

Tove Oppegård Flåsen

Mulighetsrom mellom musikkfaget i skolen og tilpasset opplæring - sett på tvers av styringsdokumenter og fagteori

Masteroppgave i fag- og yrkesdidaktikk og lærerprofesjon, kunstfag
Veileder: Tone Pernille Østern
Trondheim, mai 2018



NTNU
Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for lærerutdanning

Mulighetsrom mellom musikkfaget i skolen og tilpasset opplæring - sett på tvers av styringsdokumenter og fagteori

Innholdsfortegnelse

Forord	
Liste over tabeller	
Liste over figurer	
Sammendrag	
Abstract	
Kapittel 1	1
Innledning	1
1.1 Kontekstualisering	1
1.1.2 Problemformulering, forskningsspørsmål og hensikt	3
1.2 Min bakgrunn og forforståelse	3
1.3 Begrepsavklaring	5
1.3.1 Tilpasset opplæring i grunnskolekontekst	5
1.3.2 Musikkopplæring i grunnskolekontekst	8
1.4 Tidligere forskning	10
1.5 Oppsummering av kapitlet og masteroppgavens videre oppbygging	11
Kapittel 2	13
Metode	13
2.1 Vitenskapsteoretisk posisjonering	13
2.1.1 Hermeneutikk	15
2.1.2 Kritisk teori	17
2.2 Forskningsdesign og metoder	18
2.2.1 Kreativ, refleksiv og kritisk analyse av styringsdokumenter og litteratur	19
2.2.1.1 Creative Inquiry	19
2.2.1.2 Reflexive research	22
2.2.2 Utvalg styringsdokumenter og sorteringsprinsippet i analysen av dem	23
2.3 Eventuelle etiske perspektiver	25
2.4 Oppsummering av kapitlet	25
Kapittel 3	27
Teoretiske perspektiver	27
3.1 Mulighetsrom	27
3.2 Lærerens profesjonsforståelse	29
3.3 Oppsummering	31
Kapittel 4	33
Kreativ, refleksiv og kritisk analyse av styringsdokumenter	33

Tabell 1 – Analyse av styringsdokumenter	35
4.1 Erkjennelse	37
4.2 Likeverdighet	38
4.3 Mestring og lærelyst	39
4.4 Sjangerbredde	41
4.5. Oppsummering av kapitlet	42
Kapittel 5	43
Kreativ, refleksiv og kritisk analyse av et utvalg forsknings, - og faglitteratur som empiri	43
5.1 Erkjennelse	44
5.1.1 Erkjennelse undersøkt i fagteori om tilpasset opplæring	45
5.1.2. Erkjennelse undersøkt i fagteori om musikkfaget i grunnskolen	46
5.2. Likeverdighet	49
5.2.1 Likeverdighet undersøkt i fagteori om tilpasset opplæring	50
5.2.2. Likeverdighet undersøkt i fagteori om musikkfaget i grunnskolen	54
5.3. Mestring og lærelyst	55
5.3.1 Mestring og lærelyst undersøkt i fagteori om tilpasset opplæring	56
5.3.2. Mestring og lærelyst undersøkt i fagteori om musikkfaget i grunnskolen	59
5.4. Sjangerbredde	63
5.4.1 Sjangerbredde undersøkt i fagteori om tilpasset opplæring	64
5.4.2. Sjangerbredde undersøkt i fagteori om musikkfaget i grunnskolen	65
5.5. Oppsummering av kapitlet	67
Kapittel 6	69
Mulighetsrom mellom musikk og tilpasset opplæring: på tvers av styringsdokumenter og teorianalyse	69
6.1. Relasjoner mellom musikkfaget og tilpasset opplæring: Erkjennelse	70
6.2. Relasjoner mellom musikkfaget og tilpasset opplæring: Likeverdighet	72
6.3. Relasjoner mellom musikkfaget og tilpasset opplæring: Mestring og lærelyst	75
6.4. Relasjoner mellom musikkfaget og tilpasset opplæring: Sjangerbredde	79
6.5. Avsluttende drøfting av mulighetsrom mellom musikk og tilpasset opplæring	81
Figur 1 Modell av samspillet mellom klyngene i rammeverket av musikk og tilpasset opplæring	84
Kapittel 7	87
Oppsummering, konklusjon og et kritisk blikk på studien	87
Litteraturliste	89

Forord

En intenst og lang skriveprosess er over. Jeg er stolt over mitt arbeid og sitter igjen med mer kunnskap og større innsikt i mitt fagområde enn det jeg hadde i utgangspunktet.

Takk til foreldrene mine som har støttet meg og gjort det mulig å fullføre denne masteren.
Takk for at dere har oppmuntret meg til å utvikle meg i sangen og musikken. Dessverre gjorde det at dere mistet minstebarnet i hjembyen, men aldri si aldri!

Takk til min samboer for hjelp, tålmodighet og kjærighet i denne prosessen.

Takk til min kjære veileder, Tone Pernille Østern. Du har ledet meg med stø hånd og vist meg veien i dette akademiske landskapet.

Liste over tabeller

Tabell 1 – Analyse av styringsdokumenter, s. 35.

Liste over figurer

Figur 1 – Modell av samspillet mellom klyngene i rammeverket av musikk og tilpasset opplæring, s. 84.

Sammendrag

Hensikten med denne masteroppgaven er å identifisere musikkfagets muligheter og kvaliteter for tilpasset opplæring, samt å gi et kunnskapsbidrag om hvilke relasjoner som kan skapes mellom musikkfaget i grunnskolen og tilpasset opplæring. Dette mulighetsrommet mellom musikkfaget i grunnskolen og tilpasset opplæring sees på tvers av styringsdokumenter for grunnskolen og norsk forsknings - og faglitteratur. Gjennom en kreativ, refleksiv og kritisk analyse av styringsdokumenter og forsknings - og faglitteratur er studien ute etter et intensjonelt mulighetsrom som styres av styringsdokumentene og fagteorien, og videre hvordan dette kan prege det virksomme mulighetsrommet i skolen. Denne kreative, refleksive og kritiske analysemetoden gir forskeren en aktiv deltakelse i litteraturundersøkelsen både av forsknings - og faglitteratur og av styringsdokumenter, og forskeren blir en aktiv deltaker i diskursen som skapes. Analysen gjøres med et utgangspunkt i en fortolkende og reflekterende tilnærming, hvor jeg gransker og dekonstruerer styringsdokumenter og forsknings - og faglitteratur. I analysen av styringsdokumentene har jeg skapt fire klynger av relasjoner mellom musikk og tilpasset opplæring. De fire klyngene er erkjennelse, likeverdighet, musikk og lærelyst og sjangerbredde. De fire klyngene av relasjoner styrte og var utgangspunkt som analyseverktøy for å videre skape forbindelser mellom musikk og tilpasset opplæring i analyse av forsknings- og faglitteratur fra både musikkfaget og fra tilpasset opplæring. I studien drøftes analysefunnene fra styringsdokumentene og forsknings - og faglitteraturen på tvers av hverandre. Studien konkluderer med at musikkfaget kan spille en sentral rolle i tilpasset opplæring i skolen gjennom at læreren legger opp til en didaktikk som ivaretar, reflekterer og opprettholder erkjennelse, likeverdighet, mestring og lærelyst og sjangerbredde. Lærerens profesjonsforståelse preger alle klyngene, og dermed mulighetsrommet mellom musikkfaget i grunnskolen og tilpasset opplæring, gjennom at lærerens profesjonsforståelse, kunnskap og ferdigheter preger lærerens måte i å tolke læreplanen, og dermed hvilket innhold faget får.

Nøkkelord

Musikkfaget, tilpasset opplæring, grunnskolen, læreplananalyse, litteraturstudie, lærerens profesjonsforståelse.

Abstract

The purpose of this master thesis is to identify the possibilities and qualities of the subject music subject for the ideology of inclusion in Norwegian primary school, as well as to provide knowledge of what relationships can be created between music in primary education and inclusive education. This space of possibilities between music as a subject in primary school and the ideology of inclusion is viewed across policy documents for the primary school and Norwegian research literature. Through a creative, reflexive and critical inquiry of policy documents and research literature, the study is looking for an intentional space of possibilities governed by policy documents and the research literature, and further how this can influence the effective teaching space and possibilities in the school. This creative, reflective and critical analysis gives the researcher an active participation in the literature survey, both in analysing research literature, and in analysing policy documents, and thereby the researcher becomes an active participant in the discourse created. The research approach is interpretative and reflective, where I scrutinize and deconstruct policy documents and research literature. In the analysis of the policy documents, I created four clusters of relationships between music and the ideology of inclusion. The four clusters are recognition, equality, desire to learn and master and genre width. The four clusters of relationships then guided, and were the starting point, of the analysis where I aimed at creating links between music and inclusive education using research literature from both the theoretical areas music and from the ideology of inclusion. The study discusses the analysis findings from the policy documents and research literature across each other. The study concludes that music can play a central role in inclusive education in Norwegian school through the teacher teaching in a way that preserves, reflects and maintains recognition, equality, desire to learn and master, and genre width. The teacher's professional understanding will influence all the clusters, and the space of possibilities between music in elementary school and an inclusive education, since the teacher's professional understanding, knowledge and skills will influence the teacher's way of interpreting the curriculum and what content music receives in school.

Keywords

Music, inclusive education, primary school, curriculum study, literature study, teacher professionalism

Kapittel 1

Innledning

1.1 Kontekstualisering

Den norske skole er underlagt formålsparagrafen i opplæringsloven som definerer hva formålet med opplæring i skole og lærebedrift skal være. Skolens læreplaner utdyper denne formålsparagrafen og skriver i sin innledning av den generelle læreplanen at "*Opplæringens mål er å ruste barn, unge og voksne til å møte livets oppgaver og mestre utfordringer sammen med andre.*" (Utdanningsdirektoratet, 2006a, s. 2). Regjeringen har fra 1. september 2017 fastsatt en ny overordnet del av grunnopplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2017), men denne delen har ikke trådd i kraft enda. I dag, når denne masteren skrives, er det derfor Generell del av læreplan som fortsatt gjelder. Når ny overordnet del vil tre i kraft, henger sammen med fornyelse av læreplanene. Dersom man har fulgt med i media har man kunne lest at den nye overordnede delen har fått mye kritikk, spesielt fra kulturfeltet (jfr. Periskop 18.04.2017). I store trekk går kritikken ut på hvordan kunsten blir fremstilt på, at det store, overordnede blikket som man finner i den generelle delen mangler i den nye overordnede delen. Den overordnede delen blir også kritisert for å gjennomgående koble kreativitet mot effekten av skapende virksomhet, men skrive lite om egenverdien som ligger i det å skape.

Etter å ha lest den nye overordnede delen stiller jeg meg bak denne kritikken. Det er stor forskjell i språket fra den generelle delen til den overordnede delen. Kunst og kultur blir i den overordnede delen sidestilt med entreprenørskap, noe som omfatter mange kreative fagområdet og som påvirker våre fysiske omgivelser og samfunnsutviklingen. Det er ikke direkte noe feil i dette, men jeg synes det er skummelt om grunnopplæringen skal bevege seg mot å fokusere mer på hvilken verdi kunsten kan gi samfunnet, mer enn hvilken verdi det er har for egenutviklingen. Den nye overordnede delen mangler aspekter som undring, fabulering, beskrivende og malende ord, og det musiske og estetiske aspektet i undervisning og i måten å se på mennesket savner jeg. Ordet musikk er ikke nevnt en eneste gang, ei heller det å spille eller å synge. Både under utdanning og senere i arbeid som barnehagelærer og nå

musikkpedagog har det å kunne legitimere kunstfaglig virksomhet, og i mitt tilfelle musikk, vært et stadig tilbakevendende tema. Til tross for at musikk er et fag i grunnskolen er det tydelig at dette ikke må tas som en selvfølgelighet.

Norge er blant 1 av 92 nasjoner som har underskrevet Salamanca-erklæringen (UNESCO, 1994). Denne erklæringen er en deklarasjon om en inkluderende opplæring, og er en av grunnene til at inkludering er et ideal i grunnskolen. Salamanca-erklæringen (UNESCO, 1994) fastsetter at skolen må ta hensyn til alle elevers egenskaper, forutsetninger og behov. Denne tilretteleggingen skal inkludere alle *"uavhengig av elevens fysiske, intellektuelle, emosjonelle og språklige bakgrunn, og uavhengig av sosial, kulturell og etnisk bakgrunn"* (Kunnskapsdepartementet, 2009, s. 238). I opplæringsloven §1-3 (Lovdata) står det også at opplæringen skal tilpasses den enkelte elevs evner og forutsetninger. Tilpasset opplæring gjelder både elever som følger den ordinære opplæringen og de som mottar spesialundervisning. Opplæringen skal skje ut fra sentrale verdier som inkludering, variasjon, sammenheng, relevans, verdsetting, medvirkning og erfaringer og disse verdiene kan brukes til å utforske og utvikle praksis når det gjelder tilpasset opplæring (Utdanningsdirektoratet, 2015). Hvert fag har sin egen læreplan som definerer formål, grunnleggende ferdigheter, hovedområde, kompetansemål, timeantall og hvordan vurdering i faget skal skje. I formål for musikk står det blant annet at *"Musikk spiller en sentral rolle i en tilpasset opplæring i en inkluderende skole."* (Utdanningsdirektoratet, 2006b, s. 2). Det er denne ene setningen som er impulsen for min masteroppgave.

Den overordnede delen av grunnopplæringen og læreplanene for hvert enkelt fag er styringsdokumenter for lærere. Som faglærer i musikk er jeg derfor selvfølgelig nysgjerrig og interessert i å undersøke hva som ligger i utsagnet omkring musikk som en sentral rolle i tilpasset opplæring i skolen, og gjør at jeg stiller meg en del spørsmål: *Hva det er med musikkfaget som gjør at det spiller en så sentral rolle? Hvilke kvaliteter har musikkfaget som gjør at det kan spille denne sentrale rollen for tilpasset opplæring? På hvilken måte kan faget bidra til innlevelse, utfoldelse og deltakelse? Hvilken relasjon kan musikk og tilpasset opplæring ha til hverandre? Hvilke mulighetsrom i musikk for tilpasset opplæring kan finnes i møte mellom den overordnede delen og læreplan i musikk?* Disse spørsmålene er med på å forme min problemformulering.

1.1.2 Problemformulering, forskningsspørsmål og hensikt

Ut fra kontekstualiseringen i kapittel 1.1 har jeg formulert følgende problemstilling:

«På hvilke måter kan musikkfaget spille en sentral rolle i tilpasset opplæring i skolen?»

Under denne problemstillingen stiller jeg meg to forskningsspørsmål:

- Hvilke relasjoner mellom musikk og tilpasset opplæring kan skapes i en kreativ, refleksiv og kritisk analyse av styringsdokumenter gjeldende Læreplan i musikk og Overordnet del av grunnopplæringen?

og videre,

- Hvilke relasjoner mellom musikk og tilpasset opplæring kan skapes i en kreativ, refleksiv og kritisk analyse av et utvalg forsknings-, - og faglitteratur?

I tillegg vil jeg ta opp følgende drøftingsspørsmål:

«Hvordan preger lærerens profesjonsforståelse mulighetsrommet mellom musikkfaget i grunnskolen og tilpasset opplæring?»

Gjennom å undersøke denne problemstillingen, forskningsspørsmålene og drøftingsspørsmålet er det min hensikt å identifisere musikkfagets muligheter og kvaliteter for tilpasset opplæring, samt å bidra med kunnskap om hvilke relasjoner som kan skapes mellom musikkfaget i grunnskolen og tilpasset opplæring.

1.2 Min bakgrunn og forforståelse

Jeg har bakgrunn som førskolelærer, en generell pedagogisk utdanning. Videre tok jeg videreutdanning i musikk og GLSM (Grunnleggende lese-, skrive- og matematikkopplæring). I tillegg har jeg bachelor faglærer i musikk med rytmisk sang som instrument. Musikk har i mine øyne ingen grenser og er en mulig møteplass for alle uavhengig av ferdigheter. Det er rom for at alle kan komme som du er. Dette har jeg også fått erfare i jobb som pedagogisk leder i en musikk-, og friluftsbarnhage og senere som kulturskolelærer hvor jeg har undervist både i sang som hovedinstrument for barn i alderen 8-25 år, og hatt gruppeundervisning både med barnekor og musikkgrupper med barn i alderen 4-8 år. Som utøvende sanger gjør jeg

både solistiske oppdrag og konserter, samt at jeg synger i et av Nord-Norges ledende vokalensembler. Bare i 2017 var jeg med på 40 konserter i regi av dette vokalensemblet. Jeg har altså kunnskap og erfaring både som en fagkyndig person både innenfor musikkdidaktikk og som en utøvende musiker. Musikk har alltid vært en del av meg og mitt liv helt fra jeg var liten. Jeg har hatt store opplevelser som har satt spor hos meg, men musikk har også bare vært en selvfølge for meg. Til tider føles det nesten banalt å skulle fortelle hvor mye og hvorfor musikk er viktig for meg fordi det er så internert i meg som person og i mitt arbeid. Denne masteroppgaven tvinger meg likevel til å tydeliggjøre meg selv, min bakgrunn og min forforståelse. Ved å presentere min egen bakgrunn er dette en måte å posisjonere meg og å gi meg selv et mandat til å uttale meg, og gjennom dette bli en del av profesjonen.

Impulsen til denne masteroppgaven var som nevnt at musikkfaget spiller en sentral rolle innen tilpasset opplæring. Det som gjorde at jeg bet meg merke i denne setningen var at jeg i en tidligere praksis ved en grunnskole syntes det var utfordrende å skulle planlegge undervisning til 25 elever med ulik kunnskap, bakgrunn, interesser, ferdigheter og funksjonsnivå. Noen av elevene møtte opp til timen helt tydelig på at de ikke fant musikkfaget gøy, eller interessant, eller hadde lyst, og noen møtte opp med stor lyst og iver til faget. Men alle har likevel krav til god undervisning i alle fag uavhengig av dette. Alle elevene skal oppnå læreplanen i musikk sine kompetansemål (Utdanningsdirektoratet, 2006b). Jeg stiller meg derfor kritisk til hvordan det er mulig med tilpasset opplæring i musikk når man som lærer er alene med denne store gruppen og at undervisningen er svært praktisk. Hvordan klarer en lærer å følge opp alle elevene? Min kritiske holdning bygger også på en forforståelse av hva tilpasset opplæring er, hvilke krav musikkfaget stiller til læreren, at faget har et stort spenn i hva faget skal inneholde og kompetansemålene som undervisningen skal legges opp etter.

Før jeg går videre i denne studien vil jeg nå gi en teoretisk beskrivelse av begrepene som undersøkes i denne studien.

1.3 Begrepsavklaring

I dette kapitlet vil jeg definere studiens sentrale begreper. Begrepene som undersøkes i denne studien er tilpasset opplæring i grunnskolekontekst og musikkopplæring i grunnskolekontekst. Begrepene vil bli definert hver for seg, og kapitlet avsluttes med en kort oppsummering av definisjonene til hvert enkelt begrep.

1.3.1 Tilpasset opplæring i grunnskolekontekst

Premisset om tilpasset opplæring i grunnskolen er fastsatt i opplæringsloven §1-3 (Lovdata) hvor det står:

"Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten og lære kandidat. På 1. til 4. årstrinn skal kommunen sørgje for at den tilpassa opplæringa i norsk eller samisk og matematikk mellom anna inneber særleg høg lærartettleik, og er særleg retta mot elevar med svak dugleik i lesing og rekning."

Hver enkelt elev skal altså få undervisningen tilpasset til sine egne evner og forutsetninger. Med Kunnskapsløftet (Utdanningsdirektoratet, 2006a) ble tilpasset opplæring et meget sentralt begrep. Tilpasset opplæring er fortsatt en del av ny Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2017). I den overordnede delen om tilpasset opplæring skriver Utdanningsdirektoratet (2017) at tilpasset opplæring må sees i sammenheng med regelverket for tilpasset opplæring og spesialundervisning, elevvurdering, organisering av undervisning og foreldresamarbeid. Opplæringsloven er derfor utgangspunktet for Overordnet del for grunnopplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2017), rettere sagt er Overordnet del for grunnopplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2017) en forskrift til opplæringsloven og i så måte et forpliktende dokument. Under prinsipper for skolens praksis kapittel 3 er det eleven som står i sentrum for skolens virksomhet. "*Skolen skal legge til rette for læring for alle elever og stimulere den enkeltes motivasjon, lærelyst og tro på egen mestring.*" (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 16). Den tilpassede opplæringen skal være "*tilrettelegging som skolen gjør for å sikre at alle elever får best mulig utbytte av den ordinære opplæringen.*" (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 16). Spesialundervisning er en egenartet form for tilpasset opplæring og vil ikke bli behandlet i noen grad i denne studien, da det er den ordinære opplæringen som en hovedfokus for studien. For at elevene skal kunne

få utbytte av den ordinære opplæringen må skolen møte alle elever med ambisiøse, men realistiske forventninger, og lærere må utvise et profesjonelt skjønn når de vurderer elevenes læring (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 16).

Hvordan begrepet forstås i grunnskolen er dog forskjellig. Forskningsrapporter (Bachmann og Haug, 2006; Flem, 2000; Nordahl, 2009 mfl.) peker alle på at lærere er positive til prinsippet om tilpasset opplæring, men at det er stor grad av variasjon i hvordan begrepet forstås og senere gjennomføres i praksis. Noe av utfordringen ved slike begreper som tilpasset opplæring er at det først blir brukt i politisk sammenheng, Når de så videre tas i bruk i pedagogisk praksis og forskning, er disse begrepene uklart definerte og for hver ny læreplanrevisjon har fenomenet tilpasset opplæring utvidet sitt innhold (Bachmann og Haug, 2006). Bachmann og Haug (2006) skriver i sin forskningsrapport om tilpasset opplæring at de i faglitteratur finner både en smal og en vid forståelse av tilpasset opplæring. Den smale forståelsen bygger på at tilpasset opplæring er ulike former for konkrete tiltak, metoder og bestemte måter å organisere opplæringen på. Engen (2004) kaller dette en instrumentell forståelse og orientering av tilpasset opplæring. Den vide forståelsen er en omfattende og overordnet strategi for skolen og virksomheten som helhet (Bachmann og Haug, 2006). Dette preges av tilpasset opplæring som ideologi eller som en pedagogisk plattform der hvordan undervisning blir organisert og gjennomført ikke er tilstrekkelig kriterium for om opplæringen er tilpasset eller ikke. I overordnet del for grunnopplæringen finner jeg både smal og vid forståelse av begrepet tilpasset opplæring. Jamfør en smal forståelse av begrepet skriver Utdanningsdirektoratet (2017) at tilpasset opplæringen kan legges opp til både gjennom arbeidsformer og pedagogiske metoder, ved bruk av læremidler og organisering. Ut fra en vid forståelse av begrepet skal skolen arbeide med blant annet læringsmiljøet.

Nordahl diskuterer motsetningene mellom individuell tilpasning og en inkluderende opplæring. Nordahl (2009) tar for seg et bredt spekter av elementer innenfor tilpasset opplæring. Han gir først en bakgrunn for hvordan tilpasset opplæring oppsto som et begrep og diskuterer videre rundt motsetninger som individuell tilpasning og målet om en inkluderende opplæring. Nordahl (2006) henviser til Bachmann og Haugs (2006) smale og vide betegnelse på tilpasset opplæring. Han tar også opp ulike måter tilpasset opplæring realiseres hvor han blant annet nevner at det er ulik praksis av lærerne, forholdet mellom individualisering og

fellesskapet er utfordrende og utfordringer med lærerens klasseledelse og relasjon mellom lærer og elev (individualisering). En av grunnene til at tilpasset opplæring oppfattes forskjellig er at man kan se på tilpasset opplæring ut fra ulike nivåer, både som formål, prinsipp og virkemiddel. Nordahl (2006) skriver at det grunnleggende spørsmålet man bør stille seg er om de ulike formene for tilpasset opplæring gir ønske resultater hos elevene.

Dale og Wærness (2003) knytter sin definisjon av tilpasset opplæring til differensiering, og skiller mellom differensiert tilpasning og differensiert opplæring. Prinsippet om å innrette opplæringen etter den enkeltes læreforutsetninger og evner består, ifølge dem, om 1) krav og forventninger om kompetanseoppnåelse, gjennom 2) at enhver elev ytrer læringsarbeid innenfor et arbeidsfellesskap med 3) enhetsskolen som institusjonell ramme (Dale og Wærness, 2003, s. 35).

"På den ene siden er det ikke legitimt å redusere innholdet i prinsippet om at undervisningen skal være orientert mot elevens læreforutsetninger og evner (tilpasset opplæring) til spesialundervisning. På den andre siden kan en kreve at spesialundervisning må forstås innenfor læreplanen utlegninger av tilpasset opplæring." (Dale og Wærness, 2003, s. 36).

Spesialundervisning, tilpasning til ulike elevbehov, er derfor en differensiert tilpasning. Begrepet differensiert opplæring refererer til en fellesskapstenkning. Dette innebærer at alle skal møte det samme innholdet, samme tema, men temaene må belyses og aktualiseres ulikt ut i fra gruppens eller den enkelte elevs livsverden. Dette finner vi igjen hos Bachmann og Haug (2006). Hver elev skal møte alle aspekter ved opplæringen med en differensiert tilnærming. Dale og Wærness (2003) vektlegger en opplæring som sørger for at alle elever møter differensierte aspekter ved opplæringen, slik at alle lærer å mestre ulike læringsstrategier og arbeidsmåter.

Dale og Wærness (2003) sin forskning om differensiering til opplæringen er i den videregående skolen, og de har lagt frem kategorier for en differensiert og tilpasset opplæring, men jeg ser ingen grunn til at disse kategoriene ikke skulle kunne anvendes i grunnskolen. Kategoriene er 1) Elevenes evner og forutsetninger, 2) Arbeidsplaner og læreplanmål, 3) Arbeidsoppgaver og tempo, 4) Organisering av skoledagen, 5) Læringsarena og læremidler, 6) Arbeidsmåter og arbeidsmetoder og 7) Vurdering. Disse kategoriene er ment som et forsøk på å skape klare, faste rammer for å forstå intensjonene og det faktiske innholdet i prinsippet

om en tilpasset opplæring. Kategoriene er imidlertid ikke en klar modell for tilpasset opplæring i praksis. Dette er det lærerne som må fylle selv.

Tilpasset opplæring i grunnskolekontekst vil bli behandlet nærmere i kapittel 4 og 5.

1.3.2. Musikkopplæring i grunnskolekontekst

Alle har på en eller annen måte et forhold til musikk. Musikkopplæring kan komme i mange ulike former. Blant annet gjennom grunnskoleopplæringen, kulturskolen, korps, kor, spille i band, gjennom media eller bare gjennom å være en del av samfunnet. Musikkopplæring skjer med andre ord både gjennom en formell og en uformell opplæring. I denne studien er det den formelle opplæringen i musikk i grunnskolen som er fokuset. Denne opplæringen skal som tidligere nevnt gis på bakgrunn av opplæringsloven, den overordnede delen og læreplan i musikk. Som det ligger i ordet, er disse styringsdokumentene styrende for den pedagogiske og didaktiske virksomheten i skolen. Disse styringsdokumentene, kanskje særlig læreplan i musikk, sier noe om hva musikkfaget skal inneholde.

Man kan si at styringsdokumentene skaper et handlingsrom for undervisningen fordi det er en læreplan som nedfeller kompetansemål, men som ikke dikterer vegen for å nå målene. Innenfor dette rommet har læreren stor metodefrihet til hvordan selve undervisningen blir lagt opp. Selve undervisningsinnholdet vil derfor være svært avhengig av læreren som underviser. Sætre, Ophus og Neby (2016, s. 15) skriver at det ser ut til at det "finnes systematiske sammenhenger mellom undervisningstrinn, kompetanse og kjønn som gir seg utslag i didaktiske prioriteringer". Det vil blant annet si at det finnes en sammenheng mellom hva lærere kan og hva som blir vektlagt av undervisningsinnhold. Dette gjelder både formell og uformell kompetanse, profesjonell identitet, læreplanforståelse og kjønnsforhold.

Hva slags fag musikk er eller skal være i grunnskolen kan belyses fra ulike teoretiske perspektiver. Hanken og Johansen (2013) presenterer syv ulike syn på musikk som undervisningsfag. Musikkfaget kan sees som et estetisk fag, som et ferdighetsfag, som kunnskapsfag, som musisk fag, som trivselsfag, som kritisk fag og eller som mediefag. Kategoriseringen er ikke ment som klare og skarpe grenser for hvilket fag musikk er, men

som en hjelp til å kunne kjenne seg igjen og reflektere over eget og andres fagsyn. Hva slags fag musikk har og blir sett på har forandret seg, og den formelle læreplanen har alltid gjenspeilet dette jfr. Mønsterplan for grunnskolen 1974 og 1987 (Kirke – og undervisningsdepartementet, 1974 og 1987), Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (Det kongelige kirke, - utdannings- og forskningsdepartementet, 1996) og nå LK06 (Utdanningsdirektoratet, 2006a). Læreplan i musikk bygger på et verdigrunnlag. Musikkfaget skal

"(...) medvirke til positiv identitetsdanning gjennom å fremme tilhørighet til ens egen kultur og kulturarv, toleranse og respekt for andres kultur og forståelse for musikkens betydning som kulturbærer og verdiskaper lokal, nasjonalt og internasjonalt". (Utdanningsdirektoratet, 2006b, s. 2)

Dette er et bredt lerret som skal blekes. Vi lever i et flerkulturelt samfunn med både lokale og globale kulturimpulser. Læreplan i musikk handler i så måte både om musikk fra fortiden, fra nåtiden og om danning av fremtidens kulturbærere og skapere.

