



Musikk, dans og drama – til nytte?

Korleis opplever tidlegare elevar nytteverdien av å ha gjennomført utdanningsprogram for musikk, dans og drama på Dahlske videregående skole? Kva ressurs representerer denne gruppa for fylket/regionen?

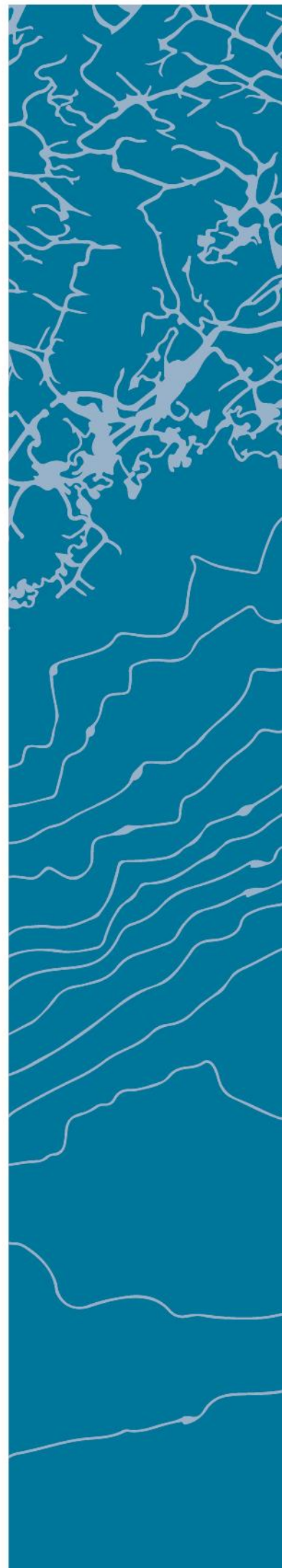
GUNNAR SKJERDAL

RETTLEIAR

Linda Hye

Universitetet i Agder, 2016

Fakultet for samfunnsvitenskap



1 Føreord

I samband med arbeidet med masteroppgåva mi, vil eg takka rettleiaren min, Linda Hye for effektivt og fleksibelt samarbeid. Eg vil òg takka dei fagansvarlege på delemna knytt til kulturleiing, Egil Bjørnsen og Emma Lind, for interessante og givande fagsamlingar.

Vidare vil eg takka Dahlske videregående skole som har lagt godt og smidig til rette for at eg har kunna gjennomføra dette arbeidet i kombinasjon med ein tidvis hektisk arbeidssituasjon. Eg håpar at arbeidet mitt kan koma til god nytte både for skulen, for skuleeigaren (Aust-Agder fylkeskommune) og ikkje minst for noverande og komande elevar og lærarar på utdanningsprogram for musikk, dans og drama på Dahlske.

Grimstad, desember 2016.

Gunnar Skjerdal.

2 Samandrag

I denne oppgåva har eg forska på korleis elevar som har gått på utdanningsprogram for musikk, dans og drama (heretter kalla MDD) på Dahlske videregående skole i Grimstad, sjølve oppgir nytteverdien av å ha teke denne utdanninga. MDD er ei studieførebuande utdanning. Det vil seia at det primære målet med utdanningsprogrammet er å kvalifisera for vidare studiar. MDD gir generell studiekompetanse. Det vil seia at ein er kvalifisert for dei fleste høgare utdanningar. Det er dermed ikkje eit mål at desse elevane primært skal gå vidare til høgare utdanning innanfor musikk, dans eller drama. Men utdanninga skal òg gjera elevane best mogleg skikka til å gjera det, dersom dei ynskjer det.

Avgangselevar i åra 2006, 2007 og 2008 har fått høve til å svara på ei i utgangspunktet kvantitativ spørjeundersøking der eg har stilt spørsmål om kva utdanning dei har teke, kva yrkesval dei har teke og om dei har vore aktive i frivillig arbeid relatert til musikk, dans eller drama etter fullført vidaregåande. Noko har eg tolka på grunnlag av talmateriale; til dømes kor mange som har teke kunstfagleg utdanning eller som arbeider direkte innanfor eitt av kunstfelta. Men det er ikkje all denne informasjonen som er lett å systematisera i kategoriar, og då har eg gjort ei meir generell tolking. Vidare er dei spurde om kva nytteverdi dei meiner det har hatt for utdanning, yrkesval og frivillig engasjement at dei har gått på MDD. I tillegg har eg hatt eit ynskje om å la respondentane sleppa til med eigne ord for å beskriva kva nytteverdien består i, og dei har difor fått ein del opne tekstfelt i undersøkinga. Undersøkinga ligg difor i grenseland mellom kvantitativ og kvalitativ metode.

Undersøkinga viser i korte trekk at ein knapp tredel av respondentane har teke utdanning der heile eller delar av utdanninga kan reknast som kulturfagleg utdanning. Ikkje heilt overraskande har òg eit tilsvarande tal hatt løna arbeid innanfor kulturrelaterte yrke, og det er naturleg nok stor grad av samanfall mellom kven dette gjeld. Når dei blir spurde om nytteverdien av å ha gått på MDD, er det mange fleire av respondentane som svarer at det har hatt middels eller høg nytteverdi enn berre dei som har teke utdanning eller yrkesval i kulturfagleg lei. Relatert til utdanning er det rundt rekna åtte av ti som meiner det har hatt middels eller høg nytteverdi for dei å ha gått på MDD, medan talet når det gjeld nytteverdi for løna arbeid dei har hatt, er omtrent sju av ti. Litt mindre enn seks av ti har delteke i frivillig (organisert) aktivitet relatert til musikk, dans eller drama. Nesten alle i denne kategorien seier at det har hatt middels eller høg nytteverdi for aktiviteten at dei har gått på MDD.

Fylkeskommunen er eigar av dei offentleg drivne vidaregåande skulane. Hovudtyngda av føringar for korleis desse skal drivast, følgjer av nasjonalt lovverk i form av lov om vidaregåande utdanning og ei mengd forskrifter som presiserer lovverket. Men likevel har skuleeigar eit styrings- og forvaltaransvar når det gjeld ressursbruk, dimensjonering av ulike utdanningsprogram, pedagogisk og administrativ leiing og så vidare. I arbeidet med denne styringa er det viktig for administrativ og politisk leiing å ha best mogleg grunnlagsinformasjon. Som ansvarleg for MDD som eit utdanningsprogram som ikkje er av dei billegaste (men heller ikkje av dei dyraste) målt per elevplass per år, er det eit mål å vita noko om nytteverdien av denne ressursbruken. Kort sagt melder respondentane om gjennomgåande høg nytteverdi av MDD-utdanninga. Dette samsvarer og med forskning som dokumenterer at det er av høg verdi i eit samfunnsutviklingsperspektiv at det bur menneske med høg og variert kulturfagleg kompetanse i ein region, og at kreativ kompetanse er viktig når det gjeld næringsutvikling og andre former for samfunnsutvikling.

Det står som eit paradoks at MDD-utdanninga på Dahlske og skulen som ein av dei største kulturarbeidsplassane i fylket, knapt er nemnt med eitt ord i fylkeskommunale plandokument for kultur- og regionalutvikling.

3 Innholdsliste

1	Føreord	2
2	Samandrag.....	3
3	Innholdsliste	5
4	Val av tema.....	7
4.1	Tilnærming.....	8
5	Problemstilling og oppbygging av oppgåva.....	9
5.1	Problemstilling.....	9
5.2	Oppbygging av oppgåva	13
6	Om utdanningsprogrammet.....	14
6.1	Musikk, dans og drama i den vidaregåande skulen	14
6.2	Strukturen i den vidaregåande skulen etter LK06.....	15
6.3	Strukturen før LK06 – og kva er endra?.....	17
6.4	Relevant forskning?	18
7	Teori.....	22
8	Metode	26
8.1	Metodiske vurderingar	26
8.2	Val av metode.....	28
8.2.1	Spørjeskjemaet.....	28
8.2.2	Utval	29
8.2.3	Gjennomføring	30
8.2.4	Handsaming og analyse.....	31
8.2.5	Etiske val.....	32
9	Resultat og tolking.....	35
9.1	Eit kjapt overblikk	35
9.2	Gjennomføring.	36
9.3	Karakterutvikling	37
9.4	Kvifor MDD?	38
9.5	Fyrste hovudområde: Utdanningsval	39
9.6	Andre hovudområde: Yrkesval	42
9.7	Tredje hovudområde: Frivillig engasjement.....	44
9.8	Nytteverdi i vidare meining.....	45
10	Oppsummering.....	49
10.1	Om opplevd nytteverdi av MDD-utdanninga	49

10.2	Om kva ressurs desse tidlegare elevane representerer for fylket/regionen	49
11	Kjelder.....	52
12	Vedlegg:.....	54
12.1	Spørjeskjema	54
12.2	Løyve til gjennomføring av spørjeundersøking	58

4 Val av tema

Eg arbeider som avdelingsleiar for musikk, dans og drama på Dahlske videregående skole. Difor fall det naturleg for meg å velja eit tema for oppgåva som knyter seg til dette. Både når elevar skal vurdera kva utdanningsprogram dei skal velja og når skuleeigar (administrativ og politisk leiing i fylkeskommunen) skal prioritera mellom utdanningsprogram når skuletilbodet skal dimensjonerast, vil nytteverdi slik det vert opplevd av den enkelte kunna vera viktige lodd i vektskåla. Det er òg viktig for oss som arbeider med dette til dagleg, å vita noko om kor nyttig den vidaregåande utdanninga vert opplevd for noverande og tidlegare elevar. Dette kan vera informasjon me kan bruka i marknadsføringa av utdanningsprogramma, og ikkje minst til justering av utforminga av utdanninga, slik at ho kan bli så god som mogleg. Dei vidaregåande skulane i Noreg står òg bak eit felles fagråd (Norsk fagråd for musikk, dans og drama¹), som mellom anna har mandat til å målbera fagmiljøet sitt samla syn på ein del faglege og strukturelle saker når det gjeld utdanninga. Det er viktig for fagrådet å kunna stø seg på så godt grunnlagsmateriale som mogleg når det går i dialog med direktorat, departement, stortingspolitikarar, ulike interesseorganisasjonar osb.

Seinare i oppgåva vil eg greia nærare ut om historiske og strukturelle trekk ved den vidaregåande utdanninga for musikk, dans og drama. I 2006 kom det ei strukturell endring i utdanningsprogrammet, gjennom skulereforma Kunnskapsløftet (K06), som framleis representerer gjeldande fag- og timestruktur. Men strukturen for målgruppa eg har valt i spørjeundersøkinga som dannar grunnlag for arbeidet mitt, skil seg frå denne. Det er fordi eg har valt å henta inn svar frå respondentar som har hatt rimeleg tid på seg etter fullført vidaregåande til å ha gjort både utdanningsval og yrkesval, i tillegg til at dei har hatt ein god periode som potensielt aktive i det frivillige kulturlivet. Desse avslutta dermed vidaregåande før den siste skulereforma, og var dermed underlagt den førre ordninga; reform 94 (R94). Eg ynskjer med dette arbeidet å kunna seia noko relevant for elevar som kanskje skal velja MDD i framtida. Eg vil òg at resultata skal ha nytte for dei som skal prioritera utdanningsprogrammet med ressursar og tilrettelegging. Difor vel eg sidan å presentera både ny og gamal struktur, og eg vil syna nokre relevante utviklingstrekk.

¹ Norsk fagråd for musikk, dans og drama: www.norskfagradformdd.org

4.1 Tilnærming

Timetal og det faglege innhaldet i skulearbeidet er sjølvstøtt ein del av det som påverkar korleis elevane trivst og kva nytteverdi dei opplever. Sosiale tilhøve, at ein møter menneske med dei same faglege interessene og ikkje minst høvet til å dela fagleg relaterte opplevingar med desse menneska, er kanskje like viktige faktorar. MDD-elevane på Dahlske har i alle år (sidan starten midt på 90-talet) hatt god tilgang til rom og utstyr både i og utanfor skuletida. Alle MDD-elevane har tilgang til å disponera nøkkelkort til aktuelle rom, og kan disponera desse òg om kveldane og i helgane. Dette har særleg hybelbuarar, som det er ein del av sidan Dahlske er einaste skulen i Aust-Agder med dette tilbodet, visst å setja pris på. Elevane får òg etter avtale disponera salar og utstyr til konsertar og andre framføringar som dei står for heilt på eiga hand. Dette har truleg ein god del å seia for korleis elevane våre samla sett opplever tilbodet.

I eit regionalutviklingsperspektiv er det interessant å sjå på kva faktorar som gjer det attraktivt for folk å busetja seg i eit område. Kva skal til for at ein skal få til ei positiv samfunnsutvikling med næringsetablering, utvikling av attraktive fritidstilbod og så vidare? Kultur- og samfunnsforskning syner at gode tilbod må til for at folk skal slå seg ned. Og god grobotn for etablering av spesifikke tilbod heng saman med kven som bur i eit område. Det er altså eit gjensidig tilhøve mellom desse to faktorane.

Det er òg ei utbreidd meining hjå kultur- og danningforskarar at menneske må dannast og utdannast til å bli mottakarar av til dømes spesifikke kulturuttrykk.

I arbeidet mitt vil eg gå inn på nokre teoriar og funn omkring desse emna og prøva å sjå det i samanheng med svara eg får frå respondentane mine. Representerer elevar som har gått på MDD på Dahlske ein særleg ressurs for fylket og regionen, og kan ein i så fall trekkja konklusjonar i retning av at dei representerer ein slik ressurs fordi dei har gått på dette utdanningsprogrammet?

5 Problemstilling og oppbygging av oppgåva

5.1 Problemstilling

I denne oppgåva har eg som hovudmål å finna ut noko om nytteverdien enkeltelevar har av å gå på utdanningsprogram for musikk, dans og drama (MDD) i den vidaregåande skulen. Eg ynskjer òg å sjå på nytten av denne utdanninga i eit samfunnsperspektiv, nærare bestemt kva ressurs desse representerer for fylket og regionen og korleis dette kan koma fylkeskommunen som skuleeigar og viktig regional samfunnsaktør til gode.

Omgrepet nytteverdi må eg definera nærare. Ordet verdi kan på den eine sida relaterast til tilhøve som lett kan talfestast, til dømes som ein kronesum, eit tal på ein gitt skala og liknande. Men ordet vert òg brukt for å beskriva noko som betyr noko særskilt for nokon og som kan vekke kjensler hjå menneske. Eit verdigrunnlag eller eit verdisett er omgrep som ofte blir brukt for å beskriva grunnleggjande eigenskapar og haldningar som ein meiner kjenneteiknar (eller bør kjenneteikna) til dømes ein organisasjon. Nytteverdi vert mellom anna brukt i økonomisk språkbruk, der ein gjerne måler kostnader opp mot nytten av det ein brukar pengar på og som då kan uttrykkjast i nytteverdi.

Det eg i denne oppgåva legg i ordet nytteverdi ligg eg ein stad mellom desse to forståingane. Eg ser ikkje for meg at eg skal måla nytteverdi i kroner og øre. Men eg kan spørja tidlegare elevar på MDD på Dahlske om kva grad av nytteverdi dei meiner dette utdanningsvalet representerer, relatert til val dei gjer etterpå. Då overlet eg for så vidt definisjonen av omgrepet nytteverdi til dei sjølve, men det kan òg vera like greitt. Eg kan i arbeidet mitt til dømes òg definera det som ein gitt nytteverdi å ha gått på MDD dersom tidlegare elevar vel kulturrelaterte utdanningar eller yrke. Og respondentar kan sjølve beskriva element som dei vil tilleggja nytteverdi relatert til det dei har gjort etterpå, eller i utvida forståing for seg sjølv som person. Dette vil eg gi opning for i spørjeundersøkinga.

Sjølv om eg ikkje har ambisjon om å talfesta nytteverdi, er det i samfunnsøkonomisk interesse å kunna seia noko om ressursbruk på eit gitt utdanningsprogram gir utteljing.

Fylkeskommunen, som er skuleeigar, har eit samfunnsøkonomisk ansvar når dei disponerer skattekroner til ulike føremål. Dette vil eg gjerne koma inn på når eg skal sjå på nytteverdi i eit vidare perspektiv.

