

Ålve Egilsønn Moe

## **<< Liker du korps? Alle skal få muligheten til å være en del av noe, en del av bandet vårt>>**

En mikroetnografisk studie om et bandprosjekt for elever med spesielle behov, med fokus på å skape og finne seg selv gjennom musikken



Masteroppgave i spesialpedagogikk  
Veileder: Ellen Saur  
Trondheim, mai 2016

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet  
Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse  
Institutt for pedagogikk og livslang læring



Kunnskap for en bedre verden



# Forord

---

Å skrive denne masteroppgaven har vært en spennende, lærerik og krevende prosess for meg, både faglig og personlig. Da jeg startet å jobbe med denne oppgaven så jeg for meg en lang vei med ulike hinder som måtte overvinnnes før jeg kom i mål, men nå ser jeg tilbake på en fantastisk periode med mange lærerike opplevelser. Dette arbeidet har vært som en hinderløype full av oppturer og nedturer.

Det har vært mange som har ført meg til der jeg er i dag, jeg ønsker derfor å rette en stor takk til min dyktige veileder og mentor Ellen Saur, som alltid har vært tilgjengelig med gode og kunnskapsrike innspill. Videre vil jeg takke familien min for at de holdt ut med meg gjennom denne perioden: endelig har kontoret blitt ryddet og vasket til den standen det en gang var i. Det er en glede å se at alle fagbøkene ikke ligger strødd utover rommet lenger. Videre vil jeg takke Ole Marius Trøen og Lena Sten som har lest oppgaven og kommet med gode innspill og gitt meg motivasjon de gangene jeg møtte noen utfordringer.

Denne prosessen har gjort at jeg har fått ny og kunnskapsrik innsikt innenfor et viktig tema som jeg gleder meg til å jobbe videre med, tusen takk til kontaktpersonen og skolen jeg observerte/intervjuet.

Ålve Egilsønn Moe

Trondheim, NTNU, 2016



# Innhold

---

<b>Forord</b> .....	<b>1</b>
<b>Innhold</b> .....	<b>3</b>
<b>Kapittel 1:</b> .....	<b>5</b>
Innledning .....	5
Disposisjon av oppgaven .....	5
Faglig forankring og problemstilling .....	5
Kort beskrivelse av funnene i oppgaven .....	7
Bakgrunn og motivasjon for valg av tema .....	7
Presentasjon av skolen, bandet og klasserommet .....	8
<b>Kapittel 2:</b> .....	<b>11</b>
Metodisk overveielse og valg av metode .....	11
Kvalitativ metode: .....	11
Mikro-etnografisk studie .....	13
Kombinasjon av observasjon og intervju .....	14
Etnografisk observasjon .....	14
Etnografisk intervju .....	15
Analyse og tolkning innenfor intervju og observasjon .....	16
<b>Kapittel 3:</b> .....	<b>19</b>
Valg av informanter .....	19
Forskerrolle og kvalitet i studien .....	19
Etiske vurderinger .....	21
Gyldighet og overførbarhet .....	22
Forskningsprosessen .....	23
Datainnsamling .....	24
<b>Kapittel 4:</b> .....	<b>25</b>
Bakgrunn for valg av teori .....	25
Kommunikasjon .....	25
Det å spille i band – individ og felleskap .....	26
Improvisasjonsteori .....	27
Identitet og selvoppfatning .....	29
Mestringserfaring .....	31
Jevnaldersfellesskapet .....	32
Lærer- elev relasjon .....	33
Humor .....	34
<b>Kapittel 5:</b> .....	<b>37</b>
Utvelging av tema til analyse og drøfting .....	37
Kategori 1: Vi lager oss et felles språk som vi forstår .....	37
Kategori 2: improvisasjon og samspill er alfa omega .....	44
Kategori 3: Identiteten skapes mens vi går .....	50
<b>Kapittel 6:</b> .....	<b>57</b>
Oppsummerende drøfting av funn i de ulike kategoriene .....	57
Oppsummerende drøfting og funn: .....	57
Utfordringer ved et slikt prosjekt: .....	60
Avsluttende kommentar: .....	62
<b>Kildeliste</b> .....	<b>63</b>
<b>Vedlegg 1: Informasjonsskriv til lærere</b> .....	<b>67</b>
<b>Vedlegg 2: Informasjonsskriv til foresatte</b> .....	<b>69</b>
<b>Vedlegg 3: Godkjenning av NSD</b> .....	<b>71</b>
<b>Vedlegg 4: Intervjuguide</b> .....	<b>73</b>
<b>Vedlegg 5: Tilbakemelding fra personvernombudet for forskning</b> .....	<b>75</b>



# Kapittel 1:

---

## **Innledning**

I denne studien har jeg kikket på et bandprosjekt for barn med spesielle behov på ungdomstrinnet, der formålet er å belyse elevenes erfaringer og opplevelser gjennom musikken. Studien handler om hvordan bandprosjektet kan være med på å gi elevene en læringsarena der de opplever å være en del av et felleskap og der de bruker formatet «band» som utgangspunkt.

## **Disposisjon av oppgaven**

Studien er delt inn i seks kapittel, der kapittel 1 består av innledningen, kort beskrivelse av funnene i oppgaven, bakgrunn for valget av temaet og presentasjon av skolen, bandet og klasserommet. I kapittel 2 vil jeg presentere forskningsmetoden og designet som jeg har brukt, og i kapittel 3 vil jeg gjøre rede for hva som er blitt gjort for å kvalitetssikre studien og de etiske betraktninger. I kapittel 4 vil jeg presentere studiens teori for å sette leseren inn i oppgavens teoretiske utgangspunkt, mens i det 5.kapittel vil det empiriske materialet bli beskrevet, analysert og drøftet. Kapittel 6 inneholder en oppsummerende drøfting av funnene i de ulike kategoriene i empirien og avsluttes med en liten kommentar til studien og det videre arbeidet.

## **Faglig forankring og problemstilling**

I følge Stortingsmelding nr.30 (Kultur for læring, 2003-2004) er elevens følelse av mestring ofte stor i de estetiske fagene. *"Møtet med kunst og kreative arbeidsformer fører ofte til positive opplevelser, fremgang og konkrete resultater for den enkelte. Dette kan stimulere til både trivsel og læring"* (St.meld.nr. 30, 2003-2004, s.44). Dette sammenfaller med det Bamford (2008) sier om at kunsten har en stor og direkte positiv påvirkning på selvpoppfattelsen og hvordan hvert enkelt individ finner seg selv eller opplever noe. Estetiske fag blir beskrevet som en kreativ og viktig arbeidsform for å skape mestring, der musikken kan stimulere elevene på en annen måte enn hva kjernefagene gjør (Kultur for læring, 2003-2004). I dette tilfellet vil det dreie seg om musikk, mens de øvrige formene for estetiske fag som dans, teater og kunst og håndverk har viktige elementer i seg som jeg ikke vil fokusere på i denne oppgaven.

I St.meld.nr.30 (2003-2004) poengteres det at i de estetiske fagene er ofte elevens følelse av mestring stor, noe som kan tenkes å være på grunnlag av at elevene får utfolde seg kreativt i form av hva elevene selv vil uttrykke. Der kunst vil være individuell i form av følelser, refleksjoner og opplevelser, men kan samtidig også forekomme kollektivt ved glede og mestring. Dessverre forteller Bamfords rapport og forskning om musikk (2008) at andelen av praktisk kunst og kulturoppføring i skolen gradvis har sunket fra 20 % til 12,5% de siste ti årene, og i 2010 var den sunket til 12,5%.

A.Bamford argumenterer med at barn blir *"født med en estetisk bevissthet, der de deltar i kunstneriske situasjoner før de kan snakke og skrive"* (Bamford, 2008, s.19). Videre i utviklingen deltar ungdommer i kunstfaglige prosesser der de uttrykker sine meninger og tanker. Forskningen til Bamford (2008) har vist at de landene som har satset på det estetiske har prestert bedre og fått bedre skolerresultater, dette gjelder også basisfagene i skolen. Musikken og de estetiske fagene har også vist positiv effekt på elevenes sosiale utvikling (Bamford, 2008).

*"Kunst har en iboende verdi, men det synet at kunst har verdi i seg selv, hindrer ikke ytterligere utdanningsmessige fordeler. Et av hovedfunnene som er tydelig i responsen fra alle land, er at kunstfagrike programmer av god kvalitet har en positiv effekt på utdanningsmessige prestasjoner"* (Bamford, 2008, s.107).

En kan si at alle barn og unge vokser opp i et samfunn som har et forhold til musikken, der musikken blir brukt i ulike sammenhenger, noe som gir den ulike funksjoner. Musikk er et skapende fag som stimulerer kreativiteten og den skapende evnen til elevene, men det kan ut i fra Bamford (2008) se ut til at dagens skole blir mer teoretisert. Dette er noe den nye utredningen fra NOU (2015:8) sin rammeplan for lærerutdanning prøver å ta tak i ved at de retter et større søkelys mot de estetiske fagene.

NOU (2015:8) beskriver at grunnopplæringen skal gi barna en erfaring i et bredt spekter innenfor de ulike fagområdene, men de poengterer at de ikke kan forvente at elevene kommer til å velge de praktiske og estetiske fagene dersom de ikke får erfaring med disse i grunnskolen. Videre beskriver de at arbeidslivet trenger kompetanse som de estetiske fagene tilbyr, dermed ser det ut til at synet på estetiske fag har snudd (NOU, 2015:8).

Musikken og kunsten kan være med på å utvikle refleksjon rundt det samfunnet vi lever i, samtidig som elevene kan være med å lære å uttrykke seg og å kommunisere gjennom musikken (NOU, 2015:8). Et godt hovedpoeng i denne utredningen er at de estetiske fagene er med på å utvikle andre typer forståelse enn det de ordinære fagene gjør. Dette er på grunnlag av at



musikkfaget gir rom for å utforske og eksperimentere uten at målet er å komme fram til riktig svar (NOU, 2015:8). Dette kan gjøre at elevene tør å utforske seg selv og situasjonene som utvikles i bandundervisningen, enn det de kanskje gjør i kjerne-fagene.

Gjennom en observasjonsperiode på syv uker av undervisningen og elevene, samt et intervju med læreren søker jeg å besvare følgende problemstilling:

*”Hvordan virker et bandprosjekt for elever med spesielle behov på ungdomstrinnet?”*

## **Kort beskrivelse av funnene i oppgaven**

De sentrale tendensene viser at det å være en del av et felleskap med jevnaldrende elever har stor betydning for hvordan elevene opplever en aktivitet som dette bandprosjektet. Det er tilretteleggingen av bandaktiviteten elevene og læreren gjør sammen, som på mange måter åpner for at elevene mestrer, både som individ og i felleskap med andre. Ved at relasjonene og aktivitetene er fleksible, gis elevene spillerom i sin deltakelse i bandet.

Identiteten deres kan på mange måter bli bygget opp ved at elevene har opplevd at også de kan være gode innenfor skolens rammer og regler, gjennom opplevelsene av å få spille på ulike konserter der de selv har vært midtpunktet i aktiviteten.

Gjennom dette arbeidet har elevene opparbeidet seg en gruppetilhørighet og skapt en sjargong som kan ha vært med på å gi gruppen sin egen måte å snakke på. Ved at de har sin måte å kommunisere med hverandre, kan det se ut til at de bygger et felleskap som rommer et åpent og inkluderende miljø der elevene kan være seg selv fullt ut som mennesker.

## **Bakgrunn og motivasjon for valg av tema**

Bakgrunnen for at jeg velger å skrive om dette temaet er at jeg har selv opplevd hvordan musikken kan være med på å gi en opplevelse av mestring og være en trygg og god møteplass. Min opplevelse av musikkfaget var at det ikke alltid handlet om faglig karaktersetting, men mer om personlig utvikling og opplevelser.

Jeg mener at musikken kan være med på å gjøre en forskjell for elever som opplever den ordinære undervisningen som utfordrende og vanskelig: Jeg tror at musikken på mange måter kan

være med på å utgjøre en forskjell for elever med spesielle behov ved at de får bruke kroppen, spille og oppleve seg selv som en del av en enhet eller band.

Det å bringe fram hvordan de estetiske fagene kan gjøre noe for denne målgruppen og for andre elever i skolen har vært et mål for meg gjennom denne prosessen, men også for å sette søkelyset mot at det finnes andre arenaer og skolefag som en kan lære viktige ting av, nettopp gjennom musikken der en bruker instrumentene for å kunne oppleve mestring, felleskap og skape en identitet. Om en setter søkelyset på at musikk ikke bare er musikk, men inneholder mye mer (slik som det å oppleve, føle, se og være i et felleskap) kan dette gjøre at musikken igjen får en større plass i skolen i dag.

## **Presentasjon av skolen, bandet og klasserommet**

Skolen er organisert som en ordinær skole og inkluderer en spesialavdeling for elever med sammensatte behov. Den spesialpedagogiske avdelingen er delt inn 6 spesialgrupper med 60 elever fra første til tiende trinn, der hver gruppe har et antall på 10 elever. Elevene som får innvilget plass ved denne spesialavdelingen har skoleplass fra 2 til 5 dager i uken. De resterende dagene går elevene på sine nærskoler.

Skolen tilbyr ulike aktiviteter, så som svømming, ergoterapi, fysisk aktivitet til musikk, friluftsliv og bandøvelser, til elever med spesielle behov som ikke har skoleplass på spesialavdelingen. Disse aktivitetene varer inntil én dag i uken. Spesialgruppene kan være aldersblandet, men ofte blir elevene delt inn i små grupper der barnetrinnet og elevene på ungdomstrinnet er på egne grupper. Inndelingen blir som regel satt sammen ut i fra mulighet for måloppnåelse og i forhold til elevenes sosiale oppnåelse (fordi tilbudene er sosialt betonte).

Skolen har et bredt felt med ansatte og yrkesgrupper slik at alle elevene skal få den tilretteleggingen og den tilpassede opplæringen de har behov for. I tillegg til spesialpedagoger, lærere og assistenter har skolen yrkesgrupper som musikkterapeuter, logopeder, helsesportspedagoger, ergoterapeuter og vernepleiere som knyttes til de forskjellige gruppene etter behov. Læreren uttrykker (Intervju.19.02.16) at skolens pedagogiske profil og mål for spesialgruppene er å gi elevene et helhetlig opplæringstilbud som skaper glede og læring med fokus på tilpasset opplæring gjennom faglig, sosial og kulturell inkludering. Skolen legger vekt på at elevene skal oppleve å være med på å skape et godt og inkluderende miljø. Målet er å ha et felleskap der elevene skal oppleve gode relasjoner og vennskap både på skole og fritid.

Musikk har stor plass innenfor skolens pedagogiske profil, noe som gjør at fagområdet musikk blir delt inn i ulike emner, som band, sang, dans, musikk og fysisk aktivitet til musikk. Innenfor bandprosjektet er målformuleringen at elevene skal føle mestring, felleskap, økt selvfølelse og mot til å kommunisere med andre. I tillegg til disse hovedmålene har skolen delmål som tar for seg det å lære å koble opp det nødvendige utstyret, skrive tekster og melodier til sanger med utgangspunkt i egne opplevelser, lære samspill og ikke minst lære å spille et instrument.

Bandprosjektet er rettet mot ungdommer som selv har valgt seg dit, noe som uttrykkes ved at elevene viser en stor glede og interesse (Intervju.19.02.16). Fokusområdene retter seg mot glede, samhold, mestring og å øke enkeltelevens selvbylde. Hvert band består av et visst antall elever som fokuserer på ulike instrumenter, men elevene trenger ikke å ha noen kunnskap innenfor det instrumentet som blir valgt. I tillegg blir opplæringen tilrettelagt ut i fra nivå, slik at eleven får en positiv utvikling og opplevelse.

Elevene som deltar på bandprosjektet har ulike utfordringer, men siden skolen har fokus på tilrettelegging, kan alle funksjonsgrupper være deltakende. I bandprosjektet får elevene lært seg å samarbeide, lytte til hverandre, kommunisere og være fysisk aktive: en kan si at elevene skaper et frirom der de kan samarbeide for et felles mål. Skolens fokus på musikk har vært forankret hos ledelsen fra starten av, der både ledelsen og lærerne har forståelse for at de estetiske tilbudene er gode og viktige. Skolen har en kulturkalender som gjør det mulig å se kontinuiteten på kulturlivet, som gjør at musikklivet og kulturlivet ikke blir tilfeldig og utilgjengelig.

Bandet består av syv jevngamle elever med ulike spesialpedagogiske utfordringer, der en lærer har hovedansvar for bandprosjektet. Han har hovedsakelig kun denne undervisningen mens han resten av uken jobber med det administrative på skolen. Undervisningsarealet er et middels stort rom som er fylt med teknisk godt bandutstyr, alt i fra elektriske trommer, bassgitar og forsterkere, til piano, mikrofoner til sangerne, mikser, lydanlegg, gitarer, stativer og andre instrument.

Når en går inn i rommet står musikkutstyret på venstre siden av rommet, der pianoet, miksebordet og musikkanlegget er det første en ser. Videre innover i rommet står gitarene, bassen og trommene og midt i rommet står vokalistene mens de synger. Elevene står i en slags bandformasjon der alle elevene har mulighet til å se hverandre i øynene. Helt til høyre i rommet er det en vask og stoler, på den samme veggen er det en dør som går inn til et lagerrom, der noe av musikkutstyret står lagret. Det er her elevene henter noe av utstyret de må koble opp og ned for hver bandøvelse. Rommet er kvadratisk og har store vinduer vendt mot fotballbanen som ligger ved utearealet til skolen.



## Kapittel 2:

---

### **Metodisk overveielse og valg av metode**

I dette kapitlet vil jeg først beskrive de generelle kjennetegnene til den kvalitative metoden, for så å snevre det inn mot det etnografiske ved bruk av observasjon og intervju. Bakgrunnen for at jeg valgte den kvalitative metoden er fordi den gjør det mulig for meg å være åpen, lyttende og å se etter ting som jeg finner spennende. Samtidig ønsker jeg å få frem forskningsdeltakernes tanker, følelser, refleksjoner, deres sosiale samspill og å observere deltakerne i sin naturlige setting – som er "*et uomgjengelig krav til en kvalitativ forsker*" (Gudmundsdottir, 2011a, s.15).

Observasjon og intervju ble et naturlig valg med tanke på problemstillingen, slik at jeg kunne få en dypere innsikt i hva de gjør i bandprosjektet og hva elevene opplever. Under gjennomføringen av observasjonene hadde jeg en midlertidig problemstilling: "**Hvordan kan estetiske fag, bandprosjektet bidra til stimulering av sosial kompetanse for barn med spesielle behov**". Denne var mer lukket og rettet seg mot en liten del av bandet, og jeg valgte derfor å endre problemstillingen til "**Hvordan virker et bandprosjekt for elever med spesielle behov på ungdomstrinnet**" det som er bedre med den nye problemstillingen er at den omfavner hele bandet.

### **Kvalitativ metode:**

Creswell (1998) beskriver den kvalitative forskningen som flermetodisk, der forskeren studerer fenomenet i sin naturlige setting og tolker det i den betydningen informasjonen blir fortalt i. Dette vil si at forskningen er en detaljert undersøkelse av menneskelige prosesser i dens naturlige setting, og kan sees opp mot begrepet det *emiske synspunkt* (Guðmundsdóttir, 2011a) – som handler om at forskeren ønsker å danne seg et bilde av deltakernes forestilling om sin egen livsverden. Dette var noe jeg tok høyde for når jeg observerte, ved å notere ned alt som skjedde underveis i undervisningstimene.

For hver observasjonsdag transkriberte jeg notatene i et eget dokument på datamaskinen min, som gjorde at jeg fikk et klarere blikk rundt observasjonene. I følge Guðmundsdóttir (2011a) er deltakernes beskrivelser om sin egen livsverden det viktigste formålet med kvalitativ forskning. I kvalitativ forskning er det nær kontakt mellom forsker, informant og forskningsfeltet der en søker innsikt i deltakernes perspektiver og livsverden (Thagaard, 2013; Kleven, 2014a ).

I en kvalitativ studie tillater en seg dype beskrivelser av studien (Thagaard, 2013), noe som har medført at jeg fikk store utfordringer med å velge ut ulike hendelser som har hatt betydning for bandet. I empirien fant jeg fem momenter som hadde stor betydning for bandprosjektet, men valgte å beskrive tre av de slik at jeg fikk en dypere innsikt i hver av de jeg satt igjen med.

En må alltid ta noen valg i en studie og et av de momentene som jeg valgte bort var rammer og struktur. Siden den kvalitative metoden forholder seg til situasjonelle betingelser, gjør dette at fleksibiliteten av datainnsamlingen ikke får en fast struktur siden ting kan endre seg underveis i prosessen (Postholm, 2005; Kleven, 2014a).