Kalsnes (2017) peker på at læreplaner og styringsdokumenter gir kunnskap om hvilken forestilling man har om skolen, opplæringen og de enkelte fagene. De blir sjelden fullt ut realisert i praksis, men sier noe om rådende ideer og om hvordan man vil forme fremtidens mennesker, og også skolefagenes utvikling. Kalsnes brukes lignende betegnelser som Hanken og Johansen (2013) gjør om hva slags fag musikk er eller kan være, men legger også til musikk som sangfag og samfunnsfag. Læreplanene plasserer seg som nevnt ikke i én kategori, men betegnelsene kan være til hjelp for å kaste lys over læreplanen og å kunne se forskjeller og likheter mellom læreplanene som har vært opp gjennom tidene. Kalsnes (2017) belyser at læreplanen i dag (Utdanningsdirektoratet, 2006b) vektlegger estetiske dimensjoner og opplevelsesdimensjoner, men at disse står i et ikke uproblematisk forhold til andre dimensjoner av mer instrumentell karakter.

Læreplan i musikk åpner opp et fritt handlingsrom for lærere gjennom å forstå musikkfaget både som et allmenndannende kunstfag og skapende fag. Innenfor et allmenndannende kunstfag skal elevene kunne "(...) oppleve, reflektere over, forstå og ta del i musikalske uttrykk" (Utdanningsdirektoratet, 2006b, s.2). Som et skapende fag, altså et utøvende fag, skal elevene utvikle kreativitet og skapende evner slik at de blir "(...) i stand til å skape musikalske uttrykk ut fra egne forutsetninger" (Utdanningsdirektoratet, 2006b, s.2).

Musikkopplæring i grunnskolekontekst vil bli behandlet nærmere i kapittel 4 og 5.

1.4. Tidligere forskning

I gjennomgang av tidligere forskning har jeg begrenset meg til norsk litteratur, siden problemstillingen som undersøkes er knyttet spesifikt til norsk grunnskolekontekst.

Innenfor tidligere forskning finnes det en mye om tilpasset opplæring. Spesielt vil jeg trekke fram Bachmann og Haug (2006) som har skrevet forskningsrapport om tilpasset opplæring etter et oppdrag av Utdanningsdirektoratet, som ønsker å benytte den som et grunnlag i forbindelse med planleggingen av evalueringen av Kunnskapsløftet (Utdanningsdirektoratet, 2006). Fosse og Solhaug (2008) har ved hjelp av spørreskjema til ungdomsskoleelever og lærere, samt intervju av elever, lærere og ledelse forsket på hvordan gutter og jenter og elever med ulike karakterer opplever skolen tilpasning av undervisning. Hovedfunnene i studien, at elever med lave karakterer opplever tilpasningen som negativ, er urovekkende, skriver Fosse og Solhaug (2008). Videre viser studien at det mangler kompetanse i tilrettelegging og gjennomføring av tilpasset opplæring og at kvaliteten av tilpasset opplæring vurderes i for liten grad av skolen. Nordahl (2009) har ved nyere empirisk forskning forsket på ulike ideologiske og praktiske tilnærminger til begrepet tilpasset opplæring, og søker å belyse hvordan skolen møter elever med ulike forutsetninger. Nordahl (2009) tar for seg et bredt spekter av elementer innenfor tilpasset opplæring, og diskuterer motsetninger som individuell tilpasning og målet om en inkluderende opplæring. Nordahl (2006) henviser til Bachmann og Haugs (2006) smale og vide betegnelse på tilpasset opplæring, og tar også opp ulike måter tilpasset opplæring realiseres hvor Nordahl (2009) blant annet nevner at det er ulik praksis av lærerne, forholdet mellom individualisering og fellesskapet er utfordrende og utfordringer med lærerens klasseledelse og relasjon mellom lærer og elev (individualisering). En av grunnene til at tilpasset opplæring oppfattes forskjellig er at man kan se på tilpasset opplæring ut fra ulike nivåer, både som formål, prinsipp og virkemiddel. Nordahl (2006) skriver at det grunnleggende spørsmålet man bør stille seg er om de ulike formene for tilpasset opplæring gir ønske resultater hos elevene.

Det finnes mye også musikkpedagogisk forskning på grunnskolen som musikkfag og av analyse av læreplan i musikk (Utdanningsdirektoratet, 2006b). Johansen (2003) har gjort en intervjuundersøkelse av læreres fagoppfatning i musikk og en ny læreplans påvirkning på denne. Kalsnes (2017) har anvendt ulike kategorier for hva slags fag musikk er eller kan være fra faglitteraturen som analyseredskap om hvordan musikkfaget er blitt beskrevet i de ulike læreplanene de siste hundre årene. Analysen er gjort med utgangspunkt i følgende

undersøkelsesspørsmål: Kan vi hevde at musikkfaget i Norge gjennom de siste hundre årene har tatt opp i seg stadig flere dimensjoner, og dermed blitt mer komplekst?

Etter bestilling fra Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen (KKS) har Bamford (2012) skrevet en rapport om situasjonen for kunst og kultur i opplæringen, og er et bidrag til å bedre senterets forståelse av situasjonen i kunst- og kulturoplæringen i landet.

Av tidligere forskning på musikkfaget og tilpasset opplæring sammen finner jeg kun én. Furnes (2009) som bygger sin forskning på eksperimentell, psykologisk forskning som hevder at bestemte subintelligenser som er typisk for musikk, også kan overføres og være en subintelligens i språk og matematikk. Furnes (2009) skriver at fordi tilpasset opplæring er nært knyttet opp mot elevers ulike forutsetninger handler det innenfor musikkfaget mye om musikalske evner og ferdigheter. I sin forskning ser han dette i lys av multiple intelligenser. I artikkelens teoridel legger Furnes (2009) frem hva musikalsk evne er, Gardners åtte intelligenser og subintelligenser med fokus på musikalsk intelligens og subintelligens. Når det gjelder musikk og tilpasset opplæring hevder Furnes (2009) at vi står overfor to viktige utfordringer. Den ene er fagsyn da jo mer avgrenset ens lærers fagsyn er, dess mindre rom er det for å differensiere og variere undervisningen. Den andre utfordringen er at dersom man operere med vanntett skille mellom fagene, vil muligheten for tilpasning og differensiering svekkes. Lærere må være villig til å åpne opp blikket til andre fag og styrke læringsoverføring. Læringsoverføring bør gjøres gjennom et vidt spekter av læringsarenaer, arbeidsmåter og vurderingsformer. Lærere må bryte ned faglige barrierer og bygge opp en gjensidig forpliktelse til samarbeid på tvers av fag.

1.5. Oppsummering av kapitlet og masteroppgavens videre oppbygging

I dette kapitlet har jeg kontekstualisert studien. Impulsen og bakgrunnen til denne studien er setningen "Musikk spiller en sentral rolle i en tilpasset opplæring i en inkluderende skole" (Utdanningsdirektoratet, 2006b, s. 2). Dette har ledet meg i utformingen av problemstilling og forsknings – og drøftingsspørsmål. Gjennom å artikulere min bakgrunn og forforståelse har jeg posisjonert og gitt meg selv et mandat til å uttale meg i denne studien, og på den måten være en del av profesjonen. Tilpasset opplæring og musikkopplæringen i grunnskolekontekst er de to hovedbegrepene som blir behandlet i denne studien. Jeg har

derfor gjort en teoretisk begrepsavklaring av hvordan disse defineres i denne sammenhengen, samt undersøkt tidligere forskning på området.

Videre i denne masteroppgaven vil oppbyggingen se slik ut:

I kapittel 2 redegjør jeg for den vitenskapsteoretiske posisjoneringen og metodene som anvendes i studien.

I kapittel 3 presenterer jeg to teoretiske perspektiv som ligger til grunn i studien. Disse teoretiske perspektivene er definisjon av hva som ligger i begrepet mulighetsrom, samt en kort beskrivelse av hva som ligger i teori om lærerens profesjonsforståelse.

I kapittel 4 presenterer jeg analyse og funn fra styringsdokumentene som analyseres til forskningsspørsmål 1 (*Hvilke relasjoner mellom musikk og tilpasset opplæring kan skapes i en kreativ refleksiv analyse av styringsdokumenter gjeldende Læreplan i musikk og Overordnet del av grunnopplæringen?*).

I kapittel 5 presenterer jeg analyse av forsknings-, - og faglitteratur jfr. forskningsspørsmål 2 (*Hvilke relasjoner mellom musikk og tilpasset opplæring kan skapes i en kreativ refleksiv analyse av et utvalg forsknings-, - og faglitteratur?*).

I kapittel 6 tar jeg med meg analyse og funn til forskningsspørsmål 1 og 2, og drøfter dem opp mot problemstillingen «På hvilke måter kan musikkfaget spille en sentral rolle i tilpasset opplæring i skolen?», samt at jeg søker å finne Mulighetsrom (og tomrom) mellom musikk og tilpasset opplæring sett på tvers av styringsdokumenter og teorianalyse. I dette kapitlet vil også drøftingsspørsmålet «Hvordan preger lærerens profesjonsforståelse mulighetsrommet mellom musikkfaget i grunnskolen og tilpasset opplæring?» bli behandlet.

I kapittel 7 avslutter jeg studien med en oppsummering og konklusjon gjennom et kritisk blikk på studien.

Kapittel 2

Metode

I denne studien har jeg valgt å forske kvalitativt. Kvalitativ forskning befinner seg ofte i et sosialkonstruktivistisk paradigme hvor virkelighetsforståelsen forstås som formet, skapt og konstruert, først av kulturen og deretter av forskeren, og i dette tilfellet meg (Postholm, 2010). Denne studien har til hensikt å identifisere musikkfagets muligheter og kvaliteter for tilpasset opplæring, samt å bidra med kunnskap om hvilke relasjoner som kan skapes mellom musikkfaget og tilpasset opplæring i grunnskolen. Det er jeg som skal skape disse relasjonene gjennom kreativ, refleksiv og kritisk analyse av styringsdokumenter og et utvalg forsknings – og faglitteratur. Forskerens ståsted blir dermed viktig. Forskningen starter induktivt, og beveger seg til mer deduktiv forskning. I dette kapitlet skal jeg redegjøre for den vitenskapsteoretiske posisjoneringen, forskningsdesignet og metodene som anvendes i denne studien. I tillegg vil sorteringsprinsippet av de utvalgte styringsdokumentene forklares.

2.1 Vitenskapsteoretisk posisjonering

Alle veier fører til Rom, er et uttrykk som stammer fra romertiden da romerne bygget et omfattende veinett over store deler av Europa og hvor alle veiene på en eller annen måte førte til hovedstaden Roma. I dagligtale anvendes uttrykket for å vise at alle mulige løsninger eller framgangsmåter er like gode og vil gi et like godt resultat. Denne studien skal jeg forankre i vitenskapsteori, metode og analyse, og det kjennes til tider ut som om jeg har et kart hvor veinettet har blitt krøllet sammen og kastet i en stor ball utover kartet. Det er nå min oppgave å nøste opp i veinettet for å finne mitt Rom, mitt vitenskapelige Rom, med en oversiktlig og tydelig vei i studien. I følge Thurén (2008) handler vitenskapsteori om på hvilket grunnlag vi tar stilling til spørsmål vi anser som viktige i livet. Vitenskapsteorien har med andre ord betydning for hvordan vi forholder oss til mer eller mindre vedtatte sannheter om virkeligheten. Men hva er en sannhet? "Kan vi i det hele tatt vite noe som helst, eller er alle såkalte sannheter relative?" (Thurén, 2008, s. 10). Opp gjennom historien har mennesket levd og forholdt seg til virkelighetens sannheter i øyeblikket. Gjennom forskning og nye

opdagelse har disse sannhetene endret seg og blitt motbevist, noe som har tvunget oss inn i en ny eller annerledes forståelse av virkeligheten og hvordan vi skal forholde oss til den.

Crotty (1998) skriver at det kan oppleves som å være i en labyrint av metodologier og metoder. Han skriver videre at i forskningsprosessen er det to viktige spørsmål man må stille seg: Hvilken metodologi og metode bør/skal anvendes i forskningen vi skal gjøre? Og, hvordan forsvarer vi valget og bruken av metodologien og metodene?

Her vil forskningsspørsmålet være avgjørende for hvilke metoder og metodologier det er hensiktsmessig å anvende. Å skulle forsvare valgene bringer meg inn i hvilke antakelser jeg tar med meg og spør meg videre om mitt vitenskapsteoretiske perspektiv. Hvordan jeg ser på mennesket og kunnskap, hvordan kunnskap skapes og hvilken kunnskap jeg vil oppnå med forskningen angår det epistemologiske perspektiv. Etter å ha startet med to spørsmål om metodologi og metoder har jeg nå fire spørsmål eller elementer i forskningen:

- Hvilke metoder bør jeg bruke?
- Hvilken metodologi ligger til grunn for metodene?
- Hvilke vitenskapsteoretiske perspektiv ligger bak metodologien?
- Hvilken epistemologi informerer/gjennomsyrer dette/disse teoretiske perspektiv?

(Crotty, 1998, s. 2, egen oversettelse).

Metoder, metodologier, teoretisk perspektiv og epistemologi bygger med andre ord på hverandre uansett hvilke spørsmål man velger å starte med. Uavhengig av innfallsvinkel vil en synliggjøring av mitt vitenskapsteoretiske ståsted si noe om min bakgrunn og min forståelse av verden og vil derfor bidra til å gi troverdighet og transparens til eget forskningsarbeid. Min problemstilling og mine forskningsspørsmål er med på å lede meg inn i å svare på Crotty sine spørsmål. Ved å se på forskningsspørsmålene mine kan disse lede meg inn på hvordan jeg metodisk skal gå til verks for å kunne gi et svar på forskningsspørsmålene. Jeg skal gjøre en analyse av deler av læreplanen på tvers av hverandre, og forsøke å finne begreper/signalord eller setninger som peker på relasjoner mellom tilpasset opplæring og musikk. Det vil si at jeg går induktivt til verks gjennom å trekke slutninger ut fra det jeg ser på som oppgavens empiri: styringsdokumenter og et utvalg forskningslitteratur. Gjennom

analysen skaper jeg empiri i det jeg forbinder styringsdokumenter og forskningslitteratur med hverandre med den hensikt å svare på problemstillingen. I denne skapelsen ligger et premiss om at forskningen er subjektiv, da det er jeg som skaper empiri av offentlig styringsdokument og fagteori gjennom egen analyse og tolkning. Ser jeg tilbake til Karl Popper og det han sier om moralske beslutninger, er jeg både som lærer og masterstudent med på å forvalte kunnskap og har derfor også gitt meg selv et mandat med makt og mulighet til å påvirke og å skape endring og utvikling i samfunnets syn på utdanningsspørsmål. I følge Dale (2001) er det nødvendig med vitenskapsteori som en del av lærerutdanningen for at læreren skal ha mandat, myndighet og interesse for utvikling og endring av utdanningssystemet. Hvis vi skal

"(...) ha en faglærd kommunikasjon i utdanningsspørsmål, må (...) lærerutdanningen inneholde element av selvstendighet overfor den utdanningspolitiske myndigheten. (...) Vektige og overbevisende argument forandrer av og til teser og antakelser til kunnskap, andre ganger endres hittil anerkjent kunnskap om utdanning til uholdbare meninger». (Dale, 2001, s. 72)

Med andre ord vil min kunnskap om vitenskapsteori kunne bidra til vektige og overbevisende argumentasjoner og en holdbar meningsutvikling i studien. Gjennom min analyse av læreplanene er det jeg som definerer noen sorteringsprinsipper og skal på den måten begrunne og forklare ut fra et system og ved hjelp av vitenskapsteori. Det er dette som først leder meg inn i den hermeneutiske vitenskapstradisjonen.

2.1.1 Hermeneutikk

Sagt med få ord er hermeneutikk fortolkning og læren om fortolkning (Kjørup, 2008). Hermeneutikk går ut på å forstå og ikke bare begripe (Thurén, 2008). I dette mener Thurén at empatien er en viktig erkjennelseskilde i tillegg til de fem sansene og den logiske analyse. Vi kan forstå mennesker fordi vi selv er mennesker og kan sette oss inn i hvordan mennesker tenker og føler. Vi ser inn i oss selv, introspeksjon, og gjennom oss selv forstår vi andre menneskers følelser og opplevelse. Ordet hermeneutikk stammer helt tilbake til oldtiden og det finnes utallige bøker og artikler som bruker og forklarer hermeneutikk. "Tilsynelatende er det ikke all slags tolkningsteori og fortolkningspraksis som regnes som hermeneutiske, men kun en helt bestemt tysk tradisjon" (Kjørup, 2008, s. 63). Den tyske tradisjonen innenfor hermeneutikk begynner tidlig på 1800-tallet og inneholder en lang rekke filosofer, deres elever og senere filosofer. Gjennom denne lange rekken forandres innholdet i betegnelsen

hermeneutikk. Først ut med Schleiermachers konkrete tolkningsteori og metodelære, til Heideggers filosofiske overveielse av mennesket som et tolkende vesen (Kjørup, 2008). Som nevnt tidligere har man siden oldtiden analysert og prøvd å forstå skriften. Det ble gjort ut fra prinsippet om at enkeltdelene av en tekst måtte forstås ut fra tekstens helhet, og at helheten ikke kunne forstås på noen annen måte enn ut fra enkeltdelene. Innenfor den tyske tradisjonen for hermeneutikk snakker man her om den hermeneutiske sirkel. Dette er altså en prosess som arter seg ut fra at helhetsforståelse gjennom delforståelse gir ny helhetsforståelse. Et spørsmål man stiller seg innenfor hermeneutikken er hva forståelse er. Schleiermacher (her i Kjørup, 2008) understreket at forståelse er noe allment og dypt menneskelig – forståelse er selve forutsetningen for menneskelig fellesskap. I mitt masterprosjekt er det ingen andre mennesker jeg er ute etter å forstå, men å fortolke styringsdokumenter og tidligere forskning opp mot mine forskningsspørsmål. Det er dette som utgjør mitt empiriske materiale. Thurén (2008) skriver som nevnt at det er mennesket vi er ute etter å forstå gjennom empati, våre sanser og logisk analyse. Likevel skriver Thurén (2008) at man kan arbeide hermeneutisk gjennom forståelse av skrifter. Da det er jeg selv som gjør analysen av læreplanene, og det er min tolkning av setninger og begreper som gir empiri, kan man jo lett diskutere og argumentere for at forskningen vil gi en snever og ensidig kunnskap eller "sannhet". Nettopp dette har vært en av kritikkene mot hermeneutikken, nemlig at andre ikke kan kontrollere om du har tolket riktig nettopp fordi man tolker ut fra sine egne følelser og opplevelser. Disse følelsene og opplevelsene kan ikke testes intersubjektivt. Det er avhengig av hvem som opplever og føler. Jeg skal likevel forklare analysen innenfor et system som skal gjøre den transparent. Analysen skal gjøres i flere omganger. Dette for å være sikker på at jeg klarer å analysere mulighetsrom mellom musikk og tilpasset opplæring på tvers av hverandre. Jeg ønsker altså en dypere forståelse av tekst. Jeg tenker at den hermeneutiske sirkel kan være til hjelp her. Ved å fortolke deler av Kunnskapsløftet [LK06] sine læreplaner og å se helheten av LK06, altså hele læreplanen i musikk, delene av den, kan jeg skape en forståelse av helheten igjen. Det samme gjelder delene av plan for tilpasset opplæring og musikk sine deler for å forstå dem sammen. Et hermeneutisk perspektiv i forskningen kan åpne opp for at jeg gjennom tolkning kan få innsikt i om det finnes en sammenheng mellom musikk og tilpasset opplæring.

2.1.2 Kritisk teori

I utgangspunktet var det setningen fra læreplan i musikk hvor det sto at "Musikk spiller en sentral rolle i en tilpasset opplæring i en inkluderende skole" (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 2), som vakte min nysgjerrighet og satte i gang en del kritiske spørsmål hos meg selv. Hva det er med musikkfaget som gjør at det spiller en så sentral rolle? Hva mener Kunnskapsdepartementet med den setningen? Hvilke kvaliteter har musikkfaget som gjør at det kan spille denne sentrale rollen for tilpasset opplæring? På hvilken måte kan faget bidra til innlevelse, utfoldelse og deltakelse? Jeg begynte altså med en gang å evaluere og vurdere den ene setningen. Mens hermeneutikken aksepterer betydningen eller forståelsen av det som presenteres, stiller kritisk teori seg nettopp kritisk vurderende og evaluerende av det som presenteres. I dette ligger noe av kjernen i studien, nemlig at begreper og setninger ikke bare skal tolkes og forstås, men også kritisk vurderes og evalueres.

Kritisk teori befinner seg innenfor en samfunnsvitenskapelig tradisjon som inkluderer Frankfurterskolen og andre nærliggende tradisjoner og forfattere (Alvesson & Skölberg, 2008). Det finnes derfor mange ulike tilnærminger innenfor kritisk teori, men jeg vil her forsøke å gi et overblikk av noen kjennetegn. Kritisk teori kjennetegnes som en tolkende tilnærming kombinert med å stille kritiske spørsmål av den realiserte, sosiale virkeligheten (Alvesson & Skölberg, 2008, s.287). Denne tradisjonen blir noen steder omtalt som kritisk hermeneutikk. "Samfunnsvitenskap skal stå i frigjørelsens tjeneste, men uten å tilby noen formel for hvordan dette skal gå til eller forfekte kritiske tolkninger ut fra en låst forestillingsramme" (Alvesson & Skölberg, 2008, s. 287). Kritisk teori har derfor et dialektisk syn på samfunnet. Det er motsetningene som skaper dynamikk, og innenfor kritisk teori handler det om å beskrive strukturen som finnes. Gjennom kritisk teori åpnes derfor muligheten for at jeg kan kritisk vurdere og evaluere LK06 og på den måten kunne beskrive strukturen og diskursene som ligger der. Det er beskrivelsene som gir grunnlaget for den kritiske vurderingen og evalueringen. Men hvilken innsikt eller kunnskap kan kritisk teori gi meg i masterprosjektet, og hvordan sikrer jeg at jeg klarer å stille meg kritisk og evaluerende? Som jeg har nevnt tidligere skal jeg gjøre analysen flere ganger for å være sikker på at jeg klarer å analysere musikk og tilpasset opplæring på tvers av hverandre. Som et aspekt i dette

tenker jeg at det er viktig å stille seg kritisk til egen analyse, samt at de begreper og setninger som tas ut av LK06 sine deler blir systematisk forklart, vurdert og evaluert. Da det er musikkfaget som er fokuset blir det viktig at jeg evaluerer begrepene og setningene for å finne de som nettopp er spesifikke for akkurat musikkfaget. Et ord som jeg har plukket ut fra læreplan i musikk er for eksempel "oppleve". Dette ordet har ikke nødvendigvis bare noe med musikk å gjøre. Oppleve skal man gjøre i alle fag, men hva vil det si i musikkfagssammenheng? Gjennom å hele tiden stille seg kritisk både til det som står og det jeg selv henter ut gjennom analyse og fortolkning kan jeg nettopp stille meg kritisk vurderende og evaluerende av det som presenteres.

Kritisk teori er også preget av makt, synliggjøring av makt og at sosiale forhold mer eller mindre er historisk skapt. Gjennom beskrivelse av strukturen, kritisk vurdering og evaluering kan man siden konsentrere seg om hva som kan eller bør radikalt forandres. Om jeg er ute etter radikal forandring gjennom mitt masterprosjekt vet jeg ikke enda, men jeg tenker at jeg gjennom kritisk teori kan beskrive strukturen og kritisk undersøke, evaluere og vurdere styringsdokumentene opp mot hvordan tilpasset opplæring og musikk betoner seg. Det blir jo her viktig at jeg klarer å gi en så god beskrivelse av strukturen slik at jeg nettopp får et grunnlag til å i det hele tatt *kunne* vurdere og evaluere. Hvis jeg ikke klarer det vil masteroppgaven ikke ha noen verdi ut fra et samfunnsvitenskapelig perspektiv.

2.2 Forskningsdesign og metoder

I denne studien er det jeg som skaper empiri fra teori, her styringsdokumenter og fagteori. Skapelsen skjer gjennom kreativ tilnærming, undersøkelse og analyse av styringsdokumentene (jfr. Forskningsspørsmål 1 *Hvilke relasjoner mellom musikk og tilpasset opplæring kan skapes i en kreativ refleksiv analyse av styringsdokumenter gjeldende Læreplan i musikk og Overordnet del av grunnopplæringen?*). Jeg vil i dette kapittelet beskrive den metodologiske tenkningen som ligger til grunn for skapelsen av empiri, som senere leder meg inn i en kreativ, refleksiv undersøkelse av utvalgt forskningslitteratur (jfr. Forskningsspørsmål 2 *Hvilke relasjoner mellom musikk og tilpasset opplæring kan skapes i en kreativ refleksiv analyse av et utvalg forskningslitteratur?*).

Studien er en kvalitativ studie der jeg har valgt en vitenskapsteoretisk posisjonering plassert i kritisk hermeneutikk (se kapittel 2.1). Utgangspunktet for studien er en blanding av egen forforståelse og læreplan i musikk (Utdanningsdirektoratet, 2006b). Min forforståelse blir i så måte en premissleverandør for studien og forskningsdesignet. I studien skal jeg søke etter og skape en relasjon mellom musikk og tilpasset opplæring, og på den måten finne mulighetsrommet som ligger mellom dem. Eventuelt å finne et tomrom. Dette er igjen min forforståelse som preger forventningene til denne studien. Ved å analysere de ulike delene av styringsdokumentene, her overordnet del og læreplan i musikk, håper jeg å skape en ny teoretisk helhet gjennom analysen og forskningslitteratur. Dette henter jeg fra hermeneutikkens del – og helhetsveksling.

2.2.1. Kreativ, reflektiv og kritisk analyse av styringsdokumenter og litteratur

Denne studien tar ikke utgangspunkt i en ferdig teori og for å prøve denne ut i praksis, men er en studie hvor jeg skal skape et godt analytisk grunnlag som senere kan åpne opp for å skape en teoretisk relasjon mellom musikk og tilpasset opplæring. For å kunne ta i bruk analyse av styringsdokumenter som empiri trenger jeg metoder som åpner opp for denne tilnærmingen. Metodene trengs også for å gi studien en vitenskapelig tyngde. Metodene finner jeg hos for en kreativ analyse finner jeg hos Montuori (2005) og den refleksive siden av metodologien finner jeg hos Alvesson og Skjöldberg (2009).

2.2.1.1. Creative Inquiry

Montuori (2005) skriver at litteraturundersøkelse ofte blir behandlet som reproduksjon av informasjon. Dette preges av memorering og opprømsing av hvem sa hva, navn og idéer. Tvert om dette skriver Montuori (2005) at litteraturgjennomgang kan gjøres til en kreativ prosess hvor man er en aktiv deltaker i å konstruere en tolkning av det som bli presentert og den diskursen det tilhører. Dette står som en motsats til det å bare være tilskuer som reproducerer relevante forfattere og deres arbeid. Den kreative prosessen utfordrer den epistemologiske antakelsen om at det er mulig å presentere teoretikere og dere idéer uten å

sette subjektive spor i behandlingen av teori. Den kreative prosessen ser på litteraturundersøkelse som en konstruksjon og kreasjon av teori som smelter sammen i en dialog mellom litteraturen og den som leser. Dette passer også godt med den hermeneutiske posisjoneringen, der fortolkerens forforståelse forstås som viktig for den fortolkning som gjøres. Dialogen kan også føre meg dypere inn i forholdet mellom viten, selvet og verden.

Montuori (2005) presenterer ulike innfallsvinkler for å gjøre litteraturundersøkelsen kreativ. Det er gjennom blant annet deltakelse i samfunnet, og da i det "teoretisk samfunnet" gå i dialog med dem som deltar i samfunnet nå og tidligere. I deltakelsen konstruerer man kunnskap i møte med det teoretiske samfunnet, og fortolker i dialogen mellom litteraturen og deg som leser. I denne studien er det jeg som fortolker i dialogen både mellom styringsdokumentene og meg og mellom forsknings-, – og faglitteratur. "It tells the reader what our assesment of the discourse is, where we situate ourselves in that community, and, to some extent, who we are." (Montuori, 2005, s. 375). På den måten kan man gå dypt inn i materialet og det som ligger rundt og å kunne tydeliggjøre underliggende forståelse av et spesifikt tema. Montuori (2005) gir her forskeren en inngangsport til et fagfelt som forskeren kan gi et bidrag i. Mitt bidrag til fagfeltet vil være å skape en relasjon mellom musikk og tilpasset opplæring. Slik jeg forstår Montuori (2005) vil den overordnede delen og læreplan i musikk sees på som forfektore av en diskurs, om hvem de, her skolen, er. Ved å åpne opp for en kreativ litteraturundersøkelse kan jeg gå i dialog med dette samfunnet og konstruere og fortolke litteraturen. Læreplan i musikk (Utdanningsdirektoratet, 2006b) og Overordnet del av grunnopplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2017) er ikke det man vil kalle litteratur, men styringsdokumentene sier noe om det "teoretiske samfunnet" i skolen da dette er styrende forskrifter til Opplæringsloven. Gjennom analyse av disse dokumentene kan jeg undersøke og tydeliggjøre forståelsen av tilpasset opplæring i grunnskolekontekst og musikkopplæring i grunnskolekontekst. Jeg velger derfor å anvende Montuoris (2005) metode også på styringsdokumentene. Ved å anvende denne metoden får jeg en aktiv deltakelse i litteraturundersøkelsen både av fagteori og styringsdokumenter og blir en aktiv deltaker i diskursen.