Både lokalt/regionalt og nasjonalt er det ein relativt liten del av det samla elevtalet som går på utdanningsprogram for musikk, dans og drama. Av omtrent 71 600 søkarar til vg1 i heile

landet hausten 2016, var det 2 665 elevar som søkte seg til vg1 på MDD. Av desse blei 2 124 tekne inn.² I Aust-Agder, som har eit samla søkartal til Vg1 på rundt 1 900 søkarar, har det dei siste åra vore rundt 70 søkarar til 40 plassar. Det vil seia at rundt rekna 3,7% av søkarmassen har MDD som fyrsteval både nasjonalt og i Aust-Agder, men at talet på plassar i høve til søkartalet er vesentleg lågare i Aust-Agder enn i landet elles. Det vil seia at lista for å koma inn på MDD ligg høgare i Aust-Agder enn på landsbasis. Dette må ein ta omsyn til om ein ynskjer å bruka funna mine på eit større utval; ei elevgruppe som har måtta koma seg over ei høgare list, kan kanskje ha ein annan motivasjon eller andre krav til utdanninga.

Dersom primærmålet med utdanninga hadde vore å leia elevane til ei yrkesutdanning innanfor desse utøvande kulturfaga, kunne svaret på spørsmålet mitt til dømes vore kor stor del av elevane som faktisk tek ei høgare utdanning innanfor musikk- danse- eller dramafag etter vidaregåande. Og ein kunne tenkja seg at det var eit direkte samsvar mellom utdanningsplassar i vidaregåande og i høgare utdanning innanfor desse faga. Men slik er det ikkje. Det er langt frå plass til over 2000 elevar kvart år i høgare utdanning innanfor desse faga. Det ville heller ikkje vera plass til ei slik mengd i direkte relaterte yrke i Noreg.

MDD er eit studieførebuande utdanningsprogram, og det blir i informasjon om desse utdanningane lagt vekt på at det gir teoretisk kunnskap og førebur til dei fleste studium ved høgskule og universitet.³ Dermed må me sjå vidare på dette utdanningsløpet enn at det skal vera førebuaande til eit lite utval kunst- og kulturelaterte utdanningar. Men me må heller ikkje sjå bort frå at det òg skal kvalifisera i den retninga og at det er viktig for elevane.

Problemstillinga mi må difor femna vidt nok til å kunna sjå på nytteverdien relatert til dei vala elevane måtte gjera i livet etter at dei er ferdige med den vidaregåande skulen. Nokon vil hevda at programfaga i nokre av utdanningsprogramma er mindre relevante i arbeidslivet enn det ein får i andre utdanningsprogram. Til dømes har eg i mine møte med rådgivarar i ungdomsskulen møtt slike oppfatningar. Desse oppfatningane blir nok og stadfesta av den relativt einsidige satsinga me dei siste åra har sett på såkalla «harde kunnskapsfag» og pålagde kunnskapsmålingar som står opp om dette. Dersom ein ser smalt og instrumentelt på det og til dømes samanliknar med svært praktisk retta yrkesfag, kan dette gi mening. Men på same måten som mange vil halda høgt at fellesfaga byggjer danning og allmennyttig kunnskap til bruk i samfunn og yrkesliv, vil òg arbeidet med dei ulike programfaga kunna gi

² Frå UDir: *Søkere og førsteinntak til til vidaregåande opplæring 2016-2017* :

<http://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/tema/forsteinntak-til-videregaende-opplaring/>

³ Sjå til dømes fylka si informasjonsteneste om vidaregåande utdanning: www.vilbli.no

tilsvarende relevant kompetanse. Det kan òg vera slik at premissleverandørar for grunnopplæringa ikkje kjenner godt nok til kva som er det faktiske behovet når det gjeld konkret fagkunnskap i samfunn og yrkesliv. Eg vil gjerne finna ut meir om dette i oppgåva.

Eg har dermed kome fram til fylgjande problemstillingar for oppgåva mi:

1. *Korleis opplever tidlegare elevar nytteverdien av å ha gjennomført utdanningsprogram for musikk, dans og drama på Dahlske videregående skole?*
2. *Kva ressurs representerer denne gruppa for fylket/regionen?*

Hovudvekta i arbeidet kjem til å liggja på den fyrste problemstillinga. Men det er nok ein samanheng mellom dei to, og med tanke på ressursbruk og prioriteringar for skulen og skuleeigar, vil eg gjerne finna ut noko om den siste òg.

Mange kulturforskarar har sett på samanhengen mellom kulturaktivitet og samfunnsutvikling. Særleg har Richard Florida sine teoriar om «den kreative klassa» sin påverknad på samfunnsutviklinga vekt stor interesse. Ei nordisk vidareutvikling av desse teoriane, der ein òg tek omsyn til geografiske og demografiske tilhøve, skil mellom hovudstadsregionar (t.d. Oslo-området), regionhovudstader (t.d. Kristiansand) «semi-perifere» stader (t.d. Grimstad og andre kommunar i Aust-Agder).⁴ Her blir det mellom anna peikt på at identitet, lokale styrkeområde, nære relasjonar, samarbeid mellom få, viktige aktørar m.m. kan vera like viktig når det gjeld grobottn for samfunnsutvikling som stor konsentrasjon av kulturfagleg kompetanse eller eit stort mangfald av tilbod. Men dei få, viktige aktørane er likevel ein føresetnad.

Kulturaktivitet er avhengig av initiativtakarar, aktørar, mottakarar/publikum/elevar osv. Ofte kan desse overlappa kvarandre. Ikkje minst er det slik at kulturaktivitet i det såkalla «frie kulturfeltet»; det vil seia der folk på ein eller annan måte brukar fritida si som deltakarar i ein aktivitet, på same tida inneber at dei same aktørane er mottakarar. Dette kan til dømes gjelda organisert aktivitet som kor, korps osv., der mesteparten av tida – og av mange oppfatta som

⁴ Andersen, K., Bugge, M., Hansen, H. Isaksen, A. & Raunio, M. (2010 a): *One Size Fits All? Applying the Creative Class Thesis onto a Nordic Context*. European Planning Studies, 18 (10), oktober 2010.

den viktigaste tida – blir brukt i lukka rom til øving osv. Her kan då aktiviteten i seg sjølv vera like viktig som når ein av og til inviterer eit publikum til ein konsert eller ei anna framføring.

Av deltakarar i slik aktivitet vert det ikkje nødvendigvis venta særleg høg grad av fagkompetanse, eller det kan vera slik at deltaking i aktiviteten over litt tid gir den kompetansen som skal til. Men ofte er det behov meir kompetanse hjå dei som skal leia aktiviteten. Dette kan då vera folk som er utdanna til det på profesjonelt nivå, eller det kan vera folk som har tileigna seg nok kompetanse på andre måtar, til dømes som MDD-elevar på vidaregåande. Sjølv om utdanningsprogrammet per definisjon ikkje er ei fagutdanning og dermed ikkje gir formalisert profesjonskompetanse, inneber mange av kompetansemåla i programfaga på MDD at elevane skal kunne leia opplæring og utøvande verksemd. Dette kjem då aktivitetane i det frie kulturfeltet til gode. Ein del av desse leiarfunksjonane kan innebera løna stillingar, og det er mange døme på at personar utan formell fagutdanning har stillingar i ulik stillingsstorleik til dømes i eit korps, eit kor eller i ein kulturskule. Eit paradoks her kan vera at realkompetansen hjå slike ressurspersonar på eit gitt fagfelt gjerne kan vera på nivå med den ein finn hjå folk med formalkompetanse i det same fagfeltet. På andre fagfelt finst det ordningar for realkompetansevurdering og formalisering av realkompetanse.⁵ Slike ordningar finst ikkje på kunstfagfeltet, der avtaleverket utan unntak krev papir på høgare utdanning for å bli formelt kvalifisert. Frivillige organisasjonar står for så vidt fritt til å sjå bort frå formelle kvalifikasjonar, men har gjerne bunde seg til ei offentleg tariffavtale.

Andre former for kulturaktivitet føreset i større grad eit meir tydeleg skilje mellom aktørar og publikum, og skiljet vil då òg gjerne gå mellom ei meir profesjonalisert utøvar- og arrangørsida på den eine sida og publikum på den andre sida. Her vil tidlegare MDD-elevar gjennom etterfylgjande høgare utdanning på relevante område sjølvsagt vera aktuelle profesjonsaktørar.

Kulturforskning syner òg at ein del kulturuttrykk føreset ein viss fagkompetanse på mottakarsida. Det er ikkje gitt at eit vilkårleg publikum vil få noko ut av ein konsert eller ei framføring dersom ein er ukjend med forma eller uttrykket. Publikumsutvikling er eit eige, og nokså nytt, emne innanfor kulturforskinga. Og profesjonelle arrangørar brukar etter kvart ein

⁵ Sjå mellom anna Arbo, P., Bull, T., Danielsen, Å. (red.) (2013). *Utdanningssamfunnet og livslang læring*. Gyldendal (Oslo). (s. 26 ff.)

del ressursar på dette området, med eigne tiltak retta mot utvikling av eit publikum.⁶ Gjennom den fagkompetansen MDD-elevane får, vil dei kunna representera ein ressurs som meir kvalifiserte mottakarar av ulike kunstuttrykk, og MDD-utdanninga kan dermed óg tena som publikumsutvikling.

5.2 Oppbygging av oppgåva

I neste kapittel vil eg greia ut om utdanningsprogrammet for MDD med oppbygging og historiske utviklingstrekk og syna til noko relevant forskning. Vidare vil eg i eit teorikapittel sjå på aktuell teori som kan setja lys på problemstillinga mi. Det kan då mellom anna vera relevant å sjå på teori omkring den valsituasjonen elevane har vore gjennom og på teori som handlar om kulturaktivitetar og kva rolle uformell og formell kulturfagleg kompetanse kan spela i samfunnsutviklinga. I den metodiske delen vil eg gjera greie for vurderingar for val av metode, slik at eg på ein best mogleg måte kan finna svar på spørsmåla mine i problemstillinga. Ein viktig del av oppgåva blir så å presentera dei ulike delane av forskinga mi. Der kjem eg til å gå nokså detaljert inn i dei emna som respondentane blir spurde om i undersøkinga mi. Eg vil òg sjå på kva det kan ha å seia for eit lokalsamfunn og ein region at ungdom har valt dette utdanningsprogrammet. Til slutt vil eg koma med ei oppsummering. Der vil eg gi ei samanstilling av resultatata og presentere svar dei har gitt meg på problemstillinga mi.

⁶ Sjå t.d.: Danielsen, K. (red.): *Om publikumsutvikling*. Norsk publikumsutvikling. 2010 (Bergen).

6 Om utdanningsprogrammet

6.1 Musikk, dans og drama i den videregående skulen

MDD har ei relativt lang historie i den videregående skulen i Noreg. Starten av eit musikktilbod var etableringa av ei engelskline med musikk ved Hartvig Nissens skole i Oslo i 1955. Elevane hadde nokre få timar musikk i veka med hovudvekt på song og musikkteori. Då gymnaset blei treårig i 1964, blei det opna for ei eiga musikkline. Det fekk form av ei musikkteoretisk line som ein hadde i litt ulike utgåver heilt fram til R94. Denne gav generell studiekompetanse, hadde hovudvekt på musikkteoretiske fag, men òg på kor og klaverspel.⁷

Parallelt med dette fekk ein frå rundt 1970 ei meir praktisk orientert musikkline i studieretning for husflidsfag og estetiske fag, og frå 1978 fekk denne òg ein fagplan som gav generell studiekompetanse.

Intensjonen var i ei periode at alle elevar skulle ha praktisk-estetiske fag som del av utdanninga si. Lov om videregående skole (1974) slo mellom anna fast at alle elevar i videregående skule skulle ha eit praktisk-estetisk valfag på fyrste årstrinnet. På ein del skular vart dette realisert gjennom musikk-, drama- eller dansefag.

Dans og drama har ei kortare historie enn musikk i videregående opplæring.⁸ Før 1994 fanst dei stort sett som sporadiske, små valfag. Men frå og med Reform 94 fekk dans og drama likeverdig plass som musikk i den videregående skulen. Reforma hadde som mål å redusera talet på ulike tilbod, og eitt resultat var at ein fekk ei eiga, samla studieretning for musikk, dans og drama. Den inneheldt eit felles grunnkurs for musikk, dans og drama, som så kunne vidareførast med videregående kurs I og II innanfor musikk, dans eller drama. Ein rest av den gamle musikkteoretiske modellen hadde ein parallelt, då det var mogleg å tilby nokre musikkfag på studieretning for allmenne, økonomiske og administrative fag. Dahlske vgs. hadde, som fleire andre skular i landet, denne modellen som grunnlag for opprettinga av ei eiga studieretning for MDD i 1996.

⁷ Tafjord, Magnhild (2012): *Min musikk, formidlet følelse eller dokumentasjon av måloppnåelse*. NTNU, Trondheim. (s. 68 f.)

⁸ Angelo, E. og Kalsnes, S. (2014): *Kunstner eller lærer? Profesjonsdilemmaer i musikk- og kunstpedagogiske utdanninger*. Cappelen Damm (Oslo). (s.98)

Meir om den historiske utviklinga på nasjonalt hald kan ein finna i ei masteroppgåve av Synnøve Nygård frå NTNU i 1998.⁹ Dette er den mest grundige samanstillinga som er gjort på dette området, men handlar i hovudsak om musikkfaget.

Det ligg ikkje føringar for at ein skule som tilbyr MDD må ha alle tre programområda. Mange skular i landet tilbyr delar av tilbodet. Ein del stader har skuleeigar gjort medvitne val med å fordela tilbodet på fleire skular. Slik er det til dømes i Vestfold, Oslo og Hordaland. Andre stader har ein sett det som ein fordel å samla tilbodet på ein skule. Slik har ein valt å gjera det mellom anna i Aust-Agder, Vest-Agder og Rogaland.¹⁰

Det går akkurat no (hausten 2016) føre seg eit arbeid som kan koma til å endra rammene for dette og andre utdanningsprogram. Både evalueringar av Kunnskapsløftet¹¹ og nye utgreiingar om kva grep ein ynskjer å ta¹², ber bod om at det kan koma endringar som kan påverka innhald og struktur. I eit møte med Norsk fagråd for musikk, dans og drama (november 2016) gir utdanningsdirektoratet signal om at arbeidet kan koma til å føra med seg ein del endringar, både i struktur og i innhald. Det står att å sjå om den politiske styringa er innstilte på å fylgja dei faglege tilrådingane særleg langt.

6.2 Strukturen i den vidaregåande skulen etter LK06

Etter den siste skulereforma, det såkalla *Kunnskapsløftet* (LK06), har vidaregåande skule hatt tolv ulike utdanningsprogram. Ni av desse er yrkesfaglege program, som primært fører til yrkeskompetanse. Dei tre siste har nemninga studieførebuande utdanningsprogram. Dei gir studiekompetanse. Det vil seia at dei kvalifiserer til opptak til høgare utdanning på universitet eller høgskule. Attåt utdanningsprogram for studiespesialisering, som i elevomfang er det desidert største, finn me utdanningsprogramma for idrett og for musikk, dans og drama (MDD) i denne kategorien. Frå og med skuleåret 2016-17 er dette litt omstrukturert, slik at me

⁹ Nygård, S.I.K. (1998): *Utviklingen av musikklinjer på gymnas / vidaregåande skole*. NTNU, Trondheim.

¹⁰ Sjå www.vilbli.no

¹¹ Sjå t.d. St.mld. 20 (12-13): *På rett vei*. www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-20-20122013/id717308/

¹² Sjå NOU 2015:8 *Fremtidens skole – fornyelse av fag og kompetanser*. (Ludvigsen-utvalet sin rapport)

<http://nettsteder.regjeringen.no/fremtidensskole/nou-2015-8/>

og St.mld. 28 (15-16): *Fag – fordypning – forståelse – en fornyelse av Kunnskapsløftet*.

www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/

og innstilling til denne frå kirke-, utdannings- og forskingskomiteen: Innst.19 S (16-17).

www.stortinget.no/no/Saker-og-publikasjoner/Publikasjoner/Innstillinger/Stortinget/2016-2017/inns-201617-019s/

òg finn utdanningsprogram for medium og kommunikasjon og utdanningsprogram for kunst, design og arkitektur mellom dei studieførebuande programma. Elevar som går på dei yrkesfaglege utdanningsprogramma, har etter to år òg høve til å søkja seg til eit påbyggingsår som gir studiekompetanse. Dermed er det i prinsippet mogleg for alle elevar, uansett kva dei vel å setja i gang med på vidaregåande, å vera «studieførebudde» etter tre år i skule.

Etter eit fyrste, felles år i eit utdanningsprogram (vg1), søkjer ein seg vidare til Vg2 i eit programområde innanfor utdanningsprogrammet. Innanfor dei fleste utdanningsprogramma finst det fleire programområde å velja mellom. MDD-elevane står i prinsippet fritt til å søka seg til musikk, dans eller drama frå Vg2, sjølv om dei akkurat i dette utdanningsprogrammet faktisk vel programområde allereie ved søknad til vg1 (dei har eigne programfag innanfor anten musikk, dans eller drama allereie fyrste året).

