

## **Forord**

Å skrive en masteroppgave har vært en krevende, men berikende prosess, som jeg aldri hadde greid å komme i mål med alene. Jeg har hatt mange gode hjelpere underveis i denne prosessen som jeg gjerne vil takke.

Først og fremst vil jeg takke mine forskningsdeltagere som tok så godt i mot meg, og gav så mye av seg selv. Uten dere hadde ikke denne oppgaven blitt til.

En stor takk til min veileder, Ellen Saur, som har hjulpet meg gjennom hele prosessen, fra idé til ferdig oppgave. Din kunnskap, tilstedeværelse og dine gode råd har vært gull verdt.

Takk til medstudenter som jeg har kunnet dele opp- og nedturer med, og som har delt etterlengtede lunsjpauser med meg.

Takk til min familie for god støtte, og en ekstra takk til min kjære mor for korrekturlesing.

Takk til Daniel for god støtte underveis i arbeidet gjennom oppmuntrende ord, korrekturlesing, og for at du er du.

Kristine Strand



## **Innhold**

Forord .....	1
Innledning.....	5
Presentasjon av skolen.....	6
Mitt inntrykk av den spesialpedagogiske avdelingen .....	8
Oppbygging av oppgaven.....	9
Teori .....	11
Danning .....	12
Musikk i læreplanen .....	12
Musikkens effekt i skolen.....	13
Fokusområder innenfor musikkundervisning.....	15
Individ og fellesskap .....	15
Mestring .....	16
Improvisasjon innenfor gitte rammer.....	18
Dynamikken mellom barn og voksne .....	20
Metodiske overveielser .....	21
Metodisk tilnærming.....	21
Casestudie .....	21
Gjennomføring av undersøkelsen.....	22
Studie av dokumenter .....	22
Observasjon.....	23
Intervju.....	25
Reliabilitet og validitet .....	27
Etiske betraktninger.....	29
Analyseprosessen.....	30
Analyse.....	33
Individ og fellesskap.....	33
Beskrivelse av funn.....	33
Drøfting.....	36
Mestring.....	40
Beskrivelse av funn.....	40
Drøfting.....	43
Improvisasjon innenfor gitte rammer .....	45

Beskrivelse av funn.....	45
Drøfting.....	47
Oppsummerende drøfting.....	49
Musikkens verdi.....	49
Spørsmål jeg stiller på bakgrunn av mine funn.....	52
Avsluttende refleksjoner.....	55
Litteraturliste.....	57
Vedlegg.....	61
Observasjonsskjema.....	61
Intervjuguide.....	62
Informasjonsskriv til foreldre.....	64
Informasjonsskriv til lærere.....	66
Bekreftelse fra NSD.....	68

## Innledning

I *Læreplanverket for Kunnskapsløftet* fra 2006 (senere omtalt som Kunnskapsløftet) står det at norske barn skal gis mulighet til å oppleve kunst og kultur, og til selv å uttrykke seg estetisk (Utdanningsdirektoratet, 2015a). Også ifølge FNs barnekonvensjon har barn rett til å delta i kunst og kulturliv, noe som gjør denne rettigheten lovfestet (UNICEF, 1989). Men hvilken plass har egentlig estetiske fag i dagens skole? Ifølge rapporten *Arts and Cultural Education in Norway* har det blitt en fornyet interesse for kunst og kultur i Norge de siste 10 årene. Likevel har timetallet i de estetiske fagene i Kunnskapsløftet blitt redusert. Det har blitt lagt større vekt på fagene matematikk, engelsk og norsk, og timetallet i disse fagene har økt. I rapporten kommer det frem at det blant skoler oppfattes som at de kreative fagene blir nedprioritert til fordel for disse «kjernefagene» (Bamford, 2013). Ifølge Bamford (2013) har fokuset på PISA-undersøkelsen og dens resultater hatt negativ innvirkning på kunstfagene, selv om undersøkelser viser at estetiske fag kan bidra til bedre kvalitet, bedre resultater og større grad av mestring i skolen.

