elementer som kjennetegner egenskaper ved estetiske læreprosesser. Jon for eksempel, fortalte om at han likte å bruke kroppen og fingrene, mens Kjetil fortalte at husket lettere når han kunne tegne det han skulle lære. Det kan virke som om begge vektlegger betydningen av det kroppslige og sansbare i en læringsprosess (Fredriksen, 2013, s. 97). Dette kan sees i tråd med Deweys (2001) beskrivelse av hvordan sansene medvirker i en erfaring. Som beskrevet hevder Dewey (2001b, s. 56 og 57) at sansene er veien til kunnskap og danner grunnlag for læring. Dette innebærer at sansene er organer for en aktivitetsprosess som gir mening. Dewey (2001b, s.56 og 57) påpeker samtidig at eleven har en kropp som han eller hun må ha med seg på skolen og at denne bør beskjeftige seg med ting som skaper betydning. At

Jon forteller at han liker å bruke kroppen og fingrene, kan således sees i tråd med hvordan Dewey trekker parallell mellom omforming av f. eks. et materiale og en indre transformasjonsprosess som skjer på bakgrunn av den ytre handlingen (Fredriksen, 2013, s. 84). Dette er i tråd med estetiske læreprosesser tilnærming til menneskets læring, fordi Jon lærer mens han uttrykker seg gjennom et medium (Fredriksen, 2013, s. 97; Sørensen og Austring, 2010, s. 53).

Ikke ulikt kan vi tolke Kjetils sine uttalelser om å tegne for å huske, som en alternativ læringsstrategi, som gir han en større forståelse. Læringsstrategien benytter visuelle uttrykk og tar utgangspunkt i det sansbare, fremfor det intellektuelle. Dette viser at estetiske læreprosesser kan ha en tverretisk funksjon i henhold til å skape en mer helhetlig tilnærming til læring. Dette kan også belyses utfra begrepet cognitiv engagement, fordi dette kan tyde på at Kjetil i større grad investerer i å anvende læringsstrategier som fungerer for han selv. På denne måten virker det som om han tar mer kontroll over sin egen læring, enn han har gjort tidligere (Fredricks et al., 2004, s. 64). Vi kan se dette i forhold til Finns (i Markussen, 2016b, s. 37) beskrivelse av hvordan elever fanges i negative sirkler i skolen. Svake skoleprestasjoner som reproduseres, kan føre til svakt engasjement, som igjen kan føre til at elever velger å avbryte utdanningsløpet. Dersom vi snur denne betraktningen, vil vi kunne tenke at flere elever vil kunne komme i positive sirkler og oppleve økt mestring og engasjement, dersom skolen legger til rette for en mer allsidig begrepsdannelse og en mer helhetlig tilnærming til læring.

I starten av kapittelet fortalte jeg at det var fravær av positive erfaringer med estetiske læreprosesser i to av guttenes fortellinger. Disse guttene var Isak og Fredrik, og er ifølge analysen de mest sårbare informantene i studien. Denne sårbarheten er knyttet til guttenes livssituasjon med rus og psykisk sykdom. I tillegg er Isak og Fredrik de eneste av guttene som ikke har fullført noen år på videregående. Som beskrevet hevder Hammer og Hyggen (2013, s. 7 og 19) at elever som av ulike grunner ikke fullfører videregående utdanning, har større sannsynlighet for å oppleve arbeidsledighet og marginalisering. Rus og psykisk helse er også faktorer som gjør unge voksne mer utsatt for å oppleve marginalisering senere i livet.

Guttenes fortellinger kan tyde på at de har hatt et svakt emosjonelt engasjement for skolen før de avbrøt utdanningsløpet (Fredricks et al., 2004, s. 63). Fredrik fortalte at han heller vil «være fattig og sulte i hjel» enn å starte på skolen igjen, mens Isak fortalte om svake relasjoner til lærere og skolekamerater. Som beskrevet betegner Fredricks et al. (2004, s. 63) opplevelsen av manglende tilknytning, samt svake relasjoner til lærere og medelever som et svakt emosjonelt engasjement. I analysen ser vi også at lignende uttalelsene danner grunnlag for opplevelsen av å ikke kunne identifiserer seg med skolen (Markussen, 2016b, s. 35). Markussen (2016b, s. 35) hevder at det å identifisere seg eller *ikke* identifisere seg med skolen har sammenheng med hvorvidt eleven er engasjert eller ikke. Finn (i Markussen, 2016a, s. 156) utdyper dette ytterligere og viser til det å akseptere skolens verdier, arbeidsformer og krav som sentralt for å kunne delta i skolens aktiviteter. Slik sett kan de to guttenes svake emosjonelle engasjement og deres opplevelse av å ikke identifisere seg med skolen, tyde på at guttene ikke klarer å engasjere seg i fagområder de i utgangspunktet er interessert i.

Både Isak og Fredrik fortalte likevel at de var glad i å komponere på hjemmearenaen, og dette kan tolkes dithen at de verdsatt det å kunne styre skaperprosessen med komponering på egne vilkår. De fortalte både direkte og indirekte, at de ikke likte forhåndsbestemte oppgaver knyttet til musikk i en skolekontekst, hvor det ble bestemt hva de skulle gjøre. At guttene verdsatt å kunne skape fritt med sitt eget personlige preg, kan sees i tråd med begrepet kreativitet. Som beskrevet hevder Drotner (1995, s. 69 og 70) at kreativitet betyr å skape og utgjør et av grunnelementene i skapende virksomhet. Kreativitet er også nært knyttet til tilstander av *flow* (Fredriksen, 2013, s. 58). Tidligere så vi at dette kom til syne i Isaks historie, når han fortalte om hvordan han glemte alt det vanskelige i livet når han komponerte og kunne sitte timevis i denne tilstanden. Felton og medarbeiderne (2015, s. 454) argumenterer for at kreativitet bidrar til at elever lærer mer effektivt, da elevene må forstå hva de lærer for å kunne skape noe på nytt på deres egne vilkår. Med utgangspunkt i dette vil man kunne tenkes at risikoutsatte ungdom som Fredrik og Isak, vil kunne ha større forutsetninger for å engasjere deg i skolefaglige læreprosesser, dersom de i større grad kan utfolde sin kreativitet og selv bli aktører i sin egen læringsprosess.

Alt i alt tyder diskusjonen på at det finnes en sammenheng mellom det å være interessert i noe og det å la seg engasjere (Ainey & Hidi, 2014, s. 206-207; Fredricks et al., 2004, s. 63). Det kan også virke som om estetiske læreprosessers egenart, kan ha en positiv innvirkning på guttenes engasjement, noe som også støttes i internasjonale studier om risikoutsatte elever og kunstfag (Felton, Vichie & Moore, 2015; Li et al., 2015; Scholes & Nagel, 2012). Likevel ser vi utfra to av guttenes fortellinger og teori om skoleengasjement, at det å ha for mange negative erfaringer med skolen, kan munne ut i et svakt emosjonelt engasjement eller manglende indentifisering med skolen. En konsekvens av dette, ser ut til å være at guttene ikke klarer å engasjere seg i fagområder de i utgangspunkt har interesse for (Fredricks et al., 2004, s. 63; Markussen, 2016a, s. 156).

5.3. Overgangen mellom det personlige liv og skolen

I oppsummeringen av analysen i kap. 4.4., så vi at det er mulig å bygge bro mellom guttenes personlige liv og en skolekontekst. Samtidig viser denne studien at disse overgangene synes å være mindre fruktbare i henhold til de mest sårbare guttene, som utfra diskusjonens argumentasjon hadde et svakt engasjement for skolen (Fredricks et al., 2004; Helms Jørgensen & Nielsen, 2013; Markussen, 2016b) Erstad et al. (2009, s. 100 og 105) hevder på lik linje at skolen har mulighet til å knytte seg til det som skjer utenfor skolen, og på denne måten bygge bro mellom læring som skjer på ulike arenaer. Dersom skolen skal lykkes i dette, mener de at man må ta utgangspunkt i de unges læringsidentitet og deres egne kunnskapskonsepter.