Når me snakkar om dei ulike faga i vidaregåande skule, skil me mellom fellesfag og programfag. Fellesfag er for ein stor del vidareføring av faga frå ungdomsskulen og skal gi ein generell, felles fagleg kompetanse. Programfaga er unike for kvart utdanningsprogram/programområde. Til ein viss grad er det mogleg å velja programfag òg utanfor eige område når ein har fylt kravet til minste timetal innanfor eige område.

Alle elevar i vidaregåande skule må ha eit visst timetal i ein del fellesfag for å nå studiekompetanse. Dette gjeld faga norsk, engelsk, matematikk, naturfag, samfunnsfag og kroppsøving. MDD-elevane har etter LK06 ikkje kroppsøving, men ein del av kunnskapsmåla i dette faget finn ein att i enkelte programfag. Elevar som går på studieførebuande utdanningsprogram, må òg ha fellesfaga geografi, historie og framandspråk attåt programfaga i eige utdanningsprogram. Til saman må desse elevane dermed bruka ein stor del av det samla timetalet til desse fellesfaga i løpet av tre år. For dei fleste av utdanningsprogramma, mellom anna for MDD, har ein difor valt å dimensjonera timetalet med eit snitt på 35 skuletimar (á 45 minutt) i veka. Dette har ein gjort for å gi plass til så mykje programfag som ein meiner er naudsynt for å gi den ynskta kompetansen. Utdanningsprogram for studiespesialisering har, som det einaste utdanningsprogrammet, berre 30 timar i veka.

Alle tilhøva eg har gjort greie for her, er element som vil kunna ha noko å seia når elevar i slutten av ungdomsskulen skal velja utdanningsprogram og ikkje minst når dei skal handtera det utdanningsprogrammet dei har valt.

6.3 Strukturen før LK06 – og kva er endra?

Målgruppa eg har valt å undersøkje, gjekk ut av vidaregåande som dei siste kulla før kunnskapsløftet (LK06). Dei var då under den førre reforma, *Reform 94* (R94). Faga og fordeling av timar mellom dei såg noko annleis ut enn i dag, men hovudstrukturen for dei studieførebuande utdanningsprogramma er om lag den same. Strukturen var då delt inn i ulike studieretningar (no utdanningsprogram), og musikk, dans og drama var eiga studieretning då som no. Alle elevane gjekk fyrst eittårig felles grunnkurs (GK). Der hadde dei 20 timar med felles allmenne fag (no kalla fellesfag), 11 timar med felles studieretningsfag og fire timar valfrie studieretningsfag. Studieretningsfaga svarar til det me no kallar programfag. I dei valfrie faga kunne MDD-elevane velja anten dramafag, dansfag eller musikkfag. Etter grunnkurset søkte dei seg inn på vidaregåande kurs (VKI/VKII) for musikk, dans eller drama. I VKI var timefordelinga 18 timar til felles allmenne fag, 15 timar studieretningsfag og to timar valfag. I VKII hadde dei 14 timar felles allmenne fag, 17 timar studieretningsfag og fire timar valfag.

Sjølv om undersøkinga mi er gjort på respondentar frå før siste reform, tenkjer eg det er interessant å samanlikna strukturen frå dei to ordningane. For oss som arbeider med dette utdanningsprogrammet, er det relevant å tenkja over om endringar i struktur kan ha noko å seia til dømes for søkartal, for korleis elevane våre gjennomfører utdanninga og for kva syn dei har på utdanninga etterpå. Timetalet i dei to ordningane er sett opp i tabellen under:

Tabell 6-1: Fagfordeling for elevar på MDD

Reform 94 (R94)				Kunnskapsløftet (LK06)			
	GK	VKI	VKII	Vg1	Vg2	Vg3	
Felles allmenne fag	20	18	14	23	18	13 (18*)	Fellesfag
Studieretningsfag	15	15	17	12	17	22 (17*)	Programfag
Valfag		2	4				

* for elevar som ikkje har hatt framandspråk i ungdomsskulen

Me ser at med den siste reforma er valfaga fasa ut. Dette gir dermed eit meir styrt løp, der elevane i mindre grad enn før kan velja fagleg fokus. Rett nok ligg det ei teoretisk mulegheit til å velja bort eitt programfag (5 veketimar) innanfor eige programområde. Men dette har elevane på Dahlske i liten grad hatt høve til, mellom anna fordi det er vanskeleg å leggja til rette for det innanfor timeplanen.

Det må òg nemnast at før LK06 var kroppsøving mellom dei felles allmenne faga òg for MDD-elevane. Etter siste reform blei det oppretta egne programfag innanfor MDD som handterer ein del av dei typiske kroppsøvingsmåla; det vil seia at mål som tidlegare låg i kroppsøvingsfaget no legg beslag på programfagtid.

Vidare legg LK06 føringar for elevar som ikkje har hatt framandspråk i ungdomsskulen. Dei må ta eit tredje år med framandspråk i Vg3, og timane blir tekne frå programfaga. Dette syner samla sett at når det gjeld timetalet for MDD-elevane, har det vore ei lita auke i timetalet til fellesfag og tilsvarende reduksjon i programfag/valfrie fag etter reforma.

Det kunne vore interessant å gjera undersøkinga eg har gjort òg på eit utval elevar etter LK06. Ville me då ha sett skilnader i svara som kanskje kunne skriva seg frå desse endringane? Det får eventuelt bli eit anna arbeid ein annan gong.

6.4 Relevant forskning?

MDD-faga i den vidaregåande skulen vert representert av mange ulike fag og kunnskapstradisjonar, både praktiske og teoretiske. Tradisjonelt har ein i skulen hatt størt fokus på kunnskapsproduksjon; det vil seia at elevane har tileigna seg fagstoffet på ein nokså instrumentell måte. Dette er vel og bra; fagleg kompetanse føreset at ein tek inn eit fagstoff og forstår det. Og skulen representerer apparatet som formidlar kunnskapen. Men attåt denne kunnskapsproduksjonen ligg det òg i desse faga sin eigenart at elevane vert utvikla som sansande og reflekterande produsentar og utøvarar av ei kunstform. Det er òg slik at dei fleste av elevane på MDD har fått oppfylt fyrsteyskjjet sitt når det gjeld skuleval, og det er grunn til å tru at dei dermed er motiverte for læring og for å bli slike sansande og reflekterande menneske.

Kompetansebakgrunnen hjå MDD-lærarar i vidaregåande er forankra i varierende tradisjonar. I læreplanane er det gitt at òg samfunnet utanfor skulen ventar at skulen og elevane skal kunna bidra med noko i kulturlivet og når det gjeld samfunnsengasjement elles. Difor kan dette forskingsfeltet til dømes omfatta både MDD-faga og undervisninga, elevar og lærarar, karriererettleiing, skuleleiing og skuleeigar, offentleg styring og samfunnet elles.

Baard Fuglestad har gjort eit arbeid som har mange parallellar til arbeidet eg gjer i denne oppgåva. Han tek føre seg elevar som har gått på utdanningsprogram for idrett ved

Kristiansand Katedralskole Gimle i Kristiansand.¹³ Arbeidet hans har eit karriererettleingsperspektiv som utgangspunkt. Gjennom ei kvantitativ undersøking har han undersøkt kva yrkesval og karrierevegar tidlegare elevar der har valt og samanlikna dette med motiva elevane hadde då dei valde idrettsfag på vidaregåande. I tillegg har han sett på kva utbyte dei har hatt av kvart enkelt programfag. Funna hans syner at desse elevane utdannar seg i «alle tenkelige retningar»¹⁴. Ein del har teke idrettsfagleg utdanning, men den største gruppa har gått til helserelaterte utdanningar. Rundt halvparten av respondentane er fem år etter vidaregåande aktive som trenarar eller leiarar i organisert idrett, medan nesten alle seier at dei trenar jamnleg sjølve.

Han finn vidare at prosentdelen av respondentane som har studiekompetanse innan fem år etter oppstart er på nærare 95%. Når det gjeld kva utbyte dei oppgir å ha fått av dei ulike faga, er det interessant, men ikkje svært overraskande, at dei som har utdanna seg i idrettsfagleg retning og til pedagogisk og helsefagleg arbeid, opplyser at dei har hatt størst utbyte av programfaga på idrettsfag.

Fuglestad ser òg på karakterutviklinga til idrettsfagelevane og samanliknar dei med elevar som har gått på utdanningsprogram for studiespesialisering. Han finn då at sjølv om idrettsfagelevane har eit noko lågare karaktersnitt i fellesfaga, kjem dei ut med ei samla karakterutvikling etter ungdomsskulen som er betre enn for elevane på studiespesialisering.¹⁵ Dette er svært interessant. Idrettsfagelevane kjem ut med vesentleg betre karakterar i programfaga sine enn dei andre elevane, og dette gjer at dei samla sett får ei betre karakterutvikling.¹⁶ Det er aktuelt for meg å sjå litt på tilsvarande utvikling for MDD-elevane.

Når det gjeld forskning om legitimering av kunstfaga i skulen, kan eg mellom anna nemna Anne Bamford sitt store (og i ein del miljø godt kjende) arbeid om kunstfaga sin plass i skulen.¹⁷ Ho har òg gjort eit arbeid for Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringa, der ho ser på tilsvarande tilhøve i Noreg.¹⁸ Eitt av hovudpoenga hennar er at det er tydeleg samanheng mellom omfanget av kvalifisert (!) kunstutdanning i skulen og elevane sitt samla

¹³ Fuglestad, Baard (2014): *Studiespesialisering med idrettsfag*. UiA, Kristiansand.

¹⁴ Fuglestad (s. 3, s.38).

¹⁵ Fuglestad (s. 60)

¹⁶ Fuglestad (s. 19)

¹⁷ Bamford, A. (2006): *The Wow Factor: Global research compendium on the impacts of arts in education*. Waxmann (München).

¹⁸ Bamford, A. (2012): *Arts and cultural education in Norway 2010/2011*. Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringa (Bodø). Norsk samandrag:

<http://www.kunstkultursenteret.no/sites/k/kunstkultursenteret.no/files/cf01b8a9a6e21a613af60e695bdb25f1.pdf>

kunnskapspotensiale. Som utgangspunkt peikar rapporten på at kvalitet i samband med kunst og kultur er eit omstridt tema i Noreg. Arbeidet hennar i Noreg handlar elles mest om grunnskule og kulturskule. Der peikar ho mellom anna på at det er stor mangel på lærarar med kompetanse innanfor dei estetiske faga i grunnskulen. I kulturskule og vidaregåande skule er fagkompetansen hjå lærarane høg, men ho syner her mellom anna til at det er vanskeleg å inkludera alle i kunst- og kulturoppføringa. Særleg er gutar og born/unge med annan kulturell bakgrunn enn norsk, fråverande i store delar av oppføringa. Ho konkluderer òg med at Noreg ikkje prioriterer talentutvikling og at det er svært ulikt kor god tilgang ein har til kulturskuleoppføring. Dette har ringverknader til talet på elevar som søker seg til vidaregåande utdanning innanfor kunstfaga.

Bamford peikar òg på manglande samanheng mellom karriererådgiving i skulen og dei faktiske utdannings- og jobbmulegheitene innanfor kultursektoren og andre kreative næringar. Trass i at dette utgjer ein viktig og stadig større del av den norske økonomien, vert dette i liten grad spegla i kunst- og kulturoppføringa i skulen.

Av relevante arbeid som handlar spesifikt om MDD-utdanninga i vidaregåande skule, er det ikkje så mange. Nokre tilstøytande arbeid, som fyrst og fremst tek føre seg fagleg-didaktiske og profesjonsdefinerande emne innanfor musikkfaget, er:

- Tafjord, M. (2012): *Min musikk, formidlet følelse eller dokumentasjon av måloppnåelse*.¹⁹ Dette er ei oppgåve om eleven si oppleving av formidlingsaspektet i aktuelle læreplanar i vidaregåande skule.
- Ytreberg, J. (2000): *Musikklæreres praktiske yrkesteori om legitimering av musikk som undervisningsfag, en undersøkelse basert på intervjuer av ti musikklærere ved en videregående skole*.²⁰ Arbediet syner ulikskapar i lærarane sitt musikkssyn og kunnskapssyn.
- Rui, E. (2010): *Vurdering i hovedinstrument. Hvordan begrunner lærerne karakterer de setter for instrumentframføringer?*²¹ Dette arbeidet fokuserer på ulikskapar i formativ vurderingspraksis, og ho kan vera interessant med tanke på karakterutviklinga for MDD-elevar samanlikna med andre elevar.

¹⁹ Tafjord, Magnhild (2012).

²⁰ Ytreberg, J. (2000): *Musikklæreres praktiske yrkesteori om legitimering av musikk som undervisningsfag, en undersøkelse basert på intervjuer av ti musikklærere ved en videregående skole*. J.Ytreberg, Tromsø.

²¹ Rui, E. (2010): *Vurdering i hovedinstrument. Hvordan begrunner lærere karakterer de setter for hovedinstrumentframføringer?* Norges musikkhøgskole (Oslo).

- Angelo, E. (2012): *Profesjonsforståelser i instrumentalpedagogiske praksiser*.²² Dette er ei doktoravhandling som mellom anna handlar om korleis musikkopplæring har gått føre seg i uformelle, «hemmelege» praksisar, i og med at mykje musikkopplæring i det frie kulturfeltet er basert på frivillig innsats frå meir og mindre skulerte leiarar.

I boka «Kunstner eller lærer» er det gjort eit arbeid med å sjå på kunstlæraren si rolle i skjæringspunktet mellom lærarprofesjonen og kunstnarprofesjonen.²³ Dette er framstilt som eit dilemma (som pr. definisjon er uløyselig). Som kunstlærer kan ein ikkje velja det eine eller det andre, og då blir det viktig at ein set ord på og løfter fram dei spenningstilhøva som måtte finnast for dei som er i denne posisjonen. I eit eige kapittel tek boka føre seg læraropplæringa i det frivillige kulturlivet.²⁴ Der blir det mellom anna sett på korleis folk som ikkje har formell fagleg og pedagogisk kompetanse, gjennom intern uformell opplæring likevel får roller som overskrid grensa mot det profesjonelle, t.d. som dirigentar, instruktørar, regissørar eller danselærarar. Dette er ei heilt lik problemstilling som mange tidlegare MDD-elevar møter. Allereie som elev i vidaregåande, er det mange som har slike roller i det lokale kulturlivet. Og mange held fram med det utan at dei tek formell utdanning seinare heller.

²² Angelo, E. (2012): *Profesjonsforståelser i instrumentalpedagogiske praksiser*. NTNU (Trondheim)

²³ Angelo, E. og Kalsnes, S. (red.) (2014)

²⁴ Same stad (s.25 ff)

7 Teori

Eg kunne i denne oppgåva sett på kva prosessar som fører til elevane sitt val av utdanningsprogram, og gått inn i teoriar omkring dette. Som det går fram av problemstillinga mi, vil eg heller sjå på kva nytteverdi dei faktisk opplever av å ha gjennomført eit utdanningsprogram. Men ein kan ikkje sjå bort frå at valprosessane òg kan påverka utfallet av vala ein har gjort. Teoriar for karriererettleiing seier mellom anna at evna til å forstå og vurdere seg sjølv når det gjeld interesser, haldningar, eigenskapar, ambisjonar, verdiar m.m. er fyrste trinn i ein prosess som fører fram til eit val. Eg vil hevda at denne sjølvinnsikta òg er avgjerande når ein har gjort valet: Korleis korresponderer denne sjølvforståinga med det ein møter i det utdanningsprogrammet ein har valt? Finn ein MDD-elev gjenklang i det faglege stoffet, i den kunstfaglege utøvinga, i møtet med lærarane og dei andre elevane? Dersom dette møtet «stemmer», vil ein få stadfesta seg sjølv og det valet ein har gjort, og dermed vil det òg kunna gi positive svar på spørsmålet om nytteverdi. Om ein på den andre sida får eit vanskeleg møte, vil dette òg påverka opplevinga av nytteverdi. Kanskje nokon i løpet av skulegangen opplever ei utvikling der eit vanskeleg møte blir snudd til ei oppleving av suksess nettopp fordi ein måtte endra sjølvbilete og ta tak i det faglege stoffet på ein meir radikal måte?