Musikk er videre noe alle har et forhold til. Vi møter musikk i mange ulike sammenhenger i vår hverdag, og musikken påvirker oss på forskjellige måter. Gjennom min egen oppvekst har jeg erfart at musikk blant annet kan gi glede, mestringsfølelse og samhold. Denne masteroppgaven har først og fremst bakgrunn i min egen interesse for musikk, og min oppfatning av hva musikk kan gjøre med mennesker. Jeg har også tro på at musikk kan være et fag som kan være ekstra nyttig for elever med spesielle behov. Som jeg vil komme tilbake til fikk jeg i en praksisperiode på lærerskolen muligheten til å besøke en spesialpedagogisk avdeling for elever med store sammensatte hjelpebehov, en avdeling som vekket min interesse innenfor musikk i spesialpedagogisk arbeid. Her la jeg kjapt merke til at kunst og kultur hadde en viktig plass i avdelingens hverdag, og jeg fikk observert noen timer hvor musikk ble brukt i undervisningen. Men jeg har på langt nær fått erfart nok til å kunne vite om mine tanker rundt hva musikk kan gjøre for elever med vansker av ulike slag stemmer. Det at jeg har lite erfaring fra feltet har bidratt til å gjøre meg ekstra nysgjerrig på akkurat dette temaet. Selv om jeg sannsynligvis ikke bringer noe ekstraordinært og nytt på banen med denne oppgaven, vil den kanskje inspirere meg, og andre, til å jobbe mer med musikk både innenfor spesialundervisning, og i skolen generelt. Dette er en motivasjonsfaktor til å gjennomføre denne studien. Det er også motiverende å vite at mer forskning på kunstfag er ønskelig. I programplanen for praksisrettet utdanningsforskning står det nemlig at det er behov for mer kunnskap om de estetiske fagområdenes betydning for danning og læring

(Norges forskningsråd, 2011). Mitt håp er derfor at min oppgave også kan være nyttig for andre, og at musikk og andre estetiske fag kan få en større plass i norsk skole.

Jeg har hele tiden hatt som utgangspunkt å ha fokus på musikkfaget i mitt prosjekt, og se på hvordan musikk blir brukt i spesialundervisning. Jeg har også hatt klart for meg at jeg vil se på pedagogens rolle i musikkundervisningen, dette for å avgrense fokusområdet mitt. I starten av arbeidet hadde jeg mange spørsmål til emnet jeg har valgt meg. «Hvorfor/hvordan kan musikk være et positivt virkemiddel i spesialundervisningen?» «Hvilke virkemidler blir brukt i musikkundervisningen?» «Hvilken betydning har pedagogen for elevenes opplevelse av musikkfaget?», var noen spørsmål jeg stilte meg. Disse spørsmålene måtte endres på underveis i prosjektet, da jeg på forhånd ikke visste hvor jeg skulle samle inn datamateriale, og derfor ikke hadde klart for meg hva jeg skulle ha fokus på. Etter å ha kontaktet skolen med den spesialpedagogiske avdelingen jeg hadde litt kjennskap til fra før, og fått positive tilbakemeldinger fra dem, ble det til at jeg laget meg følgende problemstilling for prosjektet:

*Hvordan blir musikk brukt i undervisningen på en spesialpedagogisk avdeling for barn med store sammensatte hjelpebehov?*

For å belyse problemstillingen har jeg stilt følgende forskningsspørsmål:

*Hvilket fokus har pedagogene når de underviser i musikk? Har de et instrumentelt fokus, eller fokus på musikkens egenverdi?*

Under presenterer jeg skolen og den spesialpedagogiske avdelingen, samt hvilke målsettinger de jobber mot. De fleste opplysningene er hentet fra skolens hjemmeside, mens noe er hentet fra intervjuene jeg gjennomførte. Et mål med forskningen min har vært å se på om disse målformuleringene og beskrivelsene av skolen stemmer overens med den virkelige skolehverdagen. Sammenligning av nedskrevne målformuleringer og praksis har dermed vært en motivasjonsfaktor for min forskning.