På grunn av at jeg valgte å skrive om et tema som er rettet mot det estetiske var det naturlig å bruke den kvalitative metoden, slik at jeg fikk muligheten til å se hva de faktisk gjorde i bandprosjektet. Når en bruker en kvalitativ metode får man tilgang til kunnskap man ellers ville fått vanskeligheter med å få tak i (Kleven, 2014a). Siden jeg valgte å bruke en kvalitativ metode for å innbringe empirien kan det se ut til at jeg fikk en rikere beskrivelse av hva de gjør under disse bandtimene enn jeg ellers ville fått om jeg hadde valgt å samle inn empirien ved bruk av en annen metode.

Forskeren kan gå inn i forskningsfeltet med en induktiv eller deduktiv tilnærming for å finne empirien. Thagaard (2013) beskriver at den induktive prosessen innebærer at en jobber fra datamaterialet til teorien, mens den deduktive prosessen tar utgangspunkt i teorien om temaet når en samler inn og bearbeider empirien. Forskningsprosessen i den kvalitative metoden kan sies å bestå av et samspill mellom de to ulike tilnærmingene (Thagaard, 2013; Postholm, 2005).

Ved oppstarten av feltarbeidet mitt var jeg usikker på om jeg skulle gå inn med et induktivt eller deduktivt syn, siden jeg ikke visste hva jeg kom til å finne på forhånd. Postholm (2005) skriver at forskeren har en induktiv tilnærming siden det kan være med på å påvirke hva som til slutt står som det endelige målet for studien, samtidig som forskeren har en deduktiv tilnærming når forskeren tolker og skaper mening av det observerte. Dette beskriver hvordan min prosess var, ved at jeg fikk noen teoretiske holdepunkt ved første møte med læreren, samtidig som jeg brukte empirien til å finne teorien.

## Mikro-etnografisk studie

Creswell (1998, s. 60) uttrykker at en etnografisk studie er som en beskrivelse og en tolkning av en kultur, sosialt system eller en sosial gruppe. Den legger vekt på å beskrive hvordan menneskers tanker og atferd utspiller seg i de dagligdagse handlingene (Thagaard, 2013, s.40). Bandprosjektet passer innenfor det mikro-etnografiske siden det gir meg muligheten til å forske på en kultur som allerede er godt etablert, slik at jeg kan gå inn i observasjonene for å beskrive og tolke hvordan denne kulturen og bandprosjektet er.

Forskeren må ved bruk av ulike datainnsamlingsmetoder samle inn informasjon som gir et helhetlig bilde av den kulturen en undersøker eller ønsker å se hvordan fungerer. For å få denne tilgangen beskriver Johannessen, Tufte og Kristoffersen (2004) at en må engasjere seg i et omfattende feltarbeid, der forskeren samler inn datamaterialet ved å observere over en relativt lang periode. Ved bruk av deltagende observasjon og intervju vil dette kunne gjøre at jeg får muligheten til å danne meg et helhetlig bilde av den delte kunnskapen i kulturen. En del av kulturen kan beskrives ved bruk av observasjon der en tolker observasjonene, mens en annen del av kulturen kan en få dypere innsikt i ved bruk av samtaler eller intervju. Om en gjør dette vil forskeren i følge Postholm (2005) få tilgang til deltakernes kunnskaper, ideer og livssyn.

Notatene en skriver ned under observasjonen vil ha stor betydning for studien om en skriver ned alt som observeres. Dette kan gjøres for å få innsikt i om observasjonene og intervjuet uttrykker ulike syn, der en stiller spørsmål om deltakernes syn på sin egen kultur (Johannessen, Tufte og Kristoffersen, 2004, s.115). Dette var noe jeg tok utgangspunkt i da jeg skrev intervjuguiden, men under intervjuet ga læreren en forklaringer på de tingene jeg hadde observert, som viste at det ikke var noen stor forskjell.

Den lange observasjonsperioden ga meg god innsikt i hvordan rutinene og undervisningen ble lagt opp – som igjen førte til at jeg fikk oversikt over hva elevene pleide å gjøre i de ulike situasjoner som skjedde i undervisningen. Postholm (2005) skriver at etnografiske studier kan gjennomføres på ulike nivåer: mikro- og makronivå. I en mikrostudie er en ute etter en liten sosial enhet som kan være en aktivitet, det er dermed et nærstudium som fokuserer på noe spesifikt (Postholm, 2005, s.48). En enhet kan være et band eller en gruppe personer. Dermed vil mikronivået passe inn under de vilkårene jeg har satt for min studie.

## **Kombinasjon av observasjon og intervju**

Kvalitative intervjuer og observasjoner kan brukes som supplerende metoder til hverandre, dette gjør en for å få svar på problemstillingen og for å favne et bredere syn (Johannessen, Tufte og Kristoffersen, 2004, s.133). Ved å kombinere disse metodene kan jeg kontrollere om deltakerne gjør det de sier de gjør. Jeg fikk et godt grunnlag for å stille gode og hensiktsmessige spørsmål under intervjuet fordi jeg brukte tid på å observere før jeg gjennomførte intervjuet.

## **Etnografisk observasjon**

I en etnografisk studie er deltagende observasjoner viktig, siden det er der forskeren innhenter empirien ved å gå ut i felten (Johannessen, Tufte og Kristoffersen, 2004, s.79). Det finnes ulike former for observasjon: motsetningene systematisk og deltagende observasjon som har ulike fokusområder.

Den *deltagende observasjonen* er mer fleksibel enn den *systematiske observasjonen*. Dette gjør at forskeren kan endre fokus underveis etter hvert som en ser eller opplever andre deler som mer interessant (Kleven, 2014b, s.19). Jeg valgte å bruke deltagende observasjon på grunn av at det ble mest naturlig med tanke på problemstillingen min.

Creswell (1998) skriver at observasjonene en gjør i forskningsfeltet er en viktig prosess, noe som kan innebære langvarige observasjoner der det er typisk å bruke deltagende observasjon som metode. I de deltagende observasjonene dreier det seg om at forskeren skal bli en del av kulturen en studerer, noe jeg gjorde ved å delta i aktiviteten med et instrument. *Forskeren som det viktigste instrumentet* blir av Johannessen, Tufte og Kristoffersen (2004, s.123) beskrevet som viktig siden forskeren opplever og innhenter informasjon og inntrykk, som deretter blir silet gjennom forskeren.

Ved å være deltaker mens jeg observerte, kan det tenkes at jeg fikk en større forståelse for hvordan elevene opplever bandet enn hva jeg ville fått med en annen form for observasjon. I følge Thagaard (2013) må forskeren forberede seg på å bli ”testet” av forskningsdeltakerne, dette skjer ofte for å forsikre seg om at de ikke blir sett på med en skepsis og nedsettende holdning fra forskeren. Da jeg presenterte meg for elevene kom jeg opp i en situasjon som satte meg på prøve, der en av elevene spurte meg – liker du korps – noe som fulgte meg gjennom hele prosessen.



I forskningsprosessen vil det være viktig å avklare hvilken rolle en skal ha ved gjennomføring av observasjonen (Johannessen, Tufte og Kristoffersen, 2004, s.120). Ved å avklare hvilken rolle en skal ha under observasjonene vil dette lette forskerens arbeid og fokus. Jeg valgte å varsle læreren om hvilken form for deltakelse jeg så for meg var hensiktsmessig for forskningen, slik at læreren fikk en forståelse av hvordan han skulle forholde seg til meg som forsker. Johannessen, Tufte og Kristoffersen (2004) skriver at en må være forsiktig med å ikke miste forskersynet når en er deltagende i observasjonene, en kan lett bli for opptatt av å delta i aktiviteten og dermed ikke klare å observere samtidig. Dette gjorde at jeg valgte å notere ned underveis i deltagelsen. Postholm (2005) anbefaler å dele en A4-side i to: på den ene siden skriver en hva som skjer, mens på den andre siden noteres de umiddelbare tolkningene av observasjonene. Denne metoden gjorde det lettere for meg å systematisere notatene mine ved at jeg hadde to deler som hadde sine spesifikke tekstlige oppgaver.

## **Etnografisk intervju**

En kvalitativ forsker kan bruke ulike former for intervju, dette vil bli bestemt ut i fra forskningens hensikt (Postholm, 2005, s.77). I en etnografisk studie vil intervju spørsmålene formes av forskerens erfaringer ut i fra teori, observasjoner, de foreløpige analysene og antakelser. Jeg valgte å stille spørsmål fra noen av observasjonene da disse funnene utmerket seg med tanke på forskningsspørsmålet, men inkluderte også andre spørsmål som satte søkelyset mot andre aspekter.

De ulike former for intervju er *strukturert*, *semi-strukturert* og *ustrukturert intervju*, og de ulike intervjuformene har ulike egenskaper ut i fra hvor førende intervjuet skal være. Jeg valgte å bruke en semi-strukturert intervjuguide for å komme fram til empirien i forskningen. I det semi-strukturerte intervjuet er samtalen fokusert rundt bestemte temaer som forskeren har valgt ut på forhånd (Dalen, 2011, s.26). Her er temaene fastlagt før intervjuet, men rekkefølgen bestemmes underveis i intervjuet og forskeren kan komme med oppfølgingsspørsmål til informantens utgreiinger av hovedtemaet (Kvale & Brinkmann, 2009).

Thagaard (2013) presiserer at det er viktig at forskeren er fleksibel med tanke på at informanten kan komme med informasjon som forskeren ikke var forberedt på. Dette betyr at forskeren må være åpen for at informanten bringer inn nye tema, som gjør at en unngår å avbryte informantens fortellinger. Jeg valgte å bruke et semi-strukturert intervju for å få en fleksibel samtale slik at

informanten fritt kunne fortelle om de temaene jeg hadde valgt ut. Dette gjorde at informanten også brakte fram andre spennende temaer og informasjon som ga dybde til datamaterialet.

Det vil være fornuftig å gjennomføre et prøveintervju før en skal gjennomføre forskningsintervjuet, for å lære seg å beherske intervjuformen og kontrollere om spørsmålene er stilt på en god å forståelig måte (Dalen, 2011, s.30). Mitt prøveintervju ble gjennomført noen dager før selve intervjuet slik at jeg fikk kontrollsjekket spørsmålene med en fagperson innenfor estetiske fag.

Når en lager en intervjuguide er formålet å stille spørsmål som er knyttet til problemstillingen en har valgt med konkrete temaer og spørsmål. Gjennom observasjonsperioden kan det oppstå uformelle samtaler mellom forskeren og informanten, dette omtaler Postholm (2005) som et uformelt intervju. Nettopp dette gjorde jeg og læreren mange ganger i løpet at de syv ukene jeg observerte, som førte til at jeg fikk nye aspekter å se på i observasjonene.

Når datamaterialet er samlet inn må intervjuet transkriberes, dette forutsetter at en har brukt en båndopptaker (Dalen, 2011, s.55). For å dokumentere intervjuet brukte jeg en båndopptaker, som ga meg muligheten til å gå tilbake til intervjuet for å framskaffe empirien. Det kan være en fordel at intervjuet transkriberes rett etter at det er gjennomført, siden det gir en god mulighet til å kunne gjengi hva informanten har uttalt. Kvale og Brinkmann (2009) er opptatt av at dette er en form for datareduksjon. Det å transkribere er en tidkrevende og lang prosess, men det vil være viktig å gjøre det på grunn av at en da får oversikt over hele datamaterialet som er samlet inn (Dalen, 2011, s.58.). Dette valgte jeg å gjøre siden informanten hadde mange gode poenger som hadde sammenheng med andre tema, dermed var det viktig at transkriberingen skjedde mens jeg husket dette.

## **Analyse og tolkning innenfor intervju og observasjon**

Forskeren analyserer gjennom hele forskningsprosessen, fra forskeren går inn i forskningsfeltet til siste punktum er satt (Postholm, 2005, s.99-100). Før jeg gikk inn i forskningsfeltet og mens perioden pågikk leste jeg teori om funnene jeg synes var interessante. Dette var med på å gi forskningsarbeidet en retning (Postholm, 2005).

Nilssen (2012) skriver at koding og kategorisering er viktig innenfor kvalitativ analyse. Det samles inn en mengde med informasjon som sammenlignes og sorteres i den første kategorien: *åpen koding*. I denne kodingsprosessen kan forskeren sitte igjen med en stor mengde med

datamateriale og koder (Nilssen, 2012, s.85). De ulike kodene må settes inn i temaer og kategorier for å få et håndterlig og oversiktlig overblikk over materialet. Postholm (2005) beskriver begrepet kategorisering som en videre måte å gruppere de ulike uttalelsene eller fenomenene som har tilknytning til hverandre. Når de overordnede kategoriene er samlet inn må informasjonen gjennom enda en kodingsprosess, dette gjør en for å få mer presise beskrivelser av fenomenene. Denne kodingsprosessen kalles *aksial koding*, her må de overordnede begrepene grupperes i ulike temaer og kategorier (Dalen, 2013; Nilssen, 2012). Målet er å spisse og spesifisere de ulike kategoriene, dette gjør en ved å se nærmere på hva som forårsaker dette (Postholm, 2005, s.89). Her blir de ulike kategoriene relatert til sine subkategorier slik at fenomenene blir mer fullstendig (Nilssen, 2012 s.79).

Den siste kodingsprosessen kalles for *selektiv koding*, her prøver forskeren å finne kjerne kategorier som favner de ulike kategoriene en har kommet fram til i de andre kodingsprosessene (Postholm, 2005). Kjerne kategoriene representerer forskningens hovedtema eller problemstilling som en forsker på (Dalen, 2013, s.66). Jeg la merke til at ved å bruke de ulike kodingsprosessene fikk jeg muligheten til å hente ut informasjonen ved bruk av seleksjon. Jobben ble enklere å gjennomføre ved å systematisere datamaterialet, men det var fremdeles masse arbeid som jeg brukte noen uker på å gjennomføre.

Det å stille spørsmål til sitt eget datamateriale under de ulike kodingskategoriene vil være et viktig redskap for å komme fram til noe interessant (Nilssen, 2012, s.102). Ved å bruke analyseredskaper som tabeller eller figurer, gjør en det mulig for seg selv som forsker å ikke bare følge et spor. Postholm (2005) mener at teorien som en bruker i forskningen vil være retningsgivende, samtidig som den danner utgangspunktet for problemstillingen. Dermed kan en si at teorien en bringer med seg inn i forskningen vil være med på å påvirke forskningen, siden teorien er en sentral del av forskningsprosessen (Guðmundsdóttir, 2011a, s.20).

Underveis i observasjonene skrev jeg fortløpende ned stikkord fra de gjentakende hendelsene i observasjonsnotatene slik at jeg hadde oversikt. Stikkordene som forekom oftest var: *mestring*, *improvisasjon* og *identitet*. På hjemveien fra observasjonene pleide det alltid å dukke opp nye sammenhenger og ideer til mønster, noe som var en av grunnene til at jeg valgte å renskrive notatene med en gang observasjonene var ferdige. I de første bandtimene var ikke rutine like klare for meg, men etter hvert som tiden gikk ble bandets rutiner tydeligere. De temaene som ble synliggjort og gjentakende i observasjonen valgte jeg å stille spørsmål om i intervjuet med læreren, dette gjorde at min forståelse ble stilt på prøve – en slags *Member check* (Thagaard, 2013; Nilssen, 2012).

NESH (2006) skriver at om en tilbakefører resultatene får informanten mulighet til å korrigere eventuelle feil eller mangler. Informanten stilte seg enig i de ulike kategoriene og tankene som jeg hadde landet på, dermed var dette med på å kvalitetssikre studien ved bruk av *member checking*, som handler om at forskeren bringer datamaterialet, analysene og sine egne tolkninger tilbake til deltakerne for å øke nøyaktigheten og troverdigheten til studien (Thagaard, 2013; Nilssen, 2012).

For å kvalitetssikre datamaterialet valgte jeg å bruke *triangulering*, der en sammenligner sin forståelse av noe opp i mot informantens uttalelser (Thagaard, 2013). Det ble vanskelig å spisse kategoriene på grunn av at jeg hadde utfordringer med å finne hvilke kategorier som passet best i forhold til hoved-informantens undervisning. Dermed ble intervjuet veldig viktig i form av at informanten fortalte om sine tanker rundt egen praksis, noe som gjorde at kategoriene ble klarere for meg. Læreren hadde utfyllende kommentarer til intervjuguiden min, som førte til at han snakket fritt rundt spørsmålene. Dette bidro til at jeg fikk et innblikk i hans egen forestilling om forskningsfokuset til studien (Postholm, 2005).

## Kapittel 3:

---

### **Valg av informanter**

Utvelging av informanter er viktig i all forskning fordi denne prosessen har stor betydning for analysen av datamaterialet. I kvalitative studier velger en ut informantene ved bruk av strategisk utvelging, som vil si at en velger deltakere som egner seg til studien eller har kvalifikasjoner som er strategiske med tanke på problemstillingen. Dette vil si at en har satt noen krav for hvilken målgruppe forskningen skal rette seg mot, slik at en får samlet det nødvendige datamaterialet en trenger til studien (Johannessen, Tufte og Kristoffersen, 2004; Thagaard, 2013).

Jeg valgte å sette en slik grense for å få muligheten til å spisse utformingen for deltakelsen av studien. Siden jeg valgte å skrive om et band, måtte jeg også begrense forskningen til akkurat dette bandet som fokusområde. Enkelte ganger omhandler studien nærgående temaer, noe som kan gjøre det vanskelig for forskeren å finne deltagere, dermed kan det være formålstjenlig å velge en annen metode for utvelgingen, eksempelvis snøballmetoden eller tilgjengelighetsutvalg.

Min studie tar for seg en lærer og et band, der jeg skal observere en lærer og en gruppe elever, for deretter å intervju læreren i etterkant av den siste observasjonsdagen. Dermed vil min studie kunne passe godt innenfor det etnografiske designet. Når det er snakk om utvalgets størrelse i kvalitative studier er prinsippet slik at utvalget skal være egnet til å utforske problemstillingen (Thagaard, 2013, s.65). Dette betyr at antallet deltakere ikke bør være større enn det som er mulig å gjennomføre i form av en analyse, grunnlaget for dette er at analysen er både tid- og ressurskrevende.

### **Forskerrolle og kvalitet i studien**

Forskeren har noen utfordringer som en må tenke over både før, men også under forskningsprosessen, nemlig førforståelsen (Thagaard, 2013; Dalen, 2011, s.16). All forståelse stammer fra en førforståelse, noe som forskeren kanskje ikke alltid er bevisst på selv. I kvalitative studier der en møter deltakerne ansikt til ansikt vil det være nødvendig å kjenne til sin egen førforståelse, på grunn av at en ikke skal komme med forutinntatthet, noe som gjør at forskningen mister kvalitet (Dalen, 2011).

Fordi jeg har jobbet med musikk gjennom hele livet der egne opplevelser har vært med på å utvikle interessen for musikkfaget, hadde jeg allerede før undersøkelsene en antakelse om at

musikkfaget kan være med på å gjøre en positiv forskjell hos ungdom. Jeg tror at bevisstgjøringen rundt dette vil være nødvendig for å komme til kjernen av bandprosjektet. Det at jeg har kunnskap innenfor fagfeltet tror jeg har vært med på gjøre mine observasjoner mer fokusert i form av at jeg har kjennskap til de musikkfaglige begrepene lærer og elever brukte i undervisningen. For å sikre kvalitet til en studie vil det være nødvendig å gjøre sine perspektiver synlig for leseren (Postholm, 2005, s.127). Begrepene *gjennomsiktighet* og *transparens* kan sees opp i mot dette (Thagaard, 2013), som handler om at en gjør tydelige beskrivelser av hvordan en har kommet fram til de ulike funnene. Thagaard (2013) fremhever at en skal ha fyldige beskrivelser som gjør det mulig å vurdere de ulike fasene i en studie.

Min førforståelse baserer seg på at jeg har en personlig opplevelse av at musikken hjalp meg gjennom skolegangen, dette vil det være viktig for leseren å ha kjennskap til slik at min førforståelse ikke tar overhånd og retter fokuset mot å glorifisere musikken. I følge Nilssen (2012) må forskeren bevise ovenfor leseren at funnene er troverdige med empirien som er samlet inn, dette er på grunn av at en kvalitativ studie aldri kan gjennomføres på samme måte igjen.

Creswell (1998) beskriver at om forskeren oppholder seg over en lengre periode i forskningsfeltet, kan dette føre til at deltakerne blir mindre oppmerksom på forskerens nærvær i miljøet. Begrepet *prolonged engagement* beskriver Nilssen (2012) som noe som gir gode muligheter til å identifisere hvordan informantene er i sitt miljø. Det handler om å være til stede over en lengre periode slik at forskeren skaper en tillit til informantene og lærer å kjenne kulturen, slik at en kan sjekke om en har samlet villedende informasjon (Nilssen, 2012). Jeg valgte å oppholde meg i forskningsfeltet gjennom en observasjonsperiode på syv uker, fordi jeg da fikk muligheten til å se elevene være seg selv. Etter hvert som perioden gikk ble elevene mer vant til at jeg var til stede under bandundervisningen, og til slutt behandlet de meg som en hvilken som helst annen lærer.