Vi så i analysen at de to mest sårbare guttene, Isak og Fredrik, likte å komponere når de var hjemme, slik at de kunne utfolde seg fritt på egne vilkår. Vi kan forstå dette som om de har en oppfatning av hvordan og i hvilken kontekst de lærer best. Tidligere leste vi også om Jon, som fremmet betydningen av kroppen i en læringsprosess, og Kjetil som fortalte at han husket bedre når han tegnet ned ting. Som vist i teorikapitlet bruker Biesta et al. (2004, s. 205; 2016) begrepet læringsliv som en tilnærming til forskning, der man har til hensikt å se på sammenhenger mellom menneskets læring, identitet og mulighet til å agere i sine liv. Ved å se på hvordan læring skjer i grensesnittet mellom

ulike kontekster og hvordan unge posisjonerer seg selv som «lærende», får man innsikt i deres læringsidentitet (Erstad et al., 2009, s. 100). Utfra denne tilnærmingen kan vi forstå guttene beskrivelser av hvordan de liker å lære, som en måte å konstruere sin identitet i henhold til de læringsprosessene de opererer innenfor, både på skolen og fritiden. Det vil si at det kan virke som om de har en læringsidentitet, som følger dem gjennom ulike arenaer i livet.

Denne læringsidentiteten viser seg å kunne fremme og hemme overgangen mellom guttenes personlige liv og skolen, alt ettersom hvordan den får utarte seg. For eksempel ser vi ut av Martins fortelling, at hans engasjement for skolen ser ut til å endre seg, når læringsidentitet kommer til sin rett i en skolekontekst. Det vil si at Martin, som trivdes med å terpe og terpe på gitarspillingen sin i timevis hjemme, fikk mulighet til å fortsette med det han liker, på den måten han liker, i en skolekontekst. Som vist bruker Biesta et al. (2004, s. 205 og 208) betegnelsen *catalytic* om slike overganger. Det vil si at skolen fungerer som en påskynder av læring, fordi den skaper forbindelser, koordinerer og transformerer erfaringer fra ulike dimensjoner i livet. De kunnskapskonseptene som Martin besitter, kan på denne måten, synes å transformeres inn i en skolekontekst (Biesta et al., 2004, s. 214). Som en følge av at denne overgangen skjer, kan det virke som om Martins engasjement for skolen styrkes.

Samtidig taler det for at det relasjonelle perspektivet mellom lærer og elev, kan fremme overgangen mellom det personlige liv og skolen. I både Kjetil og Henriks fortelling bidrar dette positivt for guttenes engasjement i de estetiske læreprosessene. For eksempel så vi at Kjetils lærere roser han for tegningene han lager. Vi så også at ansatte på NAV og en rådgiver på skolen hjelper han videre i utdanningsløpet, ved å fokusere på det han har interesse av og kunnskap om. Dette kan således tyde på at lærerne tar i bruk guttenes interesser, kunnskap og ferdigheter på en måte som fremmer opplevelsen av mestring. Erstad et al. (2009, s. 100) hevder at prosessene som skjer mellom mennesker i ulike sosiale kontekster, spiller en sentral rolle for hvordan læringsidentitet formes og læring skjer. Aktiviteter og oppgaver i skolen kan derfor alltid relateres til sosiale kontekster og deres relasjoner. Kvaliteten på disse relasjonene, vil således kunne ha betydning for hvorvidt elevene engasjerer seg eller ikke (Biesta et al., 2004, s. 222). Som

et resultat av dette kan det virke som om Kjetil og Henrik engasjeres i skolefaglige læreprosesser og gir dem en påfølgende læringsidentitet som engasjerte elever. Vi kan utfra Biesta et al. (2016, s. 214) argumentasjon forstå dette som en prosess, der egne kunnskapskonsepter og den enkeltes forståelse, transformeres sammen med den sosiale verden.

Som et motstykke til dette kan det virke som om både Isak og Fredrik, definerer sin læringsidentitet i en skolekontekst som *en som ikke passer inn*. Dette ser ut til å være hemmende på overgangen mellom det personlige liv og skolen. Fredrik forteller at han ikke liker å jobbe slik skolen er lagt opp, fordi han har andre meninger og ikke vil være enig i det som skolen mener. Isak forteller at han er lat og ikke gidder å gjøre skolearbeid. Begge mener derimot at de er produktive og flinke til å komponere når de jobber fritt hjemme. Som beskrevet viser Erstad et al. (2009, s. 105) til hvordan unge mennesker ofte relaterer sin kunnskap til ulike arenaer. Det vil si at de har en oppfatning av hvor deres kunnskapskonsepter kommer fra. I dette tilfellet, virker det som om guttene har en oppfatning av at deres kunnskap er opparbeidet på hjemmearenaen, fremfor skolen. Slik sett fremstår skolen i disse fortellingene, med liten legitimitet som en brukbar læringsarena.

På en annen side kan vi se overgangene som mer komplekse enn det tilnærmingen læringsliv gir inntrykk av. At Isak, for eksempel, sier at han er lat og ikke liker å gjøre skolearbeid, kan på samme tid tyde på andre ting. Dersom vi tar hans fortelling i betraktning, vet vi at han har bodd i fosterhjem og flere barneverninstitusjoner. Han har også avbrutt skolen, ruset seg siden 13-års alderen og fortalt om mange negative erfaringer med skolen. I likhet med tilnærmingen læringsliv, er Bunting & Moshuus (2017, s.1) også opptatt av de overgangene som finnes mellom ulike arenaer i unge menneskers liv. De (2017, s. 1, 14 og 17) henviser til skoleavbrudd som et komplekst samspill eller møte mellom individet og systemet, som utvikles over tid. Videre mener de (2017, s. 17) at enkle forklaringer for hvorfor man velger bort skolen, ofte skjuler langt flere komplekse faktorer. Å si at man er lat og ikke liker å gjøre lekser, kan sees som et isolert, individuelt problem. Bunting & Moshuus (2017, s. 17) mener likevel at disse isolerte problemene ofte vokser seg gradvis utover i den unges fortelling om seg

selv, for å ende opp i en kompleks situasjon, der mange arenaer i de unges liv er involvert. Dersom vi også ser dette opp mot Fredrik fortelling, kan vi tenkes at det er flere arenaer som kan ha hatt betydning for hvorfor han ikke har hatt utbytte av den kunnskapen han besitter i en skolekontekst. Fra hjemmearenaen fortelles det om ustabile familieforhold, og på sosiale arenaen fortelles det om svake relasjoner eller mangel på relasjoner. Vi ser også at hans personlige liv rommer en alvorlig psykisk lidelse, og at han mistroddes sterkt på skolen. Slik sett ser vi at kompleksiteten øker og at erfaringene fra skolen og utenfor skolen spiller inn (Bunting & Moshuus, 2017, s. 17).

At i alt kan denne diskusjonen tyde på at det er mulig å fremme overganger mellom det personlige liv og skolen, men dette synes å være komplekse prosesser. Det kan likevel virke som om guttene har en oppfatning av sin egen læringsidentitet, som følger dem fra fritidsarenaen til skolen. I de tilfellene overgangene mellom det personlige liv og skolen fungerer, kan det se ut som om guttenes egne kunnskapskonsepter transformeres inn en ny kontekst, hvor de får spillerom og mottas på en god måte av skolen eller lærerne (Biesta et al., 2004, s. 214; Erstad et al., 2009, s. 100).

I henhold til de to mest sårbare guttene i studien, ser vi at det kan virke utilstrekkelig å snakke om overganger og læringsidentitet. Det kan virke som guttenes livssituasjoner og deres skoleavbrudd er så komplekse at slike tilnærminger kan virke overflødig. Tross dette, ser vi at guttene likevel har en oppfatning av sin egen læringsidentitet. Slik sett kan det virke som om læringsidentiteten ikke bare handler om hvordan man lærer noe på en strategisk eller effektiv måte, men er knyttet til det som skaper mening for en selv. Dersom denne identiteten ivaretas i en skolekontekst og får tilstrekkelig spillerom, tyder denne diskusjonen på at dette kan fremme et økt engasjement for skolefaglige læreprosesser (Biesta et al., 2004; Erstad et al., 2009).