Kreativ litteraturundersøkelse bygger på en epistemologisk antakelse hvor en litteraturgjennomgang er en prosess hvor kunnskap blir aktivt konstruert av leseren.

Kunnskapsproduksjonen (jfr. det epistemologiske ved studien) blir altså til gjennom *aktiv skaping*. Jeg forsøker i studien aktivt å *skape* relasjoner mellom musikkfaget og tilpasset opplæring, der disse relasjonene gir mulighetsrom for tilpasset opplæring i musikk. Like mye som en undersøkelse av feltet, er det også en tolkning av feltet av leseren. Jeg, leseren, velger selv hvor i feltet jeg søker litteratur og kunnskap ut fra relevante kriterier. "It is a map of the terrain not the terrain itself." (Montuori, 2005, s. 376). Her har jeg som leser stor valgfrihet i hva jeg velger av litteratur. Studien kan ikke legge fram hele feltet innenfor musikk og tilpasset opplæring. Analysen av læreplan i musikk og spesifikke deler av den overordnede delen for grunnopplæringen gir gitte kriterier for hva og hvor jeg søker litteratur. Dette kommer jeg tilbake til i kapittel 4.

"(...) interpretation tells us as much about the reviewer as it does about the author being reviewed." (Montuori, 2005, s. 377). Med dette mener han at litteraturundersøkelse er like mye en prosess av seleksjon, distinksjon, inkludering og innlatelse basert på leserens implisitte og eksplisitte kriterier, som en fortolkning og diskusjon av forfatteren bak. En bevisstgjørelse rundt de kreative mulighetene i litteraturundersøkelse kan gi et nytt perspektiv i prosessen og gjøre litteraturen mer levende fordi "(...) it stops being a "thing" and transforms into a creative relationship" (Montuori, 2005, s. 377).

Montuori (2005) knytter fagdisipliner og hvordan kunnskap konstrueres og tolkes opp mot kulturelle faktorer. Med dette menes at hver kultur har sin måte å se verden på, samfunn og kunnskap på. Det tolker jeg til at kulturen påvirker forskerens ståsted og perspektiv, hvordan vi tenker og hva vi velger å adressere. Det som er gjeldende i én kultur, er ikke nødvendigvis det i en annen. Dette gir meg en bevissthet rundt meg og mitt ståsted i denne studien. Jeg er en del av en kultur og et teoretisk samfunn. Dette kan også knyttes tett opp mot både hermeneutikken og kritisk teori som er det vitenskapsteoretisk ståsted studien skrives ut fra. Det å ta del i en diskurs gir en del gitte premisser gjennom at det er en bestemt måte å snakke om og forstå verden, avhengig av vår identitet og sosiale relasjoner. Denne studien tar utgangspunkt i den norske skolen og norske styringsdokumenter. Litteraturen jeg velger i den kreative, refleksive og kritiske analysen av forsknings-, – og faglitteratur består derfor bare av norsk litteratur. Slik jeg tolker Montuori (2005) ville noe annet være lite fruktbart, da den er den spesifikke kulturen jeg selv deltar i som er fokuset i studien. Dette er likevel ikke en begrensning. Den kreative, refleksive og kritiske litteraturundersøkelsen åpner nettopp opp for muligheten til å gå i dialog mellom meg, litteratur og på tvers av litteratur fra ulike fagfelt.

2.2.1.2. Reflexive research

Alvesson og Skjöldberg (2009) behandler *reflexive* research i kvalitative metoder, altså den reflektsive siden ved metodologien, direkte oversatt til reflektsiv forskning. De skiller også mellom reflektsjon og reflektsivitet hvor reflektsivitet er en spesifikk versjon av reflekterende forskning som involverer reflektsjon på flere nivåer og mot flere temaer (Alvesson og Skjöldberg, 2009, s. 8). Den reflektsive forskningen defineres gjennom to karakteristiske trekk: *tolkning* og *reflektsjon* (Alvesson og Skjöldberg, 2009, s. 9). Tolkningen impliserer at all referanse til empirisk data er et resultat av tolkning og at empirien er en uproblematisk etterligning av virkeligheten, samtidig som denne forskningen av virkeligheten kan skape et grunnlag for ny forståelse og ny tenkning. Reflektsjonen tar sikte på å gå innover mot forskeren selv, kulturen rundt forskningsarenaen, samfunnet, kulturelle tradisjoner og språk. Reflektsjonen kan på den måten sees på som en *tolkning av tolkningen* (Alvesson og Skjöldberg, 2009, s. 9). Den har en skeptisk og kritisk tilnærming til selvutforskningen av forskerens tolkning av empiri. Slik jeg forstår Alvesson og Skjöldberg (2009) har dette klare likheter både til hermeneutikk og kritisk teori. Gjennom systematisk reflektsjon på flere nivåer kan gi tolkningen en kvalitet som gjør empirien verdi og validitet. Dette forstår jeg som at min analyse av styringsdokumenter og forskning – og faglitteratur dermed kan gi valid empiri gjennom at jeg tydeliggjør min tolkning gjennom reflektsjon. Et element i denne reflektsjonen er å tydeliggjøre *hvordan* jeg tolker gjennom min analyse, og vil bli behandlet i neste kapittel 2.4.

Innenfor reflektsiv metodologi har Alvesson og Skjöldberg (2009) to hovedhensikter. Den ene er å unngå og minimere naive og problematiske elementer i forskningen, den andre er å se nye og interessante muligheter. De ønsker altså en nøye reflektsjon og at arbeidet skal bli mer kreativt, i sterk relasjon til Montuoris (2005) kreative litteraturundersøkelse. Den reflektsive tilnærmingen blir differensiert i to deler, R-reflektsivitet og D-reflektsivitet. "We refer to the former as D-reflexivity: D stands for deconstruction, defensive, destabilizing. We call the latter R-reflexivity: R refers to reconstruction, re-presentation." (Alvesson og Skjöldberg, 2009, s 312-313). D-reflektsiviteten handler altså om en dekonstruksjon, destabilisering og å påpeke en teksts begrensninger. R-reflektsiviteteten handler om å tilføre noe nytt, en rekonstruksjon, og å skape nye alternative perspektiver basert på teksten. Alvesson og Skjöldberg (2009) påpeker at D-reflektsivitet og R-reflektsivitet må tilstrebe å skape et

dialektisk forhold mellom hverandre hvor man plukker teksten fra hverandre, poengtere svakheter ved teksten og få fram sannheten og gjennom svakhetene skape og tilføre noe nytt. Dette innebærer at jeg i min studie kan påpeke og dekonstruere styringsdokumentene, samt å tilføre en teoretisk relasjon mellom musikk og tilpasset opplæring. Dette gjøres med et utgangspunkt i en fortolkende og reflekterende analyse.

2.2.2. Utvalg styringsdokumenter og sorteringsprinsippet i analysen av dem

Til analysen har jeg anvendt flere styringsdokumenter. Hovedfokuset i denne oppgaven er faget musikk og begrepet tilpasset opplæring og å søke etter en relasjon mellom disse. Læreplan i musikk (Utdanningsdirektoratet, 2006b) er derfor et av styringsdokumentene som analyseres. I tillegg anvendte jeg Generell del av læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2006a). I denne delen er det et kapittel om "Det arbeidende mennesket" som har et eget underkapittel som heter "Tilpasset opplæring" (Utdanningsdirektoratet, 2006a, s. 10). Regjeringen har fra 01. september 2017 fastsatt en ny Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2017), som skal overta, men den har ikke trådd i kraft ennå. I dag er det fortsatt Generell del av læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2006a) som gjelder og tidspunktet for når ny overordnet del skal tre i kraft, vil henge sammen med fornyelsen av læreplanene. Ved første analysegjennomgang anvendte jeg derfor den gjeldende delen, Generell del av læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2006a). For at oppgaven min ikke skulle tape sin aktualitet når den overordnede delen iverksettes, valgte jeg å gjøre en ny analyse med Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen, kapittel 3.2 Undervisning og tilpasset opplæring (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 16) og Læreplan i musikk – Formål (Utdanningsdirektoratet, 2006b, s.2). Fordelen ved å ha analysert både den generelle delen og den overordnede delen er at jeg ser at endringene fra den generelle til den overordnede er store. Jeg vil påstå at den generelle delen preges av en mer estetisk, fortellende, beskrivende og engasjerende stil.

I studien skaper jeg altså empiri gjennom analyse av offentlige styringsdokumenter. Utgangspunktet for min analyse er det første forskningsspørsmålet mitt: Hvilke relasjoner mellom tilpasset opplæring og musikk kan skapes i gjeldende læreplan LK06?

Jeg er altså ute etter å peke på relasjoner *mellom* tilpasset opplæring og musikk. Under her ligger en grunntanke om at relasjonene ikke ligger ferdige som jeg bare skal finne i analysen,

men at jeg gjennom mitt analytiske blikk *skaper* relasjonene. Analysen blir i så måte subjektivt ladet og sterkt preget av en fortolkende rolle. Senere i prosessen skal likevel denne analysen drøftes opp mot tidligere forskning og annen teori.

I analysen søker jeg etter ord eller setninger som peker på, eller som kan stå i relasjon mellom tilpasset opplæring og musikk på tvers av styringsdokumentene. Styringsdokumentene som ble analysert i første omgang var Læreplan i musikk og Den generelle delen av læreplan, Det arbeidende menneske, underkapittel "Tilpasset opplæring".

I første analysegjennomgang leste jeg først gjennom Læreplan i musikk. Der søkte jeg etter åpenbare relasjoner til tilpasset opplæring, for eksempel der tilpasset opplæring er nevnt i læreplanen i musikk. I tillegg streket jeg under begreper og setninger som forklarte spesifikt hva musikk er, hva det kan gi eleven, hva faget skal inneholde, begrunnelser for musikkpedagogisk virksomhet. Dette for å kunne vise musikkens mulige kvaliteter for tilpasset opplæring. Det handler om fagspesifikke ord som er fagspesifikke for musikkfaget og som igjen kan settes i en relasjon til tilpasset opplæring. Da dette var gjort leste jeg kapittelet "Tilpasset opplæring" fra den generelle delen av læreplanen. Begrepene og setningene jeg hadde plukket ut fra læreplan i musikk lå da i minnet og preget i så måte analysen av tilpasset opplæring. I stor grad handlet det om å finne synonymer til begrepene eller setningene.

Som nevnt over skal jeg i analysen skape relasjoner på tvers av musikk og tilpasset opplæring. Etter første analysegjennomgang så jeg at læreplan i musikk preget analysen min av "Tilpasset opplæring". Med dette mener jeg at jeg skapte en relasjon fra musikk til tilpasset opplæring. Ved neste analyse måtte jeg derfor forsøke å nullstille meg, og så gå den andre veien, fra tilpasset opplæring til musikk, for å se om det dukket opp eller om jeg kunne skape nye og andre relasjoner.

Sorteringsprinsippet i analysen preges i stor grad av intuisjon, eller kanskje mer bestemt, av taus kunnskap. Analysen settes foreløpig ikke opp mot teori, og bygger mye på mine tidligere erfaringer og hva jeg har lest gjennom utdanning og arbeid. Jeg har skaffet meg en forforståelse både for utførelse og begrunnelse av musikkfaglig virksomhet og hva som kan

ligge i tilpasset opplæring-begrepet. Utfordringen er å få dette ned på papiret slik at analysen blir transparent og forståelig for leseren.

Etter at den kreative, refleksive og kritiske analysen av styringsdokumenter til forskningsspørsmål 1 er ferdig, går jeg videre til en kreativ, refleksiv og kritisk analyse av fagteori tilhørende forskningsspørsmål 2. Her vil analysen til forskningsspørsmål 1 være førende for hva og hvor jeg søker etter fagteori i analysen til forskningsspørsmål 2.

2.3. Eventuelle etiske perspektiver

Jeg skal gjøre en analyse av deler av læreplanen i musikk (Utdanningsdirektoratet, 2006b) og Overordnet del av grunnopplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2017) på tvers av hverandre, og forsøke å finne begreper/signalord eller setninger som peker på relasjonene mellom tilpasset opplæring og musikk. Analysen peker mot en vitenskapsteoretisk posisjonering plassert i kritisk teori, eller kritisk hermeneutikk. Jeg vil også benytte meg av kritisk teori for å kritisk vurdere og evaluere LK06 og på den måten kunne beskrive strukturen og diskursene som ligger der. Jeg forsker ikke på mennesker, og jeg ikke kan se at det er særskilte etiske hensyn jeg må ta. Prosjektet inneholder ikke personopplysninger og er ikke meldepliktig til Norsk senter for dataforskning (NSD).

2.4. Oppsummering av kapitlet

I dette kapitlet har jeg redegjort for den vitenskapsteoretiske posisjoneringen, forskningsdesignet og metodene som anvendes i denne studien. Det er gjennom analyse og tolkning av styringsdokumenter og forsknings – og faglitteratur jeg skal skape et mulighetsrom av relasjoner mellom musikk og tilpasset opplæring. Dette kan jeg gjøre med utgangspunkt i en vitenskapsteoretisk posisjonering plassert i kritisk hermeneutikk og ved å ta i bruk kreativ litteraturundersøkelse (Montuori, 2005) og refleksiv forskning (Alvesson og Skjöldberg, 2009). På den måten kan jeg i denne studien gi meg selv plass, rom og mulighet til å fortolke litteratur, både styringsdokument og forskning, – og faglitteratur.

Kapittel 3

Teoretiske perspektiver

Som tittelen til denne studien (*Mulighetsrom mellom musikkfaget i skolen og tilpasset opplæring - sett på tvers av styringsdokumenter og fagteori*) henviser til, søker jeg å skape et mulighetsrom mellom musikkfaget og tilpasset opplæring. Som et teoretisk perspektiv til hva som ligger i et mulighetsrom vil jeg i dette kapittelet gi en definisjon på dette. Jeg vil videre presentere teori om lærerens profesjonsforståelse, da dette synes å prege hvordan man åpner opp for mulighetsrommet og videre hvordan styringsdokumenter analyseres. Teori om profesjonsforståelse trenger jeg for å behandle mitt drøftingsspørsmål (*Hvordan preger lærerens profesjonsforståelse mulighetsrommet mellom musikkfaget i grunnskolen og tilpasset opplæring?*). I kapittel 5 behandler jeg musikkfaglig teori og teori om tilpasset opplæring gjennom analysen av forsknings – og faglitteratur. Dette gir denne studien to teorikapittel hvor teorien som anvendes i kapittel 5 behandler teori som empiri og er en del av den kreative, refleksive og kritiske analysen. De teoretiske perspektivene som behandles i dette kapittelet anvendes for å ramme inn oppgaven. Dette er ikke teori som anvendes som empiri, men begrunner ut fra hvilket utgangspunkt jeg går inn i denne studien med.

3.1. Mulighetsrom

Randers-Pehrson (2006) har skrevet en doktorgradsavhandling om "Tinglaging og læringsrom i en kunst- og håndverksdidaktisk kontekst". Dette læringsrommet ser hun i lys av mulighetsrom, mestringsrom og meningsskapingsrom. Altså at muligheten til læring ligger i disse ulike rommene. Dette er en kunstfagdidaktisk avhandling, og passer godt med min egen masteroppgave. I min egen masteroppgave anvender jeg derfor Randers-Pehrson (2016) sin definisjon av et mulighetsrom. Jeg vil først presentere Randers-Pehrsons (2016) definisjon av mulighetsrom, og siden hvordan denne definisjonen kan anvendes og passer til min egen masteroppgave.

"Mulighetsrommet kan forstås både som et intensjonalt og som et virksomt rom som produseres med utgangspunkt i den kollektive innholdsarenaen, slik den settes sammen av lærer. Her

synliggjøres faglige ideer som læreren bringer inn i undervisningen, samtidig som det har preg av å være et innholdsmessig rammeverk for elevenes muligheter". (Randers-Pehrson, 2016, s.266)

I følge Randers-Pehrson (2016) iverksettes et mulighetsrom av lærerens presentasjon, formidling og faglige innhold, men som videreutvikles og produseres i møte med elevene og gjennom arbeidet. Mulighetsrommet antyder hva som er mulig og ikke mulig for elevenes deltakelse i arbeidet. Det er lærerens valg og formidling av innhold som gir retning til mulighetsrommet, men det er regulert gjennom spesielt to ting: elevens behov for lærerens godkjenning og elevens forhandling om innholdet. Randers-Pehrson (2016) trekker fram at den kollektive innholdsarenaen og lærerens valg av innhold synes å ha markant betydning for mulighetsrommet og hvordan det kan forstås. Gjennom observasjoner fant hun at det var store forskjeller i måten elevene deltok på. Dette reiste spørsmål om hvordan den kollektive innholdsarenaen skapte omriss av både ambivalente og mer avklarte elementer i mulighetsrommet (Randers-Pehrson, 2006).

"Når den kollektive innholdsarenaen formidler en viss ambivalens, fortolkes og re-forhandles den i møtet med elevenes egne ideer og tanker om løsninger og ideer. Det medfører visse utfordringer, fordi elevene gjennom sin tolkning av mulighetene synes å oppfatte at de kan havne «innenfor eller utenfor» oppgaveteksten." (Randers-Pehrson, 2006, s. 268)

Slik jeg tolker Randers-Pehrson (2016) handler dette også om å handle innenfor og utenfor mulighetsrommet, og at størrelsen på mulighetsrommet og muligheten til læring enten kan snevres eller åpnes. Mulighetsrommet preges av både noe som er sterkt styrt og helt fritt på samme tid. Observasjonene viste at elevene forsøkte både å være innenfor oppgaveteksten, nettopp fordi de visste at den ble vurdert, og at det var nødvendig for elevene å vite at arbeidet de gjorde var i tråd med lærerens forventninger. Samtidig som at mulighetsrommene befant seg i grenseland mellom frihet og styring, så det ut til å generere flere faglige diskusjoner mellom lærer og elev; både om hvilke muligheter elevene hadde, og hvordan disse kunne bearbeides videre. Elevene prøvde ut hvordan de kunne delta med egne ideer inn i det som allerede var bestemt, og de undersøkte hvor langt de kunne strekke den kollektive innholdsarenaen i møte med egne ideer og tanker om løsninger.

Som Randers-Pehrson (2016) skriver, er et mulighetsrom både et intensjonalt og et virksomt rom som "produseres med utgangspunkt i den kollektive innholdsarenaen, slik den settes

sammen av lærer" (2006, s. 266). I mitt masterarbeid er jeg ute etter mulighetsrom mellom musikkfaget i grunnskolen og tilpasset opplæring sett på tvers av styringsdokumenter og fagteori. Gjennom analyse av styringsdokumenter og fagteori er jeg ute etter et intensjonalt mulighetsrom styrt av styringsdokumentene og fagteorien og videre hvordan dette kan prege det virksomme mulighetsrommet i skolen. Det er mine valg i analysen som gir retning til mulighetsrommene. De er sterkt styrt av hva det er jeg analyserer, men jeg står likevel fritt til å gjøre faglige vurderinger og tolkninger. Inn i mulighetsrommet tar jeg med meg og synliggjør mine faglige ideer som jeg bringer med meg inn i analysen og tolkningen av styringsdokumentene og fagteori. Dette knytter jeg opp mot både hermeneutikken, kritisk teori og kreativ litteraturundersøkelse (Montuori, 2005) hvor det er jeg som lærer med min forforståelse, mine faglige ideer og bakgrunn som iverksetter mulighetsrommet. Dersom man bytter ut elevene, som Randers-Pehrson (2006) skriver om, med styringsdokumenter og fagteori, vil det i min egen masteroppgave bety at mulighetsrommet iverksettes av meg og utvikles og produseres i møte med styringsdokumenter og fagteori. Innenfor dette prøver jeg ut hvordan jeg kan delta i faglige diskusjoner rundt mulighetsrommet mellom musikkfaget i grunnskolen og tilpasset opplæring.

3.2. Lærerens profesjonsforståelse

Som jeg skrev innledningsvis til dette kapitlet synes lærerens profesjonsforståelse å prege hvordan man åpner opp for mulighetsrommet og videre hvordan styringsdokumenter analyseres. Med dette mener jeg at mulighetsrommene skapes blant annet av styringsdokumentene, mens hvordan styringsdokumentene tolkes, hva man faktisk og praktisk gjør av mulighetsrommene som lærer vil henge sammen med lærernes profesjonsforståelse. Jeg vil derfor i dette kapitlet gi en kort presentasjon hva som ligger i begrepet om lærerens profesjonsforståelse. Hvordan denne preger meg i analyse av styringsdokumenter og fagteori, og videre hvordan profesjonsforståelsen preger mulighetsrommet mellom musikkfaget i grunnskolen og tilpasset opplæring vil bli drøftet nærmere i kapittel 6.

Det stilles store krav til en lærer i hvilken kunnskap og hvilke ferdigheter han eller hun trenger for å undervise i musikk og for å kunne tilpasset opplæringen, og videre for å åpne opp mulighetsrommet mellom musikkfaget i grunnskolen og tilpasset opplæring.

Lærerens profesjonsforståelse, kunnskap og ferdigheter preger lærerens måte i å tolke læreplanen, og da hvilket innhold faget får. Styringsdokumentene skaper et handlingsrom for undervisningen fordi det er en læreplan som nedfeller kompetansemål, men den dikterer ikke vegen for å nå målene. Innenfor dette rommet har læreren stor metodefrihet til hvordan selve undervisningen blir lagt opp. Her vender jeg meg til teori om profesjonsforståelse for å kunne drøfte musikk lærerens muligheter til å jobbe med tilpasset opplæring. "En profesjon er en yrkesgruppe med en særegen ekspertise og kunnskap for å kunne ivareta en spesifikk oppgave i samfunnet (...)" (Angelo, 2014a, s. 24). Profesjonen har en "bestiller" eller en klient. I min sammenheng er nå profesjonen faglærer i musikk og bestilleren kan være mange; staten, foreldre og eleven. Avhengig av hvem bestilleren er kan det være svært forskjellige hva de ulike bestiller, og hva de forventer av profesjonen. Min profesjon, både som førskolelærer og faglærer i musikk, har jeg fått gjennom en egen formalisert utdanning og gjennom denne kan jeg forvalte kunnskapen både teoretisk og praktisk (Angelo, 2014a, s. 24). Jeg har på den måten en autorisasjon på at dette arbeidet kan jeg utføre på en kvalifisert måte. Da det er mange utdanninger og veier som kan føre mot arbeid med å undervise barn og unge i kunstfag i skole og samfunn, peker Angelo (2014b) på at ulike profesjonsforståelser må artikuleres for å bringe fram hva kunstundervisning handler om i ulike praksiser (Angelo, 2014b).

Min profesjonelle identitet preges av begge utdannelsene mine og fra yrkespraksis i barnehage og kulturskole. "Yrkestitler (...) sier noe om hvem den enkelte hører til, ønsker å høre til, eller også ønsker å ta avstand fra" (Angelo, 2014b, s. 50). Dette har betydning for hva som blir meningsfulle handlinger (Heggen, i Angelo, 2014a). Så hva skal jeg gi meg selv for slags yrkestittel? Hvilken profesjonell identitet har jeg? Er jeg pedagog, lærer, kunstner, kunstnerlærer, musikkpedagog eller sanger (Angelo, 2014a)? Jeg opplever at jeg har ulike roller og tar på meg mange ulike "hatter" som jeg bytter på etter konteksten jeg befinner meg i. Min yrkestittel endres også etter de ulike kontekstene, og i grunnskolesammenheng vil jeg nok si at det er musikk lærer som er min bærende identitet.

Innenfor identitet i profesjonssammenheng skiller Heggen (2008, i Kalsnes, 2014a) mellom profesjonell identitet og profesjonsidentitet. Profesjonell identitet handler om individet meg som lærer, kunstner eller kunstnerlærer. Profesjonsidentiteten definerer min profesjonelle identitet i et profesjonskollektiv. Det vil altså være felles formål og arbeidsmåter man finner i

profesjonene for eksempel i skolen eller kulturskolen. Å utvikle min profesjonelle identitet dreier seg, ifølge Heggen, om "(...) en personlig identitetsutvikling knyttet til utøving av yrkesrollen, om hvilke egenskaper, verdier, holdninger, kunnskaper og ferdigheter som konstituerer læreren som god yrkesutøver" (Heggen, 2008, s. 324, i Kalsnes, 2014a, s. 117). Som jeg skrev ovenfor opplever jeg å ha ulike identiteter i møte med ulike arenaer, men jeg tenker at med erfaring i utøving av min yrkesrolle, vil denne utvikles til å bli enda mer tydelig. De ulike identitetene i profesjonen kan både komplettere hverandre, men kan også være en del av profesjonsdilemmaet fordi de står i motsetning til hverandre.

3.3 Oppsummering

Når jeg i denne studien skal undersøke mulighetsrommet mellom musikk og tilpasset opplæring sett på tvers av styringsdokumenter og fagteori er ikke dette rommet noe som er ferdig skapt og konstruert. Dette et intensjonalt og virksomt rom som produseres med utgangspunkt i den kollektive innholdsarenaen, slik den settes sammen av meg i forskerrolle. Det er gjennom analyse av styringsdokumenter og fagteori jeg synliggjør faglige ideer som jeg kan mener kan bringes inn i studien. Styringsdokumentene og fagteorien blir her som et rammeverk som jeg setter sammen til ett stort mulighetsrom. Mulighetsrommet vil dermed "innredes" med en kombinasjon av analyse, drøfting og konklusjon som produseres og skapes i en kombinasjon av et kollektiv av styringsdokumenter, forsknings – og faglitteratur og settes sammen og tolkes av meg som forsker.

Når jeg i dette teorikapitlet behandler lærerens profesjonsforståelse er dette fordi jeg ser den som en forutsetning og en premiskaper for hvordan jeg produserer mulighetsrommet i denne oppgaven. Min bakgrunn både som privatperson og som en kompetent og faglig person gjennom min utdanning og arbeidserfaringer har formet meg, og spiller inn i denne studien. Min profesjonsforståelse, kunnskap og ferdigheter preger min måte i å tolke styringsdokumentene og forsknings – og faglitteratur. Disse skaper et handlingsrom for studien, men dikterer ikke et ferdig og konkret mulighetsrom. Innenfor dette handlingsrommet i den kollektive som innholdsarenaen som Randers-Pehrson (2006) nevner har jeg stor frihet til hvordan jeg setter sammen et mulighetsrom. Kapittel 2 **Metode** sier i så måte også mye om både min profesjonsforståelse og med hvilken teoretisk bakgrunn analyse, drøfting og konklusjon rundt mulighetsrom mellom musikk og tilpasset opplæring produseres ut fra.

Kapittel 4

Kreativ, refleksiv og kritisk analyse av styringsdokumenter

I dette kapittelet vil jeg legge fram selve analysen av forskningsspørsmål 1:

Hvilke relasjoner mellom musikk og tilpasset opplæring kan skapes i en kreativ refleksiv analyse av styringsdokumenter gjeldende læreplan LK06?

Jeg forsøker å synliggjøre hvordan jeg har arbeidet meg fram i analysen. Som jeg skrev i **kapittel 2.2.2. Utvalg styringsdokumenter og sorteringsprinsippet i analysen av dem**, gjorde jeg først en analyse på tvers av Læreplan i musikk (Utdanningsdirektoratet, 2006b) og Generell del av læreplanen - kapittel "Det arbeidende mennesket" (Utdanningsdirektoratet, 2006a) hvor tilpasset opplæringen som prinsipp i skolen blir behandlet. Med bakgrunn i kontekstualiseringen (se kapittel 1.1) ble den første analysen forkastet. Det vil kanskje være mer riktig i si at den første analysen lå som et bakteppe for analysen på tvers av Læreplan i musikk (Utdanningsdirektoratet, 2006b) og Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen, kapittel 3.2 (Utdanningsdirektoratet, 2017). Denne analysen er en kritisk, kreativ analyse av styringsdokumenter. Her søker jeg etter å skape en relasjon mellom musikk og tilpasset opplæring. Styringsdokumentene forstår jeg ut fra min pedagogiske og musikkfaglige bakgrunn.

I første omgang av analysen leste jeg gjennom Læreplan i musikk og Overordnet del, kapittel 3.2, og streket ut setninger og ord som jeg fant betydningsfull, eller signifikant, enten innenfor musikkfaget eller innenfor tilpasset opplæring. Under her menes setninger og begreper som gir en forklaring på for eksempel hva musikk og tilpasset opplæring er, hvilket verdigrunnlag som ligger i dem, hva det skal gi elevene, og hvordan det gjøres i praksis. Disse setningene plasserte jeg inn i en tabell hvor musikk var i kolonnen til venstre og tilpasset opplæring til høyre. I denne første fasen av analyseprosessen streket jeg ut og plasserte ord og setninger ukritisk inn i enten musikk eller tilpassetopplæringskolonnene. Tabellen var da dobbelt så lang som den jeg har endt opp med. Neste ledd i analysefasen var å gjøre analysen på nytt, og jeg beveget meg mer inn i en kritisk tilnærming.

I neste kritiske analysefase var det relasjonen mellom musikk og tilpasset opplæring som hadde fokuset. Her gikk jeg i søk etter ord som gikk igjen både i kolonnen for musikk og for tilpasset opplæring. Jeg fant relasjoner innad i kolonnen for musikk og kolonnen for tilpasset opplæring, samt relasjoner på tvers av styringsdokumentene. Denne analysedelen førte også til at noen setninger fra både Læreplan i musikk og Overordnet del ble forkastet. Det kan også her nevnes at nesten er et paradoks at i læreplan i musikk står det nettopp at *"Musikkfaget spiller en sentral rolle i en tilpasset opplæring i en inkluderende skole."*

(Utdanningsdirektoratet, 2006b, s. 2), mens musikk ikke blir nevnt noen gang i den nye overordnede delen for grunnopplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2017). For å bruke et musikkuttrykk, dissonerer dette. Det er en disharmoni mellom læreplan i musikk og overordnet del. På akkurat dette møtes ikke styringsdokumentene på samme tone, det er ingen konsonans. Det er ingen harmoni mellom styringsdokumentene. Analysen viser jeg i tabell 1 på neste side.