## **Presentasjon av skolen**

I tillegg til å være en vanlig skole har skolen jeg besøkte en spesialpedagogisk avdeling for elever med store sammensatte hjelpebehov. Avdelingen er delt inn i spesialgrupper med elever fra 1.-10. trinn. Gruppene er aldersblandet, men til vanlig er elever på barnetrinnet på egne grupper, og elever på ungdomstrinnet på egne grupper. Disse gruppene er hovedsakelig sammensatt etter mulighet for måloppnåelse, da tilbudet skal være sosialt betont. Samtidig som elevene tilhører en fast gruppe, blir det i løpet av en skoleuke også brukt nye grupper

etter hvilke tilbud elevene skal delta i. Elevene har skoleplass fra 3 til 5 dager i uka. De som ikke er på spesialgruppene hver dag, går på sin nærskole de resterende dagene i uka. I tillegg får flere elever et eksterntilbud, som blant annet kan omfatte bandøving. Dette tilbudet varer inntil en dag per uke. Skolen vektlegger kultursatsing og ser på kunst og kultur som «limet» i sin organisasjon. Skolen har god tilgang til spesialrom, blant annet i praktisk-estetiske fag.

Når det gjelder ansatte, er det mange yrkesgrupper som er representert ved skolen. Dette er for å kunne tilby alle elever tilpasset opplæring. Eksempler på andre yrkesgrupper enn lærere, er spesialpedagoger, logopeder, musikkterapeuter, helsesportspedagoger, ergoterapeuter, vernepleiere og fagarbeidere. Målet for spesialgruppene er å gi elevene et helhetlig opplæringstilbud med fokus på tilpasset opplæring eller spesialundervisning, gjennom faglig, kulturell og sosial inkludering. Det at elevene selv skal være med på å skape et godt og inkluderende miljø er vektlagt. Målet er å ha ett fellesskap som gir gode opplevelser og tilhørighet, og å gi elevene sosial kompetanse både for skole og fritid.

Elevene har fast timeplan hver uke som er tilpasset deres behov, og gruppenes hovedplan blir derfor justert den enkelte elev. Det vil si at mengden musikkundervisning varierer fra elev til elev, men alle har noe musikkundervisning. Alle elevene i spesialgruppene har enkeltvedtak om spesialundervisning, og har derfor sin individuelle opplæringsplan. I tillegg til tradisjonelle skolefag, er andre fagområder en del av elevenes skoletilbud. Dette vil da være for å ivareta elevenes behov og forutsetninger. *Musikk og Fysisk aktivitet til musikk* er to av fagområdene på avdelingen. Fagområdet musikk er delt inn i ulike emner, blant annet *Band* og *Musikk og kommunikasjon* som jeg har hentet flere av mine funn fra.

Innenfor emnet band er hovedmålet at elevene skal kunne føle fellesskap og mestring, både i innøvings- og utøvelsesfase. Elevene skal også øke selvfølelsen og mot med tanke på kommunikasjon med andre. I tillegg er det ulike delmål som blant annet går ut på det å kunne koble opp nødvendig utstyr, rydde opp, lære ett eller flere instrument, lære samspill, og presentere materialet i samlingsstund. Det er lagt vekt på glede, mestring og samhold.

Musikk og kommunikasjon er et tilbud for elever som behøver ekstra hjelp når det kommer til kommunikasjon på ulike måter og utvikling av begrep. Musikk blir blant annet brukt som middel i dette arbeidet. Innenfor dette emnet inngår et fag som blir kalt *log. mus*, der en musikkpedagog og en logoped samarbeider om ansvaret. Hovedmålet med faget er å stimulere elevenes evne til kommunikasjon og samhandling. Det er også et mål å bedre elevenes evne til å uttrykke følelser, ønsker og behov gjennom blant annet musikalsk

samspill, sang, kroppsspråk, dans og ulike former for kommunikasjon. Tilbudet skal være med på å bidra til å skape trygghet, trivsel og samhørighet, gi mestringsopplevelser, styrke kroppsbevissthet og rytmefølelse, og utvikle musikalske egenferdigheter. I arbeidet blir alle sanser og kommunikasjonskanaler tatt i bruk, og progresjonen blir i stor grad tilpasset hver enkelt elev.

Fagområdet fysisk motorisk trening med musikk (forkortet til *fys.mus* av voksne og barn på avdelingen, og derfor også i denne oppgaven) er et tverrfaglig samarbeid mellom musikkpedagog og helsesportspedagog. Her er målet å utvikle kroppsbevissthet og kjennskap til egen kropp, lære å tilpasse bevegelsene til musikkens tempo og dynamikk, bedre evnen til å strukturere seg selv, ta initiativ og bruke fantasien, samt sosialt samspill. Det er også et mål å bedre rom- og retningssansen, og utvikle balanse og stabilitet. Samtidig jobbes det med å skape gode opplevelser og en følelse av fellesskap i timene. Musikkens rolle i disse timene er å motivere for å gjøre øvelsene mer lystbetonte og meningsfulle, og den skal understreke og tydeliggjøre bevegelsene. Også her er vanskelighetsgraden tilpasset elevene. Timene har en fast start og slutt, og det samme opplegget gjentas over en periode.