*Member checking* er et begrep som vil være med på å styrke studiens troverdighet og kvalitet ovenfor leseren (Postholm, 2005, s.132). Det kan være formålstjenlig å gå tilbake til informanten for å forsikre seg om at de analysene en har er riktige, på den annen side kan dette skape utfordringer om informanten har endret mening eller ikke husker det som ble uttalt. Ved *member checkingen* fikk jeg ingen store kommentarer på at noen av uttalelsene ble feiltolket, dette gjorde at jeg valgte å bruke disse videre i oppgaven. Nilsson (2012) beskriver at om deltakeren ønsker et sitat fjernet er dette noe de kan kreve, siden informanten har rett til å trekke tilbake utsagn og ikke minst trekke seg fra studien om nødvendig.

## Etiske vurderinger

I kvalitativ forskning ønsker en nærhet til forskningsdeltakerne for å få innsikt i deres livsverden, dermed vil de etiske vurderingene være en essensiell og viktig del av studien (Kleven, 2014a). Ved utformingen av en problemstilling og planlegging av hvordan prosjektet skal utføres er det viktig å vurdere de etiske retningslinjene, ved å studere den bestemte gruppen en har valgt (Thagaard, 2013). Dermed kan Den Nasjonale Forskningsetiske Komité for Samfunnsvitenskap og Humaniora (2006) være med på å gi retningslinjer for hvordan en skal forholde seg til etikken ved forskningen, noe NESH (2006) gjorde i et eget kapittel om *hensyn til personer*. Det kan være spesielt vanskelig for personer som er i en utfordrende livssituasjon å delta i en belastende situasjon som forskning kan være. Om dette skulle skje kan en dermed belaste ytterligere om en ikke tar hensyn til disse utfordringene (Thagaard, 2013).

Min forskning baserer seg på nær kontakt med elever som kan ha store utfordringer knyttet til seg selv som menneske og i skolen, dermed var det nødvendig å gå forsiktig inn i observasjonene. Dette var et bevisst valg fra min side på grunn av at jeg ville gi elevene tid til å se hvem jeg var, slik at forskningen ikke ble påvirket av at elevene endret væremåte underveis. Om forskningen skal behandle personopplysninger i prosessen, er studien meldepliktig til Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD). Når en kontakter de potensielle deltakerne er det krav om at deltakerne skal få tilstrekkelig informasjon om studien, de eventuelle følgene av å delta og studiens mål (NESH, 2006; Thagaard, 2013). Jeg valgte å kommunisere med læreren om studien tidlig i prosessen, slik at informasjonsskrivene til elevene og foreldrene ble formulert på en god og dekkende måte.

Om barn skal delta i forskning vil samtykke fra deres foresatte eller foreldre og krav om beskyttelse i tråd med barnets alder være en nødvendighet. Hvis en ikke belyser barnets perspektiv på deltakelsen kan en komme til å gi et ufullstendig bilde av fenomenet en forsker på (NESH, 2006; Dalen, 2011; Nilssen, 2012).

Læreren pratet med elevene om studien, slik at alle forsto hva studien gikk ut på, samtidig som foreldrene fikk informasjonsskrivet jeg hadde utformet i henhold til NSD. Alle foreldrene og elevene godkjente dette. I tillegg presiserte jeg for elevene at de kunne trekke seg når som helst i løpet av prosessen, slik at de hadde muligheten om de ikke følte seg bekvem med situasjonen (NESH, 2006; Nilssen, 2012; Dalen, 2011). Det vil være nødvendig å tenke over de etiske retningslinjene gjennom hele forskningsprosessen (Dalen, 2011), slik at en skal klare å vurdere hvordan studien kan påvirke deltakerne gjennom studiens ulike faser.

En situasjon som gjorde at jeg måtte tenke over de etiske retningslinjene var da en elev ikke ville delta på en konsert, siden eleven ikke følte seg trygg nok. Læreren og elevene pratet sammen for å løse situasjonen. Dette gjorde at jeg måtte gå i meg selv for å vurdere om jeg hadde påvirket noe, jeg valgte å undersøke dette ved å prate med læreren som fortalte at det var andre grunner til dette. Dette viste at det å være bevisst på etikken er viktig på grunn av at noen av forskningens deltakere er barn, og det gjorde meg mer bevisst på at ulike situasjoner kan påvirke elevene.

De som gjøres til gjenstand for forskning har full rett til at informasjonen de gir om personlige forhold behandles konfidensielt, dette vil innebære at en anonymiserer forskningsmaterialet en får tilgang til (NESH, 2006; Dalen, 2011). Mine observasjonsnotater ble fylt med ulike koder for å anonymisere personene i studien. Dalen (2011) beskriver at forskeren har et spesielt ansvar for de utsatte gruppenes interesser gjennom forskningen, det handler om at forskeren må trå varsomt siden de allerede kan være i en utsatt livssituasjon. I slutfasen av forskningen skal alle opplysninger som er personidentifiserende informasjon slettes, i tillegg skal disse opplysningene oppbevares på en trygg måte gjennom hele forskningsprosessen (Dalen, 2011; Kvale og Brinkmann, 2009). Etter jeg avsluttet studien valgte jeg å slette alle dokumentene, lydopptak og alt som kunne knyttes til opplysninger som var personidentifiserende.

## **Gyldighet og overførbarhet**

I kvalitativ forskning er det to viktige begreper som har stor betydning for studien: *relabilitet* og *validitet*. Begrepet relabilitet handler om hvorvidt forskningsresultatene forskeren kommer fram til er troverdige når det gjelder gjennomføringen av studien. I tillegg handler det om metoden undersøker det som er ment at den skal undersøke (Kvale og Brinkmann, 2009). Nilssen (2012) skriver at det er forskerens oppgave å bevise for leseren at funnene er troverdige med datamaterialet som er samlet inn.

Validitetsbegrepet handler om gyldigheten av de ulike delene av studien, eksempelvis tolkningene som forskningen fører til, dette forutsetter at de ulike delene i forskningen presenterer grunnlaget for de ulike uttalelsene gjennom hele forskningen (Thagaard, 2013).

Jeg har valgt å dele informasjonen inn i ulike deler for å systematisere studien, slik at leseren lettere kan skaffe seg et bilde av studien. I følge Kvale og Brinkmann (2009) bestemmes ofte gyldigheten av hvordan en stiller spørsmålene, altså om en måler det en tror at en måler. Overførbarheten i en kvalitativ studie handler mye om hvorvidt fortolkningen gir grunnlag for



overførbarhet, dette vil si at de tolkningene en gjør er relevant i andre sammenhenger (Thagaard, 2013). Min studie vil beskrive hva dette bandet gjør, dermed vil andre også kunne dra nytte av denne prosessen for å se hvordan undervisningen er lagt opp. Denne undervisningsmetoden etablerer en trygg hverdag for elevene, noe andre kan videreføre gjennom å studere beskrivelsen av bandprosjektet. Det kan være vanskelig å overføre forskningsprosessen til andre sammenhenger.

## **Forskningsprosessen**

I november 2015 ble studien meldt til Norges Samfunnsvitenskapelige Datatjeneste, og i følge NESH (2006) skal studien meldes minst 30 dager før oppstarten av studien. I den sammenhengen ble det utformet to informasjonsskriv som ble sendt til deltakerne i studien (vedlegg 1 og 2). Disse ble sendt til læreren, elevene og de foresatte/foreldrene som var tilknyttet bandprosjektet. Jeg spesialtilpasset informasjonsskrivene til de ulike deltakerne i studien (NESH, 2006). Læreren fikk et mer detaljert informasjonsskriv, mens elevene og foresatte/foreldre fikk et annet og mer lettelleselig informasjonsskriv. Alle aktørene som er tilknyttet studien skulle få tilstrekkelig med informasjon om studien, slik at de ble klar over hva hensikten med studien var (NESH, 2006).

Deltakerne ble forklart at de når som helst kunne ringe meg eller veileder om de hadde noen spørsmål om studien. Studien ble godkjent tidlig i desember av NSD (vedlegg 3), slik at informasjonsskrivene ble sendt ut i god tid før oppstarten 8. januar 2016. Alle aktørene (læreren, elevene og deres foreldre/foresatte) godtok studien i forkant.

Denne skolen passet til min studie fordi de har fokus på musikk og spesialpedagogikk. Mine informanter kan omtales som strategisk valgte, da deres egenskaper passet til studien og for at det var de som var tilgjengelig i henhold til mine kriterier (Thagaard, 2013).

## **Datainnsamling**

Observasjonsperioden varte i 7 uker – der hver uke besto av to timer sammenhengende observasjon. Postholm (2005) og Nilssen (2012) beskriver viktigheten av å avklare sin egen rolle som observatør før en går inn i forskningsfeltet. Læreren og jeg fant ut at den deltakende observasjonen ville være formålstjenlig med hvordan de arbeider, men at jeg ved første bandtime kunne holde litt tilbake slik at elevene ble fortrolige med at jeg var der. Vi ble også enige om at han skulle videreformidle dette til elevene, der han skulle fortelle om at de ikke trengte å oppføre seg noe annerledes enn de pleide å gjøre selv om jeg var til stede.

Jeg valgte å endre den vitenskapelige metoden fra casestudie til en mikro-etnografisk studie, slik at jeg fikk muligheten til å få et helhetlig bilde av bandprosjektet. Dette førte til at jeg endret problemstillingen slik at den hadde et mer åpent fokus og det ble enklere for meg å observere videre – siden jeg tidligere hadde hatt problemer med å snevre inn fokuset i observasjonen. Jeg ble mer fri i noteringen av det jeg observerte, og jeg fikk bedre og mer informasjon som jeg tidligere hadde oversett på grunn av et smalt fokus.

Intervjuet ble gjennomført ved slutten av observasjonsperioden, der jeg brukte en intervjuguide jeg hadde laget, (Vedlegg 4) som hadde temaer og spørsmål med utgangspunkt i de beskrivelsene jeg hadde observert og nedskrevet i feltnotatene (Thagaard, 2013; Postholm, 2005). Intervjuet varte i 95 minutter og det transkriberte materialet var på 56 sider. Underveis forekom det som Postholm (2005) beskriver som det *uplanlagte intervju*.

Jeg tok i bruk ulike strategier for å samle inn datamaterialet, noe som gjorde at forskningen fikk en større bredde enn hva den ellers kunne fått (Johannessen, Tufte og Kristoffersen, 2004). Feltnotatene ga meg muligheten til å notere ned tanker og observasjoner jeg gjorde meg tidlig i observasjonsfasen, noe som ble en nødvendighet for at jeg skulle kunne finne teoretisk forankring til forskningen og ikke minst for å få laget gode intervju spørsmål. Samtidig ga metodene meg mulighet til å se variasjonene i bandet.

## Kapittel 4:

---

### **Bakgrunn for valg av teori**

Prosjektets teori er forankret i to deler. Den første delen tar for seg kommunikasjon, det å spille i band, kreativitet og improvisasjon. Den andre delen av teorien handler om identitet, selvoppfatning, mestring, jevnalderfelleskap, lærer-elev relasjon og humor. Gjennom denne forskningsprosessen har de to delene blitt mer sammensmeltet ved at jeg har valgt å knytte de to delene opp i mot hverandre. Jeg har valgt å sammenbinde de to delene i teorien for å kunne få en helhetlig forståelse av empirien jeg fant i observasjonene og intervjuet.

Siden noen av de teoretiske begrepene, slik som identitet og mestring, kom fram ved den innledende samtalen med læreren, valgte jeg å bruke dette som en referanse til å lese meg opp på teorien før perioden startet. På denne måten fikk jeg en viss forståelse for hva jeg eventuelt kunne møte i felten, men samtidig førte det til at jeg hadde større fokus på disse begrepene under den første observasjonen.

For å få et helhetlig og åpent fokus under de resterende observasjonene valgte jeg å legge teorien til side. Dette gjorde at jeg så andre viktige begreper og situasjoner som jeg valgte å finne teori om, som blant annet lærer-elev relasjonen, sjargong og humor. Ved at jeg valgte å bruke store og vide begreper kunne jeg lettere knytte disse opp i mot andre begreper som er snevrere slik som improvisasjon.

### **Kommunikasjon**

Kommunikasjon har i følge Stensaas og Sletta(1983) stor betydning for om mennesker har nærhet eller avstand til hverandre. Den første typen bygger på en åpen og tillitsfull kommunikasjon som bidrar til å skape et felleskap med andre. Den andre formen bygger på skjulte og uklare former for kommunikasjon som er med på å skape misoppfatninger og forvirring. Dette bidrar til å ødelegge et videre samarbeid og samspill (Stensaas og Sletta, 1983).

Om elevene opplever en dårlig kommunikasjon kan dette skape en utfordrende og problematisk undervisningssituasjon for alle. En god kommunikasjon har stor betydning for at en gruppe skal utvikle forbindelser til hverandre (Stensaas og Sletta, 1983). Når elevene opplever at de kan snakke sammen på en fin og behagelig måte, vil dette være med på å trygge elevene i situasjonen.

Det å oppleve at kommunikasjonen er velfungerende har stor betydning for hvordan situasjonen og gruppedynamikken blir.

Kommunikasjon har mange ulike formål som har stor betydning for et godt samarbeid. Dette blir i følge Stensaas og Sletta (1983) beskrevet som et redskap for læreren, der elevene kommuniserer for å utveksle tanker og å skape enighet om ulike utfordringer som kommer opp underveis i et arbeid. Kommunikasjon har stor betydning for menneskets utvikling og eksistens: Om en gruppe med mennesker ikke klarer å kommunisere seg i mellom, vil dette være med på å skape en dårlig opplevelse for alle. Ved at en klarer å snakke sammen på en hyggelig og god måte, vil dette være med på å gjøre arbeidet og samarbeidet bedre.

Barn og unge som søker medlemskap i en gruppe, overtar den da allerede eksisterende kulturen i gruppen (Warmnes og Manger, 2005). Ved at de tilegner seg en allerede eksisterende kultur, må elevene finne sin egen plass i gruppen. Warmnes og Manger (2005) skriver at målet med kommunikasjonen er å hjelpe hverandre til å oppnå økt mestring. Samspill og samhandling i en gruppe er med på å bygge relasjonene inn i et langsiktig arbeid, dette gjør at medlemmene i gruppen føler seg sterkere når de står i et felleskap med betydningsfulle personer, som er med på å skape et godt samspill i gruppen.

## **Det å spille i band – individ og felleskap**

Det å spille i et band ivaretar både individet og felleskapet, siden individet får utfolde seg på sitt instrument og skape sitt uttrykk, samtidig som gruppen eller felleskapet tar nytte av det ved å ha et fullstendig ensemble. Samspill i band spiller en stor rolle i kunstutøvelsen, her er både hvert enkelt individ og gruppen viktig. Musikk er ikke bare et produkt eller et verk, men i musikkfremførelsen handler det om å delta som utøver, både lyttende og utøvende (Varkøy, 2010).

Musikken er med på å skape et inkluderende felleskap. Ruud (2001) fremhever at det å synge og spille musikk med andre ikke bare gir musikalsk utbytte, men også berører menneskene på andre måter, gjennom sosiale ferdigheter, tilhørighet og kvalitet i vår fritid. I et hvert band vil en skape sin egen sjargong eller en felles måte å arbeide eller snakke sammen på, dette gjør at det skapes et økosystem der en kan være seg selv uten å bli sett annerledes på. Gjennom musikken knyttes mennesker sammen ved at det skapes intime rammer og felles opplevelser (Ruud, 2001).

Det musikalske samspillet skal oppmuntre til deltakelse ved at musikken ”svinger” og dermed sveises felleskapet sammen (Ruud, 2001). Ved å spille i band kan en delta i et felleskap samtidig som en deltar individuelt – dette er noe som en trenger for å kunne finne sin identitet og spillemåte. Musikk er en lagsport, der medlemmene må samarbeide for å klare å håndtere og løse konflikter, samarbeid og sound. I et band skaper en noe sammen, her står fellesskapsfølelsen sentralt. Musikken og det estetiske gjør at en involverer seg, siden den formidler en følelse av felleskap, den oppmuntrer elevenes motivasjon til å lære (Bamford, 2008).

Det å spille i band er med på å bygge sosiale nettverk, men blir en trygg base siden de opplever bandet som en trygg arena. Rockebandet er et sted hvor den kreative prosessen kan leves ut, i motsetning til mye av det andre pedagogiske som er tilknyttet skolen (Ruud, 1996). Ved å oppleve noe sammen kan en sterk fellesskapsfølelse oppstå, mennesker møtes, opplever og skaper noe sammen. Når en spiller skjer det noe med mennesket, *”Følelse av ømhet, intimitet, eller sinne kan leves ut i en form som er akseptabel også for gutter”* (Ruud, 1996, s.52). En skaper noe sammen, en lytter til de andre medmusikantene, en skaper en felles puls i musikken slik at den svinger.

Det å spille musikk med andre er en vakker kilde til å kunne oppleve vennskap og felleskap, siden hver enkelt stemme i bandet betyr noe, hvert enkelt instrument er like viktig for den musikalske helheten. Bandfellesskapet gir rom til å oppleve normfellesskap, og for å teste ut normfellesskap i omgivelsene (Ruud, 1996). Når en utforsker normene i et band må en legge til rette for at alle skal kunne delta, dette vil si at en må ta hensyn til alles utfordringer. En arbeider med bandet ut i fra normen til fellesskapet, der en lærer av hverandre.

## **Improvisasjonsteori**

*”Når mennesker skaper noe sammen, oppstår det bånd mellom dem som har en spesiell kvalitet”* (Spurkeland, 2012, s.198). Når musikere spiller med hverandre skaper de kontinuerlig nye harmonier og rytmer, dette gjør at musikerne spiller på hverandres intensitet, solistiske partier og gruppens helhetlige lydbilde. Om en ser dette opp i mot musikkjangeren «jazz» kan en ofte se at bandet og musikerne improviserer under et «vamp», dette vil si at bandet spiller de samme akkordene igjen og igjen. Når dette skjer kan det tenkes at musikerne må improvisere og samarbeide under selve akten, dette blir en naturlighet når bandet skal utvikle det solopartiet som spilles. Det skjer noe relasjonelt mellom musikerne (Spurkeland, 2012). I improvisasjon er det

ofte snakk om spontane handlinger hvor en ikke er forberedt på det som dukker opp, dermed er improvisasjon en spontan handling der en må ta noe som ikke er innøvd på sparket (Steinsholt, 2006; Sommerro, 2006, s.9).

Improvisasjon er en stor del av det å spille et instrument. For eleven vil dette kunne være i form av at barnet kan frigjøre sine følelser og solistiske tanker. Improvisasjon blir av Steinsholt og Sommerro (2006) sammenlignet med en dagligdags samtale mellom to personer, som en åpen og fri samtale uten et manus. Samtidig blir disse samtalene eller det improviserte gjennomført med visse regler og rammer for hvordan en kan improvisere. En spennende improvisasjon blir ikke skapt om ikke en viss grad av risiko er til stede, om dette ikke skjer vil samtalen fort bli en monolog (Steinsholt, 2006; Sommerro, 2006, s.16-17). Dette stemmer overens med Røkenes, Lossius og Mauseth (1996) som mener at kommunikasjon er grunnlaget for all menneskelig samhandling, der samtalen er viktig for utviklingen av det tankemessige og kognitivt utviklende, samt identitet og selvforståelse.

Spesielt i jazzmusikken der bandet er fremtredende, skaper de seg egne uttrykk eller språk, miljøer og en sjargong, som gjør det vanskelig for andre enn de som har kunnskap om deres måte å snakke på, å forstå hva som menes (Alterhaug, 2006). Dette kan sees opp i mot Røkenes, Lossius og Mauseth (1996) sin tanke om å forstå andre. For at en skal klare å forstå andre mennesker må en være i stand til å leve seg inn i hvordan den andre opplever verden rundt seg. Ved bruk av improvisasjon kan en gi elevene muligheten til å bidra i undervisningen ut i fra sine forutsetninger (Ruud, 2001). Når en bruker improvisasjon gjør en det mulig for alle å bruke musikk som et uttrykksrom, dermed kan en trekke en parallell til bruken av musikk i spesialundervisningen der en har mulighet til å møte barnet der de er. Når læreren og eleven står på lik linje med hverandre i musikken har de muligheten til å spille på hverandres sterke sider. I følge Ruud (2001) understrekes det at samspillgrupper inngår i en slags kulturell økologi, der det dannes relasjoner mellom menneskene og musikken. Hvert enkelt individ i et band må samarbeide slik at felleskapet skal fungere. Om felleskapet ikke fungerer vil det kunne tenkes at økosystemet i gruppen vil forsvinne.

Kreativiteten skapes mellom mennesker som har et felles knutepunkt og spilleglede. I musikkens verden tiltrekkes mennesker av hverandre i et språk som bare føles (Spurkeland, 2012; Bjørkvold, 2011). Musikk er sjeldent et språk der en trenger å utveksle ord, men i stedet spiller en eller konverserer ved bruk av instrumentet eller tonene. Med sang, bevegelse og med hele kroppen som ekspressivt og underliggende instrument, må vi som mennesker lytte, lete og lære for å kunne gripe i det musiske menneskets vesen (Bjørkvold, 2011). Bruken av musikk som verktøy

gjør at mennesket må lete etter sitt uttrykk og spillemåte, dermed er musikken noe som en må jobbe med individuelt og i gruppe. I musikk kan en bruke kroppen som instrument, der en kan lage rytmer og bruke stemmen til å musisere med. En kan dermed si at musikk er et universelt språk, en trenger ikke å kunne snakke det musiske språket for å like musikk eller å bevege seg til musikken. Musikk vil for noen være en fri plass der de ikke trenger å tenke på hva andre synes om den personen. I følge Bjørkvold (2011) synger ikke barn for å treffe en spesiell tone, men de synger og musiserer for å treffe livet.