Ein spesifikk teori for karriererettleiing blir kalla «Planned Happenstance Theory», utvikla av psykologen John D. Krumboltz.²⁵ Her er poenget at den som har gjort vegval, alltid kan optimalisera vala sine på vegen. Det er ikkje sikkert at ein elev som har valt å gå på MDD, har ei klår retning for dette valet. Mi røynsle etter å ha arbeidd med MDD-elevar i snart 20 år, er at ikkje svært mange har klare tankar om yrkesval når dei startar på vidaregåande, og eg trur heller ikkje at det er viktig for dei å vita dette. Krumboltz seier at karriererettleiarar bør halda fram og prøva å styrka fylgjande eigenskapar hjå den som skal rettleiast: At ein er nysgjerrig, uthaldande, fleksibel, optimistisk og risikovillig. Dersom ein er robust på desse områda, er det ikkje så viktig å vita kva ein skal bli på dette stadiet i livet. Eg tenkjer at det òg er slik at mange av læreplanmåla i ein del MDD-fag korresponderer med desse eigenskapane og dermed hjelper eleven til å styrka desse sidene. Nysgjerrigheit og fleksibilitet er tett knytt til dei kreative disiplinane. Ein må vera uthaldande og risikovillig i arbeidet, då mange av faga er ferdigheits- og mogningsfag som krev tid. Kanskje det òg er slik at gode opplevingar med

²⁵ Krumboltz, J. m.fl. (1998): *Counsellor actions needed for the new career perspective*. British Journal of Guidance & Counselling. Volume 26, No.4, 1998. Great Britain.

musikk, dans og drama gir glede og optimisme som ein kan spegla seg i og få styrka sitt eige sjølvbilete.

Den amerikanske økonomen og samfunnsforskarer Richard Florida identifiserer «den kreative klassa» som ein viktig drivar for økonomisk utvikling.²⁶ Han hevdar at byar og tettstader som legg til rette for at menneske med høg kompetanse ei eit vidt spekter av kunnskapsbaserte profesjonar; medrekna kunst- og kulturprofesjonar, vil ha gode føresetnader for økonomisk utvikling. Gode fritids- og kulturtilbod er ein av fleire faktorar som må vera til stades for at ein stad skal vera attraktiv for denne gruppa, og det er mellom anna eit politisk ansvar å leggja til rette for dette.

Geir Vestheim skriv i boka «Kulturpolitikk i det moderne Norge» om omgrepet kultur og korleis det politiske Noreg har arbeidd med kulturfeltet i moderne tid.²⁷ Han skriv at kulturpolitikk handlar «ikkje berre om produksjon og distribusjon av kunst og kultur, men og om forvaltning av livsmeining og verdiar (...) og derfor er det viktig å sjå kulturpolitikken i lys av ein vidare politisk samanheng.»²⁸ For ein fylkeskommune som skal prioritera pengar til kultur, t.d. til MDD-utdanning i vidaregåande skule, er det ei avveging å sjå kunst- og kulturoppføring isolert eller som del av eit samfunnsoppdrag og som premiss for utvikling i vidare perspektiv.

Kulturomgrepet er samansett. Ei snever meining som sektoromgrep (t.d. som grunnlag for kulturpolitikk) kan vera avgrensa til estetisk danning med vekt på dei klassiske kunststartane, som har rot i ei tru på at «kunsten odlar og siviliserer mennesket».²⁹ Eit vidare sektoromgrep, som i større grad har vore grunnlag for nordisk kulturpolitikk dei siste tiåra, femner vidare enn den profesjonelle kunstutøvinga og tek med amatørverksemd, organisasjonsarbeid og til og med idrett. «Det utvida kulturomgrepet» er ei kjend nemning her.

Vestheim syner òg at det er vanleg å skilja mellom danningskultur, industrikultur og folkekultur.³⁰ «Danningskultur er den kulturen som blir skapt av kunstnarar og som kunsthandverkarar og som blir formidla gjennom kulturinstitusjonar (...)» seier Vestheim. Vidare seier han at «danningskulturen rommar både eit kritisk og eit stadfestande element» og at han kan «vera ein sikringsventil for det borgarlege samfunnet som heilskap, fordi det i

²⁶ Florida, R. (2002): *The Rise of the Creative Class*. Basic Books (New York).

²⁷ Vestheim, Geir (1995): *Kulturpolitikk i det moderne Norge*. Det norske samlaget (Oslo).

²⁸ Vestheim (1995) (s. 13)

²⁹ Vestheim (1995) (s.29)

³⁰ Vestheim (1995) (s. 35 ff)

praksis er å utøve demokratiske rettar som yringsfridom og toleranse». Han syner til at ein gjennom kulturpolitiske tiltak har prøvd å spreia danningskulturen til breie publikumsgrupper, og «viktigast er kanskje skolar og utdanningsinstitusjonar, som har hovudansvaret for å overføre danningskulturen til nye generasjonar».

Kulturpolitiske prioriteringar er eit stort forskingsfelt. Mellom anna har Dominic Power sett på nordisk kulturpolitikk, og kjem i eit arbeid om kulturpolitikk og kreative næringar mellom anna med fylgjande konklusjon:

«It is the relative freedom of regional authorities to plan their own economic and cultural development policies that perhaps explains the diversity of approach apparent in the Nordic countries: there are those regions that have put creative industries policies at the center of their planning and those regions that hardly acknowledge the idea that culture could have an economic role.»³¹

Handlingsrommet til politikarar på lokalt og regional nivå er pr. definisjon relativt stort. Om det vert opplevd slik, er kanskje ei anna sak. Men det er langt på veg slik at dei økonomiske rammene til kultur (og utdanning) i kommune og fylke vert definerte av kommunestyre og fylkesting. Power syner t.d. at dei offentlege budsjetta til kulturføremål i Sverige er nærast likt fordelt mellom statleg og regionalt/kommunalt nivå (2006), med omtrent 10 milliardar kroner frå staten og omtrent like mykje frå fylke og kommune.

Spørsmålet om kva som er føremålet med MDD-utdanninga i den vidaregåande skulen, er verd å drøfta. «De estetiske fagene representerer en viktig del av allmenndannelsen som menneske, medmenneske, foreldre og i rollen som arbeidsgiver eller arbeidstaker», skriv Liv Merete Nilsen, som er leiar for den praktisk- pedagogiske utdanninga (PPU) for ein del kunstfag ved Høgskolen i Oslo og Akershus.³² Ho syner til at dei studieførebuande utdanningsprogramma på den eine sida skal vera generelt studieførebuande; det vil seia at dei skal klargjera eleven til å studera omtrent kva det skal vera, og på den andre sida skal dei førebu elevane til opptak til kunstutdanningar. Denne tosidige intensjonen med utdanningsprogrammet bør både elevar, lærarar, skuleleiing og skuleeigar/politisk leiing ha eit medvit om når dei på kvart sitt nivå skal gjera sine val og prioriteringar. Nilsen peikar på at «det er flere yrkesgrupper enn de rent kunstneriske som har stor nytte av å være allment

³¹ Power, D. (2009): *Culture, creativity and experience in Nordic and Scandinavian cultural policy*. International Journal of Cultural Policy, 15 (4). (s.451)

³² Angelo, E. og Kalsnes, S. (red.) (2014) (s.99)

skolert innen estetiske fag.»³³ Det er òg slik at ulike yrkestradisjonar innanfor kunstfaga har ulik vekting av spesifikke ferdigheiter og meir omfemnande kreativ kompetanse. Det går t.d. akkurat no føre seg ein debatt om programområdet for musikk på MDD bør ha større rom for og vekt på utvikling av individuelle ferdigheiter på hovudinstrumentet. Utgangspunktet er at nokre høgare utdanningsinstitusjonar etterlyser søkarar som er betre rusta til å konkurrera med utanlandske søkarar som kan skilta med høgt nivå på akkurat desse ferdigheitene. Kva vil det eventuelt føra til når det gjeld det allmenndannande føremålet til den vidaregåande utdanninga?³⁴

³³ Angelo, E. og Kalsnes, S. (red.) (2014) (s.100)

³⁴ Angelo, E. og Kalsnes, S. (red.) (2014) (s.107)

8 Metode

8.1 Metodiske vurderingar

Problemstillinga mi peikar i retning av at oppgåva kjem inn i kategorien samfunnsvitskapeleg forskning. Eg har ein idé om at eg ved å spørja eit utval tidlegare elevar om korleis dei har opplevd nytteverdien av å ha teke ei viss utdanning og ved å analysera svara deira faktisk kan finna ut noko om denne nytteverdien. Ved å sjå på ulike teoriar omkring samanhengen mellom kompetanse og samfunnsutvikling, håpar eg å kunna seia noko meir om nytteverdien ved denne utdanninga enn den enkelte si oppleving. Metoden blir å samla inn empirisk informasjon gjennom ei spørjeundersøking for å dokumentera faktisk tilhøve. Deretter skal eg analysera og ordna denne informasjonen, og til slutt håpar eg at eg kan trekkja konklusjonar som gir gode svar på problemstillinga.

For å gjera eit godt forskingsarbeid, er det viktig å ha teke gode strategiske val, eller med andre ord ha gjort gode metodiske vurderingar, før ein set i gang med sjølve forskinga.³⁵ Spørsmål ein gjerne stiller seg, er korleis ein kan gjera opne spørsmål og spekulasjonar om til noko som faktisk kan undersøkast (problemstilling), kva metode som er best eigna til å gjera undersøkinga (metodeval), korleis dei beste svara kan samlast inn og korleis ein skal handsama svara (analyse og tolking). Og uansett kva informasjon ein vil samla inn, er det viktig å sikra seg at han er gyldig og relevant (valid) og at han er påliteleg og truverdig (reliabel).

Det er gjerne tett samheng mellom korleis den som skal undersøkjia noko trur ting heng saman og kva metode ein vel for å forska på det. Ontologi er læra om korleis ting faktisk er. I røynda er det ofte vanskeleg å koma til semje om korleis ting faktisk er. Eit ontologisk spørsmål spør etter årsakssamheng: Kvifor er ting som dei er? Epistemologi – læra om kunnskap – handlar om det er mogleg å skaffa seg sann kunnskap om eit fenomen. I eit epistemologisk perspektiv er ein er klar over at ting faktisk kan sjå annleis ut for oss enn dei faktisk er.³⁶ Me bør spørja oss om me er styrde av «før-dommar» når me gjer oss opp meiningar om korleis ting heng saman, eller om me overser årsakssamhengar fordi me rett og slett ikkje har føresetnad får å sjå dei.

Eg reknar med at det er sannsynleg at eg er styrd av «før-dommar» i arbeidet mitt. Eg har arbeidd som lærar og leiar for utdanningsprogram for MDD i mange år, og rett som det er har

³⁵ Jacobsen, D.I. (2015): *Hvordan gjøre undersøkelser*. Cappelen Damm (Oslo). (s. 15 f)

³⁶ Jacobsen (s. 22 f)

eg kontakt med tidlegare elevar (eg har òg tre – snart fire - born som er i den kategorien). Dermed har eg allereie nokså tydelege tankar om korleis eg trur mange av respondentane kjem til å svara på spørjeundersøkinga, og eg vil nok òg vera snar til å forklara kvifor folk svarar som dei gjer. Eg må òg rekna med at mitt eige kunnskapssyn og elevsyn gjennom arbeidet mitt som lærar, fargar oppfatninga mi av årsakssamanhengar. Og som leiar, med det den jobben medfører av fagleg-pedagogiske prosessar, medarbeidarsamtalar, møte med andre i fagmiljøet osv., må eg rekna med eg har «arva» haldningar og oppfatningar frå kollegaer og andre.

Avstand til forskingsobjekta er som nemnt ei utfordring. Eitt ideal er at det er ein viss avstand mellom forskaren og fenomenet det skal forskast på, slik at ein kan få til naudsynt objektivitet. Eit motsett ideal kan vera at nærleik til fenomenet kan gi auka empati og dermed betre forståing.³⁷ I min situasjon, der eg som nemnt står nært fenomenet langs fleire liner, er det i alle fall viktig at eg er klar over problematikken.

Eitt viktig metodisk spørsmål er om det er mest tenleg med kvantitativ eller kvalitativ metode.³⁸ Den kvantitative metoden er nært knytt til eit positivistisk forskningssyn, der ein meiner at alt kan studerast objektivt og nøytralt og at det finst generelle lover for sosiale mekanismar. Det seier seg sjølv at kjensler og «opplevd nytteverdi», som eg opererer med i arbeidet mitt, vanskeleg let seg fanga frå ein reint positivistisk ståstad. Den kvantitative metoden føreset gjerne òg ei tilnærming der ein set opp ein hypotese på grunnlag av tidlegare røynsler, og så forskar for å beleggja eller avkrefta hypotesen. Dette blir gjerne kalla deduktiv metode.

Den kvalitative tilnærminga har som utgangspunkt at ein del fenomen ikkje så lett let seg fanga i tal, statistikk og generaliseringar. Fenomen må tolkast i lys av kontekst, og forståinga kan vera ulik alt etter ståstad. Forskaren går frå empiri til teori; ein ser på den informasjonen ein har fått samla inn og systematiserer og tolkar det med eit så ope blick som mogleg. Dette blir kalla induktiv metode. Ein tek omsyn til at menneske fungerer ulikt i ulike samanhengar, noko som òg blir kalla ei holistisk tilnærming. Her tek ein omsyn til at det alltid vil vera ein relasjon mellom forskaren og fenomenet det blir forska på, og at nær relasjon faktisk kan vera ein styrke når resultat skal tolkast.

³⁷ Jacobsen (s. 24)

³⁸ Jacobsen (s. 25 ff)

8.2 Val av metode

Det fyrste spørsmålet i problemstillinga mi er: Korleis opplever tidlegare elevar nytteverdien av gjennomført utdanningsprogram for musikk, dans og drama på Dahlske vgs? Eg kunne her valt å plukka ut nokre få respondentar til intervju og fått deira respons på problemstillinga. Det ville då bli ei reint kvalitativt tilnærming, og svaret ville stå for desse respondentane si rekning. Interessant nok, men med tanke på om desse svara ville vera gyldige for ein større del av elevar som har gått der (validitet), tenkjer eg at utvalet ville bli for lite. Eg ser for meg at eg ved å stilla enklare, meir målbare spørsmål til eit større utval respondentar, vil kunna koma fram til ei talfesting av nokre parameter. Det er interessant å vita kor mange som har teke utdanningsval eller yrkesval relatert til fagfeltet, kor mange som er aktive i fritidskulturlivet, og ikkje minst om dei sjølve opplever at utdanninga dei fekk på Dahlske var nyttig i høve til desse vala. Men definisjon av omgrepet nytte eller nytteverdi er interessant i seg sjølv, og her ynskjer eg å lata respondentane sjølve vera med på denne defineringa. Difor vel eg òg opne svarfelt, der respondentane kan svara med egne ord. Dermed hamnar eg i grenseland mellom kvantitativ og kvalitativ metode. Eg vel å gå ut med desse spørsmåla i form av ei spørjeundersøking til eit større utval respondentar. Dette gjer at eg får ein litt større avstand til respondentane og at dei ikkje vil kjenna på ei for stor forpliking til å delta i undersøkinga. Eg kan risikera at ein del av respondentane dermed vel å ikkje svara, men dette ser eg ikkje på som eit stort problem. Eg reknar med at dei som svarar, i hovudsak ikkje gjer det av plikt eller annan kjenslestyrt motivasjon, og at svara då likevel vil bli representative.

8.2.1 Spørjeskjemaet

Som nemnt, har eg valt ein metode som kombinerer kvalitativ og kvantitativ tilnærming. Eg legg opp til å bruka eit spørjeskjema som skal ut til eit utval som er stort nok til at eg vil kunna dra generelle konklusjonar ut av materialet. Gjennom Universitet i Agder har eg fått tilgang til å bruka verktøyet SurveyExact, som er eit nettbasert verktøy både for utarbeiding og gjennomføring av spørjeundersøkingar. Det inneheld òg gode hjelpemiddel til handsaming, analyse og presentasjon av resultata.³⁹

Skjemaet inneheld spørsmål som har som mål å kartleggja kva tidlegare elevar på MDD på Dahlske har gjort etter at dei var ferdige der, når det gjeld utdanning, eventuelt yrkesval og om dei har vore aktive i kulturaktivitetar på fritida. Dei blir òg spurde om korleis dei opplever

³⁹ www.surveymxact.no

nytteverdien av å ha teke dette utdanningsprogrammet, relatert til dei nemnde vala. Eg kombinerer lukka og opne svar i skjemaet, slik at eg både kan få ut talfesta svar i ulike kategoriar og for at respondentane sjølve kan definera innhaldet når det gjeld nokre spørsmål. Nokre svar kan dermed handsamast kvantitativt, medan andre vil få ei kvalitativ tilnærming. Ikkje alle spørsmåla er direkte knytte til problemstillinga mi; mellom anna har eg nytta sjansen til å stilla litt fleire spørsmål som kan gi grunnlag for å endra praksisen vår i arbeid med utdanningsprogrammet, og som då kan koma nye elevar til gode. Eg har fått god hjelp av rettleiar og av nokre få tidlegare elevar til å gå gjennom spørjeskjemaet, slik at eg har fått sikra meg at det kan brukast og at spørsmåla blir oppfatta slik eg har tenkt. Eg har òg fått gode innspel til alternative spørsmålsformuleringar.