Lærerne jeg har intervjuet uttrykker at skolens fokus på musikk har forankring fra ledelsen, og at det ikke er noe lærerne må kjempe for. Alle har en felles forståelse for at dette er et kjempegodt og viktig virkemiddel. Skolen har planverktøy som gir en oversikt over hva som skjer innenfor kultur til enhver tid, noe som bidrar til å skape kontinuitet.

Musikkundervisningen og kulturopplevelser foregår ikke bare tilfeldig av og til, men hele tiden. Kontaktpersonen min forklarte hvorfor slike planverktøy er viktig på følgende måte: «(...) Sånn at det bli en del av livet, så at det rett å slett berre feste sæ i ryggmargen te all sammen som e her, å at all tenke at herre e bra».

### **Mitt inntrykk av den spesialpedagogiske avdelingen**

I forbindelse med min tid på lærerutdanningen, var jeg i praksis ved den «vanlige avdelingen» på denne skolen. Praksisperioden varte over 4 uker, og i løpet av denne perioden fikk vi være med en av spesialgruppene en dag i uken. Jeg fikk inntrykk av at estetiske fag som musikk, drama og dans ble mye brukt i undervisningen, og at disse fagene hadde en positiv innvirkning på elevene. Jeg fikk et veldig godt inntrykk av skolen generelt, og det gode miljøet imponerte meg. Her er et utdrag fra en logg jeg skrev etter å ha besøkt avdelingen for første gang:



*I dag fikk vi vært med i en gruppe på [navn på avdelingen], noe jeg synes var veldig interessant og lærerikt. Lærerne der jobbet på en litt annen måte enn det jeg er vant med. Fokuset lå på å skape en god skolehverdag for elevene, og lærerne tok seg god tid til å snakke med elevene om deres hverdag og det de var opptatt av. Slik ble alle elever sett og hørt. Det virket som at elevene storkoste seg på skolen, noe som også smittet over på meg(...).Jeg synes miljøet blant elevene virket veldig godt, og alle ble inkludert. Det tyder på at det har blitt jobbet mye med det sosiale i gruppa. Vi var med på en samlingsstund der en gruppe hadde ansvaret for underholdningen. Jeg synes dette er et kjempegodt tiltak, blant annet for å få opp selvtilliten til elevene. Jeg så hvor stolte elevene var når de sto på scenen og hvor glad de ble for applausen de fikk fra salen. Dette er elever som kanskje ikke føler de mestrer så mye i hverdagen, og som trenger å bli sett og oppmuntret. Det å tørre å stå på en scene foran et publikum gir en enorm mestringsfølelse, noe disse elevene absolutt behøver (...)*

## **Oppbygging av oppgaven**

I kapittel 1 tar jeg for meg min motivasjon til å skrive om mitt valgte tema, samt bakgrunnsinformasjon om den spesialpedagogiske avdelingen jeg har hentet inn data fra. I kapittel 2 presenterer jeg teori og forskning om musikkens plass i dagens skole, hvilken betydning musikk kan ha i skolen, og litt om musikk og danning. I tillegg har jeg med teori om fire områder som sto i fokus i musikkundervisningen der jeg hentet inn mine data, nemlig *individ og fellesskap, mestring, improvisasjon innenfor gitte rammer og dynamikken mellom barn og voksne*. I kapittel 3 gir jeg en beskrivelse av min vitenskapelige forankring, valg av metode og design, forskningsprosessen, studiens troverdighet, etiske betraktninger og analyseprosessen. I kapittel 4 presenterer jeg mine funn, drøfter dem ut fra teori og stiller spørsmål som kan være aktuell til videre forskning på området. I kapittel 5 kommer jeg med noen avsluttende refleksjoner rundt hva jeg jeg har kommet frem til i min studie.