Tabell 1 – Analyse av styringsdokumenter

LÆREPLAN I MUSIKK – FORMÅL ¹	Relasjon	LÆREPLAN OM TILPASSET OPPLÆRING ²
<p>Musikk er derfor en kilde til selverkjennelse og mellommenneskelig forståelse på tvers av tid, sted og kultur.</p> <p>— (...) musikkopplevelsen ikke bare er intuitiv, men at kjennskap til musikk, kunnskap om musikk, utvikling av musikalske ferdigheter og refleksjon om musikk til sammen danner grunnlag for musikkopplevelsen forstått både som estetisk opplevelse og eksistensiell erfaring.</p> <p>— Gjennom innhold og aktivitetsformer som søker å møte elevenes uttrykksbehov og gi rom for estetiske opplevelser, kan faget bidra til erkjennelse, innlevelse, utfoldelse og deltakelse.</p>	<p><i>Erkjennelse</i></p>	<p>— Prøving og feiling kan være en kilde til læring og erkjennelse, og elevene skal oppfordres til å prøve seg også når det er usikkert om de vil lykkes</p>
<p>- I et flerkulturelt samfunn kan faget medvirke til positiv identitetsdanning gjennom å fremme tilhørighet til ens egen kultur og kulturarv, toleranse og respekt for andres kultur og forståelse for musikkens betydning som kulturbærer og verdiskaper lokalt, nasjonalt og internasjonalt.</p>	<p><i>Likeverdighet</i></p>	<p>- (...) gi alle elever likeverdige muligheter til læring og utvikling, uavhengig av deres forutsetninger.</p> <p>— Elevene møter skolen med ulike erfaringer, forkunnskaper, holdninger og behov.</p>
<p>— I arbeid med musikk står den musikalske og menneskelige samhandlingen sentralt, og i musikkfaget skal samvær og samhandling balanseres mot mestring (...)</p>	<p><i>Mestring og lærelyst</i></p>	<p>- Skolen skal legge til rette for læring for alle elever og stimulere den enkeltes motivasjon, lærelyst og tro på egen mestring.</p> <p>- Det er derfor avgjørende at skolen møter alle elever med ambisiøse, men realistiske forventninger, og at lærere utviser et</p>

¹ Begreper som peker mot en relasjon til tilpasset opplæring. Fra UD MUS1-01 fra 01.08.06

² Fra overordnet del– VERDIER OG PRINSIPPER FOR GRUNNOPPLÆRINGEN — 3.2 Undervisning og tilpasset opplæring begreper som peker mot en relasjon til musikk

<p>(...) på en slik måte at elevene på alle årstrinn oppnår kvalitet i musikkutøvelsen på det nivået de befinner seg.</p> <p>— Elevenes musikalske bakgrunn og den musikk- og dansekompetansen elevene tilegner seg utenfor skolen, bør tas i bruk i faget der det er naturlig.</p> <p>— Den samlede kompetansen i musikk og dans bidrar til å oppfylle skolens mål om å utvikle skapende, samhandlende og integrerte mennesker som er i stand til å realisere seg selv på måter som kommer individ og samfunn til gode.</p>		<p>profesjonelt skjønn når de vurderer elevenes læring.</p> <p>— Elever som opplever mestring, motiveres til å bli mer utholdende og selvstendige.</p> <p>— Lærerne må bruke et godt faglig skjønn i arbeidet med å tilpasse opplæringen.</p> <p>— Tilpasset opplæring gjelder alle elever, og skal i størst mulig grad skje gjennom variasjon og tilpasninger til mangfoldet i elevgruppen innenfor fellesskapet.</p> <p>— Lærerne skal i sin undervisning støtte og veilede elevene til å kunne sette seg mål, velge egnede framgangsmåter og vurdere sin egen utvikling.</p>
<p>— Musikkfaget ivaretar både musikalsk mangfold og sjangerbredde.</p> <p>— Det er derfor en forutsetning for å oppfylle formålet med faget at man innenfor alle hovedområdene på alle trinn arbeider med sangerbredde og musikalsk mangfold.</p>	<p><i>Sjangerbredde</i></p>	<p>— For å skape motivasjon og læringsglede i undervisningen trengs et bredt repertoar av læringsaktiviteter og -ressurser innenfor forutsigbare rammer.</p> <p>— Skolen kan blant annet tilpasse opplæringen gjennom arbeidsformer og pedagogiske metoder, bruk av læremidler, organisering, og i arbeidet med læringsmiljøet, læreplaner og vurdering.</p>
<p>— Musikkfaget spiller en sentral rolle i en tilpasset opplæring i en inkluderende skole.</p>	<p>Nevnes ikke i den overordnede delen.</p>	

Som et siste ledd i analysen arbeidet jeg fram hva relasjonen mellom setningene i de to kolonnene kan være. Resultatet i analysen er at jeg ut fra de aktuelle styringsdokumentene har endt opp med å skape fire "klynger" av relasjoner mellom musikk og tilpasset opplæring, erkjennelse, likeverdighet, mestring og lærelyst og sjangerbredde. I de neste kapitlene vil jeg forklare hva jeg legger i disse klyngene.

4.1 Erkjennelse

"Musikk er derfor en kilde til selverkjennelse og mellommenneskelig forståelse på tvers av tid, sted og kultur." (Utdanningsdirektoratet, 2006b, s. 2)

"Prøving og feiling kan være en kilde til læring og erkjennelse, og elevene skal oppfordres til å prøve seg også når det er usikkert om de vil lykkes." (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 16)

Setningene er en del av tabell 1 som gjør at jeg kan skape en relasjon mellom musikk og tilpasset opplæring. De forteller meg at elevene både gjennom musikk og tilpasset opplæring kan og skal oppleve erkjennelse. Ordet erkjennelse er den virksomheten hvor vi oppnår kunnskap, og erkjennelse blir også brukt om selve kunnskapen og innsikten (Tranøy, 2018). Denne første klyngen forteller meg at musikk og tilpasset opplæring har underliggende kvaliteter som bygger både på det mellommenneskelige planet, og menneskets muligheter til sterke sanseopplevelser i møte med for eksempel naturen eller kunstfagene. Mer spesifikt snakker man om en estetisk erkjennelse.

"(...) musikkopplevelsen ikke bare er intuitiv, men at kjennskap til musikk, kunnskap om musikk, utvikling av musikalske ferdigheter og refleksjon om musikk til sammen danner grunnlag for musikkopplevelsen forstått både som estetisk opplevelse og eksistensiell erfaring." (Utdanningsdirektoratet, 2006b, s. 2)

Gjennom den estetiske opplevelse og eksistensiell erfaring kan vi oppnå erkjennelse. Gjennom erkjennelsen får vi mulighet til å smake på, vi kan innse, vi kan forstå oss selv og omverdenen, vi kan gruble over, få bekreftet eller avkreftet antakelser, bli bevisste. Dette bygger på en grunntanke om at elevene skal få bli kjent med seg selv og utvikle tro på og innsikt om seg selv. Det handler derfor om kvaliteter i faget som ikke handler om fagspesifikke aspekter, men sier noe om hvilken verdi som legges i musikkfaget og i tilpasset opplæring. Her er det hva eleven kan oppnå for seg selv som menneske gjennom erfaringer i undervisningen som innbyr til erkjennelse, og den estetiske erkjennelsen. I erkjennelsen ligger det også en fortolkning. Fortolkningen skjer gjennom den virksomheten hvor vi finner kunnskap, eller i de sterke sanseopplevelsene i møte med, i denne sammenhengen,

musikkfaget. Det er noe som griper oss. Noe som forandrer oss. Gjennom erkjennelsen blir vi til noe annet. Gjennom erkjennelse kan vi lære noe. Den eksistensielle erfaringen, det å eksistere og å være tilstede handler blant annet om læring gjennom erfaring.

4.2 Likeverdighet

"I et flerkulturelt samfunn kan faget medvirke til positiv identitetsdanning gjennom å fremme tilhørighet til ens egen kultur og kulturarv, toleranse og respekt for andres kultur og forståelse for musikkens betydning som kulturbærer og verdiskaper lokalt, nasjonalt og internasjonalt."
(Utdanningsdirektoratet, 2006b, s. 2)

"Elevene møter skolen med ulike erfaringer, forkunnskaper, holdninger og behov. (...) gi alle elever likeverdige muligheter til læring og utvikling, uavhengig av deres forutsetninger."
(Utdanningsdirektoratet, 2017, s.16)

"Skolen må gi alle elever likeverdige muligheter til læring og utvikling, uavhengig av deres forutsetninger." (Utdanningsdirektoratet, 2017, s.16)

Relasjonen mellom musikk og tilpasset opplæring innenfor begrepet likeverdighet handler blant annet om respekt og toleranse for hver enkelt elev og deres kultur. Dette har klar sammenheng med opplæringsloven §1-1 som skriver at

"Opplæringa skal byggje på grunnleggjande verdiar i kristen og humanistisk arv og tradisjon, slik som respekt for menneskeverdet og naturen, på åndsfridom, nestekjærleik, tilgjeving, likeverd og solidaritet, verdiar som òg kjem til uttrykk i ulike religionar og livssyn og som er forankra i menneskerettane".

Selv om jeg ikke ordrett finner det samme i læreplan i musikk og den overordnede delen, finner det likevel kvaliteter som peker på en relasjon. I ordet likeverd handler det om å se hver enkelt elev. Det betyr at elevene er likestilt uavhengig av deres kultur, kunnskap, ferdigheter og forutsetninger. I dette ligger toleranse og et ønske om en åpen kultur hvor det er plass om

rom til alle, uavhengig av deres kjønn, funksjonsnivå, sosiale og etniske bakgrunn. Det å kunne føle tilhørighet til en kultur er viktig for elevenes egen identitet. Alle elever skal oppleve å bli respektert for deres kulturelle bakgrunn. Hver kultur har ulike tradisjoner, ulike måter å uttrykke seg i musikken, musikken anvendes og har ulik betydning. I musikkfaget handler dette om at alle kulturer er like mye verdt, og det er ingen som er "bedre" enn andre. Skolen skal møte alle disse elevene, og elevene skal få møte de ulike kulturene, samtidig som skolen fremmer elevenes tilhørighet til sin egen kultur. Det handler også om å kunne se seg selv i en større sammenheng.

At alle elever skal bli behandlet likeverdig handler også om inkludering. For at man skal føle seg likeverdig andre, må man kjenne at det er rom for hver enkelt. I inkluderingsarbeid har man derfor et åpent miljø som gir plass til alle.

4.3 Mestring og lærelyst

"I arbeid med musikk står den musikalske og menneskelige samhandlingen sentralt, og i musikkfaget skal samvær og samhandling balanseres mot mestring på en slik måte at elevene på alle årstrinn oppnår kvalitet i musikkutøvelsen på det nivået de befinner seg. (...) Elevenes musikalske bakgrunn og den musikk- og dansekompetansen elevene tilegner seg utenfor skolen, bør tas i bruk i faget der det er naturlig. (...) Det er derfor avgjørende at skolen møter alle elever med ambisiøse, men realistiske forventninger, og at lærere utviser et profesjonelt skjønn når de vurderer elevenes læring. (...) Lærerne skal i sin undervisning støtte og veilede elevene til å kunne sette seg mål, velge egnede framgangsmåter og vurdere sin egen utvikling" (Utdanningsdirektoratet, 2006b, s. 2)

"Skolen skal legge til rette for læring for alle elever og stimulere den enkeltes motivasjon, lærelyst og tro på egen mestring. (...) Lærerne skal i sin undervisning støtte og veilede elevene til å kunne sette seg mål, velge egnede framgangsmåter og vurdere sin egen utvikling. (...) Elever som opplever mestring, motiveres til å bli mer utholdende og selvstendige. Lærerne må bruke et godt faglig skjønn i arbeidet med å tilpasse opplæringen." (Utdanningsforbundet, 2017, s. 16)

Innenfor både musikk og tilpasset opplæring er det å mestre viktig. Når vi mestrer noe betyr det at vi klarte det, det er noe vi kan gjennomføre, fullføre og å få til noe. Å mestre noe er et positivt ladet ord. Det er godt å mestre. Når man mestrer noe har man gjerne overvunnet et

hinder. Hinderet og hva man mestrer vil variere, men det betyr at man har fått til noe man tidligere ikke fikk til eller ikke trodde man skulle klare. Det skjer en endring hos personen som har mestret noe. Det kan være konkrete oppgaver som krever kompetanse og oppgaver eller omfattende utfordringer som må takles (Svartdal, 2017). For å at dette har blitt mulig har man gjerne brukt lang tid på å øve mye, man har prøvd å takle noe, kanskje har man feilet flere ganger, siden justert for å tilpasse og til slutt fått det til. Å mestre noe er også synonymt til det å beherske noe, å klare, å gjennomføre, å oppnå, å fullføre, å greie, å håndtere og å få til noe. Et fellestrekk ved disse ordene er at det er verb. Et verb sier noe om hva noen gjør eller noe som hender. Det er altså konkrete handlinger eller aktiviteter. Et verb kan også bøyes i nåtid, fortid og framtid. For å mestre noe krever det derfor konkrete handlinger hos en person. Men mestringsen kan altså skje i nåtid, det kan ha skjedd eller man kan ha som mål å skulle mestre. Gjennom denne mestringsen skjer det også noe med oss på det indre følelseslivet. Den følelsen man sitter igjen med etter å ha mestret noe kan gjøre en blant annet glad, lykkelig, rørt, sliten og euforisk. Det å mestre noe gir selvtillit og en tro på seg selv som en som kan noe, og som videre gir i dette tilfellet eleven lærelyst. I det å definere *mestring* som et mål for læring, oppstår det en dikotomi med motsetningen *å ikke mestre*. Følelsene man kan sitte igjen med da vil være av mer negativ karakter. Dessverre, kan man kanskje si, er det slik at man ikke alltid mestrer. Her tenker jeg at det blir lærerens oppgave å veilede og støtte elevene gjennom det å ikke mestre og til et mål om å skulle mestre. Da er det viktig at undervisningen er tilpasset elevens forutsetninger og evner.

Både innenfor musikkfaget i grunnskolen og tilpasset opplæring er elevenes forutsetninger et viktig premiss innenfor mestring. I dette ligger en enighet om at for å mestre noe må det være mulig og innenfor rekkevidde for elevene. Her handler det om å finne en balanse mellom hva eleven kan, altså hvilket nivå eleven befinner seg på, og hva eleven kan klare, hvilket nivå den kan oppnå. Både Læreplan i musikk (Utdanningsdirektoratet, 2006b) og Overordnet del (Utdanningsdirektoratet, 2017) legger opp til at tilpasning til hver enkelt elev skal skje i menneskelig samhandling og at tilpasningen skal skje ut fra en fellesskapstanke. Her finner jeg ord fra begge styringsdokumentene som står i relasjon til hverandre. Dette er ord som samvær, samhandling, variasjon og tilpasninger til mangfoldet, fellesskap. Relasjonen mellom musikk og tilpasset opplæring innenfor mestringsbegrepet tenker jeg stiller store pedagogiske og didaktiske krav til læreren. Her trengs det lærere har kunnskap og kompetanse både innenfor musikk, om elever og om det å undervise i skolen. Som den overordnede delen

(Utdanningsdirektoratet, 2017) skriver må lærerne bruke et godt faglig skjønn i arbeidet med å tilpasse opplæringen.

I forlengelse av det å mestre har både læreplan i musikk (Utdanningsdirektoratet, 2006b) og Overordnet del for grunnopplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2017) et mål om å utvikle selvstendige mennesker. "Den samlede kompetansen i musikk og dans bidrar til å oppfylle skolens mål om å utvikle skapende, samhandlende og integrerte mennesker som er i stand til å realisere seg selv på måter som kommer individ og samfunn til gode" (Utdanningsdirektoratet, 2006b, s. 2). "Elever som opplever mestring, motiveres til å bli mer utholdende og selvstendige" (Utdanningsdirektoratet, 2017, s.16).

4.4 Sjangerbredde

"Musikkfaget ivaretar både musikalsk mangfold og sjangerbredde. (...) Det er derfor en forutsetning for å oppfylle formålet med faget at man innenfor alle hovedområdene på alle trinn arbeider med sjangerbredde og musikalsk mangfold." (Utdanningsforbundet, 2006b, s. 2)

"For å skape motivasjon og læringsglede i undervisningen trengs et bredt repertoar av læringsaktiviteter og -ressurser innenfor forutsigbare rammer. (...) Skolen kan blant annet tilpasse opplæringen gjennom arbeidsformer og pedagogiske metoder, bruk av læremidler, organisering, og i arbeidet med læringsmiljøet, læreplaner og vurdering." (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 16)

Innenfor musikk ser sjangerbredde ut til å handle om både kjennskap til ulike musikalske sjangere, men også om ulike måter å undervise musikk på. Relasjonen mellom musikk og tilpasset opplæring ligger i nettopp det å ta i bruk mange ulike læringsaktiviteter. Det å kunne variere undervisning synes å være en viktig forutsetning både innenfor musikk og tilpasset opplæring. Ved å variere undervisningen vil man kunne nå elevene og deres ulike måter å lære på. Noen lærer gjennom egenarbeid, noen foretrekker å jobbe i gruppe, noen lærer gjennom teori og noen lærer gjennom praktiske oppgaver. Sjangerbredde handler altså både om valg av repertoar, variasjon av arbeidsmåter, organisering, læringsaktiviteter og innhold i undervisningen. I musikk og tilpasset opplæring handler dette om didaktiske vurderinger som

må tas av læreren. Her vil begreper som mål, innhold, elev- og lærerforutsetninger og læringsaktiviteter spille på hverandre i planlegging og gjennomføring av undervisning.

Når musikere blir omtalt som å ha stor sjangerbredde, er dette gjerne personer som behersker ulike stiler og teknikker. Dette er også egenskaper som trengs både som lærer i undervisning og i den tilpassede opplæringen. Det krever mye av en lærer, både i kunnskap og ferdigheter i musikk og evne til å tilpasse opplæringen, og det kreves også av elevene i musikk. Som lærer må man ha kjennskap til mange ulike musikkstilarter, det er teknikker som elevene skal tilegnes og som læreren skal kunne lære bort.

4.5. Oppsummering av kapitlet

I dette kapitlet har selve analysen av styringsdokumentene blitt lagt fram. Gjennom en kreativ, refleksiv analyse av Læreplan i musikk (Utdanningsdirektoratet, 2006b) og Overordnet del av grunnopplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2017) har jeg skapt fire klynger av relasjoner mellom musikk og tilpasset opplæring. De fire klyngene, erkjennelse, likeverdighet, musikk og lærelyst og sjangerbredde har jeg gitt en kort beskrivelse i hva som ligger i begrepene. Fra denne analysen går jeg nå videre til analysen av et utvalg forsknings- og faglitteratur.

Kapittel 5

Kreativ, refleksiv og kritisk analyse av et utvalg forsknings-, - og faglitteratur som empiri

I dette kapittelet undersøkes forskningsspørsmål 2:

Hvilke relasjoner mellom musikk og tilpasset opplæring kan skapes i en kreativ refleksiv analyse av et utvalg forsknings-, - og faglitteratur?

Nå jobber jeg ikke lenger induktivt, men er styrt av det jeg fant ut gjennom å undersøke forskningsspørsmål 1. Jeg vil altså bruke de fire klyngene av relasjoner som utgangspunkt og som analyseverktøy for å skape forbindelser mellom musikk og tilpasset opplæring ved hjelp av teori, forsknings- og faglitteratur fra både musikkfaget og fra tilpasset opplæring. Nå leter jeg aktivt etter forbindelser i forsknings- og faglitteratur som kan bekrefte eller avkrefte de fire klyngene av relasjoner jeg skapte i analysen av styringsdokumentene, altså *erkjennelse, likeverdighet, mestring og lærelyst og sjangerbredde*. Disse begrepene er ikke fagspesifikke klynger verken for musikkfaget eller tilpasset opplæring, men det er gjennom forsknings-, – og faglitteratur fra musikkfaget og tilpasset opplæring de i denne sammenhengen vil belyst.

Slik Montuori (2005) skriver, kan man ikke dekke hele det teoretiske feltet i en litteraturgjennomgang. Analysen av styringsdokumentene i kapittel 3 har gitt meg klynger av relasjoner som leder meg videre inn i litteraturundersøkelsen. Det er her jeg skal skape en relasjon mellom musikk og tilpasset opplæring gjennom en kreativ refleksiv analyse av et utvalg forskningslitteratur (jfr. forskningsspørsmål 2). Ved å anvende Montuori (2005) sin kreative analysemetode har jeg som leser og deltaker i det teoretiske samfunnet stor valgfrihet hva angår litteratur. Jeg velger selv hvilke forfattere og teoretiske posisjoner jeg skal trekke fram, hvor mye tid jeg bruker på hver av dem, hva jeg skal ta med og hva jeg velger å utelukke. Klyngene i analysen leder meg videre i litteraturundersøkelsen. I de neste kapitlene søker jeg etter forsknings – og faglitteratur fra både musikkfaget og om tilpasset opplæring, styrt av resultatene fra analysen av styringsdokumenter. Relasjonen mellom musikk og

tilpasset opplæringen vil jeg søke etter å skape i studiens drøftingskapittel kapittel 6, Mulighetsrom (og tomrom) mellom musikk og tilpasset opplæring sett på tvers av styringsdokumenter og teorianalyse.

5.1 Erkjennelse

I resultatet av analysen av styringsdokumenter er en av klyngene jeg arbeidet fram erkjennelse. I skolesammenheng handler dette om at elevene skal få bli kjent med seg selv og utvikle tro på og innsikt om seg selv, og å gi elevene muligheter til sterke sanseopplevelser i møte med, i denne sammenhengen, musikkfaget. Mer spesifikt snakker man om en estetisk erkjennelse. Her handler det om noe annet enn fagspesifikke aspekter, og at skolen bygger på et spesifikt verdigrunnlag.

For å undersøke en eventuell relasjon i synet på *erkjennelse* i teori om musikkfaget i grunnskolen og tilpasset opplæring har jeg lest følgende litteratur (markert med fet font):

Bachmann og Haug (2006) og **Stortingsmelding nr. 31 (2007-2008)** peker i retning av erkjennelse. Ingen verker i litteraturen peker direkte på, eller bekrefter at, "Prøving og feiling kan være en kilde til erkjennelse" (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 16).

Angelo (2017a) knytter musikk og musikkfaget til erkjennelsesredskaper, og begrunner at musikkfaget kan gi elevene kunnskap om oss selv der hvor det verbale språket ikke strekker til.

Hanken og Johansen (2013) legitimerer musikkfaget ut fra blant annet individperspektivet. Innenfor denne legitimering handler det om begrunnelser for hva musikkfaglig virksomhet kan gi eleven.

Hohr (2013) gir en teoretisk begrunnelse for estetisk erkjennelse og løfter den inn i sentrum av pedagogiske refleksjoner.

Litteraturen jeg har valgt innenfor tilpasset opplæring er både forskningslitteratur og litteratur som gir en fremstilling av hva tilpasset opplæring er, hvilke kvaliteter tilpasset opplæring bærer med seg og hvordan det kan praktiseres. Samtidig refereres det tilbake til styringsdokumentene som er anvendt i analysen, samt andre styringsdokumenter, da dette også er grunnlaget for grunnskolen som virksomhet og for den litteraturen jeg har lest.

Innenfor musikkfaget knyttes både musikk og musikkfaget med egenskaper som kan gi erkjennelse. Litteraturen jeg har valgt gir en framstilling av dette og erkjennelsen gjennom estetiske erfaringer.

Her følger nå min kreative, refleksive og kritiske analyse av forsknings- og faglitteratur knyttet til begrepet erkjennelse mellom musikkfaget i grunnskolen og tilpasset opplæring. Jeg undersøker først erkjennelse i fagteori om tilpasset opplæring og så i musikkfaget. Dette tar jeg med meg videre i drøftingen i kapittel 6 for å se om det finnes en relasjon mellom musikk og tilpasset opplæring i den valgte fagteorien.

5.1.1 Erkjennelse undersøkt i fagteori om tilpasset opplæring

Jeg har som nevnt ikke funnet noe fagteori som helt konkret bekrefter sitatet fra Overordnet del av grunnopplæringen som sier at "Prøving og feiling kan være en kilde til erkjennelse" (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 16). Likevel finner jeg at Stortingsmelding nr. 31 skriver at prinsippene rundt tilpasset opplæring legger til grunn en bred forståelse av elevenes læringsutbytte hvor blant annet elevenes personlige utvikling og identitet, evne til kritisk tenkning og deltakelse i demokratiske prosesser skal inngå i den tilpassede opplæringen. Gjennom en tilpasset opplæring kan altså eleven utvikle også sin personlige utvikling.

Bak ordene *prøving* og *feiling* forstår jeg det som elevenes mulighet til erkjennelse gjennom ulike arbeidsoppgaver og arbeidsmåter. Dette henviser da til en snever forståelse av tilpasset opplæring jfr. Bachmann og Haug (2006); Nordahl (2009). Her tolker jeg det som at prøving og feiling gjennom ulike arbeidsoppgave også peker på at det finnes en relasjon innad mellom erkjennelse og sjangerbredde. Det er i møte med disse ulike arbeidsoppgavene og arbeidsmåtene at eleven går gjennom en prosess som utvikler eleven personlig.

Bachmann og Haug (2006) belyser også at de skolene som har arbeidet med tilpasset opplæring med intensjonene om å stimulere elevene både faglig, personlig og sosialt er de skolene som har hatt fokus på den kollektive skolekulturen. Dette skjer gjennom at lærerne samarbeider om undervisning og kompetanseutvikling. Skolene preges av en samarbeidsånd hvor ledelse og lærere har en felles forståelse av hvilken retning utviklingen bør gå. En

positiv, kollektiv kultur preges av å holde opp et faglig nivå, og skaper et faglig miljø. Den høye pedagogiske bevisstheten fører til tett oppfølging fra lærerne, de leverer bedre til kravet om tilpasset opplæring, de har det bedre samarbeidsmiljøet og de med tilfredse lederne, lærerne og elevene.

Slik jeg tolker dette, er elevenes mulighet til personlig utvikling, og da videre erkjennelse, både avhengig av at skolene har en bred og smal forståelse og fokus på tilpasset opplæring.

5.1.2. Erkjennelse undersøkt i fagteori om musikkfaget i grunnskolen

Som jeg skrev i kapittel 4.1 er erkjennelse den virksomheten hvor vi oppnår kunnskap. Erkjennelse blir også brukt om selve kunnskapen og innsikten (Tranøy, 2018). Dette handler om underliggende kvaliteter som bygger på det mellommenneskelige planet og menneskets muligheter til sterke sanseopplevelser i møte med for eksempel naturen eller kunstfagene. Mer spesifikt snakker man om en estetisk erkjennelse, en grunntanke om at elevene skal få bli kjent med seg selv og utvikle tro på og innsikt om seg selv. Dette bygger på kvaliteter i faget som ikke handler om fagspesifikke aspekter, men sier noe om hvilken verdi som legges i faget. Angelo (2017a) har presentert ulike innfallsvinkler til diskusjoner om hvorfor og hvordan musikkfaget bør ha en sentral plass i skole og utdanning. En innfallsvinkel hun presenterer er aspektet danning versus utdanning i grunnskolen, og i musikkfaget. Her sees dannelsesbegrepet som en "refleksjon om å forstå og om å kunne forholde seg til komplekse helheter i dagliglivet" (Angelo, 2017a, s. 120). Danning er noe vi *er*, i dagliglivets praksis. Her handler det ikke bare om det vi vet eller avgrenset i én fagverden. Musikk og musikkfaget kan ansees som et erkjennelsesredskap, ifølge Angelo (2017a). "Som erkjennelsesredskap kan musikk og musikkopplevelser gi oss tilgang til følelser og bidra til at vi kan forstå våre følelser bedre." (Angelo, 2017a, s. 134). Erkjennelse gjennom musikk gjør at vi kan vite og forstå på en annen måte enn vi kan gjennom det verbale språket. Disse følelsene kan vi også uttrykke på andre måter enn man gjør i det verbale språket. Her gir Angelo (2017a) musikk og musikkfaget en større og annen rolle enn bare som en ferdighet eller et håndverk. Musikk blir noe som rokker ved det å være menneske og å utvikles som menneske. Slik jeg forstår Angelo (2017a) kan musikk sees som et erkjennelsesredskap i et danningperspektiv hvor det ligger en dimensjon av det å være menneske, å være en del av samfunnet og å dannes i samfunnet hvor man har en mulighet til å utforske sine egne følelser. Sæther (2017) gir læreren en viktig

rolle i den estetiske erkjennelsen og opplevelsen. "I møte med musikken erfarer eleven at musikk også er et kulturuttrykk" (Sæther, 2017, s. 75). Elevens musikalske utvikling kan dermed påvirkes av læreren gjennom tilrettelegging i valg av musikalsk innhold og aktiviteter. Dette repertoaret og læreren vil på en slik måte være formidlere av verdier som får betydning for elevens opplevelser og estetiske oppfatninger videre i livet (Sæther, 2017).