8.2.2 Utval

Sidan undersøkinga mi rettar seg mot tilhøva i Aust-Agder, har eg funne det naturleg å avgrensa utvalet mitt til personar som har gått på MDD her i fylket. To skular i fylket har hatt tilbod om MDD som eiga studieretning/studieprogram. Valle vidaregåande skule (no del av Setesdal vidaregåande skule) hadde i ei periode tilbod om landsline for musikk, dans og drama med fordjuping i folkemusikk. Dette tilbodet blei lagt ned ikkje lenge etter årtusenskiftet, og hadde heller ikkje svært mange elevar frå Aust-Agder. Difor har eg avgrensa utvalet til tidlegare Dahlske-elevar.

Dahlske vidaregåande skole starta hausten 1996 opp med det fyrste kullet på det som då blei kalla studieretning for musikk, dans og drama. Skulen hadde allereie i ein del år hatt tilbod om å ta nokre musikkfag innanfor rammene for den allmennfagleg studieretninga. Mellom anna desse røynslene var grunnlaget for starten. Dei fyrste par åra var musikk det einaste moglege valet. Frå 1999 starta skulen opp med drama på vg2, og frå 2011 har òg dans vore del av tilbodet. Dermed tilbyr skulen no alle tre programområda. I åra 1996 og 1997 blei det teke opp femten elevar i kvart kull. Dette blei utvida til 30 elevar frå 1998. Då stod eit nybygg til MDD ferdig, og lærarstaben blei utvida til å ta i mot desse elevane. Elevplassane blei frå fordelt med ca. 12 elevar på drama og 18 elevar på musikk frå 1999. Frå 2011 har skulen teke inn 10 elevar til dans i tillegg og har dermed til saman 40 elevplassar på kvart trinn.

Inkludert elevar som går på skulen i inneverande skuleår (2016-17), har til saman rundt 660 elevar gått på MDD på Dahlske. Det ville bli for omfattande å prøva å nå ut til ei så stor gruppe med ei spørjeundersøking. Av fleire grunnar ville det heller ikkje vera tenleg å

inkludera heile denne gruppa i utvalet mitt. For det første har desse personane ulik ståstad med tanke på tida som har gått etter dei var ferdig (ein del av dei er òg framleis elevvar). Sidan problemstillinga føreset at respondentane har hatt tid til både utdanningsval, yrkesval og engasjement i frivillig sektor etter vidaregåande, har eg prioritert ei målgruppe som har hatt nokre år på seg etter tida på Dahlske. Det har òg vore ei stor skulereform midt i denne perioden. Eg ser for meg at det kunne by på enkelte utfordringar dersom utvalet mitt skulle overlappa denne endringa. Difor har eg valt ut ei gruppe som alle har fylgd same struktur (R94), men som i tid likevel ikkje ligg for langt frå opplevingane i vidaregåande.

Undersøkinga har eg då sendt ut til dei elevane som avslutta siste (ordinære) år våren 2006, 2007 og 2008; det vil seia dei tre siste kulla som fylgde gamal ordning. Utvalet mitt er då til saman litt over åtti personar. Ein fare med dette er at det kan vera problematisk å generalisera informasjon frå eit utval som har gått på Dahlske i ein relativt avgrensa periode til heile populasjonen; det vil seia alle som er ferdige med tre år på MDD på Dahlske. Det kan nok reknast som eit systematisk skeivt utval, noko som i seg sjølv kan vera uheldig. Faktorar som eg ikkje har oversikt over, kan påverka svara til akkurat denne gruppa, til dømes «kulltypiske trekk» eller ein gitt lærarstab akkurat i den perioden. Det er òg ein risiko at den siste reforma til dømes har medført så store endringar i den faglege strukturen at ei tenkt undersøking blant eit seinare utval ville gitt andre svar. Dette må eg ta ei viss høgd for når eg skal tolka resultatata mine, slik at eg ikkje gjer for lettvinne generaliseringar.

Eg var før gjennomføringa usikker på kor stor svarprosent eg kunne venta. Det har gått opp til ti år sidan dei var ferdige på Dahlske, og eg vil tru at det er litt varierende kor interessant dei tykkjer det er å respondera på eit slikt spørsmål. Så vidt eg kan bedømme, er eg ikkje avhengig av tilnærma full oppslutnad innan utvalet. Sidan utvalet berre representerer ein del av den aktuelle populasjonen, tenkjer eg at eg heller ikkje er avhengig av full oppslutnad på undersøkinga.

8.2.3 Gjennomføring

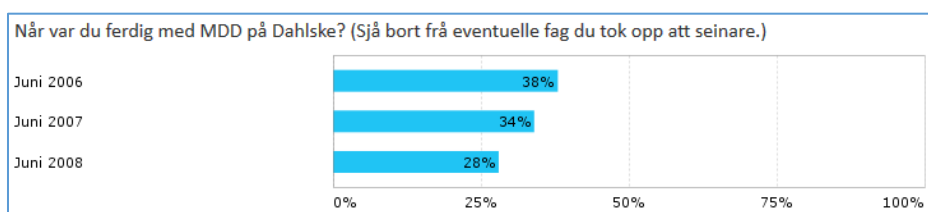
Spørjeundersøkinga blei gjennomført våren 2016. Undersøkinga, i form av nettelenke til spørjeskjema i SurveyExact, blei distribuert via SMS og Facebook. Som tilsett i leinga på Dahlske, har eg tilgang til arkivinformasjon om tidlegare elevvar. Der fann eg mobilnummer til dei fleste elevane. Manglande nummer fann eg via opplysningstenester på nettet. Eg oppretta ei eiga, offentleg gruppe for undersøkinga på Facebook. Der la eg ut kortfatta informasjon om

undersøkinga og ei lenke til sjølve skjemaet. Så sende eg ut SMS til heile utvalet, der eg i tillegg til direktelenke til skjemaet synte til informasjonen på Facebook. Eg sende òg ei påminningsmelding etter eit par veker. I tillegg har eg fått hjelp av enkeltelevar i kvart kull til å hjelpa meg med å spreia informasjonen via eigne kontaktsider på Facebook.

Eg har ikkje hatt noko godt system for å vita nøyaktig om informasjonen har nådd fram til alle. Av 80 stykke i utvalet, er det to stykke eg ikkje fekk tak i telefonnummeret til. Om desse har fått informasjonen via Facebook, veit eg ikkje. Eg har fått inn 59 svar. Av desse er det ni som berre har svart på innleiande spørsmål. Det kan sjå ut til at nokre av desse er dubletter; det vil seia at dei har gått inn på undersøkinga to gonger. Dermed sit eg i realiteten att med femti svarskjema, der dei fleste har svart på alle spørsmåla.

8.2.4 Handsaming og analyse.

Svarprosenten kunne vore høgare, men eg har valt å ikkje gå meir aktivt ut enn eg har gjort. Som nemnt tidlegare, reknar eg ikkje med at det ligg noko meir dramatisk i det enn at det gjerne er litt tilfeldig om ein svarer på slike undersøkingar eller ikkje. Eit litt underleg trekk her er at svarprosenten hjå det eldste kullet er høgast, medan han er minst hjå det yngste kullet. Ein skulle kanskje tru at det kullet som ligg nærast opplevinga i tid, ville vera mest interessert i å svara.



Figur 8-1: Fordeling,

Dette har eg ikkje noko god forklaring på. Skilnaden er likevel ikkje så stor at eg vil konkludera med at fråfallet er systematisk skeivt. Eg ser òg at medan 36% av personane i utvalet mitt gjekk på drama, er det 46% av dei som faktisk har svart, som har gått på drama. Dette har eg heller ikkje gode forklaringar på.

Når eg les gjennom svara, ser eg at mange av respondentane har sett seg føre å svara utfyllande og relevant. Dei svarer òg på ein måte som gjer at eg ser at dei har forstått intensjonen i spørsmåla. Dermed vil eg rekna med at eg har oppnådd god grad av validitet og reliabilitet i undersøkinga mi.

Til å handsama svara i undersøkinga har eg brukt funksjonar i SurveyExact. Eg har òg eksportert datamaterialet til Excel og brukt det programmet som verktøy for handsaming.

Ein del av analysen går føre seg med enkel, univariat analyse.⁴⁰ Det vil seia at eg ser på resultata for eitt spørsmål (ein variabel) om gongen og tolka desse. For dei lukka spørsmåla, det vil seia spørsmåla med førehandsgitte svaralternativ, og for dei opne spørsmåla som kan kategoriserast, kan resultata presenterast som absolutte tal eller relative tal. Relative tal kan presenterast som del av det samla talet på svar, og kan lettast tydeleggjerast gjennom prosentvise fordelingar.

Det vil òg vera aktuelt å kopla saman svara på fleire spørsmål for å finna eventuell samvariasjon (korrelasjon) mellom resultat. Til dømes kan det vera aktuelt å ut om det er skilnaden på graden av opplevd nytteverdi hjå musikkelevar i høve til dramaelevar. Eller det er større del av den eine gruppa enn den andre som har teke kulturelt utdanning eller er aktive i kulturarbeid på fritida? Slik kopling av variablar vert kalla bivariat analyse.⁴¹ Dersom ein finn samvariasjon, kan dette ofte tolkast som om det er ein direkte samanheng mellom det eine og det andre, altså at den eine variabelen er avhengig av den andre. Men det treng ikkje alltid å vera slik. Samvariasjon er ikkje det same som samanheng, for samvariasjonen kan vera tilfeldig eller kan skuldast heilt andre tilhøve.

8.2.5 Ethiske val

Ei spørjeundersøking bør kunna klassifiserast under føresetnaden av *informert samtykke*.⁴² Det inneber at aktuelle respondentar er i stand til å bestemma om dei vil delta (kompetanse), at deltakinga er frivillig, at dei har nok informasjon til å gjera denne vurderinga og at dei har forstått informasjonen. Eg har i informasjonen om undersøkinga i korte ordelag skrive om føremålet og rammene for undersøkinga. Der går det òg fram at undersøkinga er frivillig og at all informasjon vil handterast etter gjeldande normer for personvern. Dermed meiner eg at undersøkinga så godt som mogleg fell under prinsippa for informert samtykke.

Utvalet mitt inneheld seks definerte klassar (ei dramaklasse og ei musikkklasse på kvart av dei tre trinna). I kvar dramaklasse var det tolv elevar, og av desse var det flest jenter. Av denne grunnen valde eg å ikkje spørja om kjønn i undersøkinga, sidan det då lett ville kunna

⁴⁰ Jacobsen (s. 316 ff)

⁴¹ Jacobsen (s. 330 ff)

⁴² Jacobsen (s.47 f)

identifisera enkeltpersonar. Eg ville ikkje nødvendigvis ha brukt slik informasjon direkte i det skriftlege arbeidet. Men eg vurderte det slik at dette var likevel er lite relevant informasjon for meg og valde difor å ta ut det spørsmålet.

I ei undersøking som denne, der det òg er ein del opne svarfelt, vil det ofte vera mogleg å få inn informasjon som gjer det mogleg å identifisera enkeltpersonar. T.d. når eg spør om yrke, og det truleg er godt kjent i desse gruppene kven som akkurat blei tannlege, blir det tydeleg at vedkomande har svart, men ikkje kva han/ho har svart på dei andre spørsmåla. I handsaminga av informasjonen koplar eg aldri svar på ulike spørsmål til ein respondent. Det er heller ingen av spørsmåla som innbyr til særleg sensitiv informasjon av noko slag. Svar av kritisk art og liknande vil sjølvsagt handsamast på ein varsam måte, slik at vedkomande som har svart ikkje skal kunna kjennast att. Men dette er folk som delvis kjenner kvarandre svært godt. Det vil truleg difor ikkje vera mogleg for meg å garantera at enkeltutsegner ikkje kan knytast til enkeltpersonar av andre medlemmer i gruppa. Dette ser eg likevel på som uproblematisk, og meiner at kravet til privatliv⁴³ dermed er oppfylt. Eg som har gjennomført undersøkinga, har sjølvsagt høve til å identifisera dei fleste respondentane med hjelp av kopling av svara til ein enkelt respondent. Men som nemnt opererer eg under gjeldande normer for personvern, og handterer informasjonen konfidensielt. Eg har fått prøvd og fått godkjent undersøkinga hjå Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD).⁴⁴

Det å studera tilhøve som ligg nært knytt til eigen arbeidsplass gir nokre etiske problemstillingar.⁴⁵ Det kan vera vanskeleg å halda naudsynt kritisk avstand til det ein studerer, og ein kan bli oppfatta som partisk. Som del av skuleleiinga på Dahlske, kan det til dømes vera freistande for meg å bruka funn og analysar til å fremja egne interesser. Dette kan då påverka meg til å vri funna i meir positiv retning enn det er belegg for. Det er difor eit naudsynt mål for meg å handsama informasjonen så objektivt som eg kan.

Det er òg slik at eg på grunn av posisjon og historie på Dahlske er godt kjend av dei fleste i utvalet mitt. Eg må då vera klar over at dette kan påverka respondentane sine svar.

Men det er òg fordelar ved denne nærleiken til respondentane og til problemstillinga. Eg håpar t.d. at respondentar som kjenner meg, vil vera opnare i møte med spørsmåla i

⁴³ Jacobsen (s.48 f)

⁴⁴ Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD), www.nsd.uib.no . Sjå vedlegg 2.

⁴⁵ Jacobsen (s. 56 f)

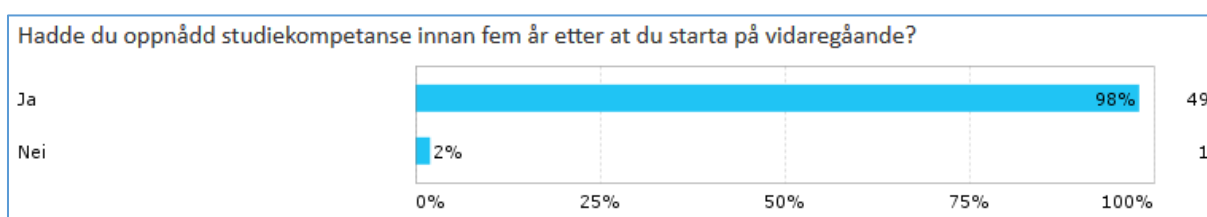
undersøkinga enn dei ville vore elles. Eg meiner òg at nærleiken til saksområdet gir meg gode føresetnader for å forstå og tolka svara. Eg finn støtte for dette i faglitteraturen.

studiekompetanse», «Morsom måte til studiekompetanse», «Hadde drevet med drama tidligere, og ville ha noe praktisk ved siden av generell studiekompetanse».

Ordskyta speglar òg ein del av vala dei har teke etterpå. Mange har valt kulturelaterte utdanningar, og ein god del har valt å bli lærar, utan at dei nødvendigvis har kulturfag i lærarutdanninga.

9.2 Gjennomføring.

Gjennomføring er eit omgrep som blir brukt om i kva grad elevar i vidaregåande opplæring har fullført eit skuleløp. Statistisk sentralbyrå (SSB) har eit teljetidspunkt som er fem år etter at ein byrja opplæringa. Dette er for å gi elevar høve til å endra skuleval utan at ein dermed blir rekna med i fråfallstatistikken. Eg har spurt respondentane mine om dei hadde nådd studiekompetanse etter fem år:



Figur 9-2: Oppnådd studiekompetanse.