## Teori

I min søken etter et teoretisk grunnlag for min studie, har jeg brukt mye litteratur hentet fra musikkterapien. Dette har falt seg naturlig, da mye av undervisningen på den spesialpedagogiske avdelingen foregår musikkterapeutisk. Musikkpedagogen jeg fulgte er ikke utdannet musikkterapeut, men overtok stillingen etter en med denne utdannelsen, og jobber mye på samme måte som terapeuten gjorde. Ruud (1990) beskriver forholdet mellom musikkundervisning og musikkterapi som to underordnede grener innenfor musikkpedagogikken. For å forklare musikkpedagogikk skriver han følgende: «Musikkpedagogikken kan betraktes som et overordnet fagområde som berører forholdet mellom musikk og mennesker generelt og den didaktiske drøfting av musikkformidlingsproblemer» (Ruud, 1990, s. 26). Metodene musikkterapeuten bruker i sitt arbeid, er ofte lik de metodene musikk læreren bruker. Forskjellen mellom de to yrkesgruppene ligger først og fremst i forklaringen og målsettingen bak metodene. Mens det i musikkundervisning er fokus på musikalsk læring, vil ikke dette i de fleste tilfeller være målsettingen innenfor terapien. Mellom disse to fagområdene snakker Ruud om et nytt fagområde som han kaller *musikk i spesialundervisning*, hvor musikken blir brukt som et sentralt virkemiddel innenfor sitt spesialpedagogiske arbeid (Ruud, 1990). Som jeg vil komme tilbake til i drøftingsdelen brukes musikken både som et mål og en metode på avdelingen, ved at det for eksempel kan være et mål å lære seg å spille et instrument, samtidig som musikken kan bli brukt som metode for å oppnå kompetanse innenfor andre områder. På bakgrunn av dette ser jeg på musikktimeene jeg har observert som en blanding av musikkterapi, musikkundervisning og musikk i spesialundervisning.

Enkelte av referansene jeg bruker i denne teoridelen begynner å bli litt gamle. Blant dem er referanser fra Ruud og Bjørkvold, men ettersom de begge har betydd såpass mye for hvordan vi tenker om estetikk, har jeg valgt å ta de med likevel.

Dette kapitlet er bygd opp på bakgrunn av mitt datamateriale. Analysearbeidet, samt problemstillingen, har derfor dannet grunnlag for innholdet i teorikapitlet. Jeg har først med en begrepsavklaring på ordet *danning*, da dette har betydning for drøftingen jeg gjør meg om fokuset i musikkundervisningen ligger på musikkens instrumentelle verdi eller dens egenverdi. Disse begrepene vil jeg forklare senere i teorikapitlet. I neste del av kapitlet tar jeg for meg Kunnskapsløftet, og hvilke mål og formål musikken skal ha i skolen. Dette for å

danne et bilde av hvilken plass musikkfaget har i dagens skole. Deretter har jeg med noe om hvorfor musikk kan ha en positiv effekt i skolen, og videre om forholdet mellom bruken av musikken som virkemiddel (instrumentalistisk bruk), og musikk som opplevelse og danning (fokus på musikkens egenverdi). Dette for å belyse og argumentere for min problemstilling. Underkapitlene *Individ og fellesskap*, *Mestring*, *Improvisasjon innenfor gitte rammer* og *Dynamikken mellom barn og voksne*, er relevant for å kunne forklare hva som er viktig i arbeid med musikk i en spesialpedagogisk praksis. Samtidig forklarer de det jeg har observert, og det mine forskningsdeltagere snakker om i temaene i analysedelen.

## **Danning**

Haugen, Løkken og Røthle (2013) forklarer danning som:

(...) en personlig prosess med å få et aktivt og bevisst forhold til omgivelsene. Danning er mer enn utvikling, mer enn læring, mer enn omsorg, mer enn oppdragelse og mer enn sosialisering. Samtidig rommer danningen alt dette. Det handler om det aktive kroppssubjektets vekselvirkning med den kulturelle og sosiale verden han eller hun er til stede i (Haugen et al., 2013, s. 16).

Ifølge Fredens og Kirk (2001) dannes vi gjennom alle læringsprosesser vi deltar i. For å utvikle seg innenfor musikk, må man tilegne seg kunnskap innenfor musikalsk viten og musikalske ferdigheter. Samtidig dannes man i denne utviklingsprosessen.