## **Identitet og selvoppfatning**

I følge Skaalvik og Skaalvik (1996) har begrepet identitet en viktig betydning for vår selvoppfatning. Identitetsbegrepet kan sees på som å kjenne seg selv og vite hva en står for. For å aktualisere identitetsbegrepet i denne sammenhengen vil det dreie seg om begreper som *jeg* og *selvet* (Kroger, 1996, i Nordahl, 2010 s.97). En identitet et menneske har kan sees på som en merkelapp for individet, som er med på å uttrykke og definere hvem vi er. Alle mennesker har en identitet, men opplevelsen av egen identitet har i følge Nordahl (2010) betydning for hvordan vi opplever oss selv. Vi trenger å omgi oss med noen som gir oss en opplevelse av betydning (Nordahl, 2010). Skaalvik og Skaalvik (1996) beskriver at det er mest vanlig å bruke identitetsbegrepet til å beskrive en person i forhold til et sosialt miljø. I denne sammenhengen kan dette være - hvordan elevens posisjon og følelse av seg selv er i en gruppe. Dette kan være tilfelle for bandprosjektet.

I følge Benedict Anderson har den kollektive tilhørigheten og felleskapet stor betydning for hvordan vi oppfatter oss selv (Hammarén & Johansson, 2009). Når et menneske omgis av personer som gir opplevelsen av at en er betydningsfull, vil dette kunne tenkes å styrke enkeltmenneskets identitet. Ved å ha trygge rammer og omgivelser rundt seg vil en kunne være seg selv fullt ut, der identiteten vil kunne styrkes ved å oppleve at en ikke trenger å være en annen enn seg selv.

For barn og unge vil læreren kunne gi en opplevelse av å være betydningsfull og dermed vil dette kunne tilføye et positivt forhold til individet (Nordahl, 2010, s.98). En kan dermed dele elevens opplevelse av identitet i to deler. På den ene siden har en opplevelsen om seg selv, som sier noe om hvordan barn og ungdom opplever å ha en indre stabilitet i sin livsverden. På den andre siden kan en se identiteten opp i mot hvordan en fremstår for andre mennesker. Hvordan ser de andre

på ”meg” og hvordan ”jeg” er (Skaalvik og Skaalvik, 1996). Identiteten har dermed to ulike sider som er med på å bestemme hvordan den oppleves for den enkelte (Skaalvik og Skaalvik, 1996). Vi kan identifisere mennesker ved å få informasjon om deres identitet ut i fra stil, smak, utseende og andre synlige, konkrete faktorer (Hammarén & Johansson, 2009).

Forholdet til seg selv uttrykkes ofte gjennom begreper som selvbylde og selvoppfatning (Nordahl, 2010, S. 98). Siden selvoppfatning og selvbylde er en viktig del av hvordan enkeltindivider opplever seg selv, vil dette kunne tenkes å være en del av hvordan identiteten bygges og utformes. I følge Wormnes & Manger (2005) er selvoppfatning et resultat av vårt forsøk på å forklare oss selv til oss selv i ulike situasjoner om hvordan vi er eller føler oss, men selvoppfatningen kan variere fra situasjon til situasjon og til ulike livsperioder. Dette sammenfaller med det Skaalvik og Skaalvik (1996) beskriver: at selvoppfatningen kan tenkes å ha stor betydning for hvordan enkeltpersonen opplever seg selv i forhold til tanker, følelser og handlinger (Skaalvik og Skaalvik, 1996). I følge Nordahl (2010) har vi ulike oppfatninger av selvoppfatningen i ulike livsområder, dette kan være sosial selvoppfatning eller opplevd selvoppfatning på skolen (Nordahl, 2010). Ved å føle seg trygg på ens egen selvoppfatning i enkelte livsområder, vil en kunne tenkes å påvirke individet i positiv retning i form av identitet (Nordahl, 2010).

Om en akkurat nå skulle lukket øynene og visualisert seg selv, hvilket bilde ville du da ha hatt? Wormnes & Manger (2005) forklarer at om en gjør dette vil en kunne reflektere over sin egen selvoppfatning. Er du dyktig i arbeidet du gjør på arbeidsplassen? Arbeider du for lite med studiene. Hvordan ser jeg meg selv opp i mot andre? *”Ser vi nærmere på vår egen identitet, handler det om hvordan vi kommuniserer med oss selv”* (Nordahl, 2010, s.98). Ved å kommunisere med vårt eget ”selv” eller ”jeg” kan det tenkes at vi vil få innsikt i vår identitet og identitetsproblemer. Ved å se på hvordan en opplever seg selv i ulike situasjoner kan en få viktig informasjon om forholdet mellom det vi oppfatter som virkelig og det mulige. Selvoppfatningen til et menneske kan i følge teorien både ha en indre og en ytre påvirkning. Den indre kilden til selvoppfatning blir beskrevet av White (1973, i Skaalvik og Skaalvik, 1996) som en opplevelse av å meste en oppgave eller handling, mens den ytre kilden handler om sosial sammenligning og hvordan andre vurderer deg som menneske. De indre kildene kan være å mestre et instrument, der en opplever at en har fremgang etter øvinger. De ytre kildene kan være andres syn på hvordan noen spiller på et instrument. Disse kategoriene kan være en viktig støttespiller for å se hvor en eventuell utfordring kan ligge i individets selvoppfatning. Ved å kategorisere selvoppfatningen kan en få innsikt i den oppfatningen som en person har om seg selv.



## Mestringserfaring

Erfaring med å mestre innenfor et felt er den mest betydningsfulle kompetansen vi som mennesker opplever, siden dette gir den informasjonen som personen trenger å vite om hvor mye det kreves for å lykkes (Kähler, 2012). Når en opplever en suksess vil den kunne gi en sterk tro på at en kan oppnå de målene en setter seg. Om nederlaget kommer før opplevelsen av suksessen, vil dette undergrave opplevelsen av suksess. Albert Bandura vektlegger at selvoppfatning påvirkes av prestasjoner (Wormnes & Manger, 2005) Det vil kunne sees som en viktig kilde til informasjon i menneskets tolkning av egne evner. For hver positive mestringserfaring en opplever vil det kunne føre til en økt forventning om å mestre en tilsvarende aktivitet ved en senere anledning. Om en opplever å mislykkes vil dette kunne føre til en svekket forventning om å mestre en aktivitet eller oppgave ved en senere anledning (Skaalvik og Skaalvik, 2005).

Bandura (1997) mener at positive mestringserfaringer er viktig i startfasen av nye erfaringer, dermed vil det være viktig at en opplever en suksess ved gjennomføring av nye oppgaver siden dette har betydning for den videre utførelsen. Mestringsforventning handler om elevens tidligere positive eller negative erfaringer og observasjoner av hvordan medelever løser oppgaven. Graden av mestringsforventning bygger derfor på hvorvidt de har tillit til seg selv gjennom tidligere erfaringer og mestringsopplevelser knyttet til aktiviteten (Befring, 2012). Bandura (1997) mener at en må være forsiktig med å oppmuntre en elev til en oppgave han eller hun ikke er i stand til å mestre. Om en gjør dette vil det kunne forsterke elevens opplevelse av nederlag og redusere forventningene om å mestre oppgaver som er tilnærmet like. De som opplever en forventning om mestring innenfor en aktivitet, vil kunne oppleve trygghet og mening i andre utfordringer som kommer senere (Befring, 2012).

Ved å ta utgangspunkt i det eleven har kjennskap til kan en skape mestringsforventninger for deretter å utvide feltet gradvis ut i det ukjente, med hjelp fra læreren som det støttende stilas (Befring, 2012). Dette blir av Vygotsky beskrevet som *den nærmeste utviklingssonen*. Vygotsky mente at barns utvikling og læring skjer i samhandling med andre mennesker, dette vil si at læringen er avhengig av menneskene i barnets omgivelser (Lyngsnes og Rismark, 2007). En viktig komponent i denne teorien er at all intellektuell utvikling foregår i sosiale aktiviteter, dermed kan en si at den kompetente andre er til hjelp når eleven arbeider i den nærmeste utviklingssonen. Her dreier det seg om at eleven må tilegne seg kunnskap i et samspill der læreren veileder i form av å gi hint og stille spørsmål til oppgaven (Lyngsnes og Rismark, 2007). Dette kan sies å være grunnlaget for begrepet stilas eller scaffolding (Wood, Bruner & Ross,

1976). Der tanken er at den voksne skal fungere som et stilas som eleven kan støtte seg til, eksempelvis kan læreren kontrollere og støtte eleven gjennom de elementene som eleven selv ikke klarer alene (Wood, Bruner & Ross, 1976). Læreren har mulighet til å eksemplifisere, ta bort deler eller forenkle oppgaven for at eleven skal komme seg videre i stillaset og ikke minst oppleve mestring underveis (Lyngsnes og Rismark, 2007). Teorien om begrepet *Flow* handler om at alle aktiviteter krever et kompetansenivå for å kunne mestres. Om en opplever aktiviteten for vanskelig, vil dette kunne oppleves som ubehagelig, men om det oppleves for enkelt, vil dette kunne føre til kjedsomhet (Rehman, 2005). *Flow* blir betegnet som den optimale tilstanden mellom for store utfordringer og den aktuelle kompetansen. Individet som erfarer dette er i en tilstand av kontinuerlig flyt hvor individet sitter med full kontroll over aktiviteten (Rehman, 2005). Dette vil si at individet opplever aktiviteten som en mellomting mellom kjedsomhet og for utfordrende, dette vil si at aktiviteten er i en *Flow*. Rehman (2005) beskriver begrepet *Flow* som en opplevelse av en optimal erfaring. Når en opplever *Flow* i aktiviteten glemmer elevene både tid og sted, dette gjør at individet opplever aktiviteten som et mål i seg selv (Csikszentmihalyi, 1996 i Rehman, 2005).

## **Jevnaldersfelleskapet**

Et godt jevnaldersfelleskap er et felleskap som er aksepterende og inkluderende som et godt og trygt miljø (Skaalvik og Skaalvik, 1996). I dette trygge og gode miljøet blir elevene godtatt med sine sterke og svake sider, der det er lov til å avvike fra det normale. Slike miljø kjennetegnes ved at elevene har gjensidig respekt for hverandre og mellom elev og lærer (Skaalvik og Skaalvik, 1996). Det er ikke bare lærerne og skolen som stiller krav til sosial kompetanse, det vil også være de jevnaldrende som stiller krav til hverandre. Å være sosial kompetent i forhold til jevnaldrende handler i følge Nordahl (2010) om å mestre og å kunne tilpasse seg ulike miljøer med sosial verdi, krav og normer. De som er sosialt dyktige klarer å lese andre mennesker og tolke de sosiale reglene fra omgivelsene, samtidig som de klarer å regulere sin egen atferd gjennom å tilpasse seg for å ivareta sine egne interesser og behov (Ogden, 2009).

Utviklingen av den sosiale kompetansen dreier seg om at en må tilpasse seg de jevnaldrende og det miljøet som en er en del av til en hver tid (Nordahl, 2010). Denne tilpasningen er nødvendig for at disse skal kunne fungere og opprettholdes. Barn og unge som har god sosial kompetanse prioriterer det sosiale, de verdsetter positive relasjoner mellom klassekameratene og læreren (Ogden, 2009). Barn er født sosiale og de kommuniserer med hverandre og voksne gjennom

språklige og kroppslige handlinger (Utdanningsdirektoratet, 2012) Dette vil være livsviktig og sentralt for et hvert menneske med tanke på å lykkes og trives, samtidig for at individet skal bli verdsatt som en venn og deltaker i et samspill. Forskning viser at barns evner til å etablere vennskap i stor grad har sammenheng med den sosiale kompetansen de besitter (Utdanningsdirektoratet, 2012). De ulike miljøene et barn er en del av krever ulik sosial kompetanse (Nordahl, 2010, s.182). Hva som er en god og fornuftig sosial kompetanse kan ikke vurderes uavhengig av det sosiale miljøet som den kompetansen skal utøves i. De ulike forventningene i de sosiale miljøene vil i følge Nordahl (2010) variere, dette kan være sosial klasse, vennegjengen, skolesituasjonen, etnisk tilhørighet, by og land. De ulike miljøene kan kreve ulik sosial kompetanse.

Et barn vil sannsynligvis tilpasse sine handlinger ut i fra hvilken situasjon en står overfor. Dette kan være hjemme kontra når en er på besøk hos en venn. Det kan hende at en får lov til en ting i eget hjem, men det er ikke sikkert at dette er akseptert hjemme hos en venn. God sosial kompetanse innebærer å kunne endre atferd eller skifte strategi i ulike situasjoner, på grunnlag av at ulike situasjoner stiller ulike krav til sosial kompetanse (Nordahl, 2010). Når en tenker på elevene som har falt litt utenfor klassemiljøet i en klasse, kan det hende at de sosiale spillereglene ikke harmonerer med det eleven selv har oppfattet eller har kunnskap til. Mislykkes man i utvikling av sosial kompetanse vil en rekke negative konsekvenser kunne være resultatet, for eksempel problemer i relasjoner til andre barn, faglige vansker, ensomhet, dropout og på lengre sikt kan det medføre utvikling av psykiske vansker (Henricsson og Rydell 2006, i Utdanningsdirektoratet, 2012, s.10).

## **Lærer- elev relasjon**

Spurkeland (2012) beskriver at relasjonsbygging er noe av den viktigste kompetansen en innehar som menneske, siden vi hele tiden treffer nye mennesker som kommer inn i de aktivitetene en jobber med. Om en skal inn i en aktivitet over en kortere periode vil det være viktig å kunne knytte seg til andre mennesker på kort tid (Spurkeland, 2012). En kan ikke gå rundt å snuble i tilfeldigheter, siden det har så stor betydning for barnets utvikling og opplevelse av verden (Spurkeland, 2012). Dermed vil det å kunne oppleve en trygg og god relasjon til en lærer være betydningsfullt. Om elevene lærer hvordan de sosiale spillereglene foregår av læreren, kan dette gjøre at elevene lettere og hurtigere kan etablere relasjoner til andre.

I dagens samfunn oppholder elevene seg mange timer på skolen. Denne tiden vil ha stor betydning for hvordan eleven opplever sin hverdag, seg selv og omgivelsene sine. Om læreren skal få innsikt i elevens oppfatninger og forståelse for handlingene som gjøres, vil det være nødvendig med en god relasjon som er bygget på tillitt og respekt (Nordahl, 2010). Ved at eleven opplever at læreren handler ut i fra elevens beste interesser, vil dette styrke en allerede god relasjon. Utfordringen vil være å opparbeide seg et slikt tillitsforhold til eleven. Kombinasjonene mellom lærerens evne til å kommunisere med elevene på og relasjonen mellom læreren og eleven er helt sentralt når det gjelder å forstå barnet i skolen (Nordahl, 2010).

I følge Nordahl (2010) blir elever som opplever respekt fra læreren, motivert og inspirert i undervisningen og skolen. Relasjonen mellom lærer og elev har en stor betydning for hvordan elevene opplever skolehverdagen, dermed vil dette aspektet være viktig å arbeide med kontinuerlig. Spurkeland (2012) har valgt å sette tillit som en egen fase i utviklingen av en god relasjon, i denne fasen opplever både læreren og eleven hverandre som troverdige og forutsigbare. Her er målet å skape tillitt til hverandre som mennesker og individ. Denne tillitsbyggingen tar lang tid å bygge opp, men tar kort tid å rive ned (Spurkeland, 2012). Det å miste tillitt kan ta noen sekunder om eleven opplever at læreren er urettferdig eller bryter tillitten. Ved at relasjonen jevnlig blir vedlikeholdt vil dette være med å garantere holdbarhet i en relasjon (Spurkeland, 2012).

## **Humor**

*”Humor er en mental aktivitet som skaper munterhet og positive emosjoner”* (Spurkeland, 2012, s.283). Derfor er humor en viktig del av det å være menneske, siden det er med på å skape en positivitet og munterhet som kan skape glede i en gruppe. Barns utvikling av humor starter i en tidlig alder, der de oppdager sin egen humor ved å søke respons fra omgivelsene. Dette gjør at barn får mulighet til å delta i sosiale sammenhenger der det skal oppleves glede og latter. I teorien finnes det to typer humor, varm og kald humor. Varm humor kjennetegnes ved at humoren brukes som et element for glede, der en ler med og ikke av. Dette gjør at deltakerne bruker humor for å bygge kontakt og relasjoner. Den kalde humoren er derimot rettet mot hensikten å skade eller såre noen, dette skjer ved at de bruker sarkasme, kommer med negative kommentarer og ironi (Spurkeland, 2012). Bruk av ironi og sarkasme er ikke alltid like lett å forstå, særlig ikke for barn, dermed vil humorens utgangspunkt bygges ut i fra de som er en del av gruppen (Spurkeland, 2012).

Om felleskapet har en felles humor som alle forstår, og som ikke er med på å skade noens selvbilde eller relasjon til noen, vil humor som element være positivt. Humor er ofte kulturbetinget i den form at de miljøene og personene en oppholder seg med vil være med på å forme enkeltpersonenes og gruppens humor. Spurkeland (2012) mener at enkeltindivider utvikler humoren sin i ethvert sosialt felleskap, der noen sterke humorkulturer er med på bestemme hva som er humoristisk innenfor en gruppe. Dette vil si at en i ulike grupper må kunne være fleksibel rundt hvordan en skal bruke humor som et element i en samtale. Poenget med bruken av humor er i følge Spurkeland (2012) at lytteren skal bygge opp til et spenningsmoment som skal overraske lytteren, derfor er humor en komplisert kunst. Ved at elever bruker humor som et element for å skape en tilknytning til medelever, kan den være med på å skape en felles humor eller knytningspunkt.



## Kapittel 5:

---

### **Utvelging av tema til analyse og drøfting**

Da jeg var ferdig med å kategorisere og gruppere hadde jeg fem kategorier som jeg analyserte og drøftet. På grunn av at jeg valgte fem kategorier ble analysene og drøftingene for mangelfulle. Dette gjorde at jeg måtte selektere bort noen kategorier og de jeg til slutt satt igjen med var disse tre: «*Vi lager oss et felles språk som vi forstår*», «*improvisasjon og samspill er alfa omega*» og «*identiteten skapes mens vi går*». Grunnen til at disse tre kategoriene ble valgt, er at det var de som var mest fremtredende i form av informasjon og mengde. Om jeg skulle skrevet videre på denne oppgaven ville jeg tatt med de andre kategoriene, noe det ikke ble verken tid eller plass til.

### **Kategori 1: Vi lager oss et felles språk som vi forstår**

Her vil jeg vise noen utdrag fra observasjonene og intervjuet (08.01/19.02.16).

Denne hendelsen finner sted i oppstarten av første observasjonsdag, læreren ville at jeg skulle introdusere meg for elevene slik at vi ble kjent med hverandre:

Læreren starter timen og jeg begynner å introdusere meg for elevene, men det tok ikke lang tid før en av elevene rakk opp hånden for å spørre meg om noe. Før jeg ga ordet til eleven valgte jeg å fullføre setningen. Jeg nikket til eleven å sa: Var det noe du lurte på? Eleven nikket og stilte meg spørsmålet: liker du korps? Jeg kikket iherdig på læreren for å finne ut om dette var en intern spøk de hadde i bandet, jeg begynte å utbrodere om at korps kanskje ikke var innenfor mitt felt, noe jeg gjorde for å kjøpe meg tid. Før jeg rakk å si noe mer sa eleven: bra, vi i bandet her er ikke så begeistret for korps. Dette gjorde meg nysgjerrig og undrende på om dette kunne være tilknyttet til bandets egen sjargong og lærer og elevrelasjonen.

(Observasjon, 08.01.16).