Alle utanom ein har svart positivt på det. Den siste respondenten er dermed del av fråfallstatistikken, men har likevel oppgitt at han/ho har fullført ei mastergrad! Dermed er det eit strålende resultat respondentane mine kan syna til, samanlikna med tilsvarande statistikk for jamaldringar. Men her må me ta omsyn til at undersøkinga mi har gått til avgangskull; d.v.s. at elevar som måtte ha gjort omval eller falle ut før det siste ordinære året i vidaregåande, ikkje vert talde med. I fylgje utdanningsdirektoratet sine statistiksider hadde rundt 70% av alle som starta på vidaregåande, fullført etter fem år. Talet er ein del høgare (rundt 83%) for dei som gjekk på studieretningar som gav studiekompetanse og på kring 87% for MDD-elevar.⁴⁶ Det kan vera ein sjanse for at elevar som ikkje har fullført til studiekompetanse, òg er mellom dei som har valt å ikkje svara på undersøkinga mi. Eg har dessverre ikkje komplette tal for desse kulla, men finn det lite sannsynleg. For dei fyrste kulla etter kunnskapsløftet (som då er dei fyrste kulla etter utvalet mitt), er tala slik at det berre er

⁴⁶ Skoleporten - Utdanningsdirektoratet sine statistiksider: www.skoleporten.udir.no (Her finn me resultat frå og med dei som starta i 2006, det vil seia frå og med fyrste kull i Kunnskapsløftet –K06.)

mellom 3,4 og 6,9 prosent av elevane i fylket som *starta* på MDD (som då vil seia på Dahlske), som ikkje har studiekompetanse etter fem år. Dette utgjer ein til to elevar per kull. Dermed kan me gå ut frå at resultata er så gode som dei ser ut til å vera.

9.3 Karakterutvikling

Eit spørsmål som eg ikkje har stilt direkte i undersøkinga, gjeld samanhengen mellom valt utdanningsprogram og karakterutvikling. Som eg nemnde tidlegare, fann Baard Fuglestad at elevane på idrettsfag hadde ei betre samla karakterutvikling enn elevane på studiespesialisering, sjølv om dei faktisk hadde lågare karakterar i fellesfaga. Idrettsfagelevane hadde markant betre karakterar i programfag, og dette meir enn utlikna dei (relativt sett) svake fellesfagkarakterane.

Mi røynsle frå informasjonsarbeid for potensielle søkarar er at dette frå skulen/skuleeigar si side ikkje er brukt som eit argument for spesifikt å velja dette utdanningsprogrammet. Likevel ser eg i undersøkinga mi at det mellom anna er ein respondent som seier at han «fikk gode karakterer i musikkfag som gjorde at jeg kunne komme inn på studier som krevde høye karaktersnitt». Ein annan seier at: «Musikkdelen av utdanningen gjorde at jeg hadde stor motivasjon gjennom hele videregående, og jeg gjorde det derfor bra både i musikkfagene og allmennfagene.» Ein tredje nemner «bedre mulighet for å få gode karakterer og komme inn på ønsket studie, når fagene handler om musikk og kunst som jeg interesserte meg for». Denne utsegna kjem som svar på spørsmålet om kvifor vedkomande søkte seg til MDD. Dermed ser me at det finst oppfatningar som peikar i den retninga mellom søkarane.

Ved å bruka verktøyet «Hjernen&Hjertet», som mellom anna er eit verktøy for presentasjon og analysar av ulike kvalitetsindikatorar i vidaregåande opplæring,⁴⁷ finn eg støtte for ein slik tendens for karakterutvikling når det gjeld MDD-elevar. Dersom eg til dømes ser på karakterutviklinga frå 10. trinn til vg3 for elevar i avgangskulla på Dahlske i perioden 2013-2016, finn eg fylgjande:

Tabell 9-1: Karakterutvikling frå 10.trinn til vg3:

	Grunnskule	Vg3	Utvikling
Vg3 MDD, snittkarakter avgangskull 2013-16	4,83	4,53	-0,29
Vg3 studiespesialisering, snittkarakter avgangskull 2013-16	4,53	3,96	-0,57

⁴⁷ Hjernen&Hjertet – «system for understøttelse av kvalitetsarbeid og kvalitetsdokumentasjon i kommunesektoren: www.hjernenhjertet.no

Me ser at MDD-elevane har høgare inngangskaraktarar. Det har stort sett vore mange fleire søkarar til MDD på Dahlske enn det er elevplassar til, og det har fått fylgjer for karaktersnittet til dei som har gått der. Det kunne ein kanskje tenkja var eit vanskelegare utgangspunkt for karakterutvikling. Likevel syner dei ei betre karakterutvikling enn elevane på utdanningsprogram for studiespesialisering. Motivasjon og tida MDD-elevane brukar på sitt eige fagområde kan vera medverkande faktorar til dette. Frå Skoleporten har eg henta karaktersnitt i for eit utval fellesfag for alle elevar i perioden 2010-2015, og finn der at MDD-elevane på Dahlske i den perioden har eit snitt på 3,9, medan elevane på studiespesialisering har eit snitt på 3,8. Sjølv om elevgrunnet ikkje er heilt samanfallande, kan me likevel gå ut frå at den største skilnaden i karakterutvikling mellom MDD-elevar og elevar på studiespesialisering må skriva seg frå programfaga. Dette stadfester dei tre nemnde respondentane sine utsegner om samanhengen mellom faginteresse og betre karakterar.

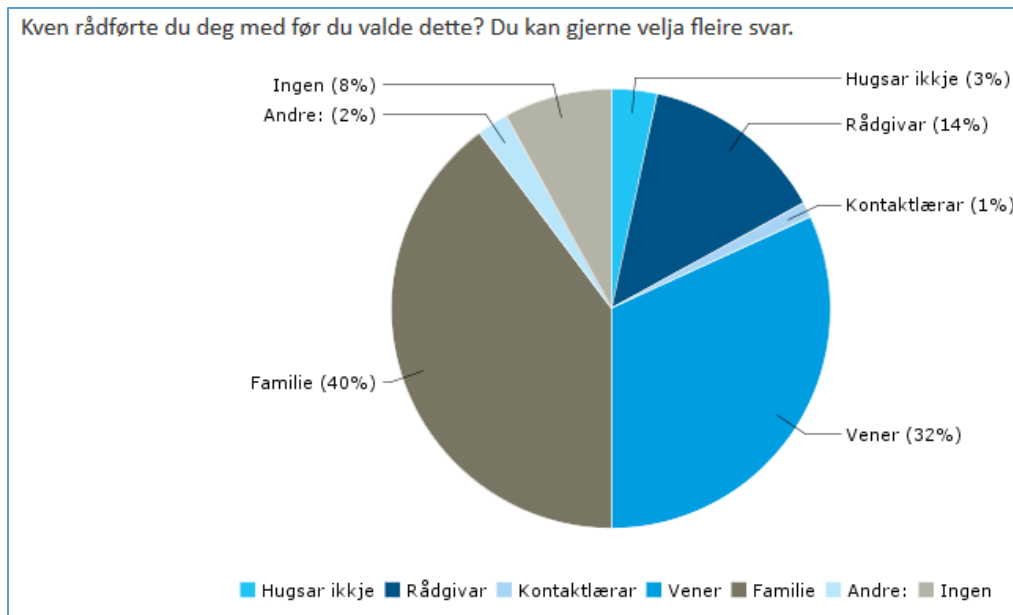
9.4 Kvifor MDD?

I spørjeskjemaet har eg stilt spørsmål om viktige grunnar til at dei valde å gå på MDD, kven dei rådførde seg med, om dei hadde tankar om yrkesval og om dette endra seg i løpet av åra på Dahlske. Eg har òg stilt spørsmål om dei ville valt MDD igjen. 47 av 50 har svart at det ville dei. To har svart at dei kanskje ville gjort det igjen, medan den siste ikkje ville gjort det, på grunn av manglande realfag, som synte seg å bli naudsynt for utdanning. Typiske døme på grunngevingar mellom dei 47 som ville valt det igjen er: «Ja, det ga meg et godt grunnlag for vidare utdanning og valg», «JA! Nå er jeg snart 28 og jeg ser fortsatt tilbake til årene på Dahlske som de beste noen gang. Lærte mye, flinke medstudenter og dyktige lærere. Veldig takknemlig for at jeg fikk muligheten», «Ja, veldig kjekk og utfordrende studieretning. Høy kvalitet og godt samhold», «Ja, uten tvil. Fagene som var relatert til musikk/dans/drama motiverte stort til å gå på skolen samtidig som det ga en god mestringsfølelse».

Naturleg nok har dei fleste svart at dei valde å gå på MDD på grunn av interesse for musikk eller drama eller for kreative fag generelt. Elleve av respondentane har svart at dei allereie før vidaregåande hadde gjort seg tankar om yrkesval innanfor MDD-feltet. Berre ein av desse endra dette synet i løpet av vidaregåande. Elles er rykte om godt miljø på Dahlske og lyst til å gjera noko meir praktisk og kreativt mellom grunnane som blir oppgitt for valet av MDD. Høvet til å kombinera utdanning til studiekompetanse med praktiske og kreative fag er elles

ein fellesnemnar for svært mange av svara. 11 respondentar har svart at studieretninga sitt rykte og ynskje om godt fagleg og sosialt miljø var grunnar for valet.

Eg har òg spurt kven dei rådførte seg med før dei valde retning på vidaregåande. Dei har hatt høve til å gi fleire svar, og av svara ser me at familie og vener kjem desidert høgast ut. Det er interessant at vener kjem nesten like høgt som familie her, og at rådgivingstenesta i ungdomsskulen spelar ei relativt lita rolle for desse elevane.



Figur 9-3: Kven rådførte du deg med før du valde MDD?

9.5 Fyrste hovudområde: Utdanningsval

Eg har undersøkt om respondentane hadde gjort seg tankar om utdanningsval før dei byrja på vidaregåande og om dette endra seg i løpet av åra på Dahlske. Vidare har eg stilt spørsmål om dei har teke høgare utdanning, kva utdanning dei i så fall har teke og kor mange studiepoeng dei har.

Som nemnt, hadde ein del av respondentane allereie før vidaregåande tankar om at dei ville utdanna seg i kulturfagleg retning. I tillegg var det ein del som hadde andre yrkesplanar:



Figur 9-4: Tankar om utdanningsval før vidaregåande

Av dei som hadde tenkt seg kulturrelaterte utdanningar, såg mange for seg utøvande yrke som musikar eller skodespelar. Dei som hadde sett for seg anna utdanning, spreier seg på mange felt; frå realfagleg utdanning til politi, sjukepleie, psykologi og lærarutdanning. Ein del respondentar svarer ja på spørsmålet om tanken om utdanningsval endra seg i løpet av tida på Dahlske. Nokre av dei som hadde konkrete planar, går i andre retningar, og andre som ikkje hadde planar, har fått det i løpet av vidaregåande. Den mest stabile gruppa er faktisk dei som allereie før vidaregåande hadde planar i kulturfagleg retning. Men ein del av dei som såg føre seg utøvande yrke innanfor kunstfaga, har modifisert dette til kulturfagleg utdanning og yrkesval i vidare meining.

Alle respondentane har teke høgare utdanning. 72% av dei melder at dei har meir enn tre års høgare utdanning, og 58% har meir enn fire år. Dette er høge tal, samanlikna med eit normalgjennomsnitt for personar på studieførebuande utdanningsprogram. Til samanlikning finn me i fylgje Statistisk sentralbyrå at det i 2015 var ca. 31100 personar som fullførte utdanningar på inntil fire år, medan omtrent 13300 personar fullførte utdanning på over fire år. Dermed var ca 30% av dei høgare utdanningane dette året på over fire år.⁴⁸

Utdanningsvala har eg kategorisert i tre kategoriar: Kulturrelatert utdanning, pedagogisk utdanning og anna utdanning. Dersom nokon har teke pedagogisk utdanning med kunst- eller kulturfag i fagkrinsen, er desse rekna med i kategorien kulturrelatert utdanning. 4-5 av dei i denne kategorien har òg pedagogisk utdanning. Sidan pedagogisk utdanning og

⁴⁸ Statistisk sentralbyrå: *Fullførte universitets- og høgskoleutdanningar, etter utdanningens nivå (SÅ 173)* www.ssb.no.

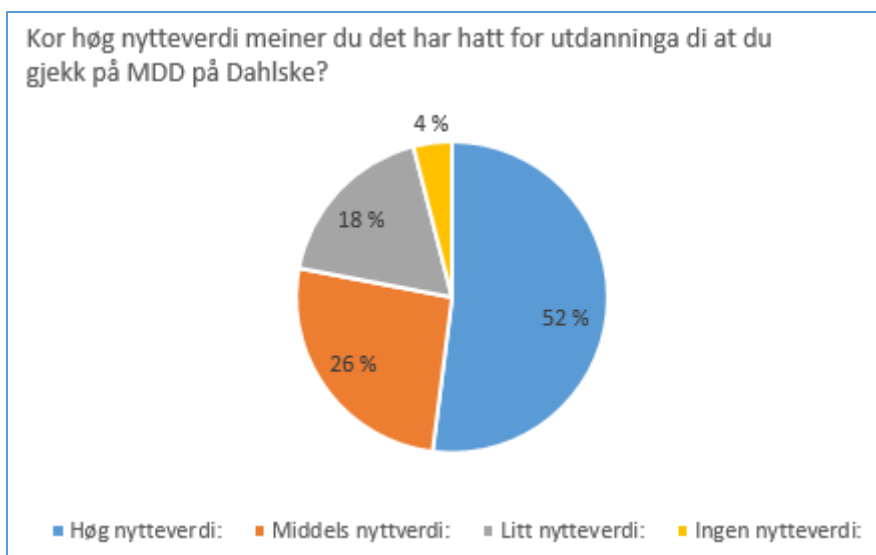
undervisningsarbeid heng så tett saman med formidling og andre kreative aspekt, har eg funne det tenleg å synleggjera denne kategorien, både når det gjeld utdanning og yrkesval:



Figur 9-5: Utdanningsval

Ni av dei fjorten som har teke kulturrelatert utdanning, var mellom dei som allereie før vidaregåande hadde tenkt i slike baner.

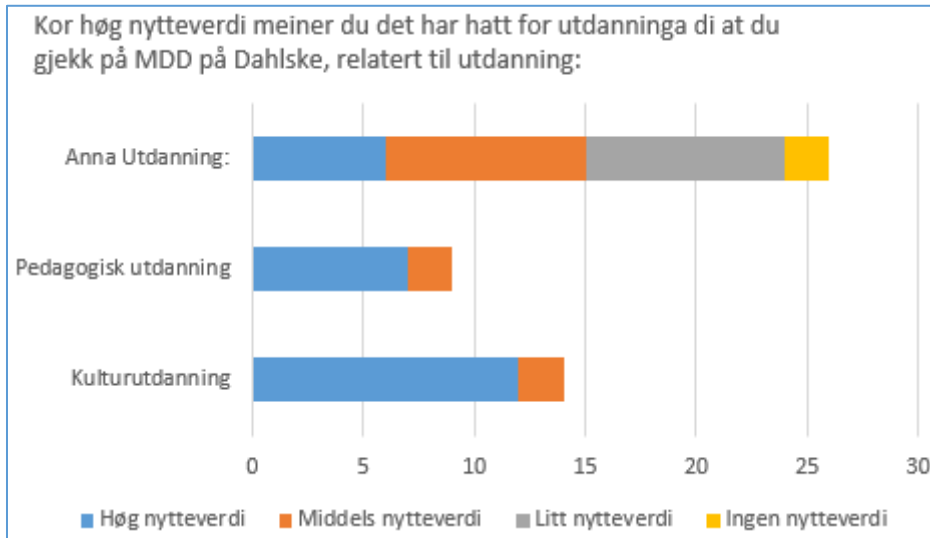
Når respondentane blir spurde om kor høg nytteverdi det har representert for utdanninga deira at dei har gått på MDD, svarer over halvparten at dei har hatt høg nytte av dette, og vel ein firedel til svarer at det har gitt middels nytteverdi:



Figur 9-6: Nyttteverdi relatert til utdanning.