Et utgangspunkt for å kunne diskutere om fokuset i undervisningen ligger på musikkens egenverdi, eller dens instrumentell verdi, er to ulike syn man kan ha på barnet og barndommen. Det ene synet er fremtidsrettet, ved at barnet sees på som et fullverdig menneske i kraft av hva det skal bli. Eide og Winger (2006) beskriver barnet i dette synet som *human becomings*. Dette blir da et instrumentelt syn på barns danning. Men barn kan også sees på som individ som er viktige her og nå, eller *human beings*, og fokuset ligger da på danningens og barnets egenverdi.

## **Musikk i læreplanen**

I den generelle delen av Kunnskapsløftet står det at et mål for opplæringen er å ruste barn og unge til å møte livets oppgaver, og mestre utfordringer sammen med andre. Opplæringen skal også gi rom for skaperlysten hos elevene, og gjennom blant annet toner og ord skal skolen være med på å gi dem mot til å utfolde seg og oppleve kunst. Videre står det at elevene må utvikle gleden både av å oppleve kunstfaglige uttrykksformer, og å utfolde seg og utøve dem selv. Ved å utforske og erfare ulike uttrykksformer, kan elevene finne noe de mestrer. Det kan også bidra til at de verdsetter både seg selv og andres innsats (Utdanningsdirektoratet,

2015a). I læreplanen for musikk fremheves det at musikk er noe alle barn har et forhold til. Musikken kan brukes i mange forskjellige sammenhenger, og har slik ulik funksjon og betydning for hver og en. Videre står det blant annet at musikkfaget skal:

(...) gi elevene grunnlag for å kunne oppleve, reflektere over, forstå og ta del i musikalske uttrykk. Som et skapende fag skal musikkfaget gi grunnlag for utvikling av kreativitet og skapende evner slik at elevene blir i stand til å skape musikalske uttrykk ut fra egne forutsetninger (Utdanningsdirektoratet, 2015b, s. 2).

Samhandling og samvær skal også være en sentral del av musikkundervisningen, samtidig som mestring skal kunne oppleves av alle som deltar. Undervisningen må derfor bli gjennomført på en måte som gjør at elevene oppnår kvalitet i musikkutøvelsen på det nivået de befinner seg. Det er klart uttrykt i læreplanen at musikk spiller en viktig rolle i den tilpassede opplæringen i en inkluderende skole. Undervisningen skal søke elevenes uttrykksbehov og gi dem estetiske opplevelser. Slik kan faget bidra til erkjennelse, innlevelse, utfoldelse og deltakelse. Det pekes også på at dans er en sentral del av musikkfaget, og er med på å utvide elevenes musikalske uttrykksformer (Utdanningsdirektoratet, 2015b).

### **Musikkens effekt i skolen**

Allerede i antikken ble musikken sett på som grunnleggende for dannelsen av menneskets karakter og tenkeevne. I senere tid har humanisten Goethe (1749-1832) og pedagogen Pestalozzi (1746-1827) vært sentrale talsmenn for en musisk oppdragelse av mennesket. De mente musikk både kan brukes for å bedre menneskers karakter, og for stimulering av skolefagene. Ifølge Goethe kan musikken gi den rene glede, samtidig som den kan gi konkret nytte (Bjørkvold, 1998). Musikken kan altså både ha en instrumentell verdi og en egenverdi. Når jeg bruker begrepet instrumentell verdi, refererer jeg til fagets nytteverdi i forhold til andre fagområder, mens egenverdi handler om hvilken verdi faget har i seg selv. Det at musikken både kan ha en instrumentell verdi og egenverdi stemmer overens med det Kocabas (2012) peker på i sin artikkel om musikk i spesialundervisning, nemlig at musikken både kan brukes i undervisning og i terapi, samt for underholdningen eller berikelsen sin del, og at den slik sett spiller en viktig rolle i alle barns liv.