- Lærer: Den historien og situasjonen var så fantastisk, når du får et slikt spørsmål fra intet, da kom jeg til å tenke på dette med sjargong
- Ålve: Tenker du at dere har en egen sjargong i bandet?
- Lærer: Ja, det tror jeg nok (latter), det er jo så komisk for det er jo slike ting som en drar med seg og... ehm, vi har jo ofte gjort litt humor av at korps blir litt ... som bandmusiker så er korps "den store stygge ulven". Jeg er positiv til kultur, og det er viktig. Noen trives med å spille i korps, men vi i bandet har skapt oss en lukket og intern humor som er akseptert blant alle sammen, så har en skapt en kultur som er felles. Da er dette på en måte vår kultur som vi ler av. Det er

jo lettere å kommunisere med hverandre, vi prøver jo å ... når det gjelder relasjoner så prøver vi å skape et så stort felles multiplum blant alle, slik at en har en størst mulig referanseramme til hva en snakker om. Jeg tror at når du har en vits i bakhodet som gjerne kan bli gjentatt ofte, sånn er det jo i *bandmiljø*. Dette styrker felleskapet siden en da har noe til felles som vi ler av, som kanskje ingen andre i B-fløyen eller på skolen her vet om at ”vi ler av”. Dette skaper bånd... og relasjoner er jo fundamentet i alt, vi bruker tid på dette når vi starter igjen på høsten, spesielt om det er mange nye elever. Dette med å bygge relasjoner. Vi som lærere må prøve oss litt fram ...”hva er det de ler av, hva synes de er moro” og eventuelt å utvikle dette. Vi har jo også noen uten humor som på en måte ikke skjønner bruken av humor. Humor er komplekst, jeg tror at det er veldig viktig og sammenbyggende å kunne le sammen.

(intervju, 19.02.16).

Lærer: Jeg skal være en person som de føler seg trygge på, som de vet vil gi de muligheten når de har lyst og som de stoler på. Når vi først kommer til det punktet at vi skal holde en konsert eller opptre, så vet de at jeg vil være der og gi de det rommet de trenger. At de vet at hvis ting går galt så vil det være et sikkerhetsnett.

(intervju, 19.02.16).

Denne hendelsen var med på å vise hvordan dette bandet bruker humor om et tema de har kjennskap til, som gjør det mulig å bygge opp en egen sjargong. I observasjonene ble det klart at elevene hadde sitt eget språk som jeg ikke hadde forutsetning til å forstå før underveis i observasjonene. Det å ha et felles utgangspunkt med tanke på humor og sjargong vil være med på å gi bandet et felles utgangspunkt for hvordan de er innad i bandet. Ved at læreren er med på å skape et felles språk og væremåte i bandet. Dermed får alle være en del av denne sjargongen, der en har en felles opplevelse i form av latter og glede. Det kan tyde på at i dette bandet vil alle kunne delta, siden læreren ser hvordan gruppen harmonerer i form av hvilke personligheter som er en del av gruppens helhet.

Når læreren snakker om at korps er den “store stygge ulven” mener han at de har bygget opp deres humor ved å snakke om at korps ikke er noe for dem, og at musikken de spiller er kulere enn den de spiller i korps. Ulike musikksjangrer appellerer til ulike personer og ulike grupper har alltid noen vitser om andre sjangrer innenfor musikkens linjer. Ved å bruke humor som en stor del av undervisningen, vil læreren kunne skape en lærer-elev-relasjon som er med på å gi undervisningen en god balanse. I observasjonene (08.01.16) var det tydelig at læreren hadde en god relasjon til elevene.



Når læreren brukte humor som et virkemiddel i undervisningen var elevene deltakende i form av at de kom med humoristiske kommentarer tilbake. Om relasjonen ikke er god vil ikke elevene henvende seg til læreren like ofte som de gjorde i observasjonene. Humor, sjargong og relasjoner står tett opp i mot hverandre, om relasjon ikke er tilstede ville ikke undervisningen vært fylt med humor og latter. Relasjonen kan beskrives som respekt for hverandres væremåte og personlighet, der elevene og læreren spiller på lag og musikken svinger i en felles takt.

### Analyse av sjargong og lærer-elev relasjon

I bandprosjektet blir humor brukt for å skape et felleskap, der gruppen som helhet har noe de ler av. De har utviklet en intern humor som gjør at en må være en del av miljøet for å forstå gruppens humor. Ved at de har utviklet dette i felleskap har de en egen sjargong i gruppen(19.02.16). Læreren forteller videre i intervjuet (19.02.16) at dette skaper bånd og relasjoner, noe som er fundamentalt viktig for at en gruppe skal fungere. Dette er noe de bruker mye tid på når de starter opp i hvert semester, der læreren bygger opp relasjonen til elevene, for deretter å se hva elevene ler av og synes er moro. Når elevene og læreren i felleskap utvikler et felles utgangspunkt i humoren kan dette være med på å gi gruppen en intern og lukket sjargong som kanskje ingen andre har forståelse for. Læreren har dermed et særskilt ansvar for at hver enkelt elev skjønner denne måten å bruke humor på.

Humor og intern sjargong er komplekse handlinger som gjør at læreren har et stort ansvar for at alle er en del av denne forståelsen. Om elevene opplever at sjargongen og humoren går ut over dem selv, vil dette kunne være med på å skade relasjonen til læreren og elevene, men også opplevelsen av trygghet innenfor bandet. Dette gjør at en må bruke tid for å bygge opp den felles sjargongen i gruppen. Læreren beskriver at han i starten av hvert semester bruker mye tid på å finne ut hva hver enkelt elev ler av, før de sammenfaller dette til en intern sjargong (intervju,19.02.16).

Skolen har stor betydning for elevene i mange deler av livet. Ved at elevene lærer å samhandle og respektere hverandre vil relasjonene og samholdet kunne være med på å skape denne felles positivt ladede humoren. Humoren vil i dette tilfelle bli det felles knyttingspunktet for elevene, der de utvikler seg ut i fra den felles sjargongen de har som gruppe. Elevene lærer seg å beherske humor som et element for å utvikle vennskap, dette vil være en viktig kompetanse for dem. Utfordringen kan være å se hvilken humor de ulike personene liker og synes er moro. Når elevene i felleskap har gjort korps til en del av gruppens humor, vil det være viktig at læreren

viser hvordan humor kan brukes internt i en gruppe, for å ha kontroll på om humoren er positivt eller negativt ladet.

Når de ved starten av et semester bruker tid på å kommunisere med hverandre for å skape et trygt og godt miljø vil dette ha stor betydning for om elevene klarer å knytte nærhet og vennskap til hverandre. Om de ikke klare å skape en samtale seg i mellom kan dette gjøre at elevene ikke trives i bandtimene, men siden de bruker god tid, der de snakker sammen og skaper relasjoner til hverandre vil dette tjene bandets beste.

Om læreren og elevene kommuniserer med hverandre på en åpen og tillitsfull måte, vil dette bidra til å skape et felleskap som elevene trives i og gleder seg til å komme tilbake til. Ved å fokusere på relasjonen og kommunikasjonen i undervisningen vil dette være med på å skape, fremme og utvikle elevenes og lærerens ferdigheten innenfor relasjonen. Læreren må være en tydelig og klar leder, men samtidig vise varme og forståelse for elevene for at de skal kunne oppleve at læreren er der for dem.

Læreren har ansvar for at relasjonen dem i mellom er god, dermed vil det være viktig at kommunikasjonen er på plass, slik at alle kan bruke ord til å beskrive hva de føler om ulike aspekter i bandundervisningen. Det å spille i band er noe en gjør som et lag, dermed vil en god relasjon være med på å skape denne lagfølelsen, som igjen vil føre til at bandprosjektet vil kunne være en plass der de føler seg trygge på å være seg selv fullt ut. Siden elevene i dag oppholder seg på skolen i mange timer i løpet av et døgn, vil det være nødvendig at elevene opplever at læreren er der for dem og at relasjonen mellom lærer og elev er tilstede.

Innenfor dette bandet vil tillitt ha stor betydning for at relasjonen mellom lærer og elev skal fungere optimalt. Læreren har en viktig rolle når det gjelder å trygge ulike situasjoner for elevene. Dersom uforutsette situasjoner forekommer, kan tillitten rives ned. Om læreren viser overfor elevene at han er der, vil dette kunne gjøre at elevene tør å stå på scenen foran et publikum. Gjennom dette vil elevene igjen oppleve mestring, og dette vil gjøre at relasjonene blir enda sterkere siden læreren viser at han respekterer dem og gir dem den plassen de trenger på scenen. Konsertvirksomheten er på mange måter den plassen der elevene får vist seg fram for andre elever, der de opplever mestring og synlighet fra publikum.

## Drøfting:

Det ser ut som om at det å ha en god relasjon til gruppen og læreren er viktig for hvordan elevene opplever undervisningen og omgivelsene når det gjelder bruken av humor (Spurkeland, 2012). Selv om læreren forklarer i intervjuet (19.02.16) at de prøver å skape en felles og åpen humor, kan dette være en kompleks aktivitet for barn og unge. Dette poengterer Spurkeland (2012) når han beskriver at sarkasme og ironi ikke alltid er like lett å forstå. Om elevene har en forståelse av at korps er en del av deres felles humor og sjargong, kan det være med på å skape et tettere bånd mellom elevene og læreren nettopp på grunn av at elevene har en felles tilknytning til hverandre. Dette kan knyttes opp i mot det Ruud (2001) beskriver om at musikken knytter mennesker sammen ved at det skapes felles opplevelser i en gruppe. Derfor vil det være viktig for læreren å vise elevene at korpsvitsene de snakker om i bandtimene, er en del av deres humor som er ment som en intern spøk.

Ved at de har en samtale om dette, kan elevene bli klar over at korps kan bety mye for andre elever på skolen, noe som vil ha stor betydning for utfallet for hvordan de bruker humoren (Stensaas og Sletta, 1983). Læreren har ansvaret for at humoren er rettet mot det positive og varme og ikke den kalde og negative humoren (Spurkeland, 2012). Utfordringen kan ligge i at det kan være vanskelig å se hvordan elevene bruker sin sjargong til å skape en fellesskapsfølelse i en gruppe, men om læreren har en tett og god relasjon til elevene og bruker tid på å skape og opprettholde relasjonen vil dette kunne lette situasjonen (Nordahl, 2010).

Det å ha en lærer som bryr seg om elevene, ser ut til å være positivt for undervisningen og gruppefølelsen. Opplevelsen av å være en ressurs til en gruppe kan være med på å gjøre andre sider av elevenes verden mer positivt ladet. En kan skape gode relasjon til hverandre ved å bruke lang tid på å oppleve, skape og spille sammen som et band (Ruud, 2001). På den annen side er det også andre deler av en relasjon som må være på plass før eleven kanskje er klar til å oppleve, skape og å spille sammen med andre. Det kan være at en trenger å føle at relasjonen er trygg nok til å utsette seg for en slik påkjennelse som det er å spille musikk foran andre i bandet, og ikke minst føle en slags tilknytning til musikken de spiller (Spurkeland, 2012).

Det å klare å kommunisere med hverandre vil være viktig, nettopp på grunn av at kommunikasjon i et band er grobunnen for å skape god musikk sammen som et felleskap (Stensaas og Sletta, 1983), dermed vil det tenkes å være nyttig å ha klare regler for hvordan en skal forholde seg til hverandre i undervisningen. På den annen side kan for strenge restriksjoner på kommunikasjonen være med på å styre undervisningen i en negativ retning. En god relasjon kan sees på som en

trygghet når en skal kommunisere med hverandre, derfor kan den felles sjargongen gi elevene som er en del av dette bandet et startpunkt, slik at de føler seg tilfreds i det inkluderende felleskapet (Ruud, 2001). På den annen side kan denne typen sjargong også oppleves negativt for elever som kanskje ikke forstår bruken av denne type humor, dette er en av utfordringene Spurkeland (2012) mener at humoren kan ha med seg.

Hva om noen av elevene ikke er enige i at den felles sjargongen ser på korps som noe som er humoristisk eller negativt? Hva kan baksiden av å bruke dette som en del av sin sjargong være?

Om noen av elevene liker korps men ikke tør å si det, vil dette kunne gjøre at eleven enten føler seg utenfor eller endrer syn på korps i en negativ retning (Warmnes og Manger, 2005). Selv om læreren forklarer at han bruker mye tid på å finne ut hva gruppen i felleskap og som enkeltindivid synes er moro, kan noen av elevene likevel føle seg utenfor (Spurkeland, 2012; Stensaas og Sletta, 1983). Om dette hender kan det være med på å skade den opparbeidede relasjonen til gruppen og læreren, nettopp på grunn av at læreren har ansvaret for at relasjonen er god mellom lærer og elev (Spurkeland, 2012).

Relasjonen mellom individer er viktig for at elevene skal føle seg velkommen i et band, dermed kan et relasjonsbrudd på grunnlag av feil bruk av humor ha en negativ innvirkning, selv om den egentlig ikke var ment slik (Spurkeland, 2012).

Kan en slik humor gjøre at noen føler seg utstøtt fra felleskapet og bandet?

Om en elev har vanskeligheter med å forstå humor, så vil dette kunne forvanske situasjonen for den enkelte elev, men om de bruker god tid til å kartlegge hvor den enkeltes humor ligger, kan dette forbedre situasjonen. Om en uheldig utvikling forekommer ved bruk av en humor som utstøter, vil de elevene som kanskje allerede har en utfordrende hverdag kunne få et tilbakeslag i sin menneskelige utvikling. Dermed vil humor og sjargong være viktig å vurdere fra gruppe til gruppe.

Er den rettet mot noe negativt eller positivt for elevene? Kan noen ta skade av bruken av en intern sjargong innenfor et spesifikk tema eller aktivitet?

Som tidligere nevnt så er humor en kompleks aktivitet (Spurkeland, 2012), dermed vil det være viktig å skape en trygg grunnmur ettersom humoren til elevene kan endre seg med tiden og utviklingen. Ved at læreren er årvåken i de ulike situasjonene der den interne sjargongen blir brukt som et element i undervisningen, kan dette gjøre at elevene får en direkte tilbakemelding på

om de bruker sjargongen i en positiv eller negativ retning (Spurkeland, 2012). Dette kan føre til at elevene kanskje tenker mer over hvordan humor kan brukes til å utvikle seg selv.

En utfordring når det gjelder å skape et godt læringsmiljø kan være om det kommer inn et nytt medlem i bandet som ikke har en forståelse for den humoren bandet bruker. Dette kan være en utfordring i følge Warmnes og Manger (2005) dersom eleven tilegner seg den eksisterende kulturen uten at de har en forståelse for hva den går ut på. Læreren og elevene må da ta et standpunkt til om de skal fortsette å bruke denne typen sjargong eller ikke.

Hva om den nye eleven har noen i vennekretsen som spiller i korps?

Det vil være nyttig for miljøet i bandet at læreren på forhånd har en viss kjennskap til eleven, og har analysert hvor elevens humor er tilknyttet. Dette kan sees opp i mot Spurkeland (2012) som snakker om at relasjonen er en viktig kompetanse når en blir en del av en ny aktivitet.

Om felleskapet i bandet går ut i fra at den nye eleven også har innarbeidet denne type sjargong kan denne oppleve bandet som noe negativt. På en annen måte kan elevene få en mulighet til å bruke sjargongen og undersøke om den nye eleven synes deres sjargong er moro. Slik kan elevene i bandprosjektet få muligheten til å lære hvordan en forholder seg til nye personer i et felleskap (Spurkeland, 2012).

Gjennom musikken kan elevene lære seg å kommunisere med nye mennesker, spille sammen, skape musikk og oppleve gode relasjoner til hverandre. Ruud (2001) poengterer at musikken berører gjennom de menneskelige aktivitetene. Ved at læreren opparbeider seg kjennskap til elevene og hva den enkelte ler av, vil det være med på å skape gode relasjoner mellom fagperson og elev, og relasjonene kan fornyes ved at de snakker med hverandre underveis i undervisningen. Læreren viser at om elevene trenger støtte så er læreren tilstede for å hjelpe til (Spurkeland, 2012).

## **Kategori 2: improvisasjon og samspill er alfa omega.**

### Utdrag fra feltnotater og intervju( 19.02/19.02.16)

Midt i observasjonsperioden skulle bandet holde en konsert på skolen, vi møtte opp tidlig for å få muligheten til å rigge opp musikkutstyret, øve igjennom sangene noen ganger og å ha tid til å samle nervene før konserten. Under forberedelsene valgte en av elevene å trekke seg fra konserten. Læreren var kjapp til å snakke med eleven på tomannshånd. Læreren kunne ha tatt mange valg i denne situasjonen, men valgte å gi eleven en ny, men like viktig oppgave. Den nye aktiviteten var å styre lys før og under konserten. Denne opplevelsen satte mange tanker i sving hos meg. Læreren og eleven hadde en forståelse av hverandre. Hva gjorde denne opplevelsen med eleven? Dette fikk meg til å spørre læreren om denne situasjonen i intervjuet(19.02.16). Denne kategorien kom frem ved at læreren skapte en situasjon som inkluderte alle, og i tillegg fant nye oppgaver til eleven som trakk seg.

(Observasjon,05.02.16).

Lærer: Det betyr mye, siden eleven har angstproblematikk, noe som er en del av denne elevens hverdag. Det verste du kan gjøre er å sørge for at eleven føler seg utestengt og får en slags straff... for jeg skjønner hvorfor eleven ikke ville, men målsettingen er på sikt at eleven skal ville delta fordi motivasjon kommer jo innenfra. For meg er det viktig å tenke slik at det alltid finnes en rolle og en oppgave for eleven. Bare det at eleven spiller i bandtimene og er med, er en enorm framgang. Den følelsen av å være viktig, være en vesentlig del av et slik prosjekt, det er det som gir selvtilliten og på en måte bygger selvbildet og tryggheten over tid. Denne eleven fikk en annen oppgave den dagen og var strålende fornøyd med det, for da var eleven en vesentlig del av gruppa og fikk ta del i den felles mestringen. Fordi det finnes både en egen- og felles mestring i et prosjekt som dette, så eleven opplevde nok det.

(Intervju,19.02.16).

Ålve: Hva tror du deltakelsen og bandprosjektet gjør for, eller med elevene?

Lærer: De blir tryggere på seg selv, det er i hvert fall helt sikkert. De får også en økt sosial forståelse av verden. Dette med samspill er så komplisert at jeg tror at det er sterkt empatiutviklende. Dette fordi at elevene må forholde seg til hverandre hele tiden, det vil si at de må kunne åpne kanalene sine til, for eksempel "Hans" eller "Per", samtidig som de gjør noe selv. Og det er egentlig ganske komplekst. Jeg tror at veldig mange opplever at de ser den viktigheten av å tenke at det er viktig at jeg er med og støtter opp "Hans" fordi hvis han blir tryggere, mestrer bedre, så er det jo bedre for oss alle. Det handler om å se verdien for helheten, tenker jeg. Da må en se "han" rett og slett, elevene må åpne øynene for de andre elevene, fordi en kan ikke spille i et band å tenke at jeg skal gjøre "min" greie å gå igjen, fordi det er en slags synergi.

(Intervju,19.02.16).

Lærerens improvisasjon i denne situasjonen gjorde at eleven følte seg som en del av bandet selv om eleven utførte en helt annen oppgave enn å spille et instrument. Læreren valgte å inkludere eleven inn i en ny oppgave slik at eleven kunne stå ved siden av scenekanten, men samtidig føle seg som en del av bandet. Læreren viste med dette til eleven at bandet er et lag der alle kan være med, der en ikke presser elevene til deltakelse.

Når en opplever å være viktig i en setting vil en ofte kjenne på en følelse av å oppleve mestring og ikke minst øke synet på seg selv som menneske. Dette handler litt om å bygge opp selvtilliten til elevene slik at de opplever mestring som en gruppe og individ både i bandet og utenfor. I et bandprosjekt finnes det ulike typer mestring, både individuell og felles.

Det å være trygg i en situasjon har stor betydning for hvordan elevene opplever aktiviteten, men det å spille med og forholde seg til andre mennesker kan være en utfordring. Læreren forklarer det slik at om hver enkelt elev prøver å åpne impulsene for en felles opplevelse, vil elevene lære seg å spille på lag med de andre i bandet, der de for eksempel lærer seg å se og lytte til hverandres instrumenter og ansiktsuttrykk.

Musikken dreier seg om å skape i felleskap og individuelt, og elevene må forstå viktigheten av å støtte hverandre i en øvelse eller konsert. Når elevene øver inn en ny sang vil hovedfokuset i starten ligge på individualitet, men etter hvert som tiden går vil hver enkelt mestre dette og samtidig klare å se på hva de andre elevene gjør under sangen. Det handler om å kunne samarbeide med andre, se hverandre, oppmuntre hverandre, mestre sammen og individuelt og oppleve musikken sammen.

### Analyse av improvisasjon og mestring.

Læreren forteller ut i fra eksemplet med eleven som har angstproblematikk at det verste som kan skje er at eleven føler seg utestengt, som igjen kan oppleves som en straff. Dermed var det heller formålstjenlig å la eleven være deltakende, der eleven fikk styre lys (intervju, 19.02.16). Læreren gjorde noe som i musikkpråket kalles for improvisasjon, der en gjør noe spontant som ikke er innøvd på forhånd. Om læreren ikke hadde improvisert, kunne dette ha skadet elevens allerede skjøre selvbilde og tro på seg selv.

I intervjuet(19.02.16) kommer det fram at læreren synes det er viktig å tenke at det alltid finnes en rolle eller en oppgave for alle. Læreren beskriver at følelsen av å være viktig og en del av et prosjekt er betydningsfullt for elevene, og at det er dette som gir selvtillit, selvbildet og trygghet over tid (19.02.16). Om en elev ikke opplever å være en del av et felleskap som et band er, vil det

kunne tenkes at musikkinteressen gradvis viskes bort med tanke på at eleven kanskje ikke opplever det som givende lengre.