Hanken og Johansen (2013) har gitt ulike argumenter i søken etter begrunnelse for musikkpedagogisk virksomhet ut ifra legitimeringsaspektet. I det å legitimere en virksomhet er å stadfeste dets lovlighet (Hansen og Johansen, 2013, s. 165). De presenterer legitimeringsaspekter i tre ulike kategorier. Legitimering med utgangspunkt i kulturarven; Legitimering med utgangspunkt i individet; Legitimering med utgangspunkt i samfunnet. Grensene mellom disse kategoriene vil være flytende, men kategoriseringen er ment for ordens skyld. Innenfor erkjennelseperspektivet vil jeg nå se nærmere på legitimering med utgangspunkt i individet.

Når man snakker om legitimering med utgangspunkt i individet kan betydningen gjelde flere sider ved det å være menneske. Slik som Angelo (2017a) skriver, argumenteres det for at musikk er nært til knyttet til følelser. Musikk blir derfor nødvendig for vår følelsesmessige utvikling. I grunnskolen blir musikk framhevet som et fag med særlig ansvar for også at det følelsesmessige gis utviklingsmuligheter (Hanken og Johansen, 2013, s. 168). I Læreplan i musikk står det at musikk er en kilde til *selverkjennelse* og *mellommenneskelig forståelse* på tvers av tid, sted og kultur og at "Gjennom innhold og aktivitetsformer som søker å møte elevenes uttrykksbehov og gi rom for estetiske opplevelser, kan faget bidra til erkjennelse, innlevelse, utfoldelse og deltakelse" (Utdanningsdirektoratet, 2006b, s 2). Gjennom slike argumenter for musikkfaglig virksomhet i skolen ligger det en argumentasjon for at musikken gir evner og har egenskaper som kan overføres til ikke-musikalske sammenhenger, og musikkundervisningen gis da en nytteverdi (Hanken og Johansen, 2013). Varkøy ønsker å "(...) bidra til en skjerpet kritisk tenkning omkring begrepet «nytte», en refleksjon som bl.a. kan peke i retning av paradokset «nyttan av det unyttige»" (Varkøy, 2012, s. 11). Det framstår som en selvmotsigelse å argumentere for musikkfagets nytteverdi samtidig som man fjerner seg fra fokusering av *kunsten egenverdi*. Samtidig, skriver Hanken og Johansen (2013) at det argumenteres for at nytteverdien i musikk ikke ligger i sosial trening eller intellektuell trening, men at verdien springer ut av musikkens vesen. Her er det estetiske ved musikken sentral, som igjen står i sammenheng med menneskelig opplevelse og erfaring. "I kontakt med

musikkens vesen får mennesket dermed en mulighet til å erkjenne seg selv, og dette er noe annet enn å utvikle samarbeidsevne, toleranse og andre «nyttefunksjoner» (Hanken og Johansen, 2013, s. 170). Når Læreplan i musikk (Utdanningsdirektoratet, 2006b) skriver at skolen skal gi elevene rom for estetiske opplevelser handler det derfor blant annet om det å kunne forstå oss selv og våre erfaringer.

Hohr (2013) peker på at den pedagogiske verdien av estetisk aktivitet har hatt lite fokus i pedagogisk teori og praksis. Estetisk aktivitet har mer og mer blitt lagt til utvalgte faglige institusjoner slik som musser, konsertsaler, teater og kulturskolen. Skolen har spesialisert seg på teoretisk viten og estetiske aktiviteter har på den måten fått lite plass i skolen. I tillegg skriver han at det estetiske blir sett på som noe subjektivt som har med smak og behag å gjøre, men at det likevel finnes måter å løfte det estetiske inn i den pedagogiske refleksjonen (Hohr, 2013, s. 219). Videre skriver forfatteren at kunsten, i denne sammenhengen musikk, beveger seg til den ytterste grensen av den menneskelige erfaringen. "Den er både erkjennelsesmessig og emosjonelt en grenseerfaring og en grensesprengende erfaring selv om den ikke kan oppheve døden" (Hohr, 2013, s. 220). Han henviser her til fortellingen om Orfeus og Eurydike. Gjennom fortellingen kan man merke at man gripes på en annen måte enn den abstrakte refleksjonen kan. Den estetiske aktiviteten kan sees på som et samspill mellom individets erfaringer og de kulturelt gitte formuttrykk. Med dette menes sansbare strukturer som tillegges symbolsk betydning. I dette samspillet får individet nye erfaringer og ny innsikt i verden. Denne estetiske erfaringen bygger på et grunnlag av betydningsfulle mønster, produksjon og resepsjon av formaspektet ved ytringer. Ordet mønster referer til det fysiske fenomenet, mens betydningsfull refererer til mønsterets kulturelle og mentale betydning. «Det estetiske er dermed forstått som en symbolsk aktivitet som benytter seg av en bestemt symboltype.» (Hohr, 2013, s. 221). Hohr kaller det betydningsfulle mønsteret for *form*. Denne formen kjennetegnes av relasjonell kompleksitet som vil si at den kommuniserer ved hjelp av relasjonene mellom komponentene i ytringen, i musikken er dette mellom lydene. De ulike komponentene er ikke selvstendige meningsbærere, i motsetning til ordene i en setning. Formen skaper betydningen gjennom et sanselig mønster. Hohr stiller spørsmål om hva det er vi får innsikt i når vi erfarer verden estetisk. For å vinne svar på dette går han til pragmatismen hvor kunnskap blir til i interaksjon med verden. Dette er verken subjektivt eller objektivt, men interaksjonell eller relasjonell. Det handler ikke om verden eller individet, men om selve aktiviteten, og om relasjonen mellom individ og verden. I den estetiske aktiviteten

oppstår en erfaringsform som Høhr (2013) kaller opplevelse. "Den sosiale verden framstår i opplevelsen som et system av relasjoner snarere enn som en verden befolket av klart avgrensede personer" (Høhr, 2013, s. 223). Det er altså opplevelsene vi kommer til oss selv som bevisste relasjoner til verden. Slik jeg forstår Høhr (2013) handler estetisk erkjennelse om opplevelser gjennom estetiske aktiviteter. Disse estetiske opplevelsene gir oss ny kunnskap. Kunnskapen blir til i interaksjon og relasjon mellom verden og individet i aktiviteten. Innenfor denne estetiske interaksjonen inngår det sanselige som et sentralt aspekt. Opplevelsen oppstår i den sanselige kompleksiteten, i rom, og kontinuiteten, i tid. Sæther (2017) gir kroppslige erfaringer en viktig rolle i den estetiske erkjennelsen. "Vi sanser, opplever og tolker vår tilstedeværelse i verden gjennom vår kropp" (Sæther, 2017, s. 75). Disse kroppslige erfaringene er en del av elevens helhetlige musikalske utvikling og handler derfor også om at sanselige, musikalske og estetiske erfaringer bidrar til erkjennelse. Elever opplever musikk gjennom kroppen og vil også reagere kroppslig på musikk.

5.2. Likeverdighet

For å undersøke en eventuell relasjon i synet på *likeverdighet* i teori om musikkfaget i grunnskolen og tilpasset opplæring har jeg lest følgende litteratur (markert med fet font):

Strømstad (2004) behandler begrepet inkludering, som her sees i forlengelse av klyngen likeverdighet. Hun drøfter rundt hvordan begrepet kan forstås og hvilke føringer dette gir til skolen når man skal arbeide for en inkluderende skole.

Jeg har gått i dybden på flere studier med empirisk materiale fra den norske skole som omhandler en likeverdig og tilpasset opplæring (**Nordahl, 2009; Solhaug og Fosse, 2008**). Jeg vil presentere kort noen av deres funn.

Dale og Wærness (2007) peker i retning av at den norske skole forstår en inkluderende skole som handler om tilgjengelighet for alle elever, og som likevel har ført til at elever har blitt ekskludert fra gode læringsprosesser.

I musikkfaget forstår jeg likeverdighetsbegrepet i sammenheng med elevens personutvikling, sosiokulturelle forutsetninger og musikkfaget som en refleksjon av samfunnet *rundt og med* eleven i. Dette belyser jeg ved hjelp av litteratur hentet fra **Hovdenak (2007)** og **Hanken og Johansen (2013)**. Denne litteraturen har jeg valgt fordi de alle belyser utfordringer rundt en

likeverdig og tilpasset opplæring for alle elever i den norske skole, og hvilke didaktiske føringer dette gir til skolen og, i denne sammenhengen, musikk læreren.

Her følger nå min kreative, refleksive og kritiske analyse av forsknings – og faglitteratur knyttet til begrepet *likeverdighet* mellom musikkfaget i grunnskolen og tilpasset opplæring. Jeg undersøker først likeverdighet i fagteori om tilpasset opplæring og så i musikkfaget. Dette tar jeg med meg videre i drøftingen i kapittel 6 for å se om det finnes en relasjon mellom musikk og tilpasset opplæring i den valgte fagteorien.

5.2.1 Likeverdighet undersøkt i fagteori om tilpasset opplæring

Da jeg i kapittel 3.2 skrev om likeverdighet som et av resultatene i analysen av styringsdokumentene, ble det tydelig at likeverdighet handler om mange ulike aspekter. Gjennom toleranse og en åpen kultur hvor det er plass og rom for alle ligger også et aspekt om inkludering. Setningen som var selve impulsen til denne studien var: "Musikk spiller en sentral rolle i en tilpasset opplæring i en inkluderende skole" (Utdanningsdirektoratet, 2006b, s. 2). Inkluderende skole er også en del av denne setningen. I kommentar til tabellen har jeg argumentert for at inkludering kan sees under klyngen likeverdighet.

Strømstad (2004) stiller spørsmål om inkludering i skolen og læreplan heller blir brukt og forstått som integrering. Artikkelen henviser til flere andre om ulike forståelser av integrering. Blant annet Viske (1995), Haug (1999) og Stangvik (1995). I forhold til begrepet inkludering henviser artikkelen blant annet til Barton (1998), Kauffman (1995), Jenkins (1997) og UNESCOs Salamanca-erklæring (1994). Inkluderingsbegrepet kom til Norge fra UNESCO. Strømstad (2004) stiller spørsmål om vi trenger det begrepet, da det på den ene siden er praktisk å ha et felles, internasjonalt uttrykk, men på den annen side er uklart både gjennom forståelse og gjennomføring av begrepet. Bachmann og Haug (2006) tar også opp inkluderingsbegrepet i sin forskningsrapport om tilpasset opplæring. Grunnen til at de gjør det er fordi tilpasset opplæring og inkludering er to begreper som overlapper hverandre, og at de til dels er forutsetninger av hverandre. I tillegg mener de at inkluderingsbegrepet i noen perspektiver kan erstatte begrepet tilpasset opplæring. Når inkluderingsbegrepet blir brukt handler det om en ideologi eller politikk, og i mindre grad om personlige erfaringer eller

empirisk forskning. Som nevnt kom inkluderingsbegrepet til Norge gjennom Salamanca-erklæringen (UNESCO, 1994). Erklæringen fremstår ifølge Bachmann og Haug (2006) til å ha størst relevans for spesialundervisning, men at det bare er tilsynelatende. En viktig forutsetning for inkludering er at hele skolen endres. Erklæringen når lenger enn til spesialundervisningen, og har et innhold som er ment å få konsekvenser for alle elevers utbytte av skolen. Dette skal skje ved at skolen har en spesiell oppmerksomhet om den store variasjonen mellom elevene som går der (Bachmann og Haug, 2006, s. 88).

Strømstad (2004) behandler begrepet inkludering. Hun skriver at uttrykket inkluderende skole eller inkludering for første gang kom opp i norsk sammenheng rundt arbeidet med L97. I tillegg legger Strømstad (2004) fram at høringsinstansene om Stortingsmelding nr. 29 la fram at tilpasning og planlegging måtte skje innen rammen av en inkluderende skole, og at "opplæringen skal søke å inkludere alle elever, uansett evner og forutsetninger" (Kirke – utdanning, - og forskningsdepartementet, 1994/1995, s. 23). I Overordnede del av grunnopplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2017) er ikke inkludering eller inkluderende skole et begrep som anvendes i kapittel 3.2 Undervisning og tilpasset opplæring (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 16). Det betyr ikke at Overordnet del av grunnopplæringen har forkastet begrepet, og inkludering blir ofte brukt, men ikke i sammenheng med tilpasset opplæring. I stedet for er det likeverdighet som settes i samme sammenheng med setningen ovenfor fra Stortingsmelding nr.29 (Kirke – utdanning, - og forskningsdepartementet, 1994/1995). "Skolen må gi alle elever likeverdige muligheter til læring og utvikling, uavhengig av deres forutsetninger" (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 16).

Strømstad (2004) stiller spørsmål til hva det vil si at skolen skal være inkluderende, og om den norske skole har en felles og samlende forståelse av hva inkluderende skole er, og at alle arbeider målrettet for å gjennomføre den. På lik linje med at tilpasset opplæringen kan tolkes gjennom en bred og smal forståelse mener Strømstad at inkludering også kan tolkes gjennom en bred og en smal forståelse. Hun peker på at det er den brede forståelsen som setter begrepet inkludering i forbindelse med et romlig og godt fellesskap, mens at den smale forståelsen peker på elevers spesifikke behov, kultur, verdi- og trosoppfatninger (Strømstad, 2004, s. 116). Ut fra en slik tankegang som Strømstad (2004) og Bachmann og Haug (2006) legger fram, kan jeg derfor se en teoretisk sammenheng mellom tilpasset opplæring og likeverdighet, her sett under begrepet inkludering, men er det egentlig to begrep med samme betydning? Strømstad (2004) stiller spørsmål ved nettopp dette. Hun setter begrepene integrering og

inkludering opp mot hverandre, og at dersom inkludering blir begrenset til en forestilling om at elevene som tidligere var integrert nå skal inkluderes, vil det i så fall bety at begrepet er blitt "reduisert til et instrument for å vurdere tiltak på individnivå, mens inkluderingsideen – slik vi forstå den – skulle føre til vurdering og endring av skolen som system" (Strømstad, 2004, s. 116). I Overordnet del av grunnopplæringen står det at "Skolen kan blant annet tilpasse opplæringen gjennom arbeidsformer og pedagogiske metoder, bruk av læremidler, organisering, og i arbeidet med læringsmiljøet, læreplaner og vurdering" (Utdanningsdirektoratet, 2017. s. 16).

Som jeg har vært inne på tidligere peker Nordahl (2009) på at det er en stor variasjon mellom elevene både innenfor faglig og sosial læring og utvikling, og at det kan synes som at det er mange elever som ikke får en tilpasset opplæring, og at de som lykkes best i skolen er de som selv klarer å tilpasse seg lærerens og skolens forventninger. I tillegg viser hans empiriske materiale at de store variasjonene i arbeidsmåter, innhold i undervisning, organisering, klasseledelse, relasjoner o.l. gjør at det er vanskelig å argumentere for at vi har en felles norsk grunnskole; "Vi har mange forskjellige norske grunnskoler" (Nordahl, 2009, s. 198).

Utdanningsdirektoratet har kommet ut med en artikkelsamling om kompetanse for tilpasset opplæring. Allerede i innledningen bringes likeverd inn som en del av en tilpasset opplæring, og at en opplæring basert på likeverd forutsetter at alle får like gode muligheter til å utvikle seg i et inkluderende læringsmiljø. Igjen ser jeg likeverd og inkludering i sammenheng med hverandre, og i deres artikkelsamling om tilpasset opplæring kan man blant annet lese:

"Inkludering handlar om å delta i fellesskapen, tilpassa opplæring har eit trykk på omsynet til den enkelte. Eit stykke på veg kan ein hevde at det som tener det eine omgrepet, kan stå i fare for å vere til skade for det andre." (Utdanningsdirektoratet, 2007, s. 17)

Solhaug og Fosse (2008) har gjort en case-studie om tilpasset opplæring og likeverdige utdanningsmuligheter i en ny ungdomsskole. Ved hjelp av spørreskjema til ungdomsskoleelever og lærere, samt intervju av elever, lærere og ledelse, fokuserer artikkelen på hvordan gutter og jenter og elever med ulike karakterer opplever skolen tilpasning av undervisning. Hovedfunnene i studien, at elever med lave karakterer opplever tilpasningen som negativ, er urovekkende, skriver Fosse og Solhaug (2008). Videre viser studien at det

mangler kompetanse i tilrettelegging og gjennomføring av tilpasset opplæring og at kvaliteten av tilpasset opplæring vurderes i for liten grad av skolen.

Dale og Wærness (2007) kommer med en påstand om at enhetsskolen i Norge har vært inkluderende i forhold til at utdanning er tilgjengelig for alle. Likevel har elever blitt ekskludert fra gode læreprosesser. Inkludering i skolen, uten inkludering i skolefaglige læreprosesser har derfor utstøtt noen elever fra aktiv deltakelse i kunnskapssamfunnet (Dale og Wærness, 2007, s. 39). Dette er i tråd med Solhaug og Fosse (2008). For å kunne inkludere alle elever i skolefaglige prosesser, og da en likeverdig opplæring for alle, skriver Dale og Wærness (2007) at vi trenger en fornyelse av relasjonen mellom tilpasset opplæring og elevvurdering. Da trenger læreren kunnskap om elevenes læreforutsetninger. Innenfor dette er det ikke bare et spørsmål om kognitive forutsetninger, "men også elevens vilje og motivasjon for skolefaglig arbeid" (Dale og Wærness, 2007, s. 47). Dette sier i større grad noe om elevens holdninger og verdier fra deres sosiokulturelle bakgrunn. Tilpasset opplæring er ikke et mål, men et virkemiddel for å realisere opplæringens overordnede mål, som blant annet sier at opplæringen skal bygge på grunnleggende verdier slik som likeverd (Lovdata). Dale og Wærness (2007) bringer fram mange kriterier som må tas med i vurderingen av elevens evner og forutsetninger der intensjonen er at undervisningen skal inkludere alle elever i skolefaglige prosesser. De knytter spesielt åtte kjennetegn til en læringskultur som realiserer en tilpasset opplæring der alle elever er inkludert i disse læringsprosessene.

1. Elevene lærer å sette kortsiktige, realistiske, men personlige mål,
2. Skolen legger til rette for at valg av arbeidsplaner, oppgaver, tempo og arbeidsmåter gir den enkelte eleven optimale utfordringer.
3. Valgene skal bidra til individuell mestring og forbedring.
4. Eleven får øve på, og øke sin medvirkning i planlegging, gjennomføring og vurdering av egen opplæring.
5. Skolen må legge til rette for at elevene utvikler effektive læringsstrategier.
6. Elevene gir ikke opp når de møter nederlag, men bearbeider vanskene.
7. Elevene har mulighet til å se at de forbedrer seg.
8. Vurderingssystemet gjør det mulig for eleven å se sin egen kompetanseutvikling.

(Eget oppsett etter Dale og Wærness, 2007, s. 52)

Disse kjennetegnene er altså både kjennetegn for en tilpasset og en inkluderende, likeverdig opplæring.

5.2.2. Likeverdighet undersøkt i fagteori om musikkfaget i grunnskolen

"Alle barn, unge og voksne i vårt samfunn har et forhold til musikk." (Utdanningsdirektoratet, 2006b, s. 2). Læreplan i musikk (Utdanningsdirektoratet, 2006b) skriver at musikkfaget skal medvirke til en positiv identitetsskaping hos eleven. I et flerkulturelt samfunn skal eleven føle tilhørighet til ens egen kultur, respekt for andres kultur og forståelse for musikkens betydning som kulturbærer og verdiskaper lokalt, nasjonalt og internasjonalt (Utdanningsdirektoratet, 2006b, s. 2). Til dette skriver Hovdenak (2007) at musikkfaget får en plass i skolen med en grunnleggende betydning med tanke på elevens mulighet til utvikling av ulike aspekter på det personlige planet. Skolen har både et samfunnsmandat i form av både en reproduserende og en produserende oppgave, samtidig som den har en identitetsdannende funksjon. I følge Hovdenak (2007) har norsk utdanningsforskning viet liten oppmerksomhet til skolens identitetsdannende funksjon. Andre fag enn musikk i skolen har en styrende og kontrollerende eksamen etter 10. klasse og styres av nasjonale prøver. Dette har ikke musikkfaget, men nå diskuteres det om det skal opprettes eksamen i musikkfaget. I Meld. St. 28 Fag – Fordypning – Forståelse (Kunnskapsdepartementet, 2015-2016) konkluderte departementet med at de skulle vurdere musikk, kunst og håndverk, kroppsøving og mat og helse som trekkfag til lokalgitt muntlig eksamen på linje med øvrige trekkfag etter 10. skoleår. Begrunnelsen for dette var blant annet i at det var en vesentlig forskjell i vurderingspraksisen mellom fag med eksamen og uten eksamen, der fag med eksamen hadde mer transparente vurderingssystemer. Utprøvingen har pågått siden da og vil fortsette i skoleår 2018-2019. Det pekes blant annet å at det vil styrke fagets status og gjøre at det prioriteres høyere, noe som også vil øke kvaliteten på faget, og heve vurderingskompetansen betraktelig. Hovdenak (2007) peker på at eksamen styrer fagenes innhold og at lærere opplever det som en barriere rundt å legge til rette for en tilpasset opplæring. Musikkfaget, uten eksamensvurdering, gis derfor et større pedagogisk handlingsrom og større fleksibilitet i forhold til i andre fag hvor lærere opplever at eksamen og nasjonale prøver er styrende for undervisningens innhold og form. "Dette

handlingsrommet kan benyttes til å styrke det positive aspektet i forhold til elevens identitetsutvikling" (Hovdenak, 2007, s. 14).

Som jeg tidligere har presentert, finnes det ulike måter å legitimere musikkpedagogisk virksomhet på. Hanken og Johansen (2013) peker på tre legitimeringsaspekter – med utgangspunkt i kulturarven, individet og samfunnet. Innenfor legitimering med utgangspunkt i individet argumenteres det for at musikkpedagogisk virksomhet kan gi viktige bidrag til elevens kulturelle identitet og dermed deres totale identitetsbygging. Dette handler blant annet om elevens sosiokulturelle forutsetninger. Innenfor musikkfaget står elevens musikkulturelle forutsetninger blant de sosiokulturelle forutsetningene (Hanken og Johansen, 2013). De blir sosialisert inn i en musikkultur. Dette synes å være en viktig identitetsmarkør, og en neglisjering eller avvisning av elevens musikkultur vil "(...) lett kunne få store konsekvenser for elevens forhold til fag og læring og for selve selvoppfatningen" (Hanken og Johansen, 2013, s. 49). Dette må læreren ta hensyn til. Gjennom at læreren ikke bare konsentrerer seg om én musikkultur, kan eleven anvende musikkfaget som et kulturelt *øvefelt* der alle ulike musikkulturer kan møtes.

Musikkfaget skal også reflektere det samfunnet som finnes. Med utgangspunkt i samfunnet som legitimeringsaspekt har musikkfaget både en *samfunnsbevarende* og *samfunnsforandrende* funksjon (Hanken og Johansen, 2013). Med en samfunnsbevarende funksjon menes musikk som binder sammen og opprettholder samfunnet. Det å utvikle musikkkompetanse hos elevene i skolen blir da en viktig side av sosialiseringen fordi det oppfattes som nyttig og nødvendig for å kunne fungere i samfunnet. Som en samfunnsforandrende funksjon kan musikkfaget angripe kulturell undertrykking og intoleranse. Slik jeg ser det vil legitimering av musikkpedagogisk virksomhet med utgangspunkt i samfunnet sett i sammenheng med individet binde disse sterkt sammen med tanke på elevens identitetsutvikling og at eleven skal føle seg som en inkludert og likeverdig deltaker i samfunnet.

5.3. Mestring og lærelyst

Mestring og lærelyst er et stort lerret å skulle bleke innenfor fagteori både innenfor tilpasset opplæring og musikkfaget i grunnskolen. Det vil ikke være plass eller mulighet å gi en fullstendig analyse av fagområdet. For å undersøke en eventuell relasjon i synet på *mestring*

og *lærelyst* i teori om musikkfaget i grunnskolen og tilpasset opplæring har jeg derfor begrenset til følgende litteratur (markert med fet font):

Bachmann og Haug (2006) belyser sammenhengen mellom hvordan tilpasset opplæring forstås og elevens mestringsopplevelse. **Nordahl (2009)** viser til nedslående funn fra den norske skole om hvem det er som mestrer i skolen. Gjennom **Engh, Dobson og Høihilder (2007)** sees *vurdering for læring* som en integrert del av elevens læringsutbytte som er i sterk sammenheng til klyngen mestring. Dette belyser jeg også med litteratur fra musikkfaget, her gjennom **Sætre (2010)** om hvorfor vurdering er et mangfoldig og vanskelig tema i musikkfaget.

Mestring knyttes jeg også til elevens musikalske utvikling. **Sæther (2017)** gir en framstilling av hva som ligger i dette begrepet. I tillegg belyser Sæther (2017) og **Angelo (2014b)** hvordan lærerens grunnsyn og profesjonsforståelse setter premisser for elevens musikalske utvikling i musikkfaget.

Denne litteraturen har jeg valgt fordi de gir ulike innfallsvinkler til klyngen mestring, og hva som kan sees på som likheter og ulikheter mellom musikk og tilpasset opplæring.

Her følger nå min kreative, refleksive og kritiske analyse av forsknings – og faglitteratur knyttet til begrepet *mestring og lærelyst* mellom musikkfaget i grunnskolen og tilpasset opplæring.

Jeg undersøker først mestring og lærelyst i fagteori om tilpasset opplæring og så i musikkfaget. Dette tar jeg med meg videre i drøftingen i kapittel 6 for å se om det finnes en relasjon mellom musikk og tilpasset opplæring i den valgte fagteorien.

5.3.1 Mestring og lærelyst undersøkt i fagteori om tilpasset opplæring

Bachmann og Haug (2006) peker på en sammenheng mellom grad av mestringsopplevelse og et høyt faglig trykk fra skolen. Med dette mener de at der hvor det er et lavt faglig trykk, i kombinasjon med for mye individualisering, kan det være vanskelig å få med de lite motiverte elevene. Elevens opplevelse av relevans av undervisningen må derfor ikke bare handle om elevens livsverden, men hele tiden knyttes til tidligere undervisningserfaringer og til forventede erfaringer. Slik jeg forstår Bachmann og Haug handler dette om å finne en balanse mellom å ikke bare befinne seg i her-og-nå-situasjonen, men å hele tiden strekke seg frem og

tilbake til hva elevene har erfart og lært og hva de kan og skal erfare og lære senere. Det kan derfor synes som at for å mestre noe og oppleve lærelyst er elevene avhengig av å kjenne på hvorfor de skal lære noe eller arbeide for å mestre noe. Det må altså oppleves som noe av verdi for elevene. Når man mestrer noe er det et hinder som er overvunnet, hvor man gjerne har brukt lang tid på å øve mye, man har prøvd å takle noe, kanskje har man feilet flere ganger, siden justert for å tilpasse og til slutt fått det til. For at man skal i det hele tatt orke å gå gjennom denne forvandlingsprosessen det er å lære må det oppleves som nødvendig og betydelig å skulle mestre. Det må altså gi mening for elevene.

Når Bachmann og Haug (2006) skriver at undervisningen hele tiden må knyttes til tidligere undervisningserfaringer og til forventede erfaringer, forstår jeg det som at det handler om å mestre i etapper hvor en stadig vender tilbake til tidligere kunnskap for så å jobbe frem mot forventede og kommende erfaringer. Elevenes mestring og lærelyst krever derfor undervisning av høy kvalitet. I dette ligger lærere som gjøres ansvarlig og delaktig i undervisningen hvor timene utnyttes godt til faglig arbeid og hvor det benyttes en kombinasjon mellom lærestoff, - og aktivitetsorientering i undervisningen.

Mestring, lærelyst og motivasjon henger tett sammen. Utdanningsdirektoratet (2007) skriver at motivasjon er et svært viktig element for elevens læring og at deres lærelyst har en sosiokulturell karakter. I et mangfold av ulike sosiokulturelle forutsetninger vil man kunne se stor variasjon i motivasjon. "Anerkjennning av mangfoldet krev også kunnskap om mangfoldet" (Utdanningsdirektoratet, 2007, s. 11). Ved at læreren øker sin kunnskap om, og tar hensyn til elevenes sosiokulturelle forutsetninger, vil også mulighetene for læring og utvikling bedres.

Et aspekt ved mestring er at eleven har oppnådd et læringsutbytte. Å mestre handler ikke nødvendigvis om å være best, men at eleven blant annet har oppnådd et læringsutbytte. Nordahl (2009) drøfter ved hjelp av nyere, empirisk forskning ulike ideologiske og praktiske tilnærminger til tilpasset opplæring hvor han særlig legger vekt på sammenhengen mellom ulike praktiske tilnærminger og elevens læringsutbytte. Nordahl henviser til Bachmann og Haugs (2006) smale og vide forståelse av tilpasset opplæring hvor det i denne forskningen

pekes på at det er en stor variasjon mellom elevene både innenfor faglig og sosial læring og utvikling. Mange elever som kommer dårlig ut "viser problematisk atferd, en overvekt av barn av foreldre med lavt utdanningsnivå og ikke minst er det relativt mange gutter med et lavt læringsutbytte" (Nordahl, 2009, s. 193). I følge forfatteren kan det synes som at det er mange elever som ikke får en tilpasset opplæring, og at de som lykkes best i skolen er de som selv klarer å tilpasse seg lærerens og skolens forventninger. De som ikke klarer det kan få både sosiale problemer og et dårlig faglig læringsutbytte. I tillegg viser hans empiriske materiale at de store variasjonene i arbeidsmåter, innhold i undervisning, organisering, klasseledelse, relasjoner o.l. gjør at det er vanskelig å argumentere for at vi har en felles norsk grunnskole. "Vi har mange forskjellige norske grunnskoler" (Nordahl, 2009, s. 198).