Internasjonal forskning viser at elever som får kvalifisert og grundig kunstfagopplæring, generelt øker sine akademiske prestasjoner. Det er blant annet forskning i sveitsisk skole som viser at denne typen undervisning bedrer elevenes språklige uttrykksevne, bedrer

leseferdighetene, gir større motivasjon og trivsel, og bedrer elevenes generelle holdning til skolen (Waagen, 2013). Dette kommer også frem i Bamfords rapport, *Wow-faktoren: Globale forskningsperspektiver på kunstfagenes betydning*. Et av hennes funn når det gjelder den kunstfaglige utdanningens effekt og betydning er, i likhet med annen internasjonal forskning, at kunstfaglig utdanning av god kvalitet har en positiv effekt på akademiske prestasjoner. Utdanningen bidrar også til forbedring av elevers holdninger og innstilling til skolen, ifølge Bamfords undersøkelse, og den øker respekten, samarbeidsevnen, ansvarligheten, toleransen og verdsettingen hos elevene (Bamford, 2008).

Mange talsmenn for musikkens plass i skolen mener at man må argumentere for musikkfaget i kraft av dens unike egenverdi, og ikke som et støttefag for andre fag. Eksempelvis hevder Kalsnes (2005) at elevenes utøvelse og skapende ferdigheter er de viktigste sidene ved musikkfaget. Under skolereformen som førte til Kunnskapsløftet uttrykte hun bekymring over at musikk skal være en arena for utvikling av de grunnleggende ferdighetene, fremfor å fokusere på musikkens egenverdi. Også Sjøberg (2013) argumenterer for egenverdi-tenkningen. Han mener man bør fokusere på at kunstfagene er viktige i seg selv, ved at de utvikler menneskers personlighet. Dette kan igjen bidra til et rikt og meningsfullt liv. Bjørkvold (1998) mener derimot at man kan fokusere på både musikkens instrumentelle verdi, og dens egenverdi. Han påstår at det å tenke musikk i flere fag, ikke reduserer musikkens verdighet og identitet. Men i tillegg til at musikken er nyttig i forhold til læring, fremhever Bjørkvold (1998) at dens fremste nytte er å være kilde til glede og opplevelse, som igjen kan føre til et rikere liv.

I innledningen påsto jeg at musikk kan være ekstra nyttig for elever med spesielle behov, men hvorfor? Ifølge Hjermand (2013) er kunsten med på å dyrke frem den forskjelligheten vi trenger i samfunnet. «Gjennom kreative uttrykk vil de unge kunne akseptere sider av seg selv som verdifulle og viktige, selv om de ikke skulle passe inn i myndighetenes offentlig godkjente målestokk, når dommen en dag felles i skolen» (Hjermand, 2013, s. 29). De estetiske fagene er dessuten uttrykksfag der det ikke finnes bare en fasit, og det er dermed rom for alle (Hjermand, 2013). Musikken kan også gi elever med spesielle behov andre former for erfaringer enn det ord kan gi dem, ved at den gir mulighet til å forme en forståelse og mening på en annen måte enn det språket kan gi. Dette er spesielt nyttig og viktig for elever som mangler verbalt språk, eller har vanskeligheter med å få tak i helheter (Stensæth, Wold, & Mjelve, 2012). I tillegg bidrar kunsten, ifølge Bamford (2008), til positiv selvoppfatning og identitet, og den kan medvirke til å skape aksept både av seg selv og andre. Dette er

avgjørende for gode resultater også på andre områder innenfor utdanningen. Kunsten kan også være med på å gi elever tillit og eierskap til egen læring, skape motivasjon til å lære, og få en følelse av fellesskap.

## **Fokusområder innenfor musikkundervisning**

### **Individ og fellesskap**

Kunstutøvelse ivaretar både individ og fellesskap, ved at kunstuttrykk er kilde til livsutfoldelse og identitetsutvikling, samtidig som demokratiet og fellesskapet ivaretas. Samspill er en viktig del av kunstutøvelsen, og her spiller hvert enkelt individ en viktig rolle for resultatet, på samme tid som alle er likeverdige deltagere i et inkluderende fellesskap (Waagen, 2013). Stensæth, Wold og Mjelve (2012) ser på estetiske fag som døråpnere til sosiale settinger, som elever med spesielle behov ellers ofte kommer til kort i. Gjennom disse fagene kan elevene bli en del av et fellesskap hvor deres stemme blir hørt og verdsatt av andre (Stensæth et al., 2012). Mennesker knyttes sammen gjennom musikken ved at den er med på å skape intime rammer og felles opplevelser (Ruud, 2001).