Ved bruk av musikken som et verktøy vil en kunne arbeide med andre utfordringer samtidig, eksempelvis ved å utsette seg for en frykt eller en stor oppgave. Dette kan relateres til eleven som har angstproblematikk. Mye av musikkfaget handler om utviklingen av seg selv som menneske, men også som utøver. Ved bruk av improvisasjon som et verktøy til å få eleven deltakende inn i en aktivitet, er det viktig at det ligger til rette for at eleven skal klare å mestre oppgaven. I Intervjuet (19.02.16) kommer det fram at læreren opplever at elevene blir tryggere på seg selv når de også får en økt sosial forståelse av verden.

Videre forteller læreren at det å spille i band er en kompleks aktivitet, men at det er empatiutviklende, der en både må tenke på felleskapet, men også på seg selv i form av det individuelle. Musikkfaget er ikke en egosentrisk aktivitet. Om en ikke tenker på hvordan en selv spiller eller utøver sitt eget instrument vil samarbeidet trolig ikke fungere. Hver enkelt i et band må være individuelle i den form av at de i starten av en innøvingsfase fokuserer på hva de selv spiller, men dess lengre de spiller jo mer kan de fokusere på felleskapet og bandet.

Læreren forteller videre i intervjuet at elevene må forholde seg til hverandre hele tiden, noe som vil si at elevene må kunne åpne seg for andre mennesker, men samtidig åpne kanalene sine slik at elevene bryr seg om hverandre i musikk situasjonen. Dette vil si at de hjelper sine medspillere og seg selv samtidig, noe som er en kompleks aktivitet (intervju,19.02.16). I en samspillsituasjon spiller en både på lag og som en individuell aktør, dette betyr at hver enkelt bandmedlem må se på hva de andre medlemmene gjør under gjennomgangen av en sang. Om elevene ikke åpner kanalene sine for hva de andre gjør, vil dette kanskje resultere i at en ikke spiller i samme tempo eller i samme toneart. En må dermed lytte, lete og lære for å kunne spille sammen som en gruppe.

Om dette ikke skjer kan det gjøre at elevene ikke opplever en felles mestring som gruppe, noe som igjen kan påvirke det helhetlige inntrykket av musikken. Om elevene derimot ser viktigheten av å hjelpe og støtte hverandre, så vil bandet som helhet kunne dra nytte av det.

Ved at elevene har et trygt miljø rundt seg i bandtimene vil dette kunne gjøre læringen bedre, ettersom andre faktorer kanskje ikke forstyrrer like mye som de kunne gjort om elevene ikke følte seg tilfreds. Om de bruker språket som et redskap kan elevene lære av hverandre ved at de snakker med hverandre om utfordringer. Hvis alle elevene har fokuset rettet mot felleskapet og gruppen vil det kunne tenkes at de enkelte rollene i bandet kommer enda tydeligere fram. Ved at



elevene ser og hører hva de andre spiller, kan de oppmuntre hverandre og dermed generere til mestring i gruppe og individuelt.

Et punkt som er med og beskriver helheten i dette temaet er når læreren forteller om at elevene må se verdien av helheten og ikke bare bruddstykkene i musikken. Elevene kan ikke spille i et band å tenke at en skal gjøre sin greie og ikke noe annet. Det å spille i band handler om synergi (Intervju,19.02.16). På en side kan en si at det å spille musikk i et band handler om å gi opplevelser til andre mennesker, der en deler disse opplevelsene seg i mellom.

### Drøfting:

For at et band skal kunne fungere trenger en å ha fleksibilitet i bandtimene, på grunn av at ulike situasjoner kan fremprovosere uforutsette hendelser. Dette blir av Sommero og Steinsholt (2006) beskrevet som improvisasjon. Det at læreren har en verktøykasse med ulike aktiviteter som han kan trekke fram, vil ha stor betydning for elevene. Som musiker og instrumentalist vil en kunne komme opp i situasjoner som gjør at en må forandre på planene underveis, noe læreren viser gjennom improvisasjonen der han frembringer en ny aktivitet før konserten (Sommero og Steinsholt, 2006). Denne situasjonen kan tenkes å ha vært med på å gi eleven tro på seg selv ved at eleven klarer å være deltakende på en konsert med mange publikummere (Skaalvik og skaalvik, 2005).

Selv om en har utfordringer med angstproblematikk, så kan en slik attityde vise at musikk og band er en aktivitet som gjøres i felleskap som en gruppe, der en er ute etter å ha med seg hele laget for at konserten skal bli den beste utgaven av seg selv. Ruud (1996) beskriver at når en utforsker normfelleskapet så må en legge til rette for at alle skal få være med, dette viser improvisasjonen læreren gjør ved å gi eleven en ny aktivitet (Sommero og Steinhold, 2006). Når en elev føler seg betydningsfull i et prosjekt vil dette kunne påvirke andre deler av menneskets liv, innenfor selvtilliten, tryggheten og selvbildet (Ruud, 2001).

I denne situasjonen kunne det vært mange ukjente faktorer som trigget opplevelsen i elevens øyne. Når det gjelder angstproblematikk vil det ikke alltid være formålstjenlig å presse en elev til å delta i en aktivitet. Dette kan sees opp i mot Bjørkvold (2011) som beskriver at en ikke spiller musikk for å treffe en tone, men for å treffe livet. Dermed vil improvisasjon av en ny aktivitet kunne føre til at eleven fortsatt føler seg som en del av felleskapet (Sommero og Steinhold, 2006).

Hva om læreren ikke hadde verktøyene til å improvisere under denne hendelsen og heller hadde presset eleven til å spille?

Det krever mye av en lærer å komme opp med en ny aktivitet under en allerede planlagt situasjon. Sommero og Steinhold (2006) sammenligner improvisasjon med en samtale, der de beskriver at den ikke er spennende med mindre det er en form for risiko eller spenning. Utfordringen kunne vært at eleven mistet interessen for musikken. Dette kan sees opp i mot begrepet tidligere mestringserfaring (Skaavik og Skaalvik, 2005). For de elevene som er en del av dette prosjektet betyr musikktime mye siden de får oppleve at de mestrer en aktivitet fullt ut når de er i kontrollerte sammenhenger (Befring, 2012). Men konserten kan allikevell oppleves som en ukjent arena for elevene. I følge Bandura (1997) vil det være viktig at elevene får en positiv opplevelse av en ny aktivitet.

Siden læreren valgte å improvisere fikk eleven mulighet til å stå rett ved siden av scenekanten å styre lys, noe som gjorde at eleven kanskje følte en form for mestring som en del av gruppen og konserten (Warmnes og Manger, 2005). På den annen side kunne situasjonen vært annerledes om eleven hadde valgt å observere under konserten, for å se at det å stå på scenen ikke er noe farlig (Kähler, 2012), nettopp på grunn av at publikum ga positiv respons på fremførelsen av sangene. Eleven hadde da fått mulighet til å observere hvordan situasjonen utspant seg, for så å forberede seg selv til neste gang bandet skulle spille konsert. En utfordring med det kunne vært om eleven, etter dette følte seg så trygg ved lysbordet at eleven ikke lengre vil stå på scenen å spille et instrument ved neste konsert. Dette kan sees på fra begge sider ved at det både har en positiv og en negativ innvirkning, både på eleven og bandet som helhet.

Om eleven ikke lengre ønsker å bevege seg bort fra lysbordet vil dette kunne hemme elevens utvikling og skapt frykt for å stå på scenen foran et publikum. Læreren må kanskje fortsette å motivere eleven til å spille et instrument i undervisningen, siden at eleven opplever mestring av å spille et instrument i bandtime (Skaalvik og Skaalvik, 2005), samtidig som eleven igjen kan oppleve aktiviteten som lystbetont. På den annen side kan dette gjøre at de andre elevene i bandet opplever det som et brudd på felleskapet ved at denne eleven ikke var en del av konsertaktiviteten til bandet. Dermed vil det være nødvendig for læreren å forklare hvorfor denne eleven fikk styre lys under konserten (Røkenes, Lossius og Mauseth, 1996). Dette kan til å med være med på å gjøre elevene bevisste på at de er et lag, der de i felleskap skal hjelpe hverandre til å oppleve bandet som en trygg arena (Ruud, 2001).

Det å mestre innenfor musikkfaget har stor betydning for hvordan elevene opplever seg selv som deltaker, både alene og som en del av en gruppe/felleskap. Dette sammenfaller med det Hammarèn & Johansson (2009) beskriver, der det kollektive felleskapet har stor betydning for hvordan en opplever seg selv. Om elevene opplever at de mestrer som individualister, vil dette kunne øke elevenes selvtillit og selvfølelse i bandet. Samtidig vil det kunne være viktig at læreren får elevene til å løfte blikket opp på bandet som helhet, nettopp på grunn av at elevene da får muligheten til å se at bandet er en felles aktivitet der en må spille på lag (Befring, 2012). Fordi elevene kan oppleve at om en av elevene ikke mestrer, så vil det gå utover helheten som blir presentert og enkeltelevenes motivasjon til å spille i bandet (Lyngsnes og Rismark, 2007). Gjennom å arbeide med dette kan det tenkes at elevene opplever at musikken er en aktivitet som gir rom for å gjøre hverandre gode ved å spille musikk som et lag, og ikke bare som individualister.

Hva gjør en om elevene ikke får til dette under aktiviteten?

Det kan hende at elevene ikke får til denne aktiviteten på grunnlag av at instrumentet de spiller på under en sang har noen vanskelige elementer i seg, noe som kan gjøre det vanskelig å løfte blikket. Dette vil kunne gjøre at elevene ikke opplever noen form for mestring, som igjen kan gjøre at elevene opplever musikken som lite givende. Dermed vil det være nødvendig å hjelpe elevene med dette. I teorien blir begrepet *Scaffolding* brukt for å beskrive dette (Wood, Bruner & Ross, 1976). Her vil det også være hensiktsmessig å dra inn begrepet *Flow* (Rehman, 2005), som handler om at alle aktiviteter har et kompetansenivå som trengs for å mestre aktiviteten.

Om elevene opplever at aktiviteten er for vanskelig kan dette føre til ubehag, men om den er for enkel kan dette føre til kjedsomhet. Dermed vil det være nødvendig at læreren opprettholder aktiviteten innenfor elevenes *Flow*-sone, som vil si den optimale tilstanden for at en aktivitet skal oppleves som givende i form av å oppleve mestring (Rehman, 2005). Ved at elevene er i *Flow*-sonen vil den enkelte elev sitte med full kontroll over aktiviteten i form av en passe mengde utfordring. Dette vil kunne ha en stor betydning for hvordan elevene opplever bandet og innøving av nytt materiale.

Bandprosjektet kan på mange måter være den plassen elevene føler at de er en del av noe større. Dermed kan det være lurt at elevene lærer seg noen verktøy fra læreren når det gjelder å kunne fokusere på helheten når sangen er innøvd. Dette vil ha stor betydning for hvordan elevene mestrer som gruppe, noe læreren kan gjøre ved å litt etter litt utfordre de til å oppsøke hverandres øyekontakt eller ved å lytte til det de andre spiller (Sommero og Stensholt, 2006).

## Kategori 3: Identiteten skapes mens vi går

### Utdrag fra feltnotater og intervju( 08.01/19.02.16)

Det første møtet jeg hadde med min kontaktperson var i forbindelse med et informasjonsmøte om masteroppgavens utforming, under denne samtalen dukket det opp noen begreper som jeg synes var interessante. Han nevnte at elevene ble en del av et felleskap der de opplevde å være med jevnaldrende elever som de kunne knytte seg til, et annet begrep som kom opp var identitet. Dette gjorde meg veldig nysgjerrig, dermed ble det naturlig å knytte disse begrepet sammen.

(Observasjon, 05.02.16).

Ålve: Det har blitt uttalt at elevene skaper eller utvikler en slags identitet i dette bandet, kunne du fortalt noe mer om dette?

Lærer: Det handler om å finne sin plass og ofte så er en ”den eleven som ikke kan noen ting”, de går igjennom skoleløpet og til slutt så blir en den eleven som ikke kan noen ting, eller den som kan lite, siden en ikke tror på seg selv. Ehm ... dermed gjelder det å skape identitetene, for det første skape den felles identiteten som ungdomsgruppe, som et band. Men også hjelpe de litt til å se på seg selv som for eksempel en trommeslager, eller vokalist eller bassist, slik at de på en måte får en identitet innenfor dette miljøet også. Altså at de ser på seg selv som en ungdom som er et medlem av et band.

(Intervju, 19.02.16).

Ålve: Tror du dette har en påvirkning til hvordan de blir utenfor bandet?

Lærer: Ja, det tror jeg. Fordi når du først har fått deg en identitet som en har definert for seg selv, så er du egentlig allerede et tryggere menneske. For ofte er utrygghet ... det er dette som handler om at en ikke har noen ting å identifisere seg med, en har ikke noe eller føler ikke felleskap til noe, dette er som jeg sa i sta, det er tungt å være den eleven som ikke kan noen ting. I bandprosjektet har de muligheten til å stikke seg fram å være den beste, egentlig hele tiden, så derfor er det viktig for meg å se alle sammen. Jeg prøver å gi respons til alle sammen underveis ... jeg prøver gi positive tilbakemeldinger til den enkelte eleven og ofte de som har slitt mest. Dette gjør det lettere for dem å identifisere seg ... dette er de små verktøyene som vi voksne bruker for å bygge rollene deres.

(Intervju, 19.02.16).

Ålve: Hva med den biten med jevnalder-relasjonen?

Lærer: Ja, den er utrolig viktig, jeg tror at det å være sammen med jevnaldrende å oppleve den ungdomskulturen å ha en slags felles oppfatning av verden... det tror jeg er veldig sammenbindende og pluss at bandet skal være en ”liten stjerne opp i himmelen”, det skal være et eksklusivt tilbud. ”En skal ikke få lov til å komme dit egentlig før en har gått igjennom en del”, en skal virkelig ønske å være med der, ”en skal synes at det ser kult ut”. Det er noe med det å ha det ønsket av å ville bli medlem, ”det å glede seg til noe” - eller tenke – ”der har jeg også lyst til å være med om noen år”. Det er kanskje derfor det er viktig at det er ungdommer som er der også,

siden det da kanskje er ungdomskulturen som blir frontet og det har litt med musikkultur og musikkinteresse å gjøre også. Når elevene spiller musikk med jevnaldrende elever så ... opplever de at de tilhører en gruppe som de kan knytte seg til.

(Intervju, 19.02.16).

Her beskriver læreren at elevene ofte ikke har et sted der de mestrer på skolen, der de blir den eleven som ikke er best i noen fag eller oppgaver. Om en elev selv opplever dette mange nok ganger ender de opp med å tro på det som blir sagt. Dermed er en av lærerens største fokus under bandtimene å være med på å gi elevene verktøy som gjør at de selv er med på å danne et eget selvbylde, samtidig som de opplever og skaper en identitet i felleskap sammen med jevnaldrende elever i en aktivitet som de mestrer og opplever som meningsbærende.

Læreren beskriver at når elevene opplever at de er en del av et band skaper de seg en identitet der de blir et tryggere menneske, noe som kan tenkes å skje når elevene ikke er på evig leting etter seg selv i en gruppe. Når en ikke har noe å identifisere seg med vil det være vanskelig å oppleve andre viktige elementer som en ungdom trenger for å være et helhetlig menneske. I bandprosjektet kan en vise seg fram eller velge en aktiv rolle om en ønsker det, der de kan være den beste i form av å få oppleve mestring alene og i felleskap. Læreren bruker redskaper for å bringe fram elevenes identitet for å bygge opp deres rolle som individer, der elevene blir oppmuntret mens de spiller i bandtimene, men også når de gjør noe positivt for gruppen. Læreren blir på mange måter med på deres utvikling mot å skape deres identitet.

Tanken på at elevene skal kunne oppleve å være en del av et felleskap der medlemmene er på lik alder som sin egen, oppfatter jeg som viktig både i mine observasjoner og i intervjuet. Det viste seg at elevene hadde en tilknytning til hverandre i form av jevnalder-relasjonen.

Læreren tror også at det er viktig at bandprosjektet oppleves som eksklusivt i bandmedlemmenes øyne og for de andre elevene på skolen, dette vil ha stor betydning for at elever ønsker seg til dette prosjektet. Elevene som er en del av bandet skal kjenne på at de får en «boost» og at de er spesielt heldige som får være en del av et kult miljø og felleskap. Når elevene er med jevnaldrende vil de få impulser av hverandre som kan gjøre det slik at elevene føler at de trekker i samme retning i form av interesser for band, musikk eller humor. Om elevene opplever at dette tilbudet blir sett opp til av andre elever på skolen, som ikke er en del av dette, vil det kunne tenkes å ha stor betydning for bandmedlemmenes opplevelse av dette.

### Analyse: identitet og jevnalderfelleskap:

Læreren beskriver at elevene ofte går igjennom skoleløpet uten å oppleve at de kan noe, og at det dermed vil være nødvendig å ta tak i dette når elevene starter i bandet (Intervju, 19.02.16). Om elevene til stadighet opplever nederlag og ikke en positivitet rundt seg selv som menneske, vil dette kunne få store konsekvenser for hvordan elevenes *selv* utvikles. Derfor vil det være viktig å tenke over hvordan læreren er med på å skape identitetene individuelt og i felleskap. Om en dermed klarer å få elevene til å skape et klima som gagnar alle, vil dette kunne være det beste for felleskapet. Det å skape et trygt og godt læringsmiljø for elevene, der de opplever at de er omgitt av venner som er der for hverandre og som sprer glede til hverandre, vil ha stor betydning for om elevene føler seg betydningsfulle. Det uttrykkes i intervjuet (19.02.16) at læreren mener at det er essensielt å skape en identitet innenfor ungdomsgruppen. Når en står sammen som en gruppe og skaper en identitet i felleskap vil en kunne styrke seg selv og andre ved at en viser at en ikke trenger å være noen andre enn seg selv. Dette kan gjør at en tar bort de negative tankene fra de tidligere opplevelsene.

I intervjuet (19.02.16) kommer det fram at når en har definert sin egen identitet for seg selv, vil en bli et tryggere menneske siden utryggheten ofte bygger på at en ikke har noen ting å identifisere seg med. Dette gjør at læreren underbygger elevene og oppmuntrer dem når de gjør noe positivt. Om elevene opplever at læreren er med på å underbygge ved å oppmuntre dem når de mestrer eller gjør noe positivt for felleskapet, vil dette kunne gjøre at eleven føler at ”han” eller ”hun” endelig er best i noe, eller at eleven kan noe. Når læreren gir elevene oppmuntring, skaper dette også et ønske om å gjenta sekvensen eller musiseringen, dette gir igjen en glede ved å spille eller oppleve noe sammen som gruppe.

Læreren uttrykker at elevene i bandprosjektet har mulighet til stikke seg fram og være den beste om de ønsker dette, ved å ha en sentral rolle i en sang eller å spille en vanskelig solo (intervjuet, 19.02.16). Elevene vet da selv at de når som helst kan tre fram i rampelyset om de kjenner seg klare for det, men samtidig også trekke seg tilbake om de føler at de ikke er det. Når en elev har trygghet rundt seg vil det tenkes at elevene tar større sjanser når det gjelder å ”stikke seg fram”. Viktigheten med tanke på fleksibiliteten i dette vil ha stor betydning på om elevene tør å ta denne sjansen. Hvis de ikke klarer det så er det ingen som dømmer dem, men heller oppmuntrer til å prøve en gang til.

Når elevene skal holde en konsert så ser de andre elevene fra deres respektive skoler at elevene på scenen er gode til noe, som igjen gjør at de får positive tilbakemeldinger fra andre. En kan dele

elevens opplevelse av identitet i to deler, på den ene siden har en opplevelsen om seg selv, en indre stabilitet i sin livsverden. På den andre siden kan en se identiteten som hvordan en fremstår for andre mennesker, hvordan ser de andre på ”meg” og hvordan ”jeg” er? Identiteten har dermed to ulike sider som er med på å bestemme hvordan den oppleves for den enkelte. Siden selvoppfatning og selvbylde er en viktig del av hvordan enkeltindivider opplever seg selv, vil dette kunne tenkes å være en viktig del av hvordan identiteten bygges og utformes.

Under intervjuet (19.02.16) kommer det fram at læreren tror at det å være sammen med jevnaldrende å oppleve ting sammen og skape en felles oppfatning av verden er svært sammenbindende. Om elevene kommer fram til en felles oppfattelse av hvordan noe skal være, vil dette ha stor betydning for hvordan kulturen og bandet blir. Det å være med jevnaldrende kan dermed ha stor betydning i den form av at en da ligger på samme bølgelengde. På den annen side kan elevene oppleve jevnalderfelleskapet i en negativ retning om de er for ulike i form av personlighet og musikksmak, dermed kan det tenkes at læreren må finne en felles referanseramme for jevnalderfelleskapet. Om elevene opplever felleskapet som et godt og trygt sted å være, vil en kunne skape et viktig ungdomsklima der en lærer av hverandre og gir hverandre annerkjennelse for hva hver enkelt får til.