6 Avslutning

I denne studien har jeg forsøkt å finne ut hvordan estetikk kan innvirke i sårbare, utsatte gutters personlige liv og hvilken betydning disse erfaringene har i henhold til en skolekontekst. Dette har jeg forsøkt å besvare ut fra to forskningsspørsmål, for deretter å drøfte dem opp mot teori og forskning. I avslutningskapittelet vil jeg besvare min problemstilling utfra de betraktninger jeg har gitt. Samtidig ønsker jeg å knytte meg opp mot fagfornyelsen som trer i kraft ved skolestart 2020. Til slutt vil jeg presentere noen implikasjoner for videre forskning og arbeid, samt trekke frem en gjennomgående svakhet ved oppgaven. Problemstillingen min er: *Hva forteller gutter i utsatte posisjoner om erfaringer med estetikk og deres betydning for en skolekontekst?*

6.1. Konklusjon

Gjennom de foregående kapitlene har jeg diskutert guttenes erfaringer med estetikk i det personlige liv og i en skolekontekst, for deretter å knytte dem sammen. Jeg har gjennomgående forsøkt å fremheve guttenes egne perspektiver og subjektive erfaringer. Et av funnene viser at estetikk innvirker i de emosjonelle prosessene som guttene gjennomgår i sine liv, noe som samsvarer med hvordan Dewey (2008) og Hohn (2015) mener estetikk kan bidra til å bearbeide erfaringer og berike livet. Studiens filosofiske tilnærming med vekt på Deweys (1925) pragmatiske filosofi ser på disse erfaringene som sanne i ontologisk forstand. Dette har sammenheng med hvordan Dewey (1925, s. 4) hevder at estetiske erfaringer tilhører og ligger nedfelt i naturen, på lik linje med det materielle eller fysiske.

Denne måten å bruke estetikk på, kan sammenlignes med en form for livsmestring. Ifølge Utdanningsdirektoratet (2018c, avsnitt 2) dreier livsmestring seg om å kunne forstå og å kunne påvirke faktorer som har betydning for mestring av eget liv. Ut fra denne studien vil det være hensiktsmessig at fagfornyelsen i 2020, inntar et slikt perspektiv på hvordan estetikk kan innvirke i unge, sårbare liv. Dette gjenspeiles også i læreplanskissene til estetiske fag, hvor det er lagt vekt på et tverrfaglig livsmestringsperspektiv i både musikk og kunst & håndverk (Utdanningsdirektoratet, 2018a, punkt 1.4.; Utdanningsdirektoratet, 2018b, punkt, 1.4.).

Studiens andre funn handlet om at estetiske læreprosesser ser ut til å engasjere guttene i ulik grad, men at dette samtidig synes å påvirkes av guttene møte med skolen generelt. På lik linje viser teori og forskning at skoleengasjement har sammenheng med hvordan man responderer følelsesmessig på det som skjer på læringsarenaen (Fredricks et al., 2004, s. 63; Markussen, 2016b, s. 35). Et stort og svært viktig fokus legges ofte på de sosiale relasjonene som oppstår i en klasseromskontekst. Disse er viktige for å oppleve tilknytning og kunne identifisere seg med skolens verdier, arbeidsformer og krav (Fredricks et al., 2004, s. 63; Markussen, 2016b, s. 35-37). I denne studien ser vi at dersom dette ikke fungerer som det skal, er det også vanskelig å skape engasjement for skolefaglige læreprosesser.

Samtidig kan det virke som om det ikke er ubetydelig hva lærere velger av arbeidsformer og skoleoppgaver (Fredricks et al., 2004; Newmann et al., 1996). Dette innebærer at innholdet på læringsarenaen har betydning for elevens følelsesmessige reaksjoner, som igjen påvirker deres deltagelse i skolen (Fredricks et al., 2004, s. 63). Her spiller interesse en viktig rolle for hvordan engasjement oppstår (Ainey & Hidi, 2014, s. 206-207). På bakgrunn av sårbarhetshypotesen, som jeg beskrev innledningsvis, mistenkes det også at gutter påvirkes i større grad enn jenter av kjedelig undervisning (Stoltenberg et al., 2019, s. 15). Utfra guttenes beskrivelser av hva de verdsetter i en læringsprosess og hvordan forskning og teori påpeker betydningen av disse elementene, kan det også se ut som om estetiske læreprosesser som en særegen erkjennelsesform, kan virke hensiktsmessig for å skape engasjement for skolen (Dewey, 2001; Felton et al., 2015; Li et al., 2015; Scholes & Nagel, 2012).

For å besvare min problemstilling som en helhet, kan det virke som om fire av guttene har erfaringer med estetikk, som får betydning for en skolekontekst. Dette innebærer at de medbringer sine egne interesser, kunnskapskonsepter, sin egen læringsidentitet og alt det som oppleves viktig for dem i deres personlige liv, i møte med skolen (Biesta et al., 2004; Erstad et al., 2009). At lærere og skolen er oppmerksomme ovenfor dette, ser ut til å være betydningsfullt for dem. Dersom slike overganger ble utnyttet til det fulle i skolen, kan vi utfra diskusjonens argumentasjon få flere elever engasjert inn i skolefaglige læreprosesser (Erstad et al., 2009; Fredricks et al., 2004). På en annen side

ser vi at to av guttenes erfaringer med estetikk, ikke får noen betydning for en skolekontekst. Det taler for at de har for mange negative erfaringer fra skolen generelt, som dominerer deres fortellinger i stor grad. Disse negative erfaringene ser ut til å inngå i et komplekst samspill med andre erfaringer, fra andre arenaer i deres liv (Bunting & Moshuus, 2017, s. 17).

På bakgrunn av denne studien, mener jeg derfor at skolen har et ansvar for å skape meningsfulle rammer for læring. Dette bør skje gjennom et bredt spekter av ulike læreprosesser gjennom et langt utdanningsløp, hvor alle kan få utbytte av sine egne kunnskapskonsepter, læringsidentitet og interesser. Dette synet kan også sees opp mot studiens epistemologiske tilnærming, fordi pragmatisme beskriver kunnskap som *det som virker* (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 357). Slik sett kan vi forstå overgangen mellom det personlige liv og skolen som hensiktsmessig og fruktbar, fordi den fremstår som et middel til å mestre den verdenen vi lever i (Kvale & Brinkmann., 2015, s. 74).

Denne studien kan også tyde på at det ikke finnes noen motsetningsforhold mellom det å være gutt og la seg emosjonelt berøre av estetikk. Dette underbygger min oppfatning om at kunst og estetikk ikke bør sees som et feminint fenomen. Dersom estetiske læreprosesser skal engasjere utsatte gutter i gode skolefaglige prosesser, trenger man derfor lærere som ser verdien av estetikk i unge gutters liv. Når fagfornyelsen trer i kraft ved skolestart i 2020, håper jeg med dette at de anbefalinger som er gitt om å styrke estetiske fag, tas på alvor i skolen og i utdanningssystemet for øvrig (Ludvigsen et al., 2015, s. 53).

6.2. Implikasjoner

Jeg har tatt et bevist valg med å *ikke* trekke inn livsmestring som et teoretisk perspektiv, da jeg ønsket å beskrive de estetiske prosessene med utgangspunkt i estetisk teori. Jeg mener at dette har gitt meg mulighet til å fordype meg i estetisk teori, for å forstå hva som skjer i møte med mennesket og estetikk. Jeg ser likevel at det hadde vært interessant å se funnene utfra et helseperspektiv med vekt på livsmestring, da dette også er relevant i henhold til fagfornyelsen. Med utgangspunkt i dette anbefaler jeg at

det forskes mer på ungdom og estetikk utfra et livsmestringsperspektiv. Som nevnt i denne oppgaven finnes det også mange indikasjoner på at estetiske læreprosesser kan ha positiv innvirkning på skoleengasjement. Den nyere forskningen jeg har funnet, gir likevel lite innsikt i hvordan mening skapes i disse møtene. Jeg undres i etterkant på hvorfor det finnes så lite forskning på dette. En antagelse fra min side er at dette er komplekse prosesser som vanskelig lar seg «måle» eller beskrive. I dagens skolepolitiske debatt tror jeg også at dette perspektivet har liten prioritet, fremfor målbare aspekter som bidrar til effektivitet i utdanningssystemet.

Jeg anbefaler også at det i større grad enn tidligere forskes kvalitativt på emotional engagement- begrepet, for å kunne vite mer om hvordan skolefaglige læreprosesser påvirker den enkelte elev. Gjennom feltobservasjoner og kvalitative undersøkelser tror jeg man kan gå mer i dybden på hvordan engasjement oppstår og formes gjennom skoleløpet. Ifølge Fredricks et al. (2004, s. 63,70 og 87) finnes det lite forskning om emotional engagement. Dette skjer fordi man sjelden måler kategoriene hver for seg, men ser dem i sammenheng med hverandre. Et resultat av dette er at forskning om emotional engagement fremstår noe uklart.