Deltagelse i musikkgrupper kan både gi opplevelser av å være et individ som kan bidra til fellesskapet, samtidig som det kan gi følelsen av å være en del av et fellesskap. Dette er noe alle er avhengig av for å kunne utvikle identitet og selvbevissthet (Ruud, 2001). Rockebandet er et eksempel på en kontekst hvor fellesskapet har en sentral rolle. Her må bandmedlemmene håndtere og løse både samarbeid og konflikter, og de får skape og utforme noe sammen. Slik oppstår og utvikles fellesskapsfølelsen. Det å spille i band handler dermed om å bygge sosiale nettverk, samtidig som det er en arena som elevene kjenner seg igjen i. Den musikalske læringen som oppstår henger sammen med kulturopplevelser som preger deres hverdag (Ruud, 1996). I sin doktoravhandling beskriver Saur (2008) *Grotta*, et fritidstilbud for mennesker med utviklingshemming. Her tilbys et kulturtilbud hvor deltagerne og lederne møtes i et fellesskap hvor partene må gi og ta, og der begge parter legger premisser for kommunikasjon. De møtes i en aktivitet som begge parter har et engasjert forhold til, og de anerkjenner hverandres likeverdige deltagelse. Kulturtilbudet blir slik en arena for likeverdig dialog.

Ifølge Ruud (1997) formidler musikk deltagende samhandling. Gjennom musikalske opplevelser kan mennesker møtes, og gjennom følelsen av å oppnå noe sammen kan en sterk samhørighet oppstå. Samspillopplevelsen kan beskrives som at man faller inn i en «felles musikalsk puls» (Ruud, 1997, s. 37). Det å utøve musikk sammen med andre er en sterk kilde

til å kunne oppleve et nært fellesskap, og musikkundervisningen danner slik en ramme rundt fellesskap med jevnaldrende. Hver stemme og hvert instrument er like viktig for helheten. I en samspillsituasjon føyer man seg etter gruppen, men man gir ikke avkall på seg selv (Ruud, 1997).

Musikalsk samspill kan både gi musikalsk utbytte og bedre menneskers handlingskompetanse, sosiale ferdigheter og følelsen av tilhørighet. For å få samspillet til å fungere må man ta hensyn til individets forutsetninger, og tilrettelegge undervisningen slik at alle kan delta. Det å oppmuntre til deltagelse, ved å legge til rette for at alle skal kunne mestre i felleskapet, bør stå i fokus (Ruud, 2001).

### **Mestring**

Vi har alle behov for å kjenne at vi mestrer noe. Lærernes forventninger og holdninger kan være med på å påvirke og forme elevenes selvoppfatning, og kunstfaglige aktiviteter kan ha stor innvirkning på elevenes selvbylde. Waagen (2013) gir eksempelvis et bilde på dette ved å beskrive elever i kulturskolen som står på scenen med profesjonelt «komp» bak seg, slik at de blir en del av en meningsfylt musikalsk helhet. De får stor applaus fra publikum, og dette er med på å forme et godt selvbylde for elevene. Musikkaktiviteter kan altså være en kilde til opplevelse av mestring og selvbylde, og det å føle seg kompetent i noe, for eksempel ved å mestre et instrument (Ruud, 2001). Kunstnerisk arbeid gir dessuten gode muligheter for å jobbe mot konkrete og synlige resultater, noe som fører til at det er stort potensial for å skape motivasjon blant elevene (Waagen, 2013).

Psykologen Albert Bandura (1997) definerer forventninger om mestring i sin *self-efficacy* teori, som en persons tro på egne evner til å gjennomføre og planlegge de fremgangsmåter som kreves for å mestre gitte oppgaver. Forventningene bygger på det man har erfart tidligere, og desto høyere forventning om mestring i en situasjon, desto bedre vil muligheten for et godt resultat være (Manger, Lillejord, Nordahl, & Helland, 2009). Forventninger om mestring har stor betydning for atferd, tankemønster og motivasjon, da høy forventning om mestring på et område motiverer eleven til å prøve seg på fremtidige oppgaver innenfor det samme området. Bandura er opptatt av at forventning om mestring øker når elevene opplever at de mestrer ting de ikke mestret før, gjerne etter å ha anstrengt seg (Bandura, 1997; Manger et al., 2009; Skaalvik & Skaalvik, 2013).

Ifølge Bandura (1997) finnes det hovedsakelig fire kilder til forventning om mestring. Den første og