Om bandet spiller en konsert og inspirerer andre elever på skolen vil dette gjør at flere vil ønske seg til bandprosjektet, som igjen gjør at dette tilbudet blir mer eksklusivt. Ved at elevene får vist hva de arbeider med får de også vist overfor seg selv at de kan noe og at de opplever at tilbudet er meningsfullt.

Om elevene som ikke er en del av bandprosjektet ikke opplever det som eksklusivt kan dette gjøre bandprosjektet mindre attraktivt, som igjen kan føre til at elevene som er en del av det mister gløden innenfor musikken.

Når elevene selv velger å være en del av et felleskap der de alle har en tilknytning til musikken, vil dette gjøre at elevene kjenner at de er i et felleskap med likesinnede som liker musikk like godt som de selv.

På den annen side kan det tenkes at dette hadde vært annerledes om de selv ikke ønsket seg inn i bandet, noe som kunne skapt utfordringer for motivasjonen til den enkelte elev. Om elevene opplever mestring, økt selvbylde og ikke minst lærer hvordan en skal være mot andre ved å oppleve dette i et felleskap, så har en oppnådd mye ved bruk av musikk som utgangspunkt.

## Drøfting:

Identiteten har stor betydning for hvordan en opplever seg selv som menneske. Ved at bandet i felleskap har fokus på å bygge opp identiteten i undervisningen, vil det ha stor betydning for at elevene opplever musikken og jevnalderfellesskapet som noe godt og trygt. Dette kan sees opp i mot Hammarèn og Johansson (2009) som poengterer at den kollektive tilhørigheten har stor betydning for opplevelsen av seg selv. Siden elevene oppholder seg mange timer på skolen vil identiteten til elevene kunne tenkes å ha stor innflytelse på hvordan de opplever seg selv i skolesammenheng. Om læreren jobber kontinuerlig med dette, der han starter arbeidet tidlig i semesteret, kan det tenkes at den negative tankegangen kan snues.

I følge Nordahl (2010) vil læreren kunne gi elevene en opplevelse av å være betydningsfull, noe som vil kunne føre til positivitet rundt *selvet*. utfordringene kan være at elevene tidligere har opplevd så mange nederlag at eleven går inn i situasjonen med en negativ holdning, derfor vil de jevnaldrende kunne tenkes å ha stor betydning for hvilke holdninger som utvikles i bandet. Om elevene opplever undervisningen og medelevene som givende, betryggende og tillitsvekkende kan dette gjøre at holdningene og troen på seg selv snur til det positive (Skaalvik og Skaalvik, 1996). Om elevene tidligere i skoleløpet har hatt en opplevelse av at de ikke kan noen ting, vil denne jobben ha stor betydning for elevene og fellesskapet. Utryggheten kommer ofte ved at eleven ikke har noen ting å identifisere seg med. Om elevene er i et jevnalderfellesskap der de ikke oppmuntrer hverandre, kan elevene føle seg usikre på om de gjør noe bra eller ikke.

Tanken på at noen ikke har tro på at de kan noen ting viser at en slik tankegang fra lærerens side vil være viktig, men utfordringen kan være at elevene kan føle seg utsatt for nye slike opplevelser. Jevnalderfellesskapet er noe som skapes i felleskap og individuelt, noe som betyr at en trenger å omgås personer som gjør at en opplever seg selv som betydningsfull (Hammarèn og Johansson, 2009). Om en opplever at en er betydningsfull kan det tenkes at en får en positiv opplevelse av seg selv som menneske og som individ, som igjen kan gjøre at en etter hver gang en opplever dette får en opptur rundt den individuelle identiteten.

Er fellesskapet og vennskapet i bandet slik at elevene kan være seg selv fullt ut, kan det tenkes at de har opparbeidet seg en trygghet i gruppen, dette kan sees opp i mot Nordahl (2010) som beskriver at om eleven føler seg trygg i noen situasjoner, kan dette påvirke elvens identitet i positiv retning. utfordringen kan være at elevene etter lang tid med liten tro på seg selv bruker lang tid på å skape tillit og klare å opparbeide en identitet som gruppe og individ. Dermed vil det være nødvendig at læreren bruker god tid til å bygge opp elevene med bruk av tillitsbygging og



relasjonsskapning (Nordahl, 2010). Identiteten vil da skapes ved at elevene opplever at de jevnaldrende er der for den enkelte elev og ikke minst at læreren støtter opp under dette ved bruk av ros. Skaalvik og Skaalvik (1996) beskriver at et godt jevnalderfelleskap er der elevene har en gjensidig respekt for hverandre og til læreren. Når den enkelte elev har definert sin egen identitet, kan dette gjøre at eleven blir tryggere på seg selv som menneske. Nettopp på grunn av at en har et felleskap med likesinnede og jevngamle elever som opplever glede gjennom å spille musikk.

Hva om elevene er i et jevnalderfelleskap der de kun oppmuntrer hverandre, uten at de tar tak i ting de kunne gjort bedre?

Når elevene er i et felleskap der de oppmuntrer hverandre kan det hende at de skaper seg en intern måte å rose hverandre på, der de ikke bruker konstruktiv kritikk som en metode for å forbedre seg selv eller andre. Nordahl (2010) beskriver at det å være sosial kompetent handler om å tilpasse seg ulike miljøer, noe som kan bety at de gjør seg selv en bjørnetjeneste når de senere skal ut i andre miljøer.

Kan dette være på grunn av at elevene enda ikke har robuste nok selvbilder og er usikker på sin identitet?

Selv om elevene utvikler seg som mennesker og individer vil de kunne møte miljøer der de bruker konstruktiv kritikk som en metode for å forbedre seg. Dermed kan selvbildet og deres identitet bli satt på prøve, noe som kan gjøre at elevene igjen mister troen på seg selv. Warmnes og Manger (2005) beskriver at vår selvoppfatning er et resultat av individets forsøk på å forklare seg selv til seg selv, dermed vil dette ha stor betydning for hvordan utfallet blir. På den annen side kan bruken av positiv tilbakemelding være med på å gi elevene tryggheten som gjør det mulig for dem å takle motgang om de skulle møte dette i bandet eller i andre aktiviteter.

Om elevene opplever at læreren er der for dem og underbygger det ved å oppmuntre hver enkelt, kan dette gjøre at elevene opplever å være best i noe. Dette kan sees opp i mot White (1973, i Skaalvik og Skaalvik, 1996) som skriver om indre og ytre påvirkning, der den ytre påvirkningen styres av andres vurderinger av individet. Gjennom at de i felleskap snakker ut om hva de gjorde bra, så kan dette føre til at elevene begynner å reflektere over hvordan de sammen og individuelt klarte å prestere som en gruppe. Noe som kan føre til at de etter hvert begynner å arbeide med ting de kan forbedre seg på, i lys av at de har opparbeidet seg en tro på at de klarer å mestre gjennom at de har en trygghet i jevnalderfelleskapet og sin egen identitet (Nordahl, 2010).

Ved at elevene opplever bandprosjektet som en plass der de kan vise seg fram og være best i noe, kan det gjøre at elevene kanskje får muligheten til å tre fram i lyset når de føler seg klar til dette.

Om elevene ikke hadde denne muligheten, kunne dette vært med å skade deres identitet? En måte å se dette på kan være å vurdere om hvordan elevene hadde reagert på om læreren hadde vært mer ”på” når det gjaldt å utsette elevene for nye og ukjente situasjoner. Ved at læreren hadde utsatt elevene for ukjente situasjoner som de kanskje ikke følte seg trygge på, kan det tenkes å være med på å skade enkeltelevers identitet og selvbylde (Nordahl, 2010). Dermed kan det å ha et trygt jevnalderfelleskap være med på å vise overfor eleven at det å delta er noe som gir glede og motivasjon (Utdanningsdirektoratet, 2012).

Ved at bandet gir muligheten til at elevene kan være med på å bestemme hvilket instrument de vil spille, gjør dette at elevene får reflektert over vanskelighetsgraden og hvilke elementer de selv anser som en del av sine styrker i hver enkelt sang (Skaalvik og Skaalvik, 1996). Samtidig kan dette føre til at bandprosjektet kan favne flere elever nettopp på grunn av at elevene får spillerom til å være med på avgjørelsene om hvem som skal spille og hvilket instrument de eventuelt kan tenke seg å spille. Musikken gir spillerom til å kunne ta vekk elementer i en sang som gjør at et større antall elever kan være med på å oppleve et jevnalderfelleskap og utvikling av sin identitet (Lyngsnes og Rismark, 2007). Musikken blir for mange i dette prosjektet en del av deres identitet, noe som kan føre til at de tar med seg denne opplevelsen og utvikler den i andre sammenhenger. Dette kan sees opp i mot Warmnes og Manger (2005) som beskriver at selvoppfattelsen påvirkes av prestasjoner.

Siden bandet består av jevnaldrende medlemmer kan det gjøre det enklere for hvert enkelt medlem å oppleve ting sammen og å skape noe felles (Skaalvik og Skaalvik, 1996). På mange måter kan det være med på å gi elevene en felles oppfattelse av verden, ved at de har den samme referanserammen til å kommunisere med hverandre på (Nordahl, 2010). Elevene kan derfor også oppleve en tilknytning til hverandre også utenfor musikken og undervisningen.

Nordahl (2010) beskriver at tilpasningen er nødvendig for at miljøet skal kunne fungere. Dersom bandet hadde hatt aldersdeling, kunne det ført til at de måtte valgt noen sanger som passet de yngre medlemmene og felleskapet bedre. På den annen side kunne dette gjort at det hadde blitt mindre attraktivt å være med i bandprosjektet.

Hva kunne ha skjedd om bandet mistet sin eksklusivitet på grunnlag av dette?

Dette kan knyttes til konsertdagen der elevene fikk stående applaus fra publikum og bandmedlemmene glødet av mestrings. Følelsen av å ha opplevd noe sammen med elever og venner på sin egen alder, tror jeg har stor betydning for bandets høye status og eksklusivitet. Både for elevenes identitet og for musikkens del.

## Kapittel 6:

---

### **Oppsummerende drøfting av funn i de ulike kategoriene**

Problemstillingen i denne studien har vært ”*Hvordan virker et bandprosjektet for elever med spesielle behov på ungdomstrinnet?*”. For å svare på denne problemstillingen var det for meg hensiktsmessig å benytte meg av en mikroetnografisk tilnærming ved bruk av observasjon over en lang periode, samt et intervju av læreren, som datainnsamlingsmetoder. I analysen av mitt datamateriale kom jeg fram til mange interessante kategorier, men valgte å fokusere på tre kategorier som kjennetegner bandprosjektets ulike fokusområder og tankesett. Om jeg skulle arbeidet videre med denne forskningen ville jeg også ha tatt for meg de andre kategoriene jeg fant i empirien, som for eksempel *rammer og struktur*. Utfordringen med å velge de kategoriene som jeg har med i denne forskningen var stor, nettopp på grunn av at jeg hadde en rik empiri.

I analyseprosessen valgte jeg å bruke ulike fargekoder for å kategorisere de ulike utsagnene fra intervjuet, samt observasjonene, der la jeg merke til at jeg hadde utfordringer med å gruppere de ulike utsagnene, slik at de ble satt i den sammenhengen den opprinnelig ble fortalt i. Thagaard (2013) beskriver at det er forskeren som fortolker hvordan informanten forstår sammenhenger mellom de ulike kategoriene som beskrives, og studerer rett og slett hvordan teksten bidrar til å skape et meningsinnhold. Det er dette som gir fortellingen grunnlag for ulike tolkninger av den samme sammenhengen. Men ved at jeg valgte å føre tolkningene tilbake til informanten, ved bruk av *member checking* fikk jeg muligheten til å få innspill på om dette var realiteten. Videre i analysen så jeg det naturlig å se på helheten for å få sammenfattet kategoriene, nettopp på grunn av at jeg opplevde at de ulike kategoriene hadde et avhengighetsforhold til hverandre.

### **Oppsummerende drøfting og funn:**

De ulike kategoriene førte fram mange interessante funn, som i denne sammenhengen har vist seg å ha en sammenbindende betydning. Disse funnene er med på å gi elevene en undervisning som er tilrettelagt både til individet og gruppen. Det å kunne omgi seg med elever på sin egen alder vil kunne spille en stor rolle for hvordan elevene opplever bandprosjektet, dermed vil jevnalderfelleskapet stå sterkt som et fundament for hvordan elevene opplever seg selv som en del av bandet. Det at de har noen på sin egen alder å være med, snakke med og ikke minst spille med, kan føre til trygghet i form av at de er en del av et band som kanskje opplever et felles verdensbilde. Dette kan sees opp i mot Skaalvik og Skaalvik (1996) som beskriver at et godt

jevnalderfelleskap er et inkluderende og aksepterende miljø som godtar elevene som de er. Tidligere har elevene kanskje opplevd at de ikke strekker til i undervisningssammenheng eller vært en del av et felleskap som ikke har vist respekt for elevene som de er. Skaalvik og Skaalvik (2005) beskriver at å oppleve nederlag vil kunne føre til svekket forventning til seg selv. Dermed kan det tenkes at elevene som selv har valgt å være en del av bandprosjektet allerede har en påbegynt motivasjon til å delta i undervisningen. I min innsamlede empiri fikk jeg et klart inntrykk av at læreren arbeidet mye med å opparbeide seg tillit overfor elevene (Spurkeland, 2012), noe som har vist seg og ha spilt en viktig rolle i arbeidet med å skape trygge og gode rammer for bandundervisningen.

Når ulike situasjoner oppstår, som eksempelvis da eleven som ikke følte seg klar for å delta i konsertaktiviteten valgte å snakke med læreren om følelsen sine, oppdaget jeg at læreren og eleven hadde en åpen og god relasjon til hverandre. Læreren brukte dermed seg selv som et verktøy i undervisningen, der han tilrettela for at alle elevene skulle oppleve undervisningen og musikken som en trygg plass, der en kunne prate med hverandre om noe var vanskelig.

Improvisasjonen læreren gjør for å tilrettelegge til elevene kan ha spille en viktig rolle i undervisningen (Sommero og Steinholt, 2006). Musikken har en unik måte å gi elevene en mulighet til å være med i undervisningen, selv om elevene ikke har store forkunnskaper eller er funksjonsfriske. Det som trengs er at elevene selv er motiverte for å bruke musikken som et verktøy for å lære seg nye ting, og gjennom dette arbeidet i samarbeid med læreren og medelevene skaper de en undervisning der de også lærer andre ting ved bruk av musikken (Ruud, 2001).

Musikken har gjennom dette prosjektet vist at det handler om så mye mer enn bare musikk, siden det er en plass der elevene bygger opp sin personlige identitet ved bruk av musikken og bandet for å bygge rammeverket til dette (Ruud, 2001). Det at musikken som estetisk fag er fleksibelt gjør at elevene kan delta i forskjellig grad. I en gruppe vil en ha ulike personligheter, noe som gjør at fleksibilitet er viktig for denne gruppen av elever. Relasjonen mellom lærer og elev har vist seg å ha stor betydning for at elevene skal kunne oppleve dette bandet som en positiv og trygg plass å være. Gjennom relasjonsarbeidet læreren har investert i ved starten av hvert semester, får han mulighet til å se hver enkelt elev og vite hvilke situasjoner som kanskje kan gi et negativt utslag. Dette kan sees opp i mot Warmnes og Manger (2005) som beskriver at kommunikasjon handler om å hjelpe hverandre til å oppnå mestring.

I musikken handler det nettopp om å kunne være fleksibel om noe skulle forekomme (Sommero og Seinholt, 2006). Et annet funn jeg gjorde under forskningsperioden var at elevene hadde sin egen måte å snakke på (Spurkeland, 2012). Dette gjør på mange måter at elevene opplever en form for relasjon og samhørighet, noe som har vist seg å spille en stor rolle for disse elevene. Elevene som er en del av dette bandet har gjennom felleskapet opparbeidet seg en egen måte å snakke på ved bruk av en felles sjargong ved bruk av humor. Dette kan sees opp i mot Spurkeland (2012) som beskriver at humor er en aktivitet som skaper positive følelser og munterhet i en gruppe. Den kommunikasjonen elevene har til hverandre har stor betydning for hvordan elevene forholder seg til hverandre. I følge Stensaas og Sletta (1983) så kan en åpen og tillitsfull kommunikasjon bidra til å skape et felleskap der de kan være seg selv fullt ut.

Opplevelsen med eleven som spurte meg om jeg likte korps kan på mange måter si noe om elevenes nysgjerrighet på hvem jeg var, men det kan også vise at elevene skulle teste om jeg var en del av gruppen. Etter at jeg fikk en forståelse for hvordan de brukte humoren og kommunikasjon i undervisningen fikk jeg et større bilde av hvordan elevene snakket til hverandre. Humor er en kompleks aktivitet, dermed vil det ut i fra Spurkeland (2012) være nødvendig å ha kjennskap til det sosiale felleskapet en er en del av. Humoren var ikke ment som et hån eller noen form for negativitet mot korps, men heller en del av elevenes felles identitetsbilde (Nordahl, 2010). Siden læreren var en del av dette var det mulig for han å regulere bruken av humoren og kommunikasjon så ikke elevene skulle bruke dette i negativ retning (Spurkeland, 2012).

På mange måter kan en si at dette var elevenes univers, der de kunne snakke og kommunisere med hverandre på, uten at dette ble sett på som negativt. Elevene brukte humoren for å skape bånd mellom seg selv og de andre elevene. I følge Stensaas og Sletta (1983) har kommunikasjonen elevene har seg i mellom stor betydning for deres utvikling og eksistens, med tanke på at elevene skal oppleve aktiviteten som givende. Noe jeg har tenkt på i ettertid er at elevene kanskje brukte humoren mot meg for å vise hvem de var og kanskje også for å få meg inn som en del av denne felles humoren.

Ved at elevene får være en del av et felleskap som gir rom for at de kan være seg selv, med de utfordringene de har med seg, får elevene får på mange måter en plass der de kan oppleve at de er best i noe, de spiller musikk som «groover». Dette kan sees opp i mot Ruud (2001) som beskriver at samspillet i bandet oppmuntres ved at musikken gjør nettopp det, den «groover», noe som gjør at felleskapet sveises sammen.

## Utfordringer ved et slikt prosjekt:

I et prosjekt som dette kan det være en utfordring mot det musikkfaglige og det pedagogiske, ved at en trenger kjennskap til det spesialpedagogiske feltet, nettopp på grunn av at elevene skal få den hjelpen de trenger i bandundervisningen. Det å ha en god musikkdidaktisk kjennskap til feltet trenger ikke nødvendigvis bety at en har en god spesialpedagogisk kunnskap. Dermed vil det være nødvendig for læreren å ha bevissthet rundt dette, der læreren innhenter seg kunnskap slik at undervisningen blir godt nok tilrettelagt for alle elevene.

Det å kjenne til de musikkdidaktiske utfordringene kan være med på å gi undervisningen et godt grunnlag, men om læreren ikke har et godt nok grunnlag til å tilrettelegge for elever med spesielle behov kan dette føre til store utfordringer i form av negativitet rundt musikken og opplevelsen av seg selv (Wormnes & Manger, 2005). Ved å opparbeide seg kjennskap innenfor det pedagogiske feltet har en større mulighet til å reflektere over de ulike hendelsene som oppstår, noe som kan påvirke hvordan læreren legger opp undervisningen videre.

Det å knytte bånd til elevene er viktig for elevene og undervisningen (Nordahl, 2010), men om læreren ikke har en god nok pedagogisk kunnskap kan dette føre til at elevene ikke får nok ut av undervisningen. Dermed kan det tenkes at det å ha kjennskap til det pedagogiske og spesialpedagogiske feltet vil være avgjørende i denne sammenhengen.

En annen utfordring kan være at en forenkler og balanserer for mye for elever med spesielle behov (Rehman, 2005). En slik tanke vil være nødvendig å stille seg selv, siden dette er en stor del av bandprosjektet. Om elevene opplever forenklinger av materialet kan dette gjøre at elevene blir bundet i den form av at de forventer at sangene skal bli lettere å utføre. Dette kan føre til at elevene i visse situasjoner kan overvurdere sine evner og oppleve nedturen ved at de velger å spille musikk som ikke kan forenkles. Om dette skjer kan det tenkes at elevene igjen får en mindre tro på seg selv, som igjen kan være med på å bryte ned opplevelsen av seg selv som musikanter (Skaalvik og Skaalvik, 2005). Dette kan sees ut i fra Rehman (2005) sitt teoretiske syn ut i fra begrepet *Flow*, der en balanserer vanskelighetsgraden slik at det ikke blir for vanskelig eller for enkelt slik at det fører til kjedsomhet. Ved å balansere det slik kan dette føre til at elevene får nok utfordringer til å få en videre positiv opplevelse av musikken, men utfordringen kan ligge i at det vil kreve tid å finne denne grensen (Rehman, 2005). Om en ikke klarer dette kan det gjøre at elevene i bandprosjektet opplever at differansen mellom seg selv og andre elever er så store at de mister troen på seg selv, dermed vil det kunne tenkes å være nødvendig for læreren å tenke over ringvirkningene av forenklingen av materialet.