I forhold til mestring, her sett som elevens læringsutbytte, skriver Engh, Dobson og Høihilder (2007) at elevvurdering kan brukes som en didaktisk nøkkelfaktor i undervisningen, og videre føre til økt læringsutbytte og at tilpasset undervisning kan gjennomføres i større grad. Gjennom å integrere elevvurdering i undervisningen viser de hvordan undervisningen kan gjøres spennende og motiverende både for lærer og elev. I det nevnte arbeidet er et viktig poeng at læring og vurdering ikke er to fagområder som kan skilles fra hverandre. De kaller det derfor *vurdering for læring*. "Vurdering er og må være en integrert del av læreplanutvikling og elevens læring og utvikling" (Engh, Dobson og Høihilder, 2007, s. 13). Tilpasset opplæring kan heller ikke skilles fra vurderingsspørsmålet ifølge dem. Grunnene til dette er flere. Elevtilpasset undervisning gir eleven en tilbakemelding om elevens prestasjon. Dette kan gjøre flere ganger i arbeidsprosessen. I tillegg er det en nær sammenheng mellom lærerens undervisningsmetoder for å nå alle elevene i klassen og det man kaller differensiert undervisning. I en elevtilpasset undervisning er også eleven aktiv i sin elevmedvirkning, og tilpasset opplæring blir i så måte fremmet gjennom at elevenes egenaktivitet i å analysere og diskutere hverandres oppgaver på bakgrunn av kjente kriterier og læringsmål. Elevene får da mulighet til å delta selv i egen læring og dette er en nødvendig forutsetning både for tilpasset opplæring og forsvarlig elevvurdering. Vurdering av elevens læringsutbytte og elevvurdering krever derfor planer hvor elevene trenes opp til å systematisk vurdere og ta stadig mer ansvar for sin egen læring.

5.3.2. Mestring og lærelyst undersøkt i fagteori om musikkfaget i grunnskolen

Johnsen (2013) inviterer gjennom sin bok til mestring i musikkfaget. Elevens mestring blir dermed satt som et pedagogisk mål. Ifølge han måles elevens mestringsfølelse i trivsel og faglig framgang, i tillegg til dannelse. For å nå målet om mestring arbeider forfatteren ut fra en prosess med trygge rammer samtidig som det er plass til lekenhet utenfor rammen. Ut fra dette har han utviklet en modell med undervisningsopplegg som gir definerte måloppnåelser samtidig som det gir trivsel for både lærer og elever. "For lykken ligger i mestringsfølelsen – så herlig er det pedagogiske puslespillet: En elevs mestringsfølelse er en pedagogisk mestringsfølelse" (Johnsen, 2013, s. 10). Elevenes mestringsfølelse er altså nøkkelen til trivsel i undervisningen. Her sier han videre at det er viktig at læreren lærer å kjenne hver enkelt elev og deretter personifiserer undervisningen. Mestringsfølelsen i musikkfaget kan komme i ulike arenaer: Gjennom at elevene mestrer utøvende musikk, når de merker at de får til å spille et instrument, når de føler at de synger bra og når de føler at prestasjonen blir verdsatt. Følelsen kan også kjennes når en hel klasse mestrer å spille i et orkester, og at spilleferdighetene får selskap av proff lyd og stilig lyssetting. "Musikktimen er deres nytelsesprivilegium, deres fritime fra all hersens teori, deres balsam for sjelen, deres mulighet til å uttrykke følelser, deres mulighet til å gjøre åndelige reiser i en sfære som ikke engang filosofene makter å forklare." (Johnsen, 2012, s. 11). Det er diskutert hvorvidt musikkfaget kan eller bør snevres inn til et nytelsesfag, fjernet fra all "hersens teori", men kjernen hos forfatteren er at musikkfaget er tuftet på grunntanken om at musikk er et utøvende fag, og gir et bidrag til praktiske og konkrete grep som kan anvendes i musikkfaget. Teorien ligger i forkant og etterkant, men kjernen er at elevene skal mestre og trives *gjennom* utøvende musikk. Det viktige blir å utarbeide undervisningsplaner for musikkfaget. Planene skal grunngi og vise hva elevene skal arbeide med enten det neste halvåret eller det neste året. Planens levetid avhenger av kvaliteten og av foranderlige rammevilkår som spiller inn på musikkfagets forutsetninger. Det viktige er at planene retter seg mot undervisningen. Målet i musikkfaget bør være at alle elevene skal oppleve mestring, og bak dette ligger det store pedagogiske utfordringer. "Alle skal ha sin instruksjon, og sluttproduktet skal låte bra" (Johnsen, 2013, s. 20). Undervisningen og resultatet må være av høy kvalitet. Det skal høres så bra ut at elevene ønsker å ta opp musikken deres og brenne det på en CD. CD-en skal se proff ut, men label og cover, med flott lyd og fin musikk som elevene kan imponere venner og familie med. Elevene må også ha konkrete mål å strekke seg etter, "(...) og hvis de når disse målene etter passe mengde innsats,

da ruller hjulene rundt" (Johnsen, 2013, s. 20-21). Musikkundervisningen består derfor av instruksjon, innøving og samspill. Modellen Johnsen (2013) har utviklet trenger stor derfor grad av differensiering til den enkelte elev.

Johnsen har altså (2013) satt mestring som et pedagogisk mål som måler elevens mestringsfølelse i trivsel og faglig framgang, i tillegg til dannelse. Dannelsesbegrepet innenfor musikkfaget finner jeg også hos Hanken og Johansen (2013). De belyser hvordan mennesket kan dannes gjennom undervisning og oppdragelse. I denne sammenheng brukes danningsbegrepet ut fra at mennesket er ikke noe man er, man noe man dannes til å være. Dette gjør danning til en aktiv formingsprosess. "En viktig del av danningen består derfor i å bringe mennesket inn i dette kulturfellesskapet og å lære henne å kjenne og forstå det" (Hanken og Johansen, 2013, s. 199). Videre drøftes den danningsteoretiske didaktikken som en opposisjon mot reformpedagogikken. I forlengelse av danningsteoretisk didaktikk henviser Hanken og Johansen videre til Bollnow (1976, her hentet fra Hanken og Johansen, 2013) og Buber (1967, her hentet fra Hanken og Johansen, 2013) og deres møtebegrep hvor danning skjer i møte mellom jeg'et og du'et. Som lærere kan man ikke planlegge et møte som ledd i en pedagogisk prosess, men vi kan legge til rette for at et møte skal kunne skje. I musikk kan dette møtet skje enten som lytter eller utøver.

Som en kritikk mot den rådende danningsteoretiske didaktikken ble det fra 1960-tallet forsøkt å videreutvikle og fornye didaktikken. Blant annet gjennom Klafki (1959/1983;1995, her hentet fra Hanken og Johansen, 2013) og det han kaller kritisk konstruktiv didaktikk som legger vekt på konstant kritisk refleksjon over forholdet mellom samfunnsbetingelser og skolen og undervisningens mål, innhold og metoder.

Den danningsteoretiske didaktikken kan tas med inn i musikkdidaktikken og Hanken og Johansen (2013) identifiserer flere musikkdidaktiske posisjoner som bygger på en danningsteoretisk didaktisk oppfatning. Danning innenfor musikkdidaktikk kan enten skje gjennom lærestoffet, læringsaktivitetene eller som et vekselspill mellom begge.

Som tidligere nevnt, er læringsutbytte et element innenfor mestring i musikkfaget. Som Johnsen (2013) poengterer ligger det store pedagogiske utfordringer bak målet om elevenes mestring i musikkfaget. Dette krever instruksjon og veiledning fra læreren. For at læreren skal

kunne gi differensiert, eller tilpasset, instruksjon og veiledning krever det også at læreren vurderer elevens ferdigheter og kunnskaper. Sætre (2010) belyser vurdering i musikk som et mangfoldig tema, og at vurdering i musikk er vanskelig. En grunn til det er at "Musikkopplevelse, mestringsfølelse, fellesskap og musikkglede kan oppfattes som de viktigste faktorene i dette faget, og kan knapt vurderes objektivt." (Sætre, 2010, s 71). Er det slik at forfatteren mener at man ikke kan vurdere elevens mestring? Han belyser i hvert fall at det musikkpedagogiske fellesskapet ikke har utviklet et egnet språk som kan beskrive kompetanse, kvalitet og læring i musikk, og at det finnes lite systematisk kunnskap om hvordan vurdering oppfattes og gjennomføres i grunnskolens musikkfag i Norge. Ut fra dette gjør Sætre (2010) noen tematiske betraktninger. Blant annet hvorfor, hva vurdering i musikk er og hvordan vurdering i musikk kan foregå, og hvordan vi kan nærme oss refleksjon om musikalsk kompetanse og kvalitet i musikkfaget. Jeg vil her presentere kort noen av hans betraktninger. Læring i musikk kjennetegnes i stor grad av praktiske handlinger og foregår som regel i et praksisfellesskap. Elevene lærer blant annet å synge, spille, lytte, komponere, improvisere og danse. Dette er en lærings situasjon som minner om mesterlæring da læreren instruerer, veileder og underviser i praktisk musikalsk arbeid. Denne undervisningen og veiledningen vil i stor grad *være vurdering* (Sætre, 2010). Læreren vil "(...) fortelle elevene hva de får til, hva de ikke får til og hvordan de kan bli bedre til det de holder på med" (Sætre, 2010, s. 75). Dette er elementer man finner igjen i formativ vurdering, også kjent som underveisvurdering. Dette er en vurderingsprosess elevene må være delaktige i.

Læreplan i musikk (Utdanningsdirektoratet, 2006b) knytter vurdering i stor grad til elevens måloppnåelse av kompetansemålene i læreplanen. Det er mange måter å betrakte musikalsk kunnskap på, "(...) men det de har til felles er at de tydeliggjør ulike kunnskaps – og kompetansedimensjoner i musikk" (Sætre, 2010, s. 77). I følge Sætre (2010) har dette stor betydning for vurdering i musikk, og at utfordringen ligger i å anvende lærings – og vurderingsformer som ivaretar musikkfagets mangfold. Videre peker han på tre viktige elementer i praktisk vurderingsarbeid. Det må defineres et vurderingsgrunnlag, området for vurdering og refleksjon over hva som kjennetegner måloppnåelse i musikkfaget. Utfordringen rundt at det musikkpedagogiske fellesskapet ikke har utviklet et egnet språk som kan beskrive kompetanse, kvalitet og læring i musikk, og at det finnes lite systematisk kunnskap om hvordan vurdering oppfattes og gjennomføres i grunnskolens musikkfag i Norge, blir at faget fortsetter å bære fagets diskurs i form av et lettvent fag og et "fristed" som bygger på en annen

logikk enn mange andre fag. Sætre (2010) legger her fram at musikkfaget kanskje må betrakte musikalsk læring og erfaring som både språklig og ikke-språklig. Musikkfaget har mange sider der det språklige ikke er avgjørende, slik som opplevelse, erkjennelse, følelser, glede, mestring og fellesskap. Likevel poengterer intensjonal forskning betydningen av "(...) konkrete individrettede tilbakemeldinger forstått som vurdering for læring" (Sætre, 2010, s. 85). Her blir lærerens fagspråk og tilbakemelding viktig i elevens læreprosess. Gjennom å utvikle et fagspråk som ivaretar musikkfagets mange sider kan vi bidra til utviklingen av elevens musikalske potensial. Bamford (2008) poengterer også hvor viktig kvalitet og utdanning er for kunstoffagene betydning og elevens læring. Hennes studie viser at en skolert, erfaren og "god" lærer gir elevene den beste opplæringen. Bøe (2010) skriver at det vel ikke er uventet at et fag ikke er tjent med ufaglærte lærere.

Bamford henviser til PISA-resultater som viser "at i stedet for at kunst- og kulturfagene tar fokuset vekk fra teoretiske fag i skolen, er det slik at mer kunst, kultur og kreativitet faktisk kan bidra til bedre kvalitet, bedre resultater og større grad av mestring". (2012, s. 13).

Sæther (2017) belyser at musikkaktivitet og interesse for musikalsk læring gjerne er selvinitiert. Men dette mener han at barn selv oppsøker musikkundervisning utenfor skolen. De uformelle læringssituasjonene har derfor betydning for den formelle læringssituasjonen, og kunnskap om de uformelle kan ha stor betydning for utviklingen av musikkfaget som undervisningsfag i skolen. Hanken og Johansen (2013) peker på at det kan være et gap mellom elevens interesse for musikkaktivitet utenfor skolen og hva som foregår i skolens undervisningsprogram.

Sæther (2017) legger også frem at musikalsk utvikling er en del av barnets og elevens helhetlige utvikling, og det er en sammenheng mellom musikalsk utvikling og utvikling innen kommunikasjon, sosialt samspill, talespråk, kognisjon og motorikk. Å uttrykke seg musikalsk viser for eksempel tydelig samspill og kommunikasjon mellom barn, og mellom barn og voksne. Sæther (2017) peker på at forskning på musikalsk utvikling hos barn i førskolealder er et bidrag til å diskutere musikalsk utvikling hos elever i skolen. Dette fordi barns musikalske kompetanse fra førskolealder er et grunnlag for musikkundervisning i skolen og en del av elevens helhetlige musikalske utvikling. Videre pekes det på at hva slags grunnsyn læreren har om musikk, musikalitet, undervisning og elever vil ha betydning for å kunne fremme elevens musikalske utvikling. Dette ser jeg i sterk relasjon til Angelos teoretiske

bidrag om lærerens profesjonsforståelse (Angelo, 2014b). Med utgangspunkt i Vygotskys nærmeste utviklingszone viser Sæther (2017) at pedagogens rolle er å minske avstanden mellom det faktiske utviklingsnivået til det potensielle nivået. Da blir det viktig å kartlegge barnas ressurser og ferdigheter og tilpasse aktiviteten og utfordringene opp til barnets mulighet for mestring.

5.4. Sjangerbredde

For å undersøke en eventuell relasjon i synet på *sjangerbredde* i teori om musikkfaget i grunnskolen og tilpasset opplæring har jeg lest følgende litteratur (markert med fet font):

Bachmann og Haug (2006) og **Nordahl (2009)** illustrerer hvordan forståelse av tilpasset opplæring spiller inn på hvordan sjangerbredde blir vektlagt i undervisningen. Her vises det til forholdet mellom individ – og kollektivbasert tilpasset opplæring.

Med utgangspunkt i Læreplan i musikk (Utdanningsdirektoratet, 2006b) bringer **Kalsnes (2017)** sjangerbredde i musikkfaget til å angå faget som et samfunnsfag og et kritisk fag. Dette gir føringer til hvordan musikkfaget blir lagt opp til i forhold til valg av repertoar, variasjon av arbeidsmåter, organisering, læringsaktiviteter og innhold i undervisningen. **Angelo (2017b)** ønsker at sjangerbredde i musikkfaget skal omhandle mer enn hvordan timene blir lagt opp og løfter det opp til å omhandle flere perspektiver.

Jeg har valgt denne litteraturen fordi det belyser sjangerbredde sett ut fra flere perspektiver, og som samlet kan gi en helhetlig framstilling av sjangerbredde i musikk og tilpasset opplæring.

Her følger nå min kreative, refleksive og kritiske analyse av forsknings – og faglitteratur knyttet til begrepet *sjangerbredde* mellom musikkfaget i grunnskolen og tilpasset opplæring.

Jeg undersøker først sjangerbredde i fagteori om tilpasset opplæring og så i musikkfaget. Dette tar jeg med meg videre i drøftingen i kapittel 5 for å se om det finnes en relasjon mellom musikk og tilpasset opplæring i den valgte fagteorien.

5.4.1 Sjangerbredde undersøkt i fagteori om tilpasset opplæring

Bachmann og Haug (2006) skriver om tilpasset opplæring og hvordan man både kan ha en smal og en vid forståelse av begrepet. Den smale forståelsen bygger på at tilpasset opplæring er ulike former for konkrete tiltak, metoder og bestemte måter å organisere opplæringen på. Innenfor sjangerbredde i fagteori om tilpasset opplæring legger jeg derfor en smal forståelse av begrepet til grunn. Sjangerbredde handler altså både om valg av repertoar, variasjon av arbeidsmåter, organisering, læringsaktiviteter og innhold i undervisningen. Nordahl (2009) har i sin forskning empiri som viser stor variasjon i arbeidsmåter, innhold i undervisning, organisering, klasseledelse, relasjoner o.l. Det som synes å være en av grunnene til det er at skolene har ulikt forhold mellom individualisering og fellesskapet i skolen. Der hvor skolene er sterkt preget av individualisering av undervisningen legges det stor vekt på arbeidsmåter, organisering og innhold i undervisningen for å ivareta elevens ulike forutsetninger (Nordahl, 2009, s 198.). Han finner at elever på skoler hvor det i stor grad vektlegges individualisering i form av arbeidsmåter, organisering og innhold, opplever det som ustabil fordi de må forholde seg til så mange ulike undervisningssituasjoner i løpet av en uke. De kan også føle seg utrygg da de må forholde seg til mange forskjellige sosiale fellesskap. Forskningen viser at elevene må arbeide mye alene, være selvregulert i egen læring, og får begrenset med støtte fra andre elever eller lærere. Det var også kartlagt mye bråk og uro og lav arbeidsinnsats hos en del elever. Slik jeg ser Nordahls (2009) fremstilling forstår jeg det slik at skolene gjennom en altfor individbasert tilpasset opplæring ikke klarer å gi forutsigbare rammer slik Overordnet del av grunnopplæringen sier: "For å skape motivasjon og læringsglede i undervisningen trengs et bredt repertoar av læringsaktiviteter og -ressurser innenfor forutsigbare rammer" (2017, s. 16). Da er det tenkelig at resultatet blir stikk motsatt av motivasjon og læringsglede, nemlig lav arbeidsinnsats, umotiverte elever og et dårligere læringsmiljø.

Hattie (2009, i Nordahl, 2009) viser til at individualisert undervisning har i liten grad noen effekt på elevens læringsutbytte, og at tilpasset opplæring som en sterkt individualisert undervisning har liten støtte i internasjonal forskning om hva som gir et godt læringsutbytte for elevene. I andre skoler som ble observert ble undervisningen organisert hovedsakelig i det samme sosiale fellesskapet for elevene hele uken (Nordahl, 2009). Det var i liten grad variasjon i arbeidsmåter og elevene arbeidet med de samme innholdet i fagene. Dette kalles gjerne tradisjonell undervisning, men elevene arbeidet godt og alle elevene var godt inkludert

i et sosialt og faglig fellesskap. Utfordringen var at det i liten grad ble gjort individuelle tilpasningen til den enkelte elev og lite hensyn til elevenes evner og forutsetninger. Likevel poengterer Nordahl (2009) at det ikke var slik at individet ikke ble tatt hensyn til. Man fant god balanse mellom individ og fellesskap, og fellesskapet gav god sosial støtte fra medelever, og tydelige forventninger og krav så også ut til å gi relativt god arbeidsinnsats hos elevene.

5.4.2. Sjangerbredde undersøkt i fagteori om musikkfaget i grunnskolen

Som læreplan i musikk skriver, ivaretar musikkfaget "(...) både musikalsk mangfold og sjangerbredde. (...) Det er derfor en forutsetning for å oppfylle formålet med faget at man innenfor alle hovedområdene på alle trinn arbeider med sangerbredde og musikalsk mangfold" (Utdanningsforbundet, 2006b, s. 2). Kalsnes (2017) har analysert læreplan i musikk i de siste hundre årene med utgangspunkt i ulike betegnelser for hva musikkfaget er eller kan være (se kapittel 1.3.2. Musikkopplæring i grunnskolekontekst) for å se hvordan musikkfaget på ulike måter er blitt beskrevet. Jeg vil ikke gå nærmere inn på dette her, men ønsker å trekke fram noen av hennes elementer fra dagens læreplan (Utdanningsdirektoratet, 2006b) som er relevant til denne studien. Kalsnes (2017) peker på en viktig begrunnelse for at sjangerbredde har blitt mer fremtredende i dagens samfunn og som videre gjenspeiles i Læreplan i musikk (Utdanningsdirektoratet, 2006b). Dette handler om barn og ungdoms ubegrensede tilgang til musikk, og at legges vekt på at man på alle trinn arbeider med musikalsk mangfold og sjangerbredde i alle læreplanens hovedområder – komponere, musisere og lytte. Dersom man ser på kompetansemålene for hva eleven etter 10. klasse skal kunne:

"uttrykke og formidle refleksjon om musikk som kunst- og kulturuttrykk og som underholdnings- og forbruksvare" og "gjøre rede for hvordan musikk gjenspeiler trekk ved samfunnsutvikling og ungdomskultur og hvordan dette kan komme til uttrykk gjennom ulike former for rytmisk musikk, kunstmusikk og norsk, samisk og andre kulturers folkemusikk" (Utdanningsdirektoratet, 2006b, s. 7).

Sjangerbredde i musikkfaget kan derfor gi faget en betegnelse som et samfunnsfag og et kritisk fag hvor eleven skal kunne reflektere rundt kompetansemålene nevnt ovenfor. Angelo (2017b) peker på at mangfold av musikk og sjangre i musikk kan sees på som en utfordring ut fra de gitte hovedområdene musisere, komponere og lytte som er hentet fra læreplan i musikk

(Utdanningsdirektoratet, 2006b). Disse tre hovedområdene kan sees direkte knyttet til utøveren, komponisten og tilhøreren. Utfordringen ligger i at "Ved at noe utpekes som hovedområder, trekkes nødvendigvis også noe annet frem som mindre vesentlig, selv om det kan være nettopp noe annet og andre roller enn komponist, musiker og lytter som er sentrale i andre musikkforståelser" (Angelo, 2017b, s. 143). Det er altså ikke alle musikkforståelser som lar seg innordne etter disse rollene. Hun fremholder et bredt musikkpedagogisk perspektiv som grunnleggende for undervisningen i musikk i skolen. Musikk kan sees på noe som angår alle, og som en kraft i mennesker og samfunn. Dette handler om musikk og mennesker i sin helhet og noe som innbefatter refleksjoner om musikalitet og musikalsk utvikling. I forhold til spørsmålet om *hvordan* man kan arbeide med musikk ønsker Angelo (2017b) at dette ikke skal avgrenses til bare handle om musikktiltaket og læreplanen, men at det handler om hele skole-dagen, hverdagen og menneskene i bred forstand. Spørsmålet om hvordan må derfor, slik forfatteren ser det, sees ut fra flere perspektiv. Det handler om en relasjonell tilnærming med vekt på kultur og samfunn, eksistensfilosofisk og personlig tilnærming og musikkdidaktiske tilnærminger. De tre innfallsvinklene har til hensikt å utfylle og utfordre hverandre i refleksjoner rundt hvordan læreren kan planlegge, gjennomføre og vurdere musikkundervisning i skolen. Angelo (2017b) peker på at svaret på spørsmålet om *hvordan musikk* ikke kan besvares med ett svar, men krever grundige diskusjoner. Jeg vil særlig trekke frem lærerens profesjonsforståelse som setter preg på valg av innhold i musikkundervisningen. Mer utfyllende om lærerens profesjonsforståelse er skrevet i kapittel 3.2 Lærerens profesjonsforståelse. Innhold i musikkundervisning er hva slags aktiviteter, sanger eller stykker læreren velger å legge opp til. Diskusjon rundt innhold henger sammen med både elev – og lærerforutsetninger og ikke minst mål. Hva som er musikkundervisningens mål vil ha stor innvirkning på hvilket innhold undervisningen får. Som beskrevet i kapittel 1.3.2. Musikkopplæring i grunnskolekontekst kan man ha ulike syn og diskusjoner rundt hva slags fag musikk er, enten estetisk fag, ferdighetsfag, kunnskapsfag, musisk fag trivselsfag, kritisk fag eller mediefag (Hanken og Johansen, 2013). Hvordan læreren ser på musikk som fag vil derfor også påvirke hvilket innhold undervisningen får. Her inngår diskusjoner som hva som er viktigst av lærestoffet eller læringsaktivitetene. Læreplan i musikk (Utdanningsforbundet, 2006b) angir grunnleggende ferdigheter, hovedområdet og mål i musikkfaget, men gir ikke eksempler på læremateriell slik som spesifikke stykker, komponister eller instrumenter. Sæther (2017) ilegger også sjangerbredde i musikk som et bidrag i elevens musikalske utvikling. "I møte med musikken erfarer eleven at musikk også er et kulturuttrykk" (Sæther, 2017, s. 75). Dette sitatet behandlet jeg i kapittel 5.1.2 Erkjennelse

undersøkt i fagteori om musikkfaget i grunnskolen, og da i forbindelse med estetisk erkjennelse. I forhold til sjangerbredde handler det her om at læreren kan påvirke elevens musikalske utvikling gjennom tilrettelegging i valg av musikalsk innhold og aktiviteter. De valg læreren gjør i forhold til innhold i undervisningen vil være formidlere av verdier som får betydning for elevens opplevelser og estetiske oppfatninger videre i livet. Slik jeg forstår det er dette noe av det Angelo (2017b) etterspør i behandling av spørsmålet om *hvordan* man kan arbeide med musikk i skolen.

Furnes (2009) skriver at fordi tilpasset opplæring er nært knyttet opp mot elevers ulike forutsetninger handler det innenfor musikkfaget mye om musikalske evner og ferdigheter. I sin forskning ser han dette i lys av multiple intelligenser hentet fra Gardners åtte intelligenser og subintelligenser med fokus på musikalsk intelligens og subintelligens. Når det gjelder musikk og tilpasset opplæring hevder Furnes (2009) at vi står overfor to viktige utfordringer. Den ene er fagsyn da jo mer avgrenset ens lærers fagsyn er, dess mindre rom er det for å differensiere og variere undervisningen. Den andre utfordringen er at dersom man opererer med vanntett skille mellom fagene, vil muligheten for tilpasning og differensiering svekkes. Lærere må være villig til å åpne opp blikket til andre fag og styrke læringsoverføring. Sjangerbredde i musikkfaget blir tydeliggjort av Furnes (2009) gjennom begrepet læringsoverføring. Læringsoverføring bør gjøres gjennom et vidt spekter av læringsarenaer, arbeidsmåter og vurderingsformer. Man må bryte ned faglige barrierer og bygge opp en gjensidig forpliktelse til samarbeid på tvers av fag.

5.5. Oppsummering av kapitlet

Ut fra de fire klynger av relasjoner jeg skapte i analysen av Læreplan i musikk (Utdanningsdirektoratet, 2006b) og Overordnet del av grunnopplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2017) har disse blitt styrende for en kreativ, refleksiv analyse av forskning – og faglitteratur som empiri. Gjennom forsknings – og faglitteratur om tilpasset opplæring og musikk i grunnopplæringen har jeg belyst klyngene *erkjennelse, likeverdighet, mestring og lærelyst og sjangerbredde*.

Jeg har ikke funnet noen flere begreper som kan skape en relasjon mellom musikk og tilpasset opplæring i faglitteraturen jeg har lest. Dette betyr ikke at det ikke finnes andre relasjoner,

men gjennom den kreative, refleksive og kritiske analysen jeg har gjort er det disse fire klyngene av relasjoner jeg har klart å skape, og som gir gjenklang i både valgte styringsdokumenter og faglitteratur.

Kapittel 6

Mulighetsrom mellom musikk og tilpasset opplæring: på tvers av styringsdokumenter og teorianalyse

I dette kapittelet vender jeg fokuset til min problemstilling:

«På hvilke måter kan musikkfaget spille en sentral rolle i tilpasset opplæring i skolen?»

Gjennom kapittel 4 har jeg undersøkt hvilke relasjoner mellom musikk og tilpasset opplæring som kan skapes i en kreativ refleksiv analyse av styringsdokumenter gjeldende læreplan LK06 jfr. forskningsspørsmål 1. I kapittel 5 har jeg gjennom i en kreativ refleksiv analyse av et utvalg forsknings – og faglitteratur på bakgrunn av analysen gjort i kapittel 4 belyst klyngene *erkjennelse, likeverdighet, mestring og lærelyst og sjangerbredde*. De relasjonene jeg skapte i den kreative, refleksive og kritiske analysen av styringsdokumenter, og senere i en kreativ, refleksiv og kritisk analyse av et utvalg teori vil være sterkt preget av en hermeneutisk innfallsvinkel. Det er meg og min tolkning som er utgangspunktet i begge analysene. Dette kan ikke testes intersubjektivt, og er avhengig av hvem som opplever og føler. Ved å tolke deler av Overordnet del av grunnopplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2017) og Læreplan i musikk (Utdanningsdirektoratet, 2006b) forsøker jeg først å skape en forståelse for de ulike delene, for så å se på helheten. Et hermeneutisk perspektiv, og en metodologi hentet fra Montuoris (2005) kreative litteraturundersøkelse og refleksiv undersøkelse fra Alvesson og Skjöldberg (2009) i forskningen åpner opp for at jeg gjennom tolkning kan få innsikt i om det finnes en sammenheng mellom musikk og tilpasset opplæring. Her tenker jeg også at min profesjonsforståelse har preget meg både bevisst og ubevisst i min tolkning. I dette kapittelet skal jeg skape de mulighetsrommene, og tomrommene, av relasjoner mellom musikk og tilpasset opplæring sett på tvers av de to analysene jeg har gjort.

6.1. Relasjoner mellom musikkfaget og tilpasset opplæring: Erkjennelse

Som presentert i kapittel 4.1 handler erkjennelse om den virksomheten hvor vi oppnår kunnskap, eller om selve kunnskapen og innsikten (Tranøy, 2018). I skolesammenheng handler dette om at elevene skal få bli kjent med seg selv og utvikle tro på og innsikt om seg selv. Her handler det om noe annet enn fagspesifikke aspekter, og at skolen bygger på et verdigrunnlag som omhandler demokrati, nestekjærlighet, personlig utvikling, identitet og deltakelse. I musikkfaget har jeg tidligere lagt fram at man i møte med musikk kan ha sterke sanseopplevelser. Det handler her om noe som griper oss, og forandrer oss. Vi kan forstå oss selv og omverden gjennom estetisk erkjennelse. Stortingsmelding nr. 31 legger opp til en bred forståelse av elevens læringsutbytte gjennom personlig utvikling og identitet. Dette skjer blant annet gjennom at lærerne samarbeider om undervisning og kompetanseutvikling jfr.