6.3. Svakheter ved oppgavens tilnærming

I diskusjonen har jeg forsøkt å belyse det estetiske gjennom ulike perspektiv. Blant annet har jeg beskrevet estetikk som en måte å bearbeide erfaringer, som kilde til engasjement for skolen og som kilde til læring på tvers av ulike arenaer. Avslutningsvis og som en selvmotsigende, vil jeg problematisere hvordan jeg fremstiller estetikk utfra en nyttefunksjon. Musikkfaget for eksempel, blir ofte fremstilt som en trivselsskapende faktor i skolen for økt produktivitet. Dersom slike betraktninger får for stort spillerom, får legitimeringen av estetikk i skolen et ytre poeng (Varkøy, 1993, s. 149). Som en motsetning til dette vil jeg påpeke, slik jeg også har forsøkt i diskusjonen, å vise til estetikk og kunst som fenomener med verdi i seg selv for mennesket. Det vil si at de ikke nødvendigvis må begrunnes som midler til å oppnå noe utover seg selv (Varkøy, 1993, s. 73).

Referanser/litteraturliste

- Ainey, M. & Hidi, Suzanne. (2014). Interest and enjoyment. I R. Pekrun & L. Linnenbrink-Garcia (Red.), *International Handbook of emotions in education* (s. 205- 227). New York: Routledge.
- Biesta, G., Bloomer, M. & Lawy, R. (2004). 'School's just a catalyst': knowledge, learning and identity, and the post-16 curriculum. *Journal of Vocational Education & Training*, 56(2), 205-226. <https://doi.org/10.1080/13636820400200254>
- Biesta, G., Hodkinson, P., Goodson, I., Field, J. & Macleod, F. (2016). *Learning Lives Project - Adult learner interview transcripts*: Colchester, Essex: UK Data Archive.
- Bjerke, M. (2019, 6. mars). Estetiske fag har fått større plass i ny finsk læreplan, men i Norge har lite skjedd de siste 15 åra. *Musikkultur*. Hentet fra <https://musikkultur.no/nyheter/estetiske-fag-har-fatt-storre-plass-i-ny-finsk-lareplan-men-i-norge-har-lite-skjedd-de-siste-15-ara-6.54.615621.0c6c518f97>
- Bunting, M. & Moshuus, G. H., (2017). Young peoples' own stories about dropping out in Norway: An indirect qualitative approach. *Acta Didactica Norge*. 11(2). <https://doi.org/10.5617/adno.3182>
- Clandinin, D. J., & Rosiek, J. (2007). Mapping a landscape of narrative inquiry: Borderlands spaces and tension. I D. J. Clandinin (Red.), *Handbook of narrative inquiry: Mapping a methodology*. (s. 35-76). USA: Sage Publications.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry & research design : choosing among five approaches*. Los Angeles: Sage.
- Creswell, J. W., & Miller, D. L. (2000). Determining Validity in Qualitative Inquiry. *Determining Validity in Qualitative Inquiry, Theory Into Practice*, 39:3, 124-130. https://doi.org/10.1207/s15430421tip3903_2
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow : the psychology of optimal experience*. (2. utg.) New York: Harper Perennial.
- De nasjonale forskningsetiske komiteene. (2016, 27. april). Hensyn til personer. *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Hentet fra <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/b.-hensyn-til-personer-5---18/>
- De nasjonale forskningsetiske komiteene. (2014, 27. april). Prinsipper. *Generelle forskningsetiske retningslinjer*. Hentet fra <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Generelle-forskningsetiske-retningslinjer/>
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2005). *The Sage handbook of qualitative research* (3 utg.). Thousand Oaks, Calif: Sage.
- Dewey, J. (1925). *Experience and nature*. New York: Dover Publication Inc. Hentet fra <https://www.amazon.com/Experience-Nature-John-Dewey/dp/0486204715>
- Dewey, J. (2001). Erfaring og tenkning. I E. L. Dale (Red.), *Om utdanning* (s. 53-66). Oslo: Gyldendal akademisk, 2001.
- Dewey, J. (2008). Å gjøre en erfaring: fra Art as experience (1934) (K. Bale & A. Bø-Rygg, Overs.). I K. Bale & A. Bø-Rygg (Red.), *Estetisk teori- en antologi* (s. 196-213). Oslo: Universitetsforlaget.
- Drotner, K. (1995). *At skabe sig selv : ungdom, æstetik, pædagogik*. (2. utg.) København: Gyldendal.

- Erstad, O., Gilje, Ø., Sefton-Green, J., & Vasbo, K. (2009). Exploring 'learning lives': community, identity, literacy and meaning. *Literacy*, 43, 100-106. <https://ezproxy2.usn.no:2517/doi/full/10.1111/j.1741-4369.2009.00518.x>
- Felton, E., Vichie, K., & Moore, E. (2015). Widening participation creatively: creative arts education for social inclusion. *Higher Education Research & Development*, 35(3), 1-14.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109. <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>
- Fredriksen, B. C. (2013). *Begripe med kroppen : barns erfaringer som grunnlag for all læring*. Oslo: Universitetsforlag.
- Frønes, I. (2013). Kunnskapssamfunn, sosialisering og sårbarhet. I E. Befring, I. Frønes & M. Sørli (Red.), *Sårbare unge* (s. 31- 45). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Goetz, T., & Hall, N. C. (2014). Academic boredom. I R. Pekrun & L. Linnenbrink-Garcia (Red.), *International handbook of emotion in education* (s. 311- 330). London: Routledge.
- Hammer, T., & Hyggen, C. (2013). Ung voksen- risiko for marginalisering. I T. Hammer & C. Hyggen (Red.), *Ung voksen og utenfor- Mestring og marginalitet på vei til voksenliv* (s. 13- 27). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Helms Jørgensen, C. & Nielsen, K. (2013). Frafald fra erhvervsuddannelserne - mod en mere nuanceret forståelse. *Utbildning Och Lärande / Education And Learning*, 7(1), 14-31.
- Hohr, H. (2015). Estetisk oppdragelse og kunst. *Nordisk Tidsskrift for Pedagogikk og Kritik* 1(0). <https://doi.org/10.17585/ntpk.v1.113>
- Hohr, H. (2010) The role of emotion in experience- comment on John Dewey's Ars as experience. I A. Østern & H. Kaihovirta- Rosvik (Red.), *Arts education and beyond* (s. 21- 42). Åbo Akademi University
- Hoonard, D. K. (2008). Marginalization. I L. M. Given (Red.), *The Sage Encyclopedia of Qualitative Research Methods*. Thousand Oaks: Sage Publications, Inc. <https://dx.doi.org/10.4135/9781412963909>
- Kulturrådet. (2017, 12. juni). Høringssvar fra norsk kulturråd. *Høring om forslag til ny generell del av læreplanverket for grunnsopplæringen*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/horing-om-forslag-til-ny-generell-del-av-lareplanverket-for-grunnsopplaringen-som-skal-erstatte-gjeldende-generell-del-og-prinsipper-for-opplaringen/id2542076/?uid=d45402c3-1e48-4d07-b38e-a1e3c3f7e19d>
- Kvale, S., Brinkmann, S. (2015). (T. M. Anderssen & J. Rygge, Overs.). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg., 2. oppl.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kvarv, S. (2010). *Vitenskapsteori : tradisjoner, posisjoner og diskusjoner*. Oslo: Novus.
- Li, X., Kenzy, P., Underwood, L., & Severson, L. (2015). Dramatic Impact of Action Research of Arts-Based Teaching on At-Risk Students. *Educational Action Research*, 23(4), 567-580. <https://doi.org/10.1080/09650792.2015.1042983>
- Linnenbrink-Garcia, L., & Pekrun, R. (2011). Students' emotions and academic engagement: Introduction to the special issue. *Contemporary Educational Psychology*, 36(1), 1-3. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2010.11.004>
- Ludvigsen, S., Gundersen, E., Indreland, S., Ishaq, B., Kleven, K., Korpås, T., . . . Øye, H. (2015). *Fremtidens skole : fornyelse av fag og kompetanser* (Norges offentlige

- utredninger rapport 8/2015) Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/sec1s>
- Markussen, E. (2016a). De`hær e`kke nokka for mæ. I K. Reegård & J. Rogstad (Red.), *De frafalne* (s. 154- 172). Oslo Gyldendal Akademisk.
- Markussen, E. (2016b). Forskjell på folk. I K. Reegård & J. Rogstad (Red.), *De frafalne* (s. 22- 61). Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Maxwell, J. A. (1992). Understanding and validity in qualitative research. *Harvard Educational Review*, 62(3), 279-300.
- Moshuus, G. H. (2012). Skulle jeg latt være å intervju Sandra? I E. Backe-Hansen & I. Frønes (Red.), *Metoder og perspektiver i barne- og ungdomsforskning* (121- 135). Oslo: Gyldendal.
- Moshuus, G. H. (2017). Skolesamfunnet - unges fortellinger om sin oppvekst i dag. I M. Bunting & G. H. Moshuus (Red.), *Skolesamfunnet* (s. 34- 54). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Moshuus, G. H., & Eide, K. (2016). The Indirect Approach: How to Discover Context When Studying Marginal Youth *International Journal of Qualitative Methods* 15(1). <https://doi.org/10.1177/1609406916656193>
- Newmann, F., Roth, J., & Damico, S. (1996). Student engagement and achievement in American secondary schools. *Curriculum Inquiry*, 26(1), s. 89-99. Hoboken. Hentet fra https://ezproxy1.usn.no:2305/stable/1179903?sid=primo&origin=crossref&seq=1#metadata_info_tab_contents
- Pinnegar, S., & Daynes, G. (2007). Locating Narrative Inquiry Historically: Thematics in the turn to narrative. I D. J. Clandinin (Red.), *Handbook of narrative inquiry: Mapping a methodology* (s. 3- 34). USA: Sage reseach.
- Reegård, K., & Rogstad, J. (2016). Introduksjon. I K. Reegård & J. Rogstad (Red.), *De frafalne* (s. 9- 21). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Rumberger, R. W. (2011). *Dropping out : why students drop out of high school and what can be done about it*. Cambridge, Mass: Harvard university press.
- Scholes, L., & Nagel, M. C. (2012). Engaging the Creative Arts to Meet the Needs of Twenty-First-Century Boys. *International Journal of Inclusive Education*, 16(10), 969-984. <https://doi.org/10.1080/13603116.2010.538863>
- Sefton-Green, J., & Erstad, O. (2017). Researching "Learning Lives"--A New Agenda for Learning, Media and Technology. *Learning, Media and Technology*, 42(2), 246-250. <https://doi.org/10.1080/17439884.2016.1170034>
- Skinner, E., Pitzer, J., & Brule, H. (2014). The role of emotion in engagement, coping, and the development of motivational resilience. I R. Pekrun & L. Linnenbrink-Garcia (Red.), *International handbook of emotions in education* (s. 331-367). New York: Routledge.
- Stoltenberg, C., Abdelrahman, H. M., Chaudhry, R. A., Fylling, I., Hausstatter, R., Kirkebirkeland, M. A., . . . Ogden, T. (2019). *Nye sjanser- bedre læring- Kjønnforskjeller i skoleprestasjoner og utdanningsløp*. (Norges offentlige utredninger rapport 3/2019). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2019-3/id2627718/>
- Sunde, D. J. (2017, 12. deesember). Fagfornyelsen- Estetikk i skolen. *Udirbloggen*. Hentet fra <https://udirbloggen.no/estetikk-i-skolen/>

- Sørensen, M. & Austrang, B. D. (2010). Mot et læringsorientert estetikkbegrep (K. M. Thorbjørnsen, Overs.). I J. H. Sætre & G. Salvesen (Red.), *Allmenn musikkundervisning*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitativ metode* (4. utg.). Bergen: Fagbokforlag.
- University of South- Eastern Norway. (2018). *MaCE- Marginalisation and Co- created*. (Brosjyre 2018/2019) Erasmus + prosjekt.
- Universitetet i Sørøst- Norge. (u.å.). *Forskergruppe for oppvekst og utdanning*. Hentet ut 12.05.2019 fra <https://www.usn.no/forskning/hva-forsker-vi-pa/helse-og-velferd/oppvekst-og-utdanning/>
- Utdanningsdirektoratet. (2018a). Fagfornyelsen- innspillsrunde skisser til læreplaner i kunst og håndverk og duodji. *Læreplanverket*. Hentet fra <https://hoering.udir.no/Hoering/v2/283?notatId=546>
- Utdanningsdirektoratet. (2018b). Fagfornyelsen- innspillsrunde skisser til læreplaner i musikk. *Læreplanverket*. Hentet fra <https://hoering.udir.no/Hoering/v2/276?notatId=549>
- Utdanningsdirektoratet. (2018c). Folkehelse og livsmestring. *Læreplanverket*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/folkehelse-og-livsmestring/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019). Fagfornyelsen. *Læreplanverket*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/>
- Varkøy, Ø. (1993). *Hvorfor musikk? : en musikkpedagogisk idéhistorie*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Østbye, G. L. (2007). *Barn + kunst = danning : fabulering og filosofering i kunstmøter*. Oslo: Gurilo forlag.

Vedlegg

Vedlegg 1: Prosjektbeskrivelse og deltagere i MaCE

Prosjektbeskrivelse av Marginalisation and Co-created Education

Marginalisation and Co-created Education (MaCE) er et Erasmus+prosjekt som ble påbegynt i 2018 og fullføres i 2021. Prosjektet er et samarbeid mellom Universitetet i Sørøst-Norge, University of Cumbria i England og Via University College i Danmark. Prosjektet søker å lære mer om skole og utdanning gjennom intervjuer med ungdom og unge voksne, samt trekke veksler på studentenes egne erfaringer med skolegang og eventuelt tidligere frafall fra videregående opplæring og høyere utdanning. Prosjektet har som delmål å utruste studenter i forskning gjennom et akademisk fellesskap preget av felles innsats. Studentene er deltakende aktører i gjennomføring av datainnsamling, og som medskapere i forståelsen av materiale.

Til sammen er det med 30 studenter som medforskere i prosjektet, hvorav 16 studerer ved Universitetet i Sørøst-Norge. Studentene som skriver bacheloroppgave tilknyttet prosjektet går på studiene grunnskolelærer og spesialpedagogikk. Det er også to masterutdanninger tilknyttet prosjektet, master i pedagogikk og master i forebyggende arbeid for barn og unge.

Som deltaker i prosjektet har studentene deltatt på undervisning og seminarer utover deres studieløp. På høstsemesteret ble det gjennomført fire økter med nettundervisning hvor studentene ble introdusert for teori og metode relevant for prosjektet og for gjennomføringen av datainnsamling. Studentene har deltatt på to ukelange seminarer om metode og analyse samt mindre samlinger på campus. Årlig arrangerer MaCE et analyseseminar, der studenter og forskere legger frem funn de har gjort i forskningen så langt i prosjektet.

Metoden som er benyttet i prosjektet er gjennomgående og er en samtalebasert intervjuform som kan karakteriseres som «indirekte» (Moshuus & Eide, 2016). Datamaterialet består av 46 intervjuer gjennomført av studenter og forskere i prosjektet. Informantene er ungdom og unge voksne i alderen 16-25 år som går på yrkesfaglige linjer med høyt frafall, har sluttet på skolen eller har tidligere skoleavbrudd, er unge arbeidsledige på kurs i regi av NAV, har kort botid i Norge eller av andre grunner har en usikker tilknytning til skole og arbeidsliv. Informantene er bosatt på Østlandet og det er spredning i kulturell bakgrunn. Informantene er rekruttert via prosjektets nettverk, og det er tilstrebet at ungdommene blir spurt om deltakelse av andre enn intervjueren selv.

Studentene som er med i prosjektet kan selv velge tema for sin oppgave, ut fra prosjektets og studiets ramme. Alle studenter i prosjektet har fått tilgang til å benytte seg av intervjuer gjennomført av andre i prosjektgruppen. Slik har studentene fått tilgang til et rikt datamateriale. Prosjektet er innmeldt til Norsk senter for forskningsdata (NSD), og alle informanter har skrevet under på samtykkeerklæring. Studentene som deltar i prosjektet er innmeldt til NSD og har skrevet under på taushetserklæring. For å sikre informantenes sikkerhet er intervjuene anonymisert under transkriberingen.

Studenter som har deltatt som medforskere i MaCE skoleåret 2018/2019

Lisbeth Hellesnes Gausvik

Bjørn Simen Hansen

Silje Kjørholt Wolline

Ingrid Gulseth Berge

Silje Bjørklund Grøterud

Trude Austad Gulliksen

Ronja Fredriksson Paulsen

Silje Brekke Valen

Heidi Høglund

Marie Møller-Skau

Kristin Jota

Volga Gooran

Knut Jost Arntzen

Kine Maria Artie Riis Thorsen

Marthine Veronica Ackles

Ole-Andreas Arnulf



Vil du delta i forskningsprosjektet «Marginalisation and Co-Created Education»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å se nærmere på ungdom som gjennomfører eller avbryter skolegang og hvilke planer de har, og hvordan de ser på fremtiden. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Vi ønsker å intervju unge som velger bort skolen sammen med ungdom som ikke gjør dette. Vi ønsker å høre ungdommers historie, fortalt fra deres eget perspektiv og deres tanker om fremtid. Det skjer mye i barne- og ungdomsårene og vi ønsker derfor å få lov til å spørre deg igjen senere også. På den måten vil vi lære mer om hvordan utdanningsfortellinger og oppveksterfaringer former unges vei inn i voksenlivet.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Forskningsprosjektet er et samarbeid mellom Fakultet for helse- og sosialvitenskap og Fakultet for humaniora-, idretts- og utdanningsvitenskap ved Universitetet i Sørøst-Norge. På prosjektet deltar forskere og studenter fra ulike master- og bachelorprogram ved universitetet på disse fakultetene. I tillegg har vi fått med oss enda to universiteter, et i Danmark og et i England.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du som inviteres til å delta blir kontaktet fordi du går på en studieretning hvor tidligere forskning har vist at flere har valgt å avbryte sin skolegang eller fordi du har avbrutt din skolegang. Deltakerne til dette forskningsprosjektet blir kontaktet gjennom videregående skoler og NAV-kontorer i Telemark, Buskerud og Vestfold.

Hva innebærer det for deg å delta?

Undersøkelsen vil bestå av intervjuer. Disse intervjuene vil ha form som samtaler hvor vi ønsker å få vite hva du holder på med til daglig, hva du interesserer deg for, hva du tenker at du vil gjøre framover og vi vil gjerne vite hva du har holdt på med tidligere. Et intervju varer gjerne i én time, men det kan også være kortere eller litt lenger. Dersom du gir din tillatelse vil vi ta lydopptak av samtalen. Lydopptakene vil senere bli nedskrevet.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. De som kontaktet deg på våre vegne vil ikke få vite om dette.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet.

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Lydopptakene og de nedskrevne samtaler vil være tilgjengelige for prosjektgruppa som deltar som intervjuere og de databehandlerne som vil hjelpe oss å skrive ned opptakene. De digitale lydopptakene vil deretter slettes når prosjektet er ferdig og personopplysningene erstattes med en koblingsnøkkel som vil oppbevares adskilt fra det som er skrevet ned. Prosjektgruppa består av og forskerne ansatt på universitetet som deltar i innsamlingen av intervjuene og studenter i perioden hvor de skriver sine avhandlinger.

Alle deltakere i prosjektet vil anonymiseres i alle publikasjoner fra prosjektet slik at ingen kan gjenkjennes. Publikasjonene vil være mastergradsavhandlinger og vitenskapelige artikler.

Samarbeidsuniversitetene våre ved VIA Universitetet i Danmark og University of Cumbria i England gjør lignende intervjuer i sine land. Vi vil samarbeide om intervjuene vi har fått. Dette vil først skje etter at alle intervjuer er nøye gjennomgått og anonymisert. Ved å samarbeide om intervjuer kan vi lære mer om skolegjennomføring og avbrudd på tvers av landegrenser.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet vil følge deltakerne i studien over flere år og skal avsluttes 31. desember 2023. Da vil koblingsnøkkelen med navneliste ødelegges. Da vil datamaterialet være anonymt.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Sørøst-Norge (USN) har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Dersom du har spørsmål til studien, ta kontakt med oss: mette.bunting@usn.no
- Personvernombud ved USN: Paal Are Solberg, personvernombud@usn.no
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på e-post (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Mette Bunting
Dosent i Pedagogikk
Universitetet i Sørøst-Norge
Telefon 414 71 590
mette.bunting@usn.no

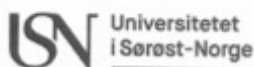
Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet Marginalization and Co-Created Education, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 2023.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)



Dato: 25.01.2019

[Klikk her for å skrive inn tekst.](#)

Tilgang til data

Jeg, Marie Møller-skau, får med dette tilgang til data fra prosjektet «Marginalisation and CO-created Education» grunnet deltakelse i prosjektet som medforsker. Opplysningene er underlagt taushetsplikt. Taushetsplikten gjelder også etter at min deltakelse i prosjektet er avsluttet.

Opplysningene skal kun benyttes i arbeidet med min bachelor- eller masteravhandling. Dersom senere bruk er aktuelt, må dette avtales spesielt med Universitetet i Sørøst-Norge v/prosjektleder.

Jeg forplikter meg herved til å behandle data og personidentifiserbare opplysninger på sikker måte (på passord-beskyttet område, kryptert minnepenn el) i tråd med de anvisninger som veileder, prosjektleder eller andre ansvarlige i prosjektet gir.

Jeg forplikter meg også til aldri å dele personidentifiserbare opplysninger fra prosjektet med andre enn deltakerne i prosjektet. Det innebærer også aktivt å hindre andre i å få tilgang til disse opplysningene.

Jeg er innforstått med at bakveidentifisering (forsøk på å finne den reelle identiteten til de personer dataene gjelder for) eller forsøk på rekonstruksjon av personidentifiserbare opplysninger på grunnlag av innsamlet eller utlevert materiale ikke er tillatt. Resultatene må ikke offentliggjøres på en slik måte at det medfører risiko for identifisering av enkeltpersoner.

Når mitt engasjement i prosjektet er avsluttet skal alt materiale og eventuelle datafiler slettes. Dette er mitt ansvar, og jeg har plikt til å gi universitetet beskjed når det er utført.

Ved brudd på avtalen vil tillatelsen til å bruke dataene fra Universitetet i Sørøst-Norge bli trukket tilbake.

Underskrifter:

Marie Møller-Skau

Student

Veileder

www.usn.no

Postadresse:
Universitetet i Sørøst-Norge
Postboks 235
3603 Kongsberg

Besøksadresse:
Universitetet i Sørøst-Norge
Kjølnes ring 56
3918 Porsgrunn

www.usn.no
Tlf: 31 00 80 00
postmottak@usn.no
Org. nr: 123 456 789

Universitetet i Sørøst-Norge
Att: Mette Bunting
mette.bunting@usn.no

Vår dato: 07.08.2018

Vår ref: 61111/LAR/LR

Deres dato:

Deres ref

VURDERING AV BEHANDLING AV SÆRSKILTE KATEGORIER PERSONOPPLYSNINGER I PROSJEKTET «MARGINALIZATION AND CO-CREATED EDUCATION (MACE)»

NSD – Norsk senter for forskningsdata AS viser til meldeskjema innsendt 13.06.2018. Meldingen gjelder behandling av personopplysninger til forskningsformål.

Etter avtale med den behandlingsansvarlige, Universitetet i Sørøst-Norge, har NSD foretatt en vurdering av om den planlagte behandlingen er i samsvar med personvernlovgivningen.

Resultat av NSDs vurdering:

NSD vurderer at det vil bli behandlet særskilte kategorier av personopplysninger om etnisk bakgrunn, helseforhold og seksuelle forhold frem til 31.12.2023.

NSDs vurdering er at behandlingen vil være i samsvar med personvernlovgivningen, og at lovlig grunnlag for behandlingen er allmenn interesse (tredjepersonopplysninger) og samtykke (øvrige opplysninger).

Vår vurdering forutsetter at prosjektansvarlig behandler personopplysninger i tråd med:

- opplysninger gitt i meldeskjema og øvrig dokumentasjon
- dialog med NSD, og vår vurdering (se nedenfor)
- Universitetet i Sørøst-Norge sine retningslinjer for datasikkerhet, herunder regler om hvilke tekniske hjelpemidler det er tillatt å bruke

Nærmere begrunnelse for NSDs vurdering:

1. Beskrivelse av den planlagte behandlingen av personopplysninger

Formålet med studien er å utforske hvorfor noen klarer å gjennomføre videregående opplæring, og andre ikke. Det vil blant annet ses på hvem som avbryter utdanningen samt hva som kjennetegner dem og deres oppvekst- og skoleerfaringer sammenliknet med andre på samme alder.

Utvalget vil bestå av personer født i perioden 1997–2002 som har avbrutt sin skolegang eller som går på videregående skole på studieretninger hvor mange statistisk faller fra. Utvalget anslås å utgjøre rundt 75–90 personer.

Rekruttering skjer via NAV-kontorer, oppfølgingstjenesten og videregående skoler i Telemark, Vestfold og Buskerud. Disse formidler informasjon om prosjektet til potensielle deltakere. For å sikre frivillig deltakelse, anbefaler vi at potensielle deltakere bes om selv å ta kontakt med forskergruppen dersom de ønsker å delta.

Det innhentes personopplysninger gjennom personlige intervjuer. Det gjøres i denne forbindelse lydopptak. Intervjuene vil dreie seg om informantenes bakgrunn og lokalmiljø, skolehverdag og tanker om fremtiden.

Det vil kunne fremkomme enkelte opplysninger om tredjepersoner, slik som foreldre. Disse opplysningene behandles med grunnlag i allmenn interesse. All øvrig behandling av personopplysninger i prosjektet er basert på utvalgets informerte samtykke.

Basert på en helhetsvurdering av prosjektets art og omfang, vurderer NSD at det er tilstrekkelig at deltakerne selv samtykker til deltakelse, så sant de er over 16 år. Det gis likevel informasjon til foreldre via skolen. Utvalg som rekrutteres via NAV vil være begrenset til personer over 18 år.

Ifølge meldeskjema skal personopplysninger behandles frem til 31.12.2023.

2. Personvernprinsipper

NSDs vurdering er at behandlingen følger personvernprinsippene, ved at personopplysninger;

- skal behandles på en lovlig, rettfærdig og åpen måte med hensyn til den registrerte (se punkt 3 og 4)
- skal samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål og der personopplysningene ikke viderebehandles på en måte som er uforenelig med formålet (se punkt 1 og 3)
- vil være adekvate, relevante og begrenset til det som er nødvendig for formålet de behandles for (se punkt 6)
- skal lagres slik måte at det ikke er mulig å identifisere de registrerte lengre enn det som er nødvendig for formålet (se punkt 5 og 6).

3. Lovlig grunnlag for å behandle særskilte kategorier og/eller strafferettslige personopplysninger

Det fremgår av meldeskjema at det vil bli innhentet samtykke fra de registrerte. NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger er lovlig fordi:

- det skal innhentes uttrykkelig samtykke fra de registrerte og
- forsker har oppfylt den særskilte rådføringsplikten

Samtykke innhentes ved at deltakerne signerer på samtykkeskjema i papirform.

Det behandles samtidig enkelte opplysninger om tredjepersoner, slik som foreldre. NSD vurderer at den planlagte behandling av personopplysninger er lovlig fordi:

- det er nødvendig for å utføre en oppgave i allmennhetens interesse
- formålet er knyttet til vitenskapelig forskning

- samfunnets interesse i at behandlingen finner sted klart overstiger ulempene for den enkelte
- det iverksettes nødvendige tiltak (garantier) for å sikre de registrertes rettigheter og friheter
- forsker har oppfylt den særskilte rådføringsplikten

Opplysninger om foreldre, venner eller liknende vil kunne være viktig for å få et inntrykk av bakgrunnen for elevens frafall fra videregående. Behandlingen anses som nødvendig for prosjektets formål, og vil være begrenset i omfang. Det vil ikke fremkomme identifiserbare opplysninger om tredjepersoner i publikasjonen. Dersom det mot formodning skulle fremkomme direkte identifiserbare opplysninger om tredjepersoner på lydopptak, vil disse fjernes ved transkribering. Det vurderes på dette grunnlag at samfunnsnyten av at behandlingen finner sted klart overstiger ulempen for den enkelte.

Det vil videre gis informasjon til foreldre gjennom skolen ved at lærer sender ut informasjonsskriv. I den grad det ikke gis informasjon til tredjepersoner, vurderes det at det kan unntas fra informasjonsplikten på grunnlag at det vil være uforholdsmessig vanskelig, jf. personvernforordningen art. 14.5 b. Vi gjør oppmerksom på at dette ikke begrenser den registrertes øvrige rettigheter, slik som retten til innsyn, protest eller retting.

4. De registrertes rettigheter

For den samtykkebaserte delen av prosjektet, vurderer NSD at den registrerte har krav på å benytte seg av sin rett til informasjon, innsyn, retting og sletting av personopplysninger, begrensning og dataportabilitet.

Behandlingen er basert på samtykke fra den registrerte, og vedkommende kan utøve sine rettigheter, herunder trekke tilbake samtykket, ved å ta kontakt med prosjektansvarlig.

NSD vurderer at informasjonsskrivet hovedsakelig er godt utformet, og vil gi de registrerte god informasjon om hva behandlingen innebærer. For å tilfredsstille kravene i det nye personvernregelverket, må det imidlertid tilføyes opplysninger om det følgende:

- At samtykke er det lovlige grunnlaget for behandling av personopplysninger i prosjektet (behandlingsgrunnlaget)
- Retten til å be om innsyn, retting, sletting, begrensning og dataportabilitet
- Retten til å klage til Datatilsynet
- Kontaktinformasjon til institusjonens personvernombud

For forslag til formuleringer, henviser vi til vår mal til informasjonsskriv, som nå er oppdatert i henhold til nytt personvernregelverk. Denne kan finnes på våre nettsider: http://www.nsd.uib.no/personvernombud/hjelp/informasjon_samtykke/informere_om.html

Hva gjelder den ikke-samtykkebaserte behandling av tredjepersonopplysninger, har den registrerte krav på å benytte seg av sin rett til innsyn, retting, sletting, begrensning, protest og dataportabilitet. Det kan, som nevnt ovenfor, unntas fra retten til informasjon.

I informasjonsskriv til foreldre, må det komme klarere frem at det kan forekomme tredjepersonopplysninger om foreldrene i intervjuene, og det må beskrives hvilke typer opplysninger dette kan være snakk om. Det må videre opplyses om at behandlingsgrunnlaget er allmenn interesse, samt at de har rett til blant annet å kunne protestere og be om innsyn.

Vi forutsetter at reviderte informasjonsskriv sendes til personvernombudet@nsd.no innen det opprettes kontakt med utvalget. Husk å oppgi prosjektnummer.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har Universitetet i Sørøst-Norge plikt til å svare innen en måned. Vi forutsetter at prosjektansvarlig informerer Universitetet i Sørøst-Norge så fort som mulig, og at Universitetet i Sørøst-Norge har rutiner for hvordan henvendelser fra registrerte skal følges opp.

5. Informasjonssikkerhet

Koblingsnøkkel oppbevares adskilt fra øvrig datamaterial på ekstern harddisk i låst skap samt på prosjektleders passordbeskyttede personlige område på institusjonens tjener. Øvrig datamaterial oppbevares på sikkert område ved Universitetet i Sørøst-Norge, der kun forskerne har tilgang.

I tillegg vil rundt 20 bachelor- og masterstudenter ha begrenset tilgang på data i prosjektet. Tilgangen vil ikke inkludere direkte identifiserende personopplysninger, og vil være begrenset til noen få intervjuer hver. Studentene vil oppbevare sine data på eget område på institusjonens tjener.

NSD forutsetter at personopplysningene behandles i tråd med personvernforordningens krav og Universitetet i Sørøst-Norges retningslinjer for informasjonssikkerhet.

6. Varighet

Ifølge meldeskjema skal personopplysninger behandles frem til 31.12.2023. Opplysninger som kan knyttes til en enkeltperson skal da slettes/anonymiseres.

Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan bli identifisert. Dette gjøres ved å:

- slette navn eller andre identifikatorer
- slette eller grovkategorisere alder, bosted og andre bakgrunnsopplysninger
- slette eller sladde lydoptak

Universitetet i Sørøst-Norge må kunne dokumentere at datamaterialet er anonymisert.

Meld fra om endringer

Dersom behandlingen av personopplysninger endrer seg, kan det være nødvendig å melde dette til NSD via Min side. På våre nettsider informerer vi om hvilke endringer som må meldes. Vent på svar før endringen gjennomføres.