Om bandet bruker tid på å velge ut sanger som ligger alle elevene nærmere i form av kompetanse, kan dette gjøre at elevene blir seg bevisst hva de klarer i en sang. Faren med å forenkle kan være tilstede om elevene ikke får en forståelse for hva som ligger innenfor mulighetenes grense. Dermed vil det være nødvendig med en form for støttende stillas (Wood, Bruner & Ross, 1976).

Kan dette være på grunn av at pedagogen har for lave forventninger til elever med spesielle behov?

Det å ha lave forventninger til elevene kan føre til at sangene blir for enkle og igjen fører til en nedgang av populariteten til prosjektet (Rehman, 2005), dermed vil det være nødvendig å tenke over dette forholdet igjennom prosessen av en ny sang i repertoaret. Dette kan føre til at elevene i bandprosjektet føler seg utenfor nettopp på grunn av at lave forventninger kan føre til et større fokus på at disse elevene har spesielle behov.

Hvis en løfter dette prosjektet opp fra individnivået og opp til system og gruppenivå vil det kunne tenkes at gode rammer og økonomi er avgjørende for denne typen satsning, nettopp på grunn av at det krever store resurser og en støtte fra ledelsen på den enkelte skolen. Dermed kan dette tenkes å ha en stor påvirkning for utbredelsen av denne typen prosjekt, men om en har en økonomisk tro på at slike prosjekter kan være med på å gjøre en forskjell for elevene vil dette kunne øke utbredelsen for slike prosjekt.

Utfordringen kan ligge i at satsningen på musikk har vært synkende de siste årene. Musikkfaget har hatt stort fokus på den utøvende delen av musikken, men ser ut til å ha mistet opplevelsesfaktoren, musikkfaget har andre like viktige deler som består av opplevelse, kunnskap, følelser og andre estetiske begreper (NOU, 2015:8).

Kan dette forslaget til en ny rammeplan for lærerutdanningen ha ført til et mindre fokus på det pedagogiske og det spesialpedagogiske?

Dette forslaget fører med seg mange gode momenter, som for eksempel at de beskriver at musikkfaget kan vise at det inneholder sosial og emosjonell læring (NOU, 2015:8). Men, det ser på mange måter ut til å ha mistet det spesialpedagogiske fokuset på veien ved at fokuset nå ligger mer rettet mot den utøvende delen av musikken. Det kan føre med seg at ikke alle elevene kan være en del av dette nettopp på grunn av at den utøvende delen av musikken ikke drar med seg et tilretteleggende fokus. Dermed kan musikkfaget føre de elevene med utfordringer til side av opplevelsene og det estetiske.

## **Avsluttende kommentar:**

Gjennom denne forskningen vil jeg vise at musikken kan brukes som en aktivitet for å lære og oppleve skolen som noe positiv og givende. Det å finne ut hvem en er som menneske er en utfordring, men for noen kan musikken være en plass der de lærer bedre ved at en får oppleve at de er en del av et felleskap som gir positivitet tilbake. Bandvirksomheten kan være med på å skape et felleskap som føles som en trygghet nettopp på grunn av at elevene må lære seg å spille på lag, der de gir hverandre noe tilbake.

Det å ha en fleksibel undervisning vil for denne gruppen være nødvendig nettopp på grunn av at alle medlemmene skal ha mulighet til å delta, der ulike instrumenter krever ulik tilrettelegging. Det å oppleve å mestre individuelt og som en gruppe med jevnaldrende har vist seg å være viktig, nettopp på grunn av at elevene da blir en del av et felleskap. Det å bruke musikk som en måte å lære, mestre, øke *selvet* til hver enkelt og ikke minst en plass for å få venner har hatt stor betydning for hvordan elevene i dag opplever seg selv.

Det å tilrettelegge undervisning innenfor det spesialpedagogiske feltet handler mye om å skape gode relasjoner mellom lærer og elev, dermed vil det å kunne skape gode relasjoner mellom elevene ha stor betydning for hvordan elevene opplever undervisningen. Gjennom dette prosjektet får elevene mulighet til å utvikle seg i ulikt tempo, noe jeg tror har stor betydning for elevene selv, nettopp på grunn av at det ikke legges noe press på at de skal utvikle seg så og så mye i løpet av en periode. Elevene får muligheten til å vokse som mennesker, der betegnelsen spesielle behov ikke lengre finnes innad i bandet, siden de selv opplever seg som en enhet.

Min forskning vil kanskje være med på å sette søkelyset mot bruken av musikk. Det kan tenkes å gjøre at andre også velger å forske på dette temaet. Om en knippe av personer får øynene opp for bruken av musikk i sin generelle eller spesialpedagogiske undervisning vil jeg si meg fornøyd. Dette er et område som trenger mer forskning, noe jeg har stor tro på at kommer til å skje. Det å bruke andre metoder for å lære om det å utvikle seg som menneske, tror jeg har hatt stor betydning for elevene som er en del av dette prosjektet. Dermed håper jeg at denne forskningen kan være med på å gi en økt forståelse for at musikken ikke bare handler om lek og moro, men at den også kan fungere som en metode for å gi alle elever en mulighet til å oppleve skolen som en givende og trygg plass.



## Kildeliste

---

- Alterhaug, B. (2006). Improvisasjon – Mellom panikk og kjedsomhet. I K. Steinsholt & H. Sommeo (red.), *Improvisasjon: kunsten å sette seg selv på spill* (s. 71-93). Oslo: Damm.
- Bamford, A. Wow-faktoren – Globalt forskningskompendium, om kunstfagenes betydning i utdanning. (2008). Oslo: Musikk i skolen.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy – the exereise of control*. United states of america: W.H. Freeman & Company.
- Bjørkvold, J.R. (2011). *Det musiske mennesket*. (Utg.8 opplag 2) Oslo:Freidig forlag.
- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative inquiry and research design – Choosing among live tradisions*. United Kingdom: Saga publications.
- Dalen, D. (2011). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*(utg.2). Oslo: Universitetsforlaget.
- Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora. (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Hentet 05.03.16, fra <https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi-2006.pdf>
- Gudmundsdottir, S. (2011a) Den kvalitative forskningsprosessen. I T, Moen & R, Karlsdottir (red) *Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning*. (4.opplag, 15-31). Bergen: Fagbokforlaget.
- Hammarèn, N & Johansson. (2009). , *Identitet – kort og godt*(utg.1) Fredriksberg: Samfundslitteratur.
- Hjardemaal, F & Tveit, K. (2014b). Date og datainnsamlingsmetoder. I T. A. Kleven(Red.),*Innføring i pedagogisk forskningsmetode*. ( 2. Utg.,27-47) Bergen: Fagbokforlaget.
- Johannessen, A. Tufte, P.A. Kristoffersen, L. (2004). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (utg.2). Oslo: Abstrakt forlag.

- Kvale, S. Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kähler, C.F. (2012) *Det kompetente selv* (1.utg). Fredriksberg: Frydenlund.
- Lyngsnes, K. Rismark, M(2007). *Didaktisk arbeid*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier – Den skrivende forskeren*(utg.2). Oslo: Universitetsforlaget.
- NOU(2015:8) *Fremtidens skole — Fornyelse av fag og kompetanser*. Hentet 03.02.16, fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/?ch=1&q=>
- Nordahl, T. (2010) *Eleven som aktør. Fokus på elevens læring og handlinger i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ogden, T. (2009) *Sosial kompetanse og problematferd i skolen* (2. utg). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Postholm, M.B. (2005). *Kvalitativ metode : en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ruud, E. (1996). *Musikk og verdier: musikkpedagogiske essays*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ruud, E. (2001). *Varme øyeblikk: om musikk, helse og livskvalitet*. Oslo: Unipub.
- Røknes, O.D. Lossius, K. Mauseth, T. *Kommunikasjon og sosialt samspill*.(1996). Oslo: Cappelen.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (1996). *Skolen som læringsarena: selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlag.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2005). *Skolen som læringsarena: selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlag.
- Sletta, O. (1983). *Sosiale bytteforhold ved samspill i skoleklasser*. Trondheim: Universitetet i Trondheim, Norges lærerhøgskole.
- Spurkeland, J. (2012). *Relasjonskompetanse – Resultater gjennom samhandling*(utg.2). Oslo: Universitetsforlaget

- Steinsholt, K., & Sommerro, H. (2006). Improvisasjon - det å være til stede når noe skjer. I K. Steinsholt & H. Sommeo (red.), *Improvisasjon: kunsten å sette seg selv på spill* (s. 9- 21). Oslo: Damm.
- T. A. Kleven.(2014a). Forskning og forskningsresultater. I T. A. Kleven(Red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. ( 2. Utg.,9-24)* Bergen: Fagbokforlaget.
- Thagaard, T. (2013). Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode (4. utg.). Bergen: Fagforlaget.
- Utdannings- og forskningsdepartementet(2003-2004) St.meld. nr. 30 - *Kultur for læring*. Hentet: 05.02.16, fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-030-2003-2004-/id404433/?ch=4>
- Utdanningsdirektoratet. (2012) *Utvikling av sosial kompetanse*. Hentet 19.01.16 fra [http://www.udir.no/Upload/Satsningsomraader/LOM/5/Veil\\_Sos\\_kompetanse.pdf?epslanguage=no](http://www.udir.no/Upload/Satsningsomraader/LOM/5/Veil_Sos_kompetanse.pdf?epslanguage=no)
- Varkøy, Ø.(2010). Musikkopplevelse som eksistensiell erfaring. J. H. Sætre & G. Salvesen(red.), *Allmenn musikkundervisning. (1. Utg.,23-37)*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Wood, D. Bruner, J. & Ross, G.(1976). The role of tutoring in problem solving. *Child psychology and psychiatry*.
- Wormnes, B & Manger, T. (2005). *Motivasjon og mestring*. Bergen: Fagbokforlaget.



# Vedlegg 1: Informasjonsskriv til lærere

---

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet:

*”Musikk, et bandprosjekt som spesialundervisningen”.*

Bakgrunn og formål:

Musikk, et bandprosjekt som spesialundervisning. Bruken av musikk i spesialpedagogikken, med fokus på bandprosjektet er mitt tema for forskningsprosjektet våren 2016. Jeg gjennomfører min mastergrad ved NTNU, Pedagogisk institutt, i spesialpedagogikk. Tidligere har jeg studert Faglærer musikk ved HINT, Levanger i tre år.

Hensikt med Studien:

Hensikten med undersøkelsen er å rette fokuset mot musikkfaget og hvordan bandprosjektet kan bidra til å gi estetiske opplevelser som musikalske opplevelser, mestring og selvtillit. Jeg ønsker å sette prosjektet i et positivt lys, der suksess-faktorene vil være grunnlaget. Musikk er et universelt språk, en trenger ikke å kunne spille for å like musikk, musikken spiller på enkeltmennesket personlige opplevelser til hvert enkelt menneske.

Hvordan skal jeg gjennomføre dette?

Jeg vil gjennomføre dette ved å observere lærer og elever, for så å intervju læreren. Jeg vil gjennomføre observasjonene i tidsperioden 8 januar til 12 februar, mens intervjuet av læreren vil kunne tenkes å skje ved slutten av perioden.

Mine observasjonene vil dreie seg om å se på elevenes opplevelser, i tillegg vil jeg se på lærerens og elevenes samspill for å få en dypere forståelse av bandprosjektet. Intervjuguiden vil inneholde tanker, refleksjoner og opplevelser om suksessfaktorene for bandprosjektet. Jeg vil komme til å skrive feltnotater underveis i timene, dette vil jeg gjøre for å huske på situasjonene som forekommer i situasjonene. Det vil i midlertid ikke bli samlet inn personopplysninger om elevene i disse feltnotatene. Jeg vil i tillegg bruke opptaker i intervjusituasjonen for å kunne transkribere intervjuet slik at lærerens syn kommer fram i undersøkelsen.

Hva vil skjer med informasjonen om deg?

Informasjonen om deg vil ikke kunne gjenkjennes i sluttproduktet. Det innsamlede materialet vil bli behandlet ut i fra NSD sine retningslinjer for forskning, i tillegg vil informasjonen bli behandlet i tråd med de etiske retningslinjene for forskning. Informasjonen eller datamaterialet i forhold til personopplysninger vil kun være tilgjengelig for studenten og veilederen hans. Etter endt prosjekt vil alle opplysninger bli anonymisert og slettet i samsvar med NSD.

Prosjektet vil etter planen avslutte 15.05.16

Deltakelsen er frivillig

Det er frivillig å delta i studien: ”Musikk, et bandprosjekt som spesialundervisningen”. Du kan når som helst trekke samtykket uten å begrunne dette. Om du skulle trekke deg fra studien vil alle opplysningene om deg bli anonymisert.

Har du noen spørsmål angående denne studien, ta gjerne kontakt med student Ålve Egilsønn Moe på mobilnummer: [REDACTED] eller mail: [REDACTED] eller veileder Ellen Saur: [REDACTED], eller mail: [REDACTED].

Vennlig hilsen student

Ålve Egilsønn Moe

Samtykke for deltakelse

Navn:.....

Dato:.....

signatur til lærer:.....

## Vedlegg 2: Informasjonsskriv til foresatte

---

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet:

”Musikk, et bandprosjekt som spesialundervisningen”.

Bakgrunn og formål:

Musikk, et bandprosjekt som spesialundervisning. Bruken av musikk i spesialpedagogikken, med fokus på bandprosjektet, er mitt tema for forskningsprosjektet våren 2016. Jeg gjennomfører min mastergrad ved NTNU, Pedagogisk institutt, i spesialpedagogikk. Tidligere har jeg studert Faglærer musikk ved HINT, Levanger i tre år.

Hensikt med Studien:

Hensikten med undersøkelsen er å rette fokuset mot musikkfaget og hvordan bandprosjektet kan bidra til å gi estetiske opplevelser som musikalske opplevelser, mestring og selvtillit.

Jeg ønsker å sette prosjektet i et positivt lys, der suksess-faktorene vil være grunnlaget. Musikk er et universelt språk, en trenger ikke å kunne spille for å like musikk, musikken spiller på våre personlige opplevelser til hvert enkelt menneske.

Hvordan skal jeg gjennomføre dette?

Mitt utgangspunkt for gjennomføringen av studien vil være å observere lærere og elever, men fokuset vil være på bandprosjektet og læreren. For å få en bred innsikt i bandprosjektet vil jeg også se på lærernes og elevenes samspill, dette vil jeg gjøre for å se elevenes opplevelse av hvordan musikken og bandtimene kan gi opplevelser. Jeg vil skrive feltnotat under observasjonene, men det vil ikke bli samlet inn personidentifiserende opplysninger om elevene. Jeg vil gjennomføre observasjonene i tidsperioden 8 januar til 12 februar.

Hva vil skjer med informasjonen om eleven/ ditt barn?

Informasjonen om ditt barn vil ikke kunne gjenkjennes i sluttproduktet. Det innsamlede materialet vil bli behandlet ut i fra NSD sine retningslinjer for forskning, i tillegg vil informasjonen bli behandlet i tråd med de etiske retningslinjene for forskning. Informasjonen

eller datamaterialet i forhold til personopplysninger vil kun være tilgjengelig for studenten og veileder. Etter endt prosjekt vil alle opplysninger bli anonymisert og slettet i samsvar med NSD.

Prosjektet vil etter planen avslutte 15.05.16

Deltakelsen er frivillig

Det er frivillig å delta i studien: ”Musikk, et bandprosjekt som spesialundervisningen”. Du/ dere som foresatt kan når som helst trekke samtykket uten å begrunne dette. Om dere skulle trekke dere fra studien vil alle opplysningene om ditt/ deres barn bli anonymisert. Har du/ dere noen spørsmål angående denne studien, ta gjerne kontakt med student Ålve Egilsson Moe på mobilnummer: [REDACTED] eller mail: [REDACTED] eller veileder Ellen Saur: [REDACTED], eller mail: [REDACTED].

Vennlig hilsen student

Ålve Egilsson Moe

Samtykke for deltakelse i studien

Barnets navn:.....

Dato:.....

Foreldre/foresattes signatur:.....



# Vedlegg 3: Godkjenning av NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS  
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



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

Ellen Saur  
Pedagogisk institutt NTNU  
  
7491 TRONDHEIM

Vår dato: 16.12.2015

Vår ref: 45609 / 3 / MSS

Deres dato:

Deres ref:

## TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 11.11.2015. Meldingen gjelder prosjektet:

45609	<i>Musikk, et bandprosjekt som spesialundervisning</i>
Behandlingsansvarlig	<i>NTNU, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Ellen Saur</i>
Student	<i>Ålve Egilsson Moe</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, 01.09.2016, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Vigdis Namtvedt Kvalheim

Marie Strand Schildmann

Kontaktperson: Andreas Bratshaug Stenersen tlf: 55 58 30 19

Vedlegg: Prosjektvurdering

*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. kyrr.svarva@svt.ntnu.no  
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@sv.uit.no



## Vedlegg 4: Intervjuguide

---

Spørsmål om lærerens (din) bakgrunn:

- Hvis du skulle beskrive deg selv for en som ikke kjente deg, hva ville du ha sagt om deg selv?
- Hvilken utdanningsbakgrunn har du?
- Hvilken stilling har du pr dags dato?
- Hvor lenge har du arbeidet som lærer?

Generelle spørsmål om skolen

- Hvilke elever er det som går på skolen?
- Er musikken et gjennomgående fokusområde eller satsningsområdet på denne skolen?

Kriterier for deltakelse:

- Hvilke elever er det som får muligheten til å delta i bandprosjektet?
- Hva tror du deltakelsen og bandprosjektet gjør for elevene?

Spørsmål til læreren (fokus i undervisningen)

- Hva mener du er viktig å legge vekt på i bandundervisningen?
- Har dere noen konkrete mål dere jobber mot i musikktime?
- Hva er bandprosjektets fokusområde?

Tanker som jeg har fått fra observasjonene:

- Det har blitt uttalt at elevene skaper en slags identitet i dette bandet, kunne du fortalt noe mer om dette?
- Tenker du at dere har en egen sjargong i bandet?
- Hvordan ble dette til (sjargongen) og hvordan bruker du dette i undervisningen?
- Du nevnte for meg at når elevene spiller kan en ikke se at de har noen utfordringer, kan du utdype dette?
- Er bandprosjektet et fristed for elevene, der de kan være seg selv fullt ut? Det ser ut som om eleven går inn i en egen boble når de spiller.
- Hva tror du faste rammer og struktur gjør for elevene i undervisningssituasjonen?
- Bandet spilte en konsert i januar, hva tror du slike konserter gjør for elevene?

- Jeg observerte at klassekameratene til de i bandet kom bort til de å skrøt av de, de ble på en måte den populære i klassen, hvordan tror du at musikken kan skape en sosial status?

Syn på bruk av musikk:

- Hva er ditt syn med tanke på bruken av musikk i spesialundervisningen og skolen?
- Hvilket syn har ledelsen på bruken av musikk som et verktøy?
- Tar dere utgangspunkt i læreplanen når dere skal utforme musikkundervisningen?
- Dynamikk mellom lærer og elev

# Vedlegg 5: Tilbakemelding fra personvernombudet for forskning

---

## Personvernombudet for forskning



### Prosjektvurdering - Kommentar

---

Prosjektnr: 45609

Formålet med prosjektet er å rette fokuset mot musikkfaget og hvordan bandprosjekter kan bidra til å gi estetiske opplevelser, musikalske opplevelser, mestring og selvtillit.

Utvalget består av 7 lærere i bandprosjekter. Det skal gjennomføres personlig intervju av lærere samt observasjon og deltakende observasjon i klasesituasjonen med elever. Utvalget informeres skriftlig og samtykker til deltakelse.

Informasjonsskrivet er godt utformet, men samtykkeskrivet til foreldre/foresatte bør endres noe:

- barn som ikke ønsker å delta skal ikke trenge å aktivt si nei. Avkryssingsalternativet "Jeg/vi har lest informasjonen om prosjektet/studien "Musikk, et bandprosjekt som spesialundervisning" og ønsker ikke at mitt/vårt barn kan delta" bør tas bort.

Merk at når barn skal delta aktivt, er deltagelsen alltid frivillig for barnet, selv om de foresatte samtykker. Barnet bør få alderstilpasset informasjon om prosjektet, og det må sørges for at de forstår at deltakelse er frivillig og at de når som helst kan trekke seg dersom de ønsker det.

Det oppgis at personopplysninger skal publiseres. Personvernombudet legger til grunn at det foreligger eksplisitt samtykke fra den enkelte til dette. Vi anbefaler at deltakerne gis anledning til å lese igjennom egne opplysninger og godkjenne disse før publisering.

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger NTNU sine interne rutiner for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal lagres på privat pc, bør opplysningene krypteres tilstrekkelig.

Forventet prosjektslutt er 01.09.2016. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres.

Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)
- slette digitale lyd-/bilde- og videoopptak

Ps: Utvalget består ikke av 7 lærere, men 7 elever. Personen som utformet denne skrivet har skrevet feil.