Bachmann og Haug (2006). Mulighetene for elevens faglige og personlige utvikling ser ut til å være avhengig av at skolene arbeider med tilpasset opplæring ut fra et helhetsperspektiv gjennom både en bred og smal forståelse av begrepet tilpasset opplæring. Det handler her både om et verdigrunnlag som alle lærere samarbeider og utvikler sammen og som hver enkelt lærer tar med seg i konkrete didaktiske føringer i undervisningen, i denne sammenhengen musikkundervisningen. Relasjonen mellom musikk og tilpasset opplæring hva angår erkjennelse, later først og fremst til å være gjennom aktivitetsformen. At prøving og feiling er en kilde til erkjennelse, jfr. Utdanningsdirektoratet (2017, s. 16), og at "(...) innhold og aktivitetsformer som søker å møte elevenes uttrykksbehov og gi rom for estetiske opplevelser, kan faget bidra til erkjennelse, innlevelse, utfoldelse og deltakelse."

(Utdanningsdirektoratet, 2006b, s.2). Denne prøvingen og feilingen kan tolkes som arbeidsprosesser, aktivitetsformer hvor eleven arbeider med ulike oppgaver, arbeidsmåter, organiseringen og ulikt innhold. Ulike arbeidsprosesser, – og former gjøres gjennom elevens kropp, og gir følgende kroppslige erfaringer. Disse kroppslige erfaringene er en del av elevens helhetlige musikalske utvikling og handler derfor også om at sanselige, musikalske og estetiske erfaringer bidrar til erkjennelse. Elever opplever musikk gjennom kroppen og vil også reagere kroppslig på musikk. Som Sæther sier, sanser, opplever og tolker vi vår tilstedeværelse gjennom vår kropp (2017, s. 75). Erkjennelsen kommer, slik jeg ser det, ut fra kroppslige erfaringer gjennom prøving og feiling i ulike arbeidsprosesser, arbeidsformer og ulikt innhold. I kapittel 5.1.1 Erkjennelse undersøkt i fagteori om tilpasset opplæring tolket jeg det videre til at det også finnes en relasjon mellom erkjennelse og lærerens fokus på

sjangerbredde. De samme setningene ovenfor hentet fra Overordnet del av grunnopplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 16) og Læreplan i musikk (Utdanningsdirektoratet, 2006b, s.2) viser nettopp at det er gjennom valg av repertoar, variasjon av arbeidsmåter, organisering, læringsaktiviteter og innhold i undervisningen at det er en kilde til erkjennelse. Denne relasjonen mellom tilpasset opplæring og musikk og videre mellom erkjennelse og sjangerbredde forstår jeg som styrket gjennom Angelo (2017b) som fremholder et bredt musikkpedagogisk perspektiv som grunnleggende for undervisningen i musikk i skolen. Musikk kan sees på noe som angår alle, og som en kraft i mennesker og samfunn. Musikk og mennesker står i relasjon til hverandre som en helhet og noe som innbefatter refleksjoner om musikalitet og musikalsk utvikling. I forhold til spørsmålet om *sjangerbredde* i musikk ønsker hun at dette ikke skal avgrenses til å bare handle om musikktimen og læreplanen, men at det skal handle om hele skole-dagen, hverdagen og menneskene i bred forstand. Spørsmålet om hvordan må derfor slik Angelo (2017b) ser det, sees ut fra flere perspektiv. Det handler om en relasjonell tilnærming med vekt på kultur og samfunn, eksistensfilosofisk og personlig tilnærming og musikkdidaktiske tilnærminger. Videre vil jeg føre på at spørsmålet om sjangerbredde blir et spørsmål om hvordan vi legger opp til elevens mulighet til erkjennelse gjennom en tilpasset opplæring i musikkfaget.

Angelo (2017a) skriver at musikk og musikkopplevelser kan gi oss tilgang til våre følelser og bidra til å forstå på en annen måte enn vi kan gjennom det verbale språket. Med dette til grunn, kan musikkfaget ansees som et erkjennelsesredskap. Det samme peker Høhr (2013) på når man gjennom den estetiske erkjennelsesprosessen kan gripes på en annen måte enn den abstrakte refleksjonen kan. Som jeg har presentert tidligere forstår jeg Høhr (2013) sin framstilling av estetiske erkjennelse som opplevelser gjennom estetiske aktiviteter hvor man får ny kunnskap i interaksjon og relasjon mellom verden og individet i aktiviteten. Eller i interaksjon og relasjon mellom musikk og individet i musikkaktiviteten.

Overordnet del av grunnopplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2017) velger å bruke ordet *kan* være en kilde til erkjennelse, mens Læreplan i musikk (Utdanningsdirektoratet, 2006b) bruker ordet *er* en kilde til selverkjennelse. Disse ordene *kan* og *er* skiller seg fra å være en mulighet til noe som er avklart og bestemt. I denne studien er jeg ute etter mulighetsrommet, og slik jeg forstår styringsdokumentene og forsknings – og faglitteratur finner jeg et mulighetsrom og en

relasjon mellom musikk og tilpasset opplæring innenfor klyngen erkjennelse. Erkjennelsen ligger da i et mulighetsrom mellom prøving og feiling, gjennom sterke sanseopplevelser, gjennom kjennskap til musikk, kunnskap om musikk, utvikling av musikalske ferdigheter og refleksjon om musikk (Utdanningsdirektoratet, 2006b; 2017).

6.2. Relasjoner mellom musikkfaget og tilpasset opplæring: Likeverdighet

Som nevnt i kapittel 4.2 er begrepet inkludering lagt til grunn i behandling av klyngen likeverdighet, og at for at man skal føle seg likeverdig andre, må man kjenne at det er rom og plass for hver enkelt. Bachmann og Haug (2006) skriver at tilpasset opplæring og inkludering overlapper hverandre og at tilpasset opplæring tolkes som en forutsetning for inkludering. Strømstad (2004) peker på at inkludering, i likhet med tilpasset opplæring, kan forstås gjennom en bred og en smal forståelse. Den brede forståelsen handler om et romlig og godt fellesskap, mens den smale forståelsen peker på elevens spesifikke behov, kultur, verdi – og trosoppfatninger (Strømstad, 2004, s. 116). Læreplan i musikk (Utdanningsdirektoratet, 2006b) skriver at musikkfaget skal medvirke til en positiv identitetsskaping hos eleven. I et flerkulturelt samfunn skal eleven føle tilhørighet til ens egen kultur, respekt for andres kultur og forståelse for musikkens betydning som kulturbærer og verdiskaper lokalt, nasjonalt og internasjonalt (Utdanningsdirektoratet, 2006b, s. 2). Slik jeg ser det rommer Læreplan i musikk både en bred og en smal forståelse for inkludering. I inkluderingsarbeid har man derfor et åpent miljø som gir plass til alle. Hovdenak (2007) skriver at musikkfaget får en plass i skolen med en grunnleggende betydning med tanke på elevens mulighet til utvikling av ulike aspekter på det personlige planet. Skolen har både et samfunnsmandat i form av både en reproduserende og en produserende oppgave, samtidig som den har en identitetsdannende funksjon. Det kan derfor diskuteres om man i stedet for å si at tilpasset opplæring er en forutsetning for inkludering, heller skulle sagt at inkludering er en forutsetning for tilpasset opplæring. At det er *gjennom* inkludering elever opplever seg likeverdige, og at det er dette som gjør at opplæringen er tilpasset.

Mulighetsrommet for likeverdighet i en relasjon mellom musikk og tilpasset opplæring tar med seg både en smal og en bred forståelse for inkludering. Musikkundervisningen kan i så måte medvirke til positiv identitetsskaping hvor eleven føler tilhørighet til ens egen kultur,

respekt for andres kultur og forståelse for musikkens betydning som kulturbærer og verdiskaper lokalt, nasjonalt og internasjonalt. Jeg stiller meg likevel spørrende til at det i Læreplan i musikk skrives at "*Musikkfaget spiller en sentral rolle i en tilpasset opplæring i en inkluderende skole.*" (Utdanningsdirektoratet, 2006b, s.2), mens Overordnet del av grunnopplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2017) ikke nevner musikk eller estetiske fag i forhold til tilpasset opplæring, og videre da om likeverdighet og inkludering. I kapittel 3.2 Undervisning og tilpasset opplæring (Utdanningsdirektoratet, 2017) kan det se ut til at likeverdighet – og inkluderingsbegrepet henspiller til at den smale forståelsen peker på elevers spesifikke behov, kultur, verdi – og trosoppfatninger. Den smale forståelsen tekstliggjøres gjennom setninger som "Elevene møter skolen med ulike erfaringer, forkunnskaper, holdninger og behov." (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 16). Disse styringsdokumentene står da ikke i relasjon til hverandre. Slik som Alvesson og Skjöldberg (2009) skriver må man strebe etter et dialektisk forhold mellom D-refleksivitet og R-refleksivitet hvor man peker på svakheter i tekst samtidig som man gir disse svakhetene en mulighet til å tilføre og utvikle noe nytt. Innenfor D-refleksivitet ser jeg derfor her en tekstlig svakhet mellom Læreplan i musikk (Utdanningsdirektoratet, 2006b) og Overordnet del av grunnopplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2017). Mulighetsrommet åpner seg derfor gjennom forsknings- og faglitteratur, og ikke gjennom styringsdokumentene.

Ut fra en slik tankegang som Strømstad (2004) og Bachmann og Haug (2006) legger fram, kan jeg se en teoretisk sammenheng mellom tilpasset opplæring og likeverdighet, men er de egentlig to begrep med samme betydning? Lærere i den norske skole er gjennomgående positive til prinsippet om tilpasset opplæring, men det er stor grad av variasjon i hvordan begrepet forstås og senere gjennomføres i praksis (Nordahl, 2006; Bachmann og Haug, 2006). Som oftest blir tilpasset opplæring forstått innenfor en smal tilnærming som handler om individuelle, konkrete tilpasninger til den enkelte elev ut fra deres vansker og problemer i skolen. Men hva da med idealet som en inkluderende skole? Overordnet del av grunnopplæringen legger opp til at skolen skal (...) gi alle elever likeverdige muligheter til læring og utvikling, uavhengig av deres forutsetninger (2017, s. 16). Med så store variasjoner i arbeidsmåter, innhold i undervisning, organisering, klasseledelse, relasjoner o.l. (Nordahl, 2009), og med så individpreget form for tilpasset opplæring, hvordan kan vi være sikre på at alle elever møter en tilpasset opplæring i et fellesskap? Nordahl (2009) viser til empiri som tyder på at vi ikke har en felles norsk skole, men at vi har mange forskjellige norske

grunnskoler. Dale og Wærness (2007) peker i retning av at den norske skole forstår en inkluderende skole som noe som handler om tilgjengelighet for alle elever. Dette har likevel ført til at elever har blitt ekskludert fra gode læreprosesser. To av de kjennetegnene på likeverdighet innenfor en tilpasset opplæring som de har spesifisert er at skolen legger til rette for at valg av arbeidsplaner, oppgaver, tempo og arbeidsmåter gir den enkelte eleven optimale utfordringer, og at valgene skal bidra til individuell mestring og forbedring (Dale og Wærness, 2009, s. 52). I kapittel 6.1 ble det lagt fram en mulig relasjon innad mellom erkjennelse og sjangerbredde. Dale og Wærness kjennetegn på likeverdighet i en tilpasset opplæring kan tolkes dithen at det også finnes en relasjon mellom likeverdighet, sjangerbredde og mestring og lærelyst.

I musikkfaget viser Hovdenak (2007) at faget gis et større pedagogisk handlingsrom og større fleksibilitet i forhold til i andre fag hvor lærere opplever at eksamen og nasjonale prøver er styrende for undervisningens innhold og form. "Dette handlingsrommet kan benyttes til å styrke det positive aspektet i forhold til elevens identitetsutvikling" (Hovdenak, 2007, s. 14). Innenfor dette handlingsrommet forstår jeg Hovdenak (2007) til at lærerens står friere i å gi eleven optimale utfordringer gjennom arbeidsplaner, oppgaver og tempo jfr. Dale og Wærness (2009), som videre gir en likeverdig opplæring for alle elever. Musikkfaget skal også reflektere det samfunnet som finnes, og må også reflektere elevsammensetningen i klassen. Med utgangspunkt i samfunnet som legitimeringsaspekt har musikkfaget både en *samfunnsbevarende* og *samfunnsforandrende* funksjon (Hanken og Johansen, 2013). Med en samfunnsbevarende funksjon menes musikk som binder sammen og opprettholder samfunnet. Det å utvikle musikkkompetanse hos elevene i skolen blir da en viktig side av sosialiseringen fordi det oppfattes som nyttig og nødvendig for å kunne fungere i samfunnet. Som en samfunnsforandrende funksjon kan musikkfaget angripe kulturell undertrykking og intoleranse. Slik jeg ser det vil legitimering av musikkpedagogisk virksomhet med utgangspunkt i samfunnet sett i sammenheng med individet binde disse sterkt sammen med tanke på elevens identitetsutvikling og at eleven skal føle seg som en inkludert og likeverdig deltaker i samfunnet. Elevens musikkulturelle forutsetninger står innenfor musikkfaget blant de sosiokulturelle forutsetningene (Hanken og Johansen, 2013). De blir sosialisert inn i en musikkultur, og dette må læreren ta hensyn til. Gjennom at læreren ikke bare konsentrerer seg om én musikkultur, kan eleven anvende musikkfaget som et kulturelt *øvefelt* der alle ulike musikkulturer kan møtes. Igjen ser det derfor ut til at valg av arbeidsplaner, oppgaver, tempo

og arbeidsmåter i musikkfaget som gir den enkelte eleven optimale utfordringer som reflekterer både rundt elevens musikkulturelle, sosiokulturelle forutsetninger, både for å bevare det samfunnet som er og det samfunnet som skal forandres er en forutsetning for en likeverdig og tilpasset musikkopplæring (Dale og Wærness, 2009, s. 52; Hanken og Johansen, 2013, Hovdenak, 2007).

Målet er at den tilpassede opplæringen skal være "tilrettelegging som skolen gjør for å sikre at alle elever får best mulig utbytte av den ordinære opplæringen." (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 16). Opplæringen skal skje ut fra sentrale verdier som inkludering, variasjon, sammenheng, relevans, verdsetting, medvirkning og erfaringer og disse verdiene kan brukes til å utforske og utvikle praksis når det gjelder tilpasset opplæring (Utdanningsdirektoratet, 2015). Med tilpasset opplæring ut fra en fellesskaps-, - og inkluderingstanke: Burde begrepet istedenfor tilpasset opplæring vært inkluderende opplæring?

6.3. Relasjoner mellom musikkfaget og tilpasset opplæring: Mestring og lærelyst

Bachmann og Haug (2006) la i sin forskningsrapport om tilpasset opplæring fram at for å mestre noe eller at elevene skal oppleve lærelyst er elevene avhengig av å kjenne på hvorfor de skal lære noe eller arbeide for å mestre noe. Det må oppleves som noe av verdi for elevene. For at elevene skal mestre og å oppleve lærelyst kreves det kunnskap om elevens forutsetninger og evner. Både innenfor musikkfaget og tilpasset opplæring er det å ha kunnskap om elevene et viktig element. Dette krever undervisning av høy kvalitet og et høyt faglig trykk. Interaksjon mellom lærer og elev, og elever imellom er en viktig faktor innfor tilpasset opplæring. Innenfor mestringssammenheng ser jeg derfor interaksjonen som en del av kravet til undervisningens høye kvalitet, og i musikkundervisningssammenheng er interaksjon nesten uunngåelig. Uten interaksjon ser jeg ikke hvordan læreren kan møte målene fra kompetanseområdene i musikk som er musisere, komponere og lytte (Utdanningsdirektoratet, 2006b).

Lærere må derfor gjøres ansvarlig og delaktig i undervisningen hvor timene utnyttes til faglig arbeid og hvor det benyttes en kombinasjon mellom lærestoff – og aktivitetsorientert

undervisning. Lærelysten har en sosiokulturell karakter (Utdanningsdirektoratet, 2007), og lærerne må derfor øke sin kunnskap om, og ta hensyn til elevenes sosiokulturelle forutsetninger. Relasjonen mellom musikk og tilpasset opplæring ser ut til å befinne seg her. Det blir derfor viktig at læreren lærer å kjenne sine elever og deretter personifiserer musikkundervisningen jfr. Johnsen (2013). Denne personifiseringen tolker jeg også som tilpasset opplæring.

Har vi likevel en tilpasset opplæring for alle elever? Nordahl (2009) peker i retning av et nei. Med hans funn tyder det for meg som at de som allerede mestrer skolen og har et læringsutbytte vil oppleve enda mer mestring og læringsutbytte, mens de som ikke mestrer i skolen vil oppleve enda mindre mestring, føle større nederlag og få et mindre læringsutbytte. Er det snarere elevene som selv tilpasser sin opplæring til lærerens opplæring? Det er, som Nordahl (2009) peker på, store variasjoner og til tross for en felles, førende Overordnet del av grunnopplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2017) og i denne studiens tilfelle, en læreplan i musikk (Utdanningsdirektoratet, 2006b), er det ulikt på skole til skole om hvorvidt elevene opplever mestring og lærelyst i musikk gjennom en tilpasset opplæring. Teorien jeg har analysert i denne studien peker i retning av at det er mulig, og styringsdokumentene som setter krav til undervisningen finnes, men gjennomføringen av det er opp til hver skole og hver enkelt lærer. Dette viser de store utfordringene skolen og lærerne står i. Dette blir særlig når jeg legger til Sætre (2010) som belyser vurdering i musikk som et mangfoldig tema, og at vurdering i musikk er vanskelig. En grunn til det er at "Musikkopplevelse, mestringsfølelse, fellesskap og musikkglede kan oppfattes som de viktigste faktorene i dette faget, og kan knapt vurderes objektivt" (Sætre, 2010, s 71). Det musikkpedagogiske fellesskapet har ikke, slik Sætre (2010) legger fram, utviklet et egnet språk som kan beskrive kompetanse, kvalitet og læring i musikk, og at det finnes lite systematisk kunnskap om hvordan vurdering oppfattes og gjennomføres i grunnskolens musikkfag i Norge. Igjen viser dette for meg at elevens musikkfaglige utvikling og mestring i faget er særdeles avhengig av lærerens profesjonsforståelse og hvordan læreren legger opp sin undervisning. Både i forhold til hva slags fag musikk sees som, hvilket grunnsyn læreren har, hvordan tilpasset opplæring forstås og gjennomføres. Musikk læreren må også evne å ha et høyt faglig trykk slik Bachmann og Haug (2006) påpeker viktigheten av. Johnsen (2013) arbeider ut fra en grunntanke om at musikkfaget er et utøvende fag og at elevene skal mestre gjennom musikk. Elevens mestringsfølelse er også nøkkelen til trivsel i undervisningen. Johnsen (2013) viser en

forståelse av musikkfaget både som et utøvende – og trivselsfag, og at dette er førende for hans planlegging, gjennomføring og evaluering av musikkundervisning. I denne mestringen gjennom utøvende musikk som han ønsker, og elevens læringsutbytte, ligger det store pedagogiske utfordringer for læreren (Johnsen, 2013). Det å mestre noe er synonymt til det å beherske noe, å klare, å gjennomføre, å oppnå, å fullføre, å greie, å håndtere og å få til noe. Man har altså en evne til noe. For at eleven skal gis mulighet til å evne, beherske, gjennomføre, oppnå, fullføre krever det mye av læreren gjennom instruksjon, innøving, samspill og differensiering i planene, og det krever like mye av eleven. For å følge Bachmann og Haug (2006) videre må derfor musikkundervisningen legges opp slik at eleven kan kjenne på hvorfor de skal lære noe eller arbeide for å mestre noe. Det må oppleves som noe av verdi for elevene. Læreren i musikk må derfor ha en tydelig forståelse for og evne til gjennomføring av musikkundervisning med høy kvalitet og høyt faglig trykk. Sæther (2017) skriver at det viktig å kartlegge barnas, her elevenes, ressurser og ferdigheter og tilpasse aktiviteten og utfordringene opp til deres mulighet for mestring i musikkfaget. Igjen er læreren kompetanse og kunnskap et viktig element innenfor mestring i musikkfaget og gjennom tilpasset opplæring.

Prinsippet om tilpasset opplæring utfordrer både den enkelte lærer og skolen som organisasjon. Den krever kunnskap. Gjennom den kreative, refleksive og kritiske analysen av et utvalg av forsknings – og faglitteratur ser jeg det slik at lærere må våge å dele av sin kunnskap og åpne opp for vurdering av egen lærerpraksis og skolens praksis. Det krever en delaktig lærer som både kan differensiere og inkludere elevene. Som jeg har vært inne på tidligere viser forskning (Bachmann og Haug, 2006; Flem, 2000; Nordahl, 2009 mfl.) at lærere er positive til prinsippet om tilpasset opplæring, men at det er stor grad av variasjon i hvordan begrepet forstås og senere gjennomføres i praksis. Bachmann og Haug (2006) skriver at undervisningen hele tiden må knyttes til tidligere undervisningserfaringer og til forventede erfaringer, forstår jeg det som at det handler om å mestre i etapper hvor en stadig vender tilbake til tidligere kunnskap for så å jobbe frem mot forventede og kommende erfaringer. Der hvor det er et lavt faglig trykk, i kombinasjon med for mye individualisering, kan det også være vanskelig å få med de lite motiverte elevene. Dale og Wærness (2003) peker på lignende det Bachmann og Haug (2006) gjør. De skriver at "Skolens forutsetninger for og evner til systematisk å skape et differensiert opplæringsforløp må samspille med at opplæringsens krav og forventninger blir elevens egne." (Dale og Wærness, 2003, s. 79). Elevene må altså

oppleve at kravene og forventningene som stilles dem er tilpasset deres læreforutsetninger og evner. Det er her jeg ser mestringsmulighetene i den tilpassede opplæringen. Nordahl (2009) viser funn som sier at det synes som at det er mange elever som ikke får en tilpasset opplæring, og at de som lykkes best i skolen er de som selv klarer å tilpasse seg lærerens og skolens forventninger. De som ikke klarer det kan få både sosiale problemer og et dårlig faglig læringsutbytte.

Nordahl (2009) viste også i sin forskning at skoler hvor det i stor grad vektlegges individualisering i form av arbeidsmåter, organisering og innhold, opplever det som ustabil og utrygt for elever da de må forholde seg til mange forskjellige sosiale fellesskap. Forskningen viste at elevene måtte arbeide mye alene, være selvregulert i egen læring, og fikk begrenset med støtte fra andre elever eller lærere. Det var også kartlagt mye bråk og uro og lav arbeidsinnsats hos en del elever. I andre skoler som ble observert ble undervisningen organisert hovedsakelig i det samme sosiale fellesskapet for elevene hele uken. Til tross for at dette ofte sees på som det tradisjonelle og at det i liten grad ble gjort individuelle tilpasninger arbeidet elevene godt og alle elevene var godt inkludert i et sosialt og faglig fellesskap. Dette fellesskapet gav god sosial støtte fra medelever, og tydelige forventninger og krav så også ut til å gi relativt god arbeidsinnsats hos elevene. I begge de ulike måtene å organisere opplæringen på ser man ulike måter å realisere tilpasset opplæring på. Som jeg la fram i kapittel 4.4 handler sjangerbredde både om valg av repertoar, variasjon av arbeidsmåter, organisering, læringsaktiviteter og innhold i undervisningen. Men hvilken måte gir mest læringsutbytte for elevene ut fra prinsippet og kravet om tilpasset opplæring? Johnsen (2013) argumenterer for at elevene skal mestre musikkfaget gjennom utøving av musikk. Slik jeg ser det åpner musikkfaget for å variere undervisningen i stor grad, både gjennom samspill, gjennom egenøving og instruksjon. Sæther (2017) legger frem at musikalsk utvikling er en del av barnets helhetlige utvikling. I dette kapitlet viser Sæther sammenheng mellom musikalsk utvikling og utvikling innen kommunikasjon, sosialt samspill, talespråk, kognisjon og motorikk. Å uttrykke seg musikalsk viser for eksempel tydelig samspill og kommunikasjon mellom barn, og mellom barn og voksne. Med utgangspunkt i Vygotskys nærmeste utviklingszone viser Sæther at pedagogens rolle er å minske avstanden mellom det faktiske utviklingsnivået til det potensielle nivået. Da blir det viktig å kartlegge barnas ressurser og ferdigheter og tilpasse aktiviteten og utfordringene opp til barnets mulighet for mestring. Som en del av tilpasset opplæringen ligger også premisset om at elever skal oppleve mestring.

Variasjonsmulighetene i hvordan musikkfaget kan tilpasses ved bruk av kartlegging og gjennom tilpassing av allsidige aktiviteter slik at elevene kan oppleve mestring ser jeg her som et mulighetsrom for mestring i musikkfaget gjennom en tilpasset opplæring.

Videre i skapelsen av relasjon mellom musikk og tilpasset opplæring ser jeg ikke bare en relasjon mellom musikk og tilpasset opplæring innenfor mestring og lærelyst, men også en relasjon på tvers av klyngene. For at elever skal oppleve mestring kreves det faglig arbeid med en kombinasjon mellom lærestoff – og aktivitetsorientert undervisning. Dette tyder på et bredt spekter av arbeidsmåter og innhold, som jeg finner igjen i klyngen sjangerbredde. Slik jeg ser det kan dette tolkes som at den ene klyngen følger og er avhengig av den andre – gjennom sjangerbredde arbeider eleven mot mestring. Videre i denne prosessen kan prøving og feiling være en kilde til erkjennelse (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 16).

6.4. Relasjoner mellom musikkfaget og tilpasset opplæring: Sjangerbredde

I kapittel 5.4.1 Sjangerbredde undersøkt i fagteori om tilpasset opplæring la jeg til grunn en smal forståelse av begrepet tilpasset opplæring i forhold til begrepet sjangerbredde. Her handler det om valg av repertoar, variasjon av arbeidsmåter, organisering, læringsaktiviteter og innhold i undervisningen. Graden av individualisert undervisning synes her å være viktig for elevenes læringsutbytte. Nordahl (2009) trekker særlig frem organisering av undervisning, og at å finne en balanse mellom individ og fellesskap blir viktig. Igjen pekes det på at hvordan tilpasset opplæring blir forstått og gjennomført varierer stort fra lærer til lærer og skole til skole. Dette synes videre å ha innvirkning på hvordan undervisning blir lagt opp med tanke på sjangerbredde. Angelo (2017b) peker på at hva som er musikkundervisningens mål vil ha stor innvirkning på hvilket innhold undervisningen får. Innhold er her hvilke aktiviteter og hvilket repertoar av sanger og stykker læreren velger. Relasjonen mellom musikk og tilpasset opplæring når det gjelder sjangerbredde ser jeg akkurat her – i valget av undervisningens innhold og organisering av undervisning. Læreplan i musikk (Utdanningsdirektoratet, 2006b) angir grunnleggende ferdigheter, hovedområdet og mål i musikkfaget, men gir ikke eksempler på læremateriell slik som spesifikke stykker, komponister eller instrumenter. Dette blir det opp til læreren å velge. Undervisningen i musikkfaget skal gis innhold av lærere ut fra kompetansemålene i læreplan i musikk. Dette stiller store krav til lærerens kunnskap og

profesjonalitet, både musikkfaglig og didaktisk. Det er lærerens oppgave å legge til rette for innhold og arbeidsmåter ut fra læreplanene rammer. Undervisningsfaget skal legges opp etter musikkfagets tre hovedområder, musisere, komponere og lytte. Kompetansemålene skal derfor konkretiseres og operasjonaliseres ut fra disse tre hovedområdene. Det stiller krav til lærerens faglige og didaktiske kunnskaper og kompetanser. Hvordan læreren ser på musikk som fag og hvordan læreren tolker læreplan i musikk vil derfor også påvirke hvilket innhold undervisningen får, hvor stor sjangerbredde faget får.

Musikkfaget er et fag som krever variasjon av arbeidsmåter og innhold. Bare gjennom å se på fagets hovedområder, musiserer, komponere og lytte, kan man se at faget må inneholde flere ulike arbeidsmåter. Jeg vil si at alle er aktive arbeidsmåter, hver på sin måte. Felles for dem alle er at de krever ulike ferdigheter som læreren må tilpasse hver enkelt elevs læreforutsetninger. Musikk er et fag i skolen som stadig må stadfeste dets lovligheit, og musikk har mange innfallsvinkler i denne legitimeringsdebatten. Et eksempel er Hanken og Johansens tre legitimeringsaspekter (2013) som er blitt presentert tidligere i denne studien. Angelo (2017b) mener det er en utfordring at mangfold av musikk og sjangre i musikk blir lagt opp til gitte hovedområder som er nært knyttet til utøveren, komponisten og tilhøreren fordi at ved at noe utpekes som et hovedområde, eller mer vesentlig, er det noe annet som blir mindre vesentlig. Dette som er mindre vesentlig kan være nettopp noe annet og andre roller enn komponist, musiker og lytter som er sentrale i andre musikkforståelser. Det er altså ikke alle musikkforståelser som lar seg innordne etter rollene som utøver, komponist eller tilhører. Jeg forstår hennes argumenter for et bredt musikkpedagogisk perspektiv som grunnleggende for undervisningen i musikk i skolen. At musikk kan sees på noe som angår alle, og som en kraft i mennesker og samfunn. At det handler om musikk og mennesker i sin helhet og noe som innbefatter refleksjoner om musikalitet og musikalsk utvikling. Slik jeg ser det trenger ikke de tre hovedområdene å snevre denne diskusjonen. Det er lærerne som må fylle innholdet. Det er med andre ord ikke bare læreplanens gitte hovedområder som gir denne utfordringen, men lærernes måte å fylle faget og de tre hovedområdene på, altså *hvordan musikk*, som krever grundige diskusjoner.