Dermed er det mange fleire enn dei som har utdanna seg i kulturfagleg lei, som meiner at dei har hatt god nytte av MDD. Faktisk er det òg slik at over halvparten av dei som har teke anna

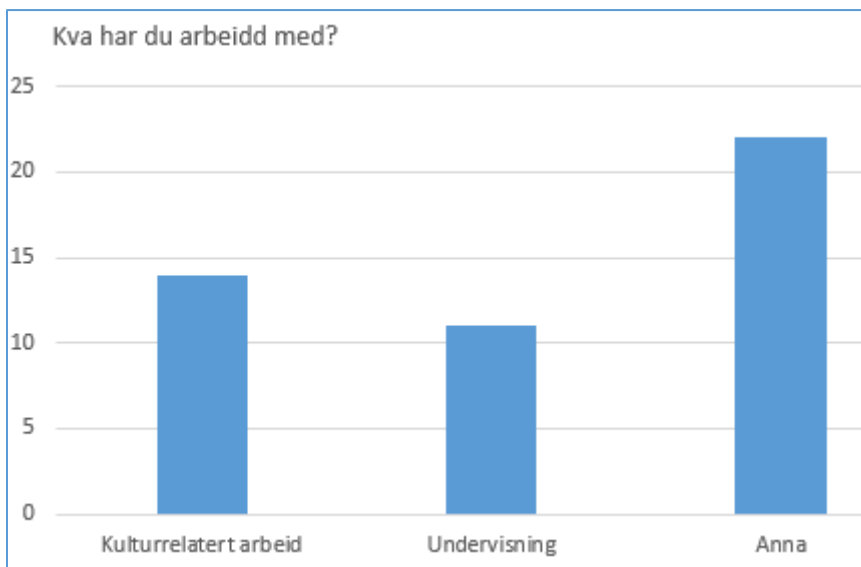
utdanning enn kulturfagleg eller pedagogisk, meiner at det har hatt middels eller høg nytteverdi for utdanninga deira at dei gjekk på MDD. Dette kan me sjå i fylgjande tabell:



Figur 9-7: Nyttteverdi relatert til utdanningsval.

9.6 Andre hovudområde: Yrkesval

På same måten er respondentane spurde om yrkesval - eller rettare sagt om dei har vore i løna arbeid etter vidaregåande og kva dei eventuelt har arbeidd med:



Figur 9-8: Arbeidsrøynsle.

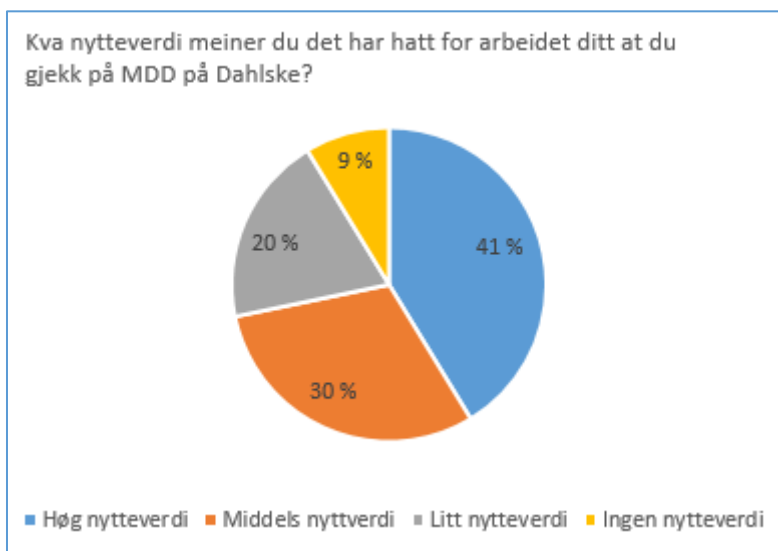
Over halvparten av dei som har svart på spørsmålet, har vore i løna arbeid innanfor kulturområdet eller innanfor undervisning. Dette speglar i stor grad det dei svarde på spørsmålet om utdanning. Dei som har teke kulturfagleg utdanning, har i stor grad òg hatt

kulturrelatert løna arbeid. Og dei som har teke pedagogisk utdanning, har naturleg nok arbeidd som lærarar og liknande.

Dei som har arbeidd innanfor kulturverksemd, fordeler seg nokså likt mellom utøvande kunstverksemd og pedagogisk og annan tilretteleggjande aktivitet; og ofte i kombinasjon mellom desse.

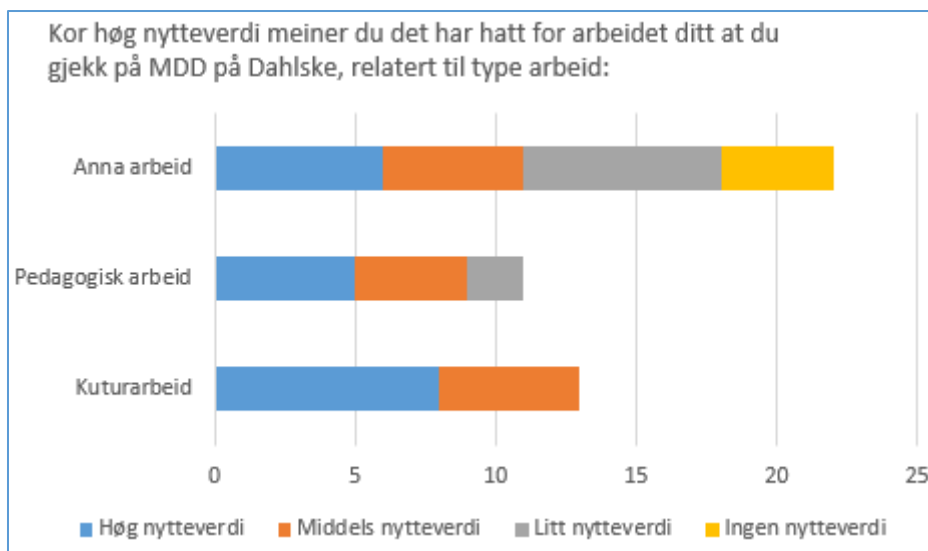
Dei som har arbeidd med andre ting, fordeler seg over så ulike område som juss, serviceyrke, IT-arbeid, helse, ingeniøryrke og mediearbeid.

På dette området ser me òg at respondentane opplever større nytteverdi av MDD-utdanninga enn det som er relatert direkte til kulturfagleg verksemd:



Figur 9-9: Nyttverdi relatert til løna arbeid.

Nesten tre firedelar meiner at åra på Dahlske har hatt middels eller stor nytteverdi for arbeidet deira. Det er naturleg nok godt samanfall mellom opplevd nytteverdi og kulturarbeid, men me finn òg nesten tilsvarande tendens for dei som har hatt løna pedagogisk arbeid. Av dei som melder om litt eller ingen nytteverdi, finn me dei fleste i kategorien «anna arbeid». Likevel oppgir så mange som om lag halvparten i denne kategorien òg at MDD-utdanninga har hatt høg eller middels nytteverdi for arbeidet deira:



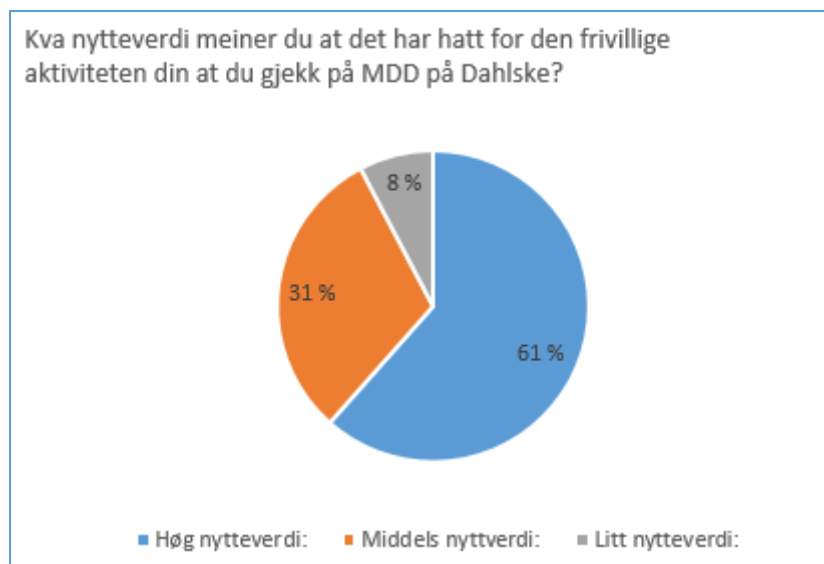
Figur 9-10: Nyttteverdi relatert til løna arbeid, etter type arbeid.

9.7 Tredje hovudområde: Frivillig engasjement

Når eg spør respondentane om dei har delteke i frivillig aktivitet relatert til musikk, drama eller dans etter vidaregåande, får eg svar frå 46 av 50. 27 av dei svarer positivt på spørsmålet. 11 av desse oppgir at dei har hatt leiande funksjonar i slik aktivitet. Til samanlikning kan me t.d. sjå på Statistisk sentralbyrå sine tal for organisasjonsaktivitet. Der finn me t.d. at 16 % av alle over 16 år er aktivt medlem i organisasjonslivet (med i 2 eller fleire organisasjonar), men at så mykje som 35-40% har utført gratisarbeid for ein organisasjon. Sjølv om dette ikkje kan samanliknast direkte, tolkar eg det slik at mi respondentgruppe har eit meir aktivt høve både til forpliktande medlemskap og til å ta på seg aktive leiarroller i det frivillige kulturlivet.

Engasjementet breier seg over eit stort område, frå kor, amatørteater, dans og revy til festivalarbeid, muskaroppdrag og kulturarbeid i kyrkjeleg samanheng og i andre organisasjonar enn dei typisk kulturretta.

Dei som har svart ja på spørsmålet, har fått spørsmål om kva nytteverdi dei meiner det har hatt for den frivillige aktiviteten at dei gjekk på MDD på vidaregåande. Ingen svarer at det ikkje har hatt nytteverdi, og elles fordeler svara seg slik:



Figur 9-11: Nytteverdi relatert til frivillig aktivitet.

Dermed ser me at utdanninga som elev på MDD-på Dahlske gir eit viktig grunnlag for frivillig engasjement, både i deltakande og leiande roller.

9.8 Nytteverdi i vidare meining

Spørjeundersøkinga blir avslutta med to spørsmål som i vidare forstand spør om kva nytteverdi den vidaregåande MDD-utdanninga har hatt for respondentane:

- *Skriv litt om kva eventuell nytteverdi du meiner den vidaregåande utdanninga di har hatt for det du har gjort etterpå. (Direkte fagleg kompetanse eller annan kompetanse som du meiner åra på Dahlske har gitt deg, er relevant her.)*
- *Skriv litt om kva eventuell nytteverdi du meiner den vidaregåande utdanninga di har hatt for deg som person. (Direkte fagleg kompetanse eller annan kompetanse som du meiner åra på Dahlske har gitt deg, er relevant her.)*

«Ekstremt høy nytteverdi for alt jeg har gjort», skriv ein av respondentane. Mange av dei ser ein tett samanheng mellom fagleg utvikling og personleg utvikling på andre plan. Det blir referert til gode minne og til faktorar som har verka inn på ulike val dei har gjort etterpå.

Mange av svara er lange og utfyllande, men mykje av det går an å samla under fylgjande overskrifter:

- Fagleg utvikling
- Personleg utvikling

- Sosiale relasjonar
- Innverknad på val i livet

Eg vel å lata respondentane sjølve setja ord på ein del av dette og har plukka ut ein del representative utsegner:

Fagleg utvikling:

- ✓ *Jeg fikk faglig kompetanse innen skuespill som hjalp meg videre til å forstå dette yrket jeg ønsket å fordype meg i.*
- ✓ *Det gjorde at jeg kunne studere musikk videre og jeg fikk også mulighet til å fordype meg i instrumentet mitt. Hadde det ikke vært for Dahlske hadde jeg ikke drevet med musikk på heltid i dag.*
- ✓ *Jeg har blitt veldig trygg på meg selv innenfor sang.*
- ✓ *Jeg ser sammenhengen i TV-produksjon og drama fra Dahlske. Også historiefortelling er noe jeg har bruk for hver dag.*
- ✓ *Generell studiekompetanse og musikkfordypning.*
- ✓ *Jeg bruker min musikkbakgrunn i jobben min som lærer. Jeg er ikke utdannet musikk lærer, men brukes som det ved min skole fordi jeg har litt musikkunnskaper fra vgs.*
- ✓ *Lært meg samarbeid i kreative prosesser, metoder og teknikker i forhold til det å lage noe kreativt.*
- ✓ *Som lærer har dette rustet meg bedre til å kunne variere undervisning og inkludere praktisk-estetiske virkemidler.*
- ✓ *Innsikt i en bransje jeg kom til å fortsette i.*
- ✓ *Økt interessen for teater og musikk, vist meg min styrke innenfor administrativ drift av kultur.*

Personleg utvikling:

- ✓ *Sosial kompetanse, bryte grenser, stå foran store grupper, formidling, kreativ kompetanse, samarbeide med andre, uttrykke seg skriftlig og muntlig, tenke utenfor boksen ...*
- ✓ *Det har gitt meg fordeler i arbeidslivet, fordi jeg tør å vise frem mine forslag eller presentasjoner på en selvsikker måte.*

- ✓ *Øve på å komme ut av komfortsonen, og utfordre seg selv, samt det å ta seg selv mindre høytidelig, er noen av de kvalitetene som indirekte øves på MDD, og som er uvurderlige i videre jobb og samarbeid.*
- ✓ *Jeg har ikke sceneskrek i dag. Jeg er tryggere på meg selv og klarer å stå foran folk og ikke minst mer sosial. I jobben min står jeg foran folk veldig mye. Er i mange møter i uka og har prestasjoner stadig vekk.*
- ✓ *Lært å jobbe hardt. Gå mine egne veier. Finne mine kvaliteter og bli bedre på dem.*
- ✓ *Utfordringer utenfor komfortsona har gitt meg merkbar personlig vekst.*
- ✓ *Oppsetninger har gitt meg sterkere organisatoriske evner, som jeg har dratt nytte av på flere arenaer.*
- ✓ *Karakterbyggende (...) identitetskapende.*
- ✓ *Motivert til videre kulturelle erfaringer i ettertid*
- ✓ *Å være i kontakt med det lekne og frie i meg selv har stor betydning for min trivsel.*
- ✓ *Trygg på meg selv, kreativitet, ideutvikling, glede av å ha musikk og drama i hverdagen.*
- ✓ *For meg er det oppturene jeg husker best. Det gir selvtillit og stor tro på at en mestrer noe og at alle klapper for en. Det gir selvsikkerhet og visshet om at ingen gjør alt perfekt hver gang! Det er nyttig lærdom.*

Sosiale relasjonar:

- ✓ *Den viktigste kompetansen har jeg fått i møtet med mangfoldet av mennesker på MDD, og respekten for at alle kan noe som er helt spesielt for den enkelte.*
- ✓ *Jeg tror at elevene på MDD får et spesielt og godt forhold til hverandre gjennom ulike prosjekter og oppsetninger.*
- ✓ *Musikk/dans/drama hadde et godt og inkluderende miljø som var lett å trives i. Man fikk utfoldet seg kreativt og fikk vokse som person i et godt sosialt miljø.*
- ✓ *For meg som person - kanskje de tre viktigste årene i livet mitt. De beste vennene mine i dag er fra Dahlske*

Innverknad på val i livet:

- ✓ *Hadde det ikke vært for Dahlske hadde jeg ikke drevet med musikk på heltid i dag.*

- ✓ *Årene på Dahlske ga meg en enda sterkere interesse for musikk, og jeg ble flinkere til å spille. Dette bidro sterkt til at jeg har vært musikalsk aktiv helt siden jeg gikk ut fra Dahlske, noe jeg ikke er sikker på at hadde vært tilfelle om jeg gikk en annen studieretning.*
- ✓ *Å gå på Dahlske ga meg lyst til å selv bli lærer.*
- ✓ *Jeg fikk gode karakterer i musikkfag som gjorde at jeg kunne komme inn på studier som krevde høye karaktersnitt.*
- ✓ *Det kreative fokuset har gjort at jeg har fått andre kreative interesser, noe som har vært veldig nyttig i forbindelse med å skille seg ut som jobbsøker etter endt høyere utdanning.*
- ✓ *Dessuten traff jeg kona mi der. :)*

Alt i alt er utsegnene til dei tidlegare MDD-elevane svært positive når det gjeld korleis dei opplever nytteverdien, både knytt til det dei har gjort etterpå og på eit reint personleg plan. Me ser at nytteverdiopplevinga er knytt både til fagleg utbyte og til sosiale relasjonar, generell kreativ kompetanse, tryggleik knytt til samhandling og formidling osv. Eg har sjølv sagt ikkje føresetnad til å seia noko dokumentert om i kor stor grad dette gjeld for MDD-elevar samanlikna med andre elevar. Men sidan så mange av respondentane koplar denne kompetansen direkte til det faglege innhaldet og til metodikken i MDD-faga, er det grunn til å tru at dette har ein vesentleg effekt.

10 Oppsummering

I dette kapitlet oppsummerer eg funna i undersøkinga og held dei saman med nokre av dei teoretiske innfallsvinklane. Eg prøver òg å finna nokre svar på andre del av problemstillinga mi; om kva ressurs dei tidlegare MDD-elevane representerer for fylket/regionen.