Informasjon om behandlingen publiseres på Min side, Meldingsarkivet og nettsider

Alle relevante saksopplysninger og dokumenter er tilgjengelig:

- via Min side for forskere, veiledere og studenter
- via Meldingsarkivet for ansatte med internkontrolloppgaver ved Universitetet i Sørøst-Norge.

NSD tar kontakt om status for behandling av personopplysninger

Etter avtale med Universitetet i Sørøst-Norge vil NSD følge opp behandlingen av personopplysninger underveis og ved planlagt avslutning.

Vedlegg 5: Prosjektbeskrivelse av UNGSA



Ungdom, gjennomføring og skoleavbrudd i Telemark

Dette longitudinelle prosjektet følger 70 unge i Telemark både i og utenfor videregående opplæring, gjennom en tiårsperiode fra 2013-2023. Fokus er rettet mot deres fortellinger om hverdagsliv, sosiale relasjoner og samfunns-strukturelle forhold opp mot regionens spesifikke utfordringer.

Forskningsprosjektet ønsker å belyse prosessene knyttet til skolegjennomføring og utdanningsavbrudd blant unge i Telemark. Hovedmålet er kunnskapsutvikling basert på de unges egne stemmer. Dette kan bidra til utvikling og endring i offentlig sektor med formål å gi barn og unge bedre oppvekstvilkår og økt deltakelse i alle deres arenaer (barnehage, skole, velferdsstaten og unges egne uformelle treffsteder).

Fokuset er å få frem ungdommenes egne fortellinger. Ved å se på deres fortellinger får vi kunnskap om deres relasjoner og liv og dermed en annerledes historie om samfunnsutviklingen i Telemark. Prosjektet står midt i diskusjonen om hvordan kultur skapes i et samfunn i endring.

Prosjektet har i stor grad kontakt med studentene på universitetet, da forskere og studenter jobber sammen for å samle inn, bearbeide og presentere funn. Studentene blir en del av forskergruppen, og får opplæring i intervjuetode, transkribering og koding. Intervjuetoden prosjektet benytter er «The Indirect Approach» (Moshuus og Eide, 2016), der man ønsker å få svar på spørsmål man ikke har stilt. Det er ungdommen selv som styrer retningen i samtalen, og målet er at det skal oppstå «happenstances», ved at forskeren midlertidig får en inngang til ungdommens meninger. Da blir det for en stund ungdommen som er eksperten, og forskeren som får ny innsikt. En slik happenstance kan snu intervjuet og gi innblikk i ungdommens kontekst.

Årlig holder prosjektet et analyseseminar på USN Porsgrunn, der både studenter og forskere legger frem sin forskning. Studentene som har bidratt i prosjektet så langt, er fra masterprogrammene i Pedagogikk og Forebyggende arbeid med barn og unge. Det er nylig åpnet for at bachelorstudenter kan få tilgang til materialet gjennom deltakelse i datterprosjektet Marginalisation and Co-created Education (MaCE).

Studentene som er med i prosjektet kan selv velge tema for sin oppgave, ut fra prosjektets og studiets ramme. Da prosjektet har en indirekte intervjuform, kan ikke intervjueren bestemme hva samtalen vil dreie seg om. Alle studenter i prosjektet har fått tilgang til å benytte seg av intervjuer gjennomført av andre i prosjektgruppen. Slik har studentene fått tilgang til et rikt datamateriale. Prosjektet er innmeldt til Norsk senter for forskningsdata (NSD), og alle informanter har skrevet under på samtykkeerklæring. Studentene som deltar i prosjektet er innmeldt til NSD og har skrevet under på taushetserklæring. For å sikre informantenes sikkerhet er intervjuene anonymisert under transkriberingen.



Deres referanse:

Vår dato: 20.03.2019

Tilgang til data

Jeg, Marie Møller- Skau, får med dette tilgang til data fra prosjektet «Ungdom, gjennomføring og skoleavbrudd i Telemark» grunnet deltakelse i prosjektet som student. Opplysningene er underlagt taushetsplikt. Taushetsplikten gjelder også etter at min deltakelse i prosjektet er avsluttet.

Opplysningene skal kun benyttes i arbeidet med min bachelor- eller masteravhandling og artikkel som skrives i prosjektet «MaCE». Dersom senere bruk er aktuelt, må dette avtales spesielt med Universitetet i Sørøst-Norge v/prosjektleder.

Jeg forplikter meg herved til å behandle data og personidentifiserbare opplysninger på sikker måte (på passord-beskyttet område, kryptert minnepenn el) i tråd med de anvisninger som veileder, prosjektleder eller andre ansvarlige i prosjektet gir.

Jeg forplikter meg også til aldri å dele personidentifiserbare opplysninger fra prosjektet med andre enn deltakerne i prosjektet. Det innebærer også aktivt å hindre andre i å få tilgang til disse opplysningene.

Jeg er innforstått med at bakveidentifisering (forsøk på å finne den reelle identiteten til de personer dataene gjelder for) eller forsøk på rekonstruksjon av personidentifiserbare opplysninger på grunnlag av innsamlet eller utlevert materiale ikke er tillatt. Resultatene må ikke offentliggjøres på en slik måte at det medfører risiko for identifisering av enkeltpersoner.

Når mitt engasjement i prosjektet er avsluttet skal alt materiale og eventuelle datafiler slettes. Dette er mitt ansvar, og jeg har plikt til å gi høgskolen beskjed når det er utført.

Ved brudd på avtalen vil tillatelsen til å bruke dataene fra Universitetet i Sørøst-Norge bli trukket tilbake.

Underskrifter:

Marie Møller-Skau
Student

Veileder

www.usn.no





Postadresse:
Universitetet i Sørøst-Norge
Postboks 235
3603 Kongsberg

Besøksadresse:
Universitetet i Sørøst-Norge
Kjølnes ring 56
3918 Porsgrunn

www.usn.no
TF: 31 00 80 00
postmottak@usn.no
Org. nr: 123 456 789

Vedlegg 7: Korrespondanse: Tilgang til datamaterialet i UNGSA– NSD

 tor. 14.02.2019 14:55
Elisabeth Gulløy
SV: Prosjnr: 35202 Ungdom, gjennomføring og skoleavbrudd i Telemark: ny informasjon
Til personvernombudet@nsd.no
Kopi Geir Moshuus; Trine Skjævestad Ask; Mette Bunting; Camilla Rød Selmer
 Vi fjernet ekstra linjeskift fra denne meldingen.

Til Personvernombudet/NSD

Vi viser til tidligere korrespondanse om prosjekt 35202 og melder med dette inn nye deltakere (studenter og prosjektmedarbeidere) som skal jobbe med data fra prosjektet framover. Dette gjelder:

3 nye studenter:


Marie Møller-Skau, masterstudent på pedagogikk, USN, veileder Mette Bunting Kristin Jota, masterstudent på pedagogikk, USN, veileder Mette Bunting Bjørn Simen Hansen, bachelorstudent på GLU, USN, veileder Trine West Svenni

Tilgangen handler om at studentene skal analysere intervjuer til sine bachelor- og masteravhandlinger.

2 nye prosjektmedarbeidere:

Camilla Rød Selmer, transkribent på prosjektet Trine Skjævestad Ask, vit.ass. på prosjektet.

Med hilsen
Elisabeth Gulløy
Universitetet i Sprøst-Norge
Tlf 98691809

 man. 13.05.2019 12:31
Elisabeth Gulløy
VS: Prosjekt 35202
Til Trine Skjævestad Ask

Fra: Anne-Mette Somby <Anne-Mette.Somby@nsd.no>
Sendt: lørdag 23. mars 2019 17:23
Til: Elisabeth Gulløy <elisabeth.gulloy@usn.no>
Kopi: personvertjenester@nsd.no
Emne: Prosjekt 35202

Viser til endringsmelding mottatt 14.2.2019.

Vi har registrert nye prosjektmedarbeidere og studenter i prosjektet som skal pågå til 31.12.2023.

Som følge av nytt lovverk i 2018 har jeg gjort en ny og forenklet vurdering av det lovlige grunnlaget for behandlingen av personopplysninger:

Grunnlaget for å behandle personopplysninger i prosjektet er den registrertes uttrykkelige *samtykke*, *jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 a), jf. art. 9 nr. 2 bokstav a, jf. personopplysningsloven § 10, jf. § 9 (2).*

Vennlig hilsen
Anne-Mette Somby
Spesialrådgiver
Seksjon for personvertjenester
T: (+47) 55 58 24 10
Personvertjenester@nsd.no