Bamford (2008) poengtering av hvor viktig kvalitet og utdanning er for kunstfagene betydning og elevens læring viser at en skolert, erfaren og "god" lærer gir elevene den beste opplæringen. Dersom læreren skal kunne undervise i musikkfaget i forhold til sjangerbredde krever det at læreren har kunnskap nok til å gjøre det. Læreren må blant annet ha kunnskap

om ulike sjangre. Som Furnes (2009) skriver må læringsoverføring gjøres gjennom et vidt spekter av læringsarenaer, arbeidsmåter og vurderingsformer. Det vil derfor kunne tenkes at en lærer med snever bruk av læringsarenaer og kunnskap vil fjerne elevens mulighet til erfaring og refleksjon gjennom ulike sjangre. Slik jeg tolker det vil læreren på denne måten prege mulighetsrommet mellom musikkfaget i grunnskolen og tilpasset opplæring både gjennom forståelsen og gjennomføringen av tilpasset opplæring og hvordan læreren ser på musikkfaget, tolker lærerplanen og gir musikkfaget et innhold. Dette vil, slik jeg forstår det, være avgjørende også for elevens erkjennelse, følelse av likeverdighet og inkludering i klassen og hvorvidt eleven kan oppleve mestring i faget.

6.5. Avsluttende drøfting av mulighetsrom mellom musikk og tilpasset opplæring

Teorien om mulighetsrom både som et intensjonalt og et virksomt rom som "produseres med utgangspunkt i den kollektive innholdsarenaen, slik den settes sammen av lærer" henter jeg fra Randers-Pehrson (2006, s. 266). Mulighetsrommet har blitt skapt i et grenseland mellom frihet og styring. I mitt masterarbeid har jeg vært ute etter mulighetsrom mellom musikkfaget i grunnskolen og tilpasset opplæring sett på tvers av styringsdokumenter og fagteori. Gjennom analyse av styringsdokumenter og fagteori har jeg skapt et intensjonalt mulighetsrom styrt av styringsdokumentene og fagteorien og videre hvordan dette kan prege det virksomme mulighetsrommet i skolen. Det er blitt sterkt styrt av styringsdokumentene, som jeg har hatt frihet til å gjøre faglige vurderinger og tolkninger av i min analyse. Dette har styrt meg videre i analyse av forsknings- og fagteori, hvor jeg har hatt frihet i både valg av teori og tolkning av den. Det er mine valg i analysen som har gitt retning til mulighetsrommene. Inn i mulighetsrommet har jeg tatt med meg og synliggjort mine faglige ideer som jeg brakte med meg inn i analysen og tolkningen av styringsdokumentene og fagteori. Randers-Pehrsons (2006) teori har gitt meg mulighet til å iverksette, utvikle og produsere et mulighetsrom i møte med styringsdokumenter og fagteori. Begrepene i klyngene er begreper som allerede eksisterer og har utgangspunkt i styringsdokumentene hver for seg. Det er jeg, gjennom analyse og tolkning, som har satt dem sammen som relasjon mellom musikk og tilpasset opplæring og på den måten åpnet opp for dette mulighetsrommet.

Denne skapelsen av mulighetsrom og kunnskaps-skapningen har utgangspunkt i et vitenskapsteoretisk ståsted plassert i kritisk hermeneutikk. Dette perspektivet har gitt meg en dypere forståelse av styringsdokumentene og forsknings- og fagteorien innenfor kunnskapsområdet som studien belyser. Gjennom å kritisk beskrive strukturen som finnes i styringsdokumentene har jeg vurdert og evaluert dem. Dette har gjort at jeg gjennom analysen har kunnet forkaste setninger fra Læreplan i musikk eller Overordnet del av grunnopplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2006b; 2017) som ikke står i relasjon til hverandre. Den kritiske tolkningen har vært en inngang til å få innsikt i om det finnes en sammenheng mellom musikk og tilpasset opplæring. Som metodologi innenfor dette vitenskapsteoretiske ståstedet har jeg vendt meg til Montuori (2005) og Alvesson og Skjöldberg (2009). Dette har gjort studien til en kreativ og refleksiv prosess i litteraturundersøkelsen som er gjort både av styringsdokumenter og forsknings- og fagteori. Gjennom denne metodologien har jeg kunnet gå til litteratur som belyser det som er fokuset i studien – musikk og tilpasset opplæring. Ved å stå fritt i valg av litteratur har jeg kunnet skape teoretiske relasjoner på tvers av styringsdokumentene og teorianalyse. Jeg har aktivt kunnet *skape* relasjoner mellom musikkfaget og tilpasset opplæring, der disse relasjonene gir mulighetsrom for tilpasset opplæring i musikk. Like mye som at det har vært undersøkelse av feltet, har det også vært en tolkning av feltet av meg som leser. Jeg har selv valgt hvor i feltet jeg søker litteratur og kunnskap ut fra relevante kriterier. Kriteriene har tatt utgangspunkt i analysen av styringsdokumentene og de klyngene av relasjoner jeg fant mellom musikk og tilpasset opplæring. Jeg har derfor aktivt søkt etter forsknings- og fagteori både innenfor teori om musikk og tilpasset opplæring som kan belyse klyngene: erkjennelse, likeverdighet, mestring og lærelyst, og sjangerbredde. Denne kreative og refleksive prosessen har gjort at jeg både har kunnet granske og dekonstruere styringsdokumentene, samt å tilføre en teoretisk relasjon mellom musikk og tilpasset opplæring, med utgangspunkt i en fortolkende og reflekterende analyse. Dette mulighetsrommet har altså utviklet seg gjennom den kreative, refleksive og kritiske litteraturundersøkelsen som står i sterk relasjon til den kritiske hermeneutikken. Det er jeg som lærer og forsker med min forforståelse, mine faglige ideer og bakgrunn som iverksetter mulighetsrommet.

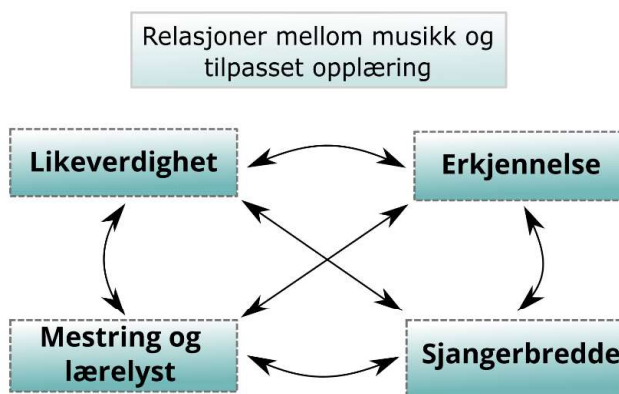
Dette bringer meg videre til drøftingsspørsmålet «Hvordan preger lærerens profesjonsforståelse mulighetsrommet mellom musikkfaget i grunnskolen og tilpasset opplæring?». Forsknings- og faglitteraturen som er anvendt i denne studien for å skape en relasjon mellom musikk og tilpasset opplæring peker alle, slik jeg ser det, på at lærerens

profesjonsforståelse preger alle klyngene, og dermed mulighetsrommet mellom musikkfaget i grunnskolen og tilpasset opplæring. Lærerens profesjonsforståelse, kunnskap og ferdigheter preger lærerens måte i å tolke læreplanen, og da hvilket innhold faget får. I bunnen må lærerens og skolens forståelse av tilpasset opplæring og musikk som fag i skolen ligge. Denne profesjonsidentiteten handler om at skolen må utvikle felles formål og arbeidsmåter, og innenfor dette fyller læreren innholdet i faget. Styringsdokumentene er førende for læreren, men det er lærerens forståelse og tolkning av disse som setter premisset for undervisningen og hvorvidt elevene får en undervisning som baserer seg på erkjennelse, likeverdighet, mestring og lærelyst og sjangerbredde. Innenfor *erkjennelse* må lærerne kunne samarbeide om et verdigrunnlag som hver enkelt lærer tar med seg i konkrete didaktiske føringer i undervisningen, i denne sammenhengen musikkundervisningen. Mulighetene for elevens faglige og personlige utvikling ser ut til å være avhengig av at skolene arbeider med tilpasset opplæring ut fra et helhetsperspektiv gjennom både en bred og smal forståelse av begrepet tilpasset opplæring. Denne profesjonsidentiteten må derfor bli en del av lærerens profesjonelle identitet (Heggen, 2008, i Kalsnes, 2014a). I klyngen *mestring og lærelyst* må lærere gjøres ansvarlige og delaktige i undervisningen hvor timene utnyttes til faglig arbeid og hvor det benyttes en kombinasjon mellom lærestoff – og aktivitetsorientert undervisning. Elevens mestring i faget avhenger i stor grad av lærerens profesjonsforståelse både i forhold til hva slags fag musikk skal være, hvilket grunnsyn læreren har og hvordan tilpasset opplæring forstås og gjennomføres. Johnsen (2013) sin invitasjon til mestring i musikkfaget gjennom et utøvende fag viser tydelig hvordan hans profesjonsforståelse har innvirkning på utvikling av modell for faget. Dette betyr ikke at det er en fasit på hvordan en lærer skal jobbe eller må utvikle sin profesjonsforståelse i den retningen. Innenfor *sjangerbredde* har relasjonen mellom musikk og tilpasset opplæring vist seg å ligge i drøftinger om hvilket innhold musikkfaget skal få. Dette innholdet er det læreren som må fylle, og vil naturlig bli preget av lærerens profesjonsforståelse. Det viktige jeg henter ut fra både Johnsen (2013), Heggen (2008, i Kalsnes, 2014a) og Angelo (2014a;2014b) er at vi må strebe for at vår profesjonsforståelse ikke ender opp med kun å være en del av vår egen og skolens tause kunnskap, men at gjennom å uttale og drøfte den kunne utfordre og reflektere over hvilke didaktiske føringer dette gir musikkfaget.

Gjennom hele dette kapitlet har jeg drøftet relasjonene mellom de ulike klyngene og hvordan de er en forutsetning av hverandre i dette mulighetsrommet mellom musikk og tilpasset opplæring. Ut fra dette har jeg laget en modell, presentert i Figur 1, som viser

hvordan den ene klyngen spiller inn på de andre, både mellom to klynger, men også på tvers av alle klyngene.

Figur 1 Modell av samspillet mellom klyngene i rammeverket av musikk og tilpasset opplæring



Modellen belyser nettopp at musikkfaget kan spille en sentral rolle i tilpasset opplæring i skolen gjennom at læreren legger opp til en didaktikk som ivaretar, reflekterer og opprettholder erkjennelse, likeverdighet, mestring og lærelyst og sjangerbredde.

Analysen og drøftingen på tvers av styringsdokumenter og forsknings- og faglitteratur gjør at jeg kan komme med følgende konklusjon av mulighetsrom mellom musikk i skolen og tilpasset og som gir et svar på problemformuleringen «*På hvilke måter kan musikkfaget spille en sentral rolle i tilpasset opplæring i skolen?*».

Erkjennelsen ligger i et mulighetsrom mellom prøving og feiling, gjennom sterke sanseropplevelser gjennom kjennskap til musikk, kunnskap om musikk, utvikling av musikalske ferdigheter og refleksjon om musikk.

Den tekstlige dialektiske svakheten og tomrommet mellom Læreplan i musikk (Utdanningsdirektoratet, 2006b) og Overordnet del av grunnopplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2017) hva angår *likeverdighet* gjør at mulighetsrommet åpner seg gjennom forsknings- og faglitteraturen jeg har analysert, og ikke gjennom styringsdokumentene. Mulighetsrommet for likeverdighet i en relasjon mellom musikk og tilpasset opplæring tar med seg både en smal og en bred forståelse for inkludering. Musikkundervisningen kan i så måte medvirke til positiv identitetskaping hvor eleven føler

tilhørighet til ens egen kultur, respekt for andres kultur og forståelse for musikkens betydning som kulturbærer og verdiskaper lokalt, nasjonalt og internasjonalt. Ved at musikkundervisningen legger til rette for dette gjennom valg av arbeidsplaner, oppgaver, tempo og arbeidsmåter gir den enkelte eleven optimale utfordringer bidrar videre til individuell mestring og forbedring.

Variasjonsmulighetene i hvordan musikkfaget kan tilpasses ved bruk av kartlegging og gjennom tilpassing av allsidige aktiviteter slik at elevene kan oppleve *mestring* ser jeg her som et mulighetsrom for mestring i musikkfaget gjennom en tilpasset opplæring. Elevenes mestring i det faglige arbeidet med en kombinasjon mellom lærestoff – og aktivitetsorientert undervisning tyder på et bredt spekter av arbeidsmåter og innhold, som jeg finner igjen i klyngen sjangerbredde. Den ene klyngen følger og er avhengig av den andre – gjennom sjangerbredde arbeider eleven mot mestring. Videre i denne prosessen kan prøving og feiling være en kilde til erkjennelse.

Innenfor *sjangerbredde* ligger mulighetsrommet mellom musikkfaget i grunnskolen og tilpasset opplæring både gjennom forståelsen og gjennomføringen av tilpasset opplæring og hvordan læreren ser på musikkfaget, tolker lærerplanen og gir musikkfaget et innhold. Dette vil være avgjørende også for elevens erkjennelse, følelse av likeverdighet og inkludering i klassen og hvorvidt eleven kan oppleve mestring i faget.

Lærerens profesjonsforståelse preger alle klyngene. I bunnen må lærerens og skolens forståelse av musikk som fag og tilpasset opplæring i skolen ligge, og innenfor dette fyller læreren innholdet i faget. Styringsdokumentene er førende for læreren, men det er lærerens forståelse og tolkning av disse som setter premisset for undervisningen og hvorvidt elevene får en undervisning som baserer seg på erkjennelse, likeverdighet, mestring og lærelyst og sjangerbredde.

Kapittel 7

Oppsummering, konklusjon og et kritisk blikk på studien

I denne studien har jeg vært ute etter å skape et mulighetsrom mellom musikkfaget i grunnskolen og tilpasset opplæring sett på tvers av styringsdokumenter og fagteori. Gjennom analyse av styringsdokumenter og fagteori er dette et intensjonelt mulighetsrom som styres av styringsdokumentene og fagteorien og videre hvordan dette kan prege det virksomme mulighetsrommet i skolen, skapt av meg. Det er mine valg i analysen som har gitt retning til mulighetsrommet. De er sterkt styrt av hva det er jeg har analysert, og jeg har stått fritt til å gjøre faglige vurderinger og tolkninger.

De metodiske valgene jeg har gjort i studien har åpnet opp og gitt meg muligheten til å skape en relasjon mellom musikk og tilpasset opplæring. Inn i mulighetsrommet har jeg tatt med meg og synliggjort mine faglige ideer, basert i min egen profesjonsforståelse som musikkklærer, som jeg brakte med meg inn i analysen og tolkningen av styringsdokumentene og fagteori. Mulighetsrommet har blitt iverksatt av meg og utviklet og produsert i møte med styringsdokumenter og fagteori. Innenfor dette har jeg prøvd ut hvordan jeg kan delta i faglige diskusjoner rundt mulighetsrommet mellom musikkfaget i grunnskolen og tilpasset opplæring. Akkurat her ligger det et viktig premiss for studien. Det er min analyse, min tolkning og mine drøftinger rundt mulighetsrommet, men som gjøres gjennom tydeliggjøringen av dette og en transparent studie. Litteraturen jeg har valgt gjennom en kreativ, refleksiv og kritisk metode har gjort at jeg kan løfte frem de aspektene i teorien som har gjort det mulig å konstruere og skape et mulighetsrom.

Som Alvesson og Skjöldberg (2009) peker på innenfor refleksiv metodologi tar den sikte på å gå innover mot forskeren selv, kulturen rundt forskningsarenaen, samfunnet, kulturelle tradisjoner og språk. Jeg er en del av en kultur, både som privatperson, men jeg har også blitt "oppdratt" i en profesjonskultur gjennom de formaliserte utdanningene jeg har tatt og gjennom arbeidserfaringen min. Begrensningen i analysemetoden blir derfor at jeg allerede er en del av forskningsarenaens kultur når jeg går inn i denne studien, og jeg har på den måte

gjort en *tolkning av tolkningen*. Det kan på den måten være at man hadde kommet fram til andre relasjoner ved å velge andre analysemetoder. Hva de ville vært, vil bare bli spekulasjoner.

Mitt bidrag i denne studien har vært å kreativt, kritisk og refleksivt se på tvers av styringsdokumenter og forsknings- og fagteori som kan skape relasjoner mellom musikk og tilpasset opplæring, og som videre gir didaktiske føringer for musikkfaget i grunnskolen. På den måten har jeg forsøkt svare på problemformuleringen for denne masteroppgaven: «*På hvilke måter kan musikkfaget spille en sentral rolle i tilpasset opplæring i skolen?*».

Litteraturliste

- Alvesson, M. & Skjöldberg, K. (2009). *Reflexive Metodologi. New vistas for Qualitative research*. London, Thousand Oaks, New Dehli og Singapore: SAGE Publications.
- Alvesson, M. & Skjöldberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion. Vitenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Författarna och Studentlitteratur
- Angelo, E. (2014a). Kunstner eller lærer? Et illustrerende profesjonsdilemma i det musikk- og kunstpedagogiske området. I E. Angelo & S. Kalsnes (Red.), *Kunstner eller lærer? Profesjonsforståelser i musikk- og kunstpedagogisk utdanning* (s. 21-41). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Angelo, E. (2014b). *Profesjonsforståelser og kunstpedagogikk. Praksiser i musikkfeltet*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Angelo, E. (2017a). Hvorfor musikk? I M. Sæther og E. Angelo (Red.), *Eleven og musikken* (s. 111-140). Oslo: Universitetsforlaget
- Angelo, E. (2017b). Hvordan arbeide med musikk? I M. Sæther og E. Angelo (Red.), *Eleven og musikken* (s. 141-166). Oslo: Universitetsforlaget
- Bachmann, K. E. & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring*. Volda: Høgskulen i Volda.
- Bamford, A., Espeland, M., Nymoen, M., & Musikk i skolen. (2008). *Wow-faktoren: Globalt forskningskompendium, om kunstfagenes betydning i utdanning*. Oslo: Musikk i skolen.
- Bamford, A. (2012). *Kunst- og kulturopplæring i Norge 2010/2011: Sammendrag på norsk av kartleggingen "Arts and cultural education in Norway"*. Bodø: Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen.
- Bjørlykke, R. (2005). *Musikk i begynnaropplæringa i grunnskulen: Studium av musikkfaget i læreplanar og lærarars oppfatningar av mål for musikkfaget: Intensjon, realisering og prioritering* (Vol. 60, Forskningsrapport (Høgskulen i Volda: trykt utg.)). Volda: Høgskulen i Volda Møreforsking Volda.
- Bouij, C. (1998). «Musik - mitt liv och kommande levebröd»: *En studie i musiklärares yrkessocialisation*. (Ph.d.-avhandling). Göteborg: Göteborg universitet.

- Bøe, O. (2010). "Vi har musikk i skolen for å bli bedre til å synge!" Elevens egen stemme om sangaktiviteten i skolens musikkopplæring. *Acta Didactica Norge*, 4(1), 11.
- Crotty, M. (1998). *The foundations of social research*. London: Sage Publishing.
- Det kongelige kirke, - utdannings- og forskningsdepartementet. (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Oslo: Det kongelige kirke, - utdannings- og forskningsdepartementet
- Dale, E.L (1999). *Pedagogikk og erkjennelsesinteresser*. Oslo: Gyldendal Akademiske
- Dale, E. L. & Wærness, J. I. (2003): *Differensiering og tilpasning i grunnopplæringen. Rom for alle – blikk for den enkelte*. Oslo: Cappelen forlag.
- Dale, E. L. & Wærness, J. I. (2007). Tilpasset opplæring og inkludering i skolefaglige læreprosesser. I G. Dalhaug Berg og K. Nes (Red.), *Kompetanse for tilpasset opplæring* (s. XX-XX). Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Engen, T. O. (2004). Tilpasset opplæring for majoritets- og minoritetsbarn. I O. Solstad, K. J. & Engen, T. O. (Red.), *En likeverdig skole for alle? Om enhet og mangfold i grunnskolen*. (s. 280-309). Oslo: Universitetsforlaget.
- Engh, S., Dobson, S., Høihilder, E. K. (2007). *Vurdering for læring*. Kristiansand: Høyskoleforlaget
- Flem, A., & Keller, C. (2000). *Inclusion in Norway: a study of ideology in practice*. *European Journal of Special Needs Education*, 15:2, 188–205.
- Fosse, B. O & Solhaug, T. (2008). Tilpasset opplæring og likeverdige utdanningsmuligheter i en ny åpen ungdomsskole – en case studie. *Norsk pedagogisk tidsskrift 02 / 2008*, Vol 92, 125-138.
- Furnes, O. (2009). Musikk og tilpasset opplæring – om å kunne spille på flere strenger. Et blikk på musikalitet, multiple intelligenser og læringsoverføring. I *Nordisk musikkpedagogisk forskning*. Årbok 11 2009, 115-138.
- Hanken, I. M. & Johansen, G. (2013). *Musikkundervisningens didaktikk*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag

- Hohr, H. (2013). Den estetiske erkjennelse. I Østern, A-L, Stavik-Karlsen, G. Og Angelo, E. (Red.), *Kunstpedagogikk og kunnskapsutvikling* (s. 219-233). Oslo: Universitetsforlaget.
- Hovdenak, S. S. (2007). Musikk – mulighetenes fag. I E. Olsen og S. S. Hovdenak (Red.), *Musikk – mulighetenes fag* (s. 13-22) Bergen: Fagbokforlaget
- Johansen, G. (2003): *Musikkfag, lærer, læreplan. En intervjuundersøkelse av læreres fagoppfatning i musikk og en ny læreplans påvirkning på denne.* (Ph.d.-avhandling). NMH-publikasjoner 2003:3. Oslo: Norges musikkhøgskole
- Johnsen, B. (2013). *Musikkfaget på ungdomstrinnet: en invitasjon til mestring.* Bergen: Fagbokforlaget
- Kalsnes, S. (2014a). Kulturskolen som ressurscenter – konsekvenser for kulturskolelærerrollen? I E. Angelo, & S. Kalsnes (Red.), *Kunstner eller lærer? Profesjonsforståelser i musikk- og kunstpedagogisk utdanning* (s. 109-124). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Kalsnes, S. (2014b). Kunstnerlærerens yrkesfelt. I E. Angelo & S. Kalsnes (Red.), *Kunstner eller lærer? Profesjonsforståelser i musikk- og kunstpedagogisk utdanning* (s. 43-63). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Kalsnes, S. (2017). *Musikkfaget i grunnskolen – fra salmesang til musikkopplevelse som eksistensiell erfaring.* Oslo: Norges Musikkhøgskole
- Kamsvåg, G. A. (2011): *Tredje time tirsdag: Musikk. En pedagogisk-antropologisk studie av musikkaktivitet og sosial organisasjon i ungdomsskolen.* (Ph.d. avhandling). NMH publikasjoner 2011:4. Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Kirke – og undervisningsdepartementet. (1974). *Mønsterplan for grunnskolen.* Oslo: Aschehoug & Co.
- Kirke – og undervisningsdepartementet. (1987). *Mønsterplan for grunnskolen.* Oslo: Aschehoug & Co.
- Kirke – utdannings, - og forskningsdepartementet. St. meld. nr. 29 (1994-1995). *Om prinsipper og retningslinjer for 10-årig grunnskole – ny læreplan.* Oslo: Kirke- utdannings, - og forskningsdepartementet
- Kunnskapsdepartementet. (2009). *NOU 2009:18. Rett til læring.* Oslo: Kunnskapsdepartementet.

- Kunnskapsdepartementet. St. melding. nr. 31 (2007-2008). *Kvalitet i skolen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2015-2016). Meld. St. 28. *Fag – Fordypning – Forståelse En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kjørup, S. (2008). *Menneskevidenskabene 2. Humanistiske forskningstradisjoner*. København: Roskilde universitetsforlag.
- Nordahl, T. (2009). Realisering og resultater av tilpasset opplæring i grunnskolen. I T. Nordahl og S. Dobson (Red), *Skolen og elevens forutsetninger. Om tilpasset opplæring i pedagogisk praksis og forskning* (s. 193-211). Vallset: Opplandske bokforlag.
- Onsrud, S. V. (2013): *Kjønn på spill – kjønn i spill. En studie av ungdomsskoleelevers musisering*. (Ph.d.-avhandling). Bergen: Universitetet i Bergen.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Randers-Pehrson, A. (2016). *Tinglagning og læringsrom i en kunst- og håndverksdidaktisk kontekst*. (Ph.d. avhandling). Oslo: Universitetet i Oslo.
- Skogdal, E. (2015). Hvem får være musikkelev? – kunstdidaktisk eller terapeutisk ståsted. *Formation - Nordic Journal of Art and Research*, 4(2), 1-20.
- Skårberg, O. (2013). Musikalsk skolering for framtiden. Om valgets kvaler i dagens musikkundervisning. *Studia Musicologica Norvegica*, 2013(01), 93-114.
- Strømstad, M. (2004.) Inkluderende skole - hva er det? I O Solstad, K. J. & Engen, T. O. (Red.), *En likeverdig skole for alle? Om enhet og mangfold i grunnskolen* (s. 15-134) Oslo: Universitetsforlaget.
- Sætre, J. H. (2010). Vurdering. I J.H. Sætre & G. Salvesen (Red.), *Allmenn musikkundervisning: perspektiver på praksis* (s. 74-86) Oslo: Gyldendal akademisk
- Sætre, J. H. (2014): *Preparing generalist student teachers to teach music*. (Ph.d.-avhandling) NMH-publikasjoner 2014:11. Oslo: Norges musikkhøgskole
- Sætre, J. H., Ophus, T., & Neby, T.B. (2016). Musikk i norsk grunnskole: Læreres kompetanse og valg av undervisningsinnhold i musikk. *Acta Didactica Norge*. Vol. 10, Nr. 3, Art. 3, 1-18.

- Sæther, M. (2017). Musikalsk utvikling – en helhet. I M. Sæther og E. Angelo (Red.), *Eleven og musikken* (s. 68-110). Oslo: Universitetsforlaget
- Thurèn, T. (2008). *Videnskapsteori for nybegyndere*. København: Rosinante
- UNESCO (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education World Conference on Special Needs Education: Access and Quality*. Salamanca Spain 7-10 June 1994. Paris: UNESCO.
- Utdanningsdirektoratet. (2015). *Sentrale verdier for tilpasset opplæring*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Varkøy, Ø (2001): *Musikk for alt (og alle) – om musikkens syn i norsk grunnskole*. (Ph.d. avhandling). Oslo: Universitetet i Oslo
- Varkøy, Ø. red. (2012). *Om nytte og unytte*. Oslo: Abstrakt forlag
- Varkøy, Ø. (2014). Mellom relevans og frihet. Om kunsttenkning og profesjonstenkning. I Angelo, E. & Kalsnes, S. (Red.), *Kunstner eller lærer? Profesjonsforståelser i musikk og kunstpedagogisk utdanning* (s.171-183). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Varkøy, Ø. (2017). *Musikk – dannelse og eksistens*. Oslo: Cappelen Damm akademisk
- Vinge, J. (2014): *Vurdering i musikkfag: En deskriptiv analytisk studie av musikk læreres vurderingspraksis i ungdomsskolen*. (Ph.d-avhandling). NMH-publikasjoner 2014:1. Oslo: Norges musikkhøgskole.

Internettkilder:

- Lovdata. *Opplæringsloven §1-3*. Hentet dato 18. januar 2018 fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_1.
- Montuori, A. (2005). Literature Review As Creative Inquiry: Reframing Scholarship As a Creative Process. *Journal of Transformative Education*, Vol. 3 (4), 374-393. Hentet 8. mars 2018 fra: <http://jtd.sagepub.com/content/3/4/374.refs.html#cited-by>
- Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen (4.05.2018). *Eksamen i musikk og kunst & håndverk?* Hentet 18. mai 2018 fra http://kunstkultursenteret.no/wips/180790818/module/articles/smId/1262612307/smTemplate/Les_mer_nyheter/template/2013-en-kolonne/

- Periskop. (18.04.2017). *Kritiske til Røe Isaksens læreplan-utkast*. Hentet 15.januar 2018 fra <http://www.periskop.no/kritiske-roe-isaksens-laereplan-utkast/>.
- Svartdal, F. (2017). Mestring. I *Store norske leksikon*. Hentet 10. mars 2018 fra <https://snl.no/mestring>.
- Tranøy, K. E. (2018). Erkjennelse. I *Store norske leksikon*. Hentet 9. mars 2018 fra <https://snl.no/erkjennelse>.
- Utdanningsdirektoratet. (2006a). *Generell del av læreplanen*. Hentet 18. januar 2018 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/generell-del-av-lareplanen/innleiing/>
- Utdanningsdirektoratet. (2006b). *Læreplan i musikk*. Hentet 18. januar 2018 fra <https://www.udir.no/kl06/MUS1-01>
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Hentet 24. januar 2018 fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/37f2f7e1850046a0a3f676fd45851384/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen.pdf>