10.1 Om opplevd nytteverdi av MDD-utdanninga

Dei fleste av respondentane i undersøkinga har ei positiv eller svært positiv oppleving av nytteverdien av å ha gått på utdanningsprogram for musikk, dans og drama på Dahlske. For det fyrste seier nesten alle at dei ville ha valt MDD om att. Nesten åtte av ti oppgir middels eller høg nytteverdi knytt til utdanning dei har teke etterpå, trass i at eit stor fleirtal av respondentane har utdanna seg i anna retning enn kulturfagleg. Nesten like mange (ca sju av ti) melder om middels eller høg nytteverdi knytt til løna arbeid dei har hatt.

Når eg spør dei som har delteke aktivt i frivillig kulturaktivitet etter vidaregåande (vel halvparten av respondentane), melder nesten alle at dei har hatt høg eller middels nytteverdi av MDD-utdanninga i aktiviteten sin.

Det er òg interessant at alle respondentane har teke høgare utdanning etter vidaregåande. 14 av 50 har teke kulturrelatert utdanning, og det store fleirtalet har dermed valt andre utdanningsvegar. Det kan vera eit teikn på at utdanningsprogrammet eignar seg godt som studieførebuande utdanning til generell studiekompetanse. Det får me òg stadfesta i mange av utsegnene frå respondentane.

10.2 Om kva ressurs desse tidlegare elevane representerer for fylket/regionen

Andre del av problemstillinga mi var å finna ut kva ressurs tidlegare MDD-elevar på Dahlske representerer for fylket og regionen. Aust-Agder er eit fylke med relativt låg tettleik av profesjonelle kulturaktørar og kjem i det heile dårleg ut når kulturlivet blir målt. Dette går nokså tydeleg fram av Telemarksforsking sin «Norsk kulturindeks 2016».⁴⁹ Der når ingen av kommunane i Aust-Agder opp i nokon av kategoriane som blir målt og som blir synleggjort med lister over dei 20 beste kommunane. Fylket er totalt rangert som det 16. beste fylke (av

⁴⁹ Telemarksforsking: *Norsk kulturindeks 2016*:
www.telemarksforsking.no/publikasjoner/detalj.asp?merket=5&glD=KI&r_ID=3048

19). I alle tabellar for tal på kunstnarar (17), tal på kulturarbeidarar (13), konsertbesøk (16), teaterbesøk (19) og kulturskuletilbod (15), ligg fylket mellom dei 6-7 dårlegast stilte i landet. Berre i tabellar for bibliotekbesøk (9), Den kulturelle skolesekken (4), frivillig engasjement (9) og sentrale tildelingar til kulturføremål (5) kjem fylket seg inn mellom dei ti beste. (Tala i klammer syner plasseringa målt mot andre fylke i kvar kategori.)

Mange av dei tidlegare elevane på MDD på Dahlske flytter ut. Av respondentane mine, som var ferdige på Dahlske i åra 2006-2008, er omtrent sju av ti for tida busette utanfor Sørlandet. Fem av ti bur i Oslo-området. Dei fleste har flytt ut for å ta utdanning. Eit typisk trekk for mange som flytter til større stader for å studera, er at dei blir verande i det same området nokre år etter at dei er ferdige med utdanninga, før dei etablerer seg på permanent basis. Då er det ein del som vel å flytta attende til området dei kom frå. Dermed er det sannsynleg at noko fleire i respondentgruppa mi kjem til å flytta attende til Sørlandet i løpet av nokre år, og at kanskje så mykje som halvparten av dei etter kvart kan bli buande i regionen dei kom frå. Ein del av desse vil ha utdanning i kulturfagleg lei, medan andre har teke andre utdannings- og yrkesval. Men alle representerer fagleg (uformell eller formell) kompetanse som er viktig å ha i ein region og i eit lokalsamfunn. Som eg har synt til i kapittel 7, er det mykje forskning innanfor kulturfeltet som fortel at både kompetanse og aktivitet innanfor kulturfeltet er ein viktig føresetnad for samfunnsutvikling og økonomisk vekst i eit område. Tidlegare MDD-elevar er kulturutøvarar både profesjonelt og i amatør-samanheng. Dei fungerer som lærarar, instruktørar, regissørar, entreprenørar og andre drivkrefter i kulturlivet. Dei har òg høg kompetanse som mottakarar av ulike kulturuttrykk; noko som er ein føresetnad for at nye uttrykk kan etablera seg. Og ikkje minst representerer dei kreativ kompetanse og røynsle som er viktig for andre samfunnsområde, både i yrkes- og organisasjonsliv og i meir uorganiserte samanhengar.

I planverket til Aust-Agder fylkeskommune, som Dahlske videregående skole er eigd av, er MDD-utdanninga ikkje halden fram som aktør korkje når det gjeld generell samfunnsutvikling eller når det gjeld kulturperspektivet. I «Strategisk plan for kunst og kulturformidling i Aust-Agder 2016-2019»⁵⁰ er musikk,- dans og dramautdanninga i vidaregåande skule knapt nemnt med eit ord. Dahlske videregående skole, som er den største arbeidsplassen i fylket for folk med utdanning innanfor sceniske kunstfag, er heller ikkje representert på oversikten over «regionale kompetansemiljøer innen kunst og kultur» som ligg

⁵⁰ Aust-Agder fylkeskommune (2016): *Strategisk plan for kunst og kulturformidling i Aust-Agder 2016-2019*: https://issuu.com/aust-agderfylkeskommune/docs/211828_strategiplan_crop

til slutt i plandokumentet. Dette signaliserer kanskje at skulen ikkje har gjort eit godt nok arbeid med å synleggjera potensialet og den faktiske rolla som regional aktør. Men det kviler eit ansvar på den politiske og administrative leiinga innanfor kultur- og regionalutviklingsfeltet å gjera nytte av kompetansen og verdiskapinga som fylket sin eigen utdanningsinstitusjon for utøvande scenefag står for.

11 Kjelder

Litteratur:

- Andersen, K., Bugge, M., Hansen, H. Isaksen, A. & Raunio, M. (2010 a): *One Size Fits All? Applying the Creative Class Thesis onto a Nordic Context*. European Planning Studies, 18 (10), October 2010.
- Angelo, E. (2012): *Profesjonsforståelser i instrumentalpedagogiske praksiser*. NTNU (Trondheim)
- Angelo, E. og Kalsnes, S. (2014): *Kunstner eller lærer? Profesjonsdilemmaer i musikk- og kunstpedagogiske utdanninger*. Cappelen Damm (Oslo).
- Arbo, P., Bull, T., Danielsen, Å. (red.) (2013). *Utdanningssamfunnet og livslang læring*. Gyldendal (Oslo).
- Bamford, A. (2006): *The Wow Factor: Global research compendium on the impacts of arts in education*. Waxmann (München).
- Bamford, A. (2012): *Arts and cultural education in Norway 2010/2011*. Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen (Bodø). Norsk samandrag:
<http://www.kunstkultursenteret.no/sites/k/kunstkultursenteret.no/files/cf01b8a9a6e21a613af60e695bdb25f1.pdf>
- Danielsen, K. (red.): *Om publikumsutvikling*. Norsk publikumsutvikling. 2010 (Bergen).
- Florida, R. (2002): *The Rise of the Creative Class*. Basic Books (New York).
- Fuglestad, Baard (2014): *Studiespesialisering med idrettsfag*. UiA, Kristiansand.
- Jacobsen, D.I. (2015): *Hvordan gjøre undersøkelser*. Cappelen Damm (Oslo). (s. 15 f)
- Krumboltz, J. m.fl. (1998): *Councillor actions needed for the new career perspective*. British Journal of Guidance & Counselling. Volume 26, No.4, 1998. Great Britain.
- Nygård, S.I.K. (1998): *Utviklingen av musikklinjer på gymnas / videregående skole*. NTNU, Trondheim.
- Power, D. (2009): *Culture, creativity and experience in Nordic and Scandinavian cultural policy*. International Journal of Cultural Policy, 15 (4). (s.451)
- Rui, E. (2010): *Vurdering i hovedinstrument. Hvordan begrunner lærere karakterer de setter for hovedinstrumentfremføringer?* Norges musikkhøgskole (Oslo).
- Tafjord, Magnhild (2012): *Min musikk, formidlet følelse eller dokumentasjon av måloppnåelse*. NTNU, Trondheim.
- Vestheim, Geir (1995): *Kulturpolitikk i det moderne Norge* Det norske samlaget (Oslo).
- Ytreberg, J. (2000): *Musikklæreres praktiske yrkesteorier om legitimering av musikk som undervisningsfag, en undersøkelse basert på intervjuer av ti musikklærere ved en videregående skole*. J.Ytreberg, Tromsø.

Nettsider, statistikkportalar, offentlege utgreingar m.m.:

Aust-Agder fylkeskommune (2016): *Strategisk plan for kunst og kulturformidling i Aust-Agder 2016-2019*:

https://issuu.com/aust-agderfylkeskommune/docs/211828_strategiplan_crop

Fylka si informasjonsteneste om vidaregåande utdanning: www.vilbli.no

Hjernen&Hjertet – «system for understøttelse av kvalitetsarbeid og kvalitetsdokumentasjon i kommunesektoren: www.hjernenhjertet.no

Norsk fagråd for musikk, dans og drama: www.norskfagradformdd.org

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD): www.nsd.uib.no

Statistisk sentralbyrå: *Fullførte universitets- og høyskoleutdanninger, etter utdanningens nivå (SÅ 173)* www.ssb.no .

Stortinget: NOU 2015:8 *Fremtidens skole – fornyelse av fag og kompetanser*. (Ludvigsen-utvalet sin rapport.) <http://nettsteder.regjeringen.no/fremtidensskole/nou-2015-8/>

Stortinget: St.mld. 28 (15-16): *Fag – fordypning – forståelse – en fornyelse av Kunnskapsløftet*. www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/ og innstilling til denne frå kirke-, utdannings- og forskingskomiteen: *Innst.19 S (16-17)*. www.stortinget.no/no/Saker-og-publikasjoner/Publikasjoner/Innstillinger/Stortinget/2016-2017/inns-201617-019s/

Stortinget: St.mld. 20 (12-13): *På rett vei*.

www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-20-20122013/id717308/ SurveyXact: www.surveyxact.no

Telemarksforsking: *Norsk kulturindeks 2016*.

www.telemarksforsking.no/publikasjoner/detalj.asp?merket=5&gID=KI&r_ID=3048

Utdanningsdirektoratet: *Skoleporten*: www.skoleporten.udir.no


Utdanningsdirektoratet: *Søkere og førsteinntak til til videregående opplæring 2016-2017* : <http://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/tema/forsteinntak-til-videregaende-opplaring/>

12 Vedlegg:

12.1 Spørjeskjema

Skjemaet er utforma i det nettbaserte verktøyet SurveyXact. Gjennomføringa var òg nettbasert, og utvalet fekk lenke til undersøkinga via SMS og Facebook.

Skjema:

**UNIVERSITETET I AGDER**

Til tidlegare elevar på musikk, dans og drama (MDD) på Dahlske.

I samband med eit masterarbeid på Universitet i Agder, ynskjer eg å finna ut kva nytteverdi tidlegare elevar meiner det har gitt dei å gå på MDD på Dahlske. Undersøkinga går til dykk som var avgangselevar i perioden 2006-2008.

Eg håpar at undersøkinga vil gi meg grunnlagsmateriale til å gi gode svar på problemstillinga mi. Det er òg viktig for Dahlske og for fylkeskommunen å vita meir om kva verdi det har for enkeltpersonar og for heile regionen å ha dette utdanningstilbodet i fylket. Difor hadde eg sett stor pris på om du ville delta i undersøkinga.

Dersom du har spørsmål om undersøkinga, kan du kontakta meg på epost: gunnar.skjerdal@dahlske.vgs.no eller på telefon 971 80 988.

Undersøkinga er anonym. Informasjon som blir gitt i undersøkinga, vil bli handtert etter gjeldande normer for personvern, og ingen av dei spurde vil bli namngitte i oppgåva eller i noko av det skriftlege materialet i samband med oppgåvearbeidet.

*Venleg helsing
Gunnar Skjerdal.*

Forrige 9% Neste

Generell informasjon:

Kva kommune budde du i før du starta på Dahlske?

Kvar bur du no?

Når var du ferdig med MDD på Dahlske?

(Sjå bort frå eventuelle fag du tok opp att seinare.)

- Juni 2006
 Juni 2007
 Juni 2008

Gjekk du på drama eller musikk (kryss av for det du hadde 2. og 3. året)?

Drama Musikk

Hadde du oppnådd studiekompetanse innan fem år etter at du starta på vidaregåande?

Ja Nei

Forrige

18%

Neste

Kvifor MDD?

Nemn viktige grunnar til at du valde å gå på musikk, dans og drama (MDD) på Dahlske.

Kven rådførte du deg med før du valde dette?

Du kan gjerne velja fleire svar.

- Hugsar ikkje
 Rådgivar
 Kontaktlærer
 Vener
 Familie
 Andre:
 Ingen

Ville du valt MDD igjen? Begrunn gjerne svaret ditt.

Hadde du gjort deg opp tankar om utdanning eller yrkesval etter vidaregåande då du starta på Dahlske? Kva hadde du i så fall tenkt?

Endra dette seg i løpet av åra på Dahlske? I tilfelle korleis og kvifor?

Forrige

27%

Neste

Høgare utdanning?

Har du teke høgare utdanning etter vidaregåande?

Ja Nei

Forrige

36%

Neste

Høgare utdanning?

Kva utdanning har du teke?

Kor mange studiepoeng har du?

Kor høg nytteverdi meiner du at det har hatt for utdanninga di at du gjekk på MDD på Dahlske?

- Høg nytteverdi
 Middels nytteverdi
 Litt nytteverdi
 Ingen nytteverdi

Forrige

45%

Neste

Løna arbeid?

Har du vøre i løna arbeid etter vidaregåande?

Ja Nei

Forrige

63%

Neste

Løna arbeid?

Kva har du arbeidd med?

Kva nytteverdi meiner du at det har hatt for arbeidet ditt at du gjekk på MDD på Dahlske?

- Høg nytteverdi
 Middels nytteverdi
 Litt nytteverdi
 Ingen nytteverdi

Forrige

63%

Neste

Frivillig kulturaktivitet?

Har du delteke i frivillig aktivitet relatert til musikk, drama eller dans etter vidaregåande?

Ja Nei

Forrige

72%

Neste

Frivillig kulturaktivitet?

Kva aktivitet har du delteke i, og kva funksjon har du hatt (leiar, deltakar el.l.)?

Kva nytteverdi meiner du at det har hatt for den frivillige aktiviteten din at du gjekk på MDD på Dahlske?

- Høg nytteverdi
 Middels nytteverdi
 Litt nytteverdi
 Ingen nytteverdi

Forrige

Neste

Om nytteverdi med egne ord:

Skriv litt om kva eventuell nytteverdi du meiner den vidaregåande utdanninga di har hatt for det du har gjort etterpå. (Direkte fagleg kompetanse eller annan kompetanse som du meiner åra på Dahlske har gitt deg, er relevant her.)

Skriv litt om kva eventuell nytteverdi du meiner den vidaregåande utdanninga di har hatt for deg som person. (Direkte fagleg kompetanse eller annan kompetanse som du meiner åra på Dahlske har gitt deg, er relevant her.)

Her kan du eventuelt skriva litt om sider ved tilbudet på Dahlske som du opplevde var særleg bra, eller litt om ting som gjerne kunne vore annleis.

Forrige

Neste

Takk for at du har svart på undersøkinga!

*Dersom du har spørsmål om undersøkinga, kan du kontakta meg på epost:
gunnar.skjerdal@dahlske.vgs.no eller på telefon 971 80 988.*

Venleg helsing Gunnar Skjerdal

Forrige

Avslutt

12.2 Løype til gjennomføring av spørjeundersøking



Linda Hye
Institutt for statsvitenskap og ledelsesfag Universitetet i Agder
Serviceboks 422
4604 KRISTIANSAND S

Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Vår dato: 14.04.2016

Vår ref: 47825 / 3 / ASF

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 07.03.2016. Meldingen gjelder prosjektet:

47825	<i>Nytteverdi av å ha gått utdanningsprogram for musikk, dans og drama på Dahlske vgs.</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Universitetet i Agder, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Linda Hye</i>
<i>Student</i>	<i>Gunnar Skjerdal</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.12.2016, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Kjersti Haugstvedt

Amalie Statland Fantoft

Kontaktperson: Amalie Statland Fantoft tlf: 55 58 36 41

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyre.svarval@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9007 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. redmaal@svt.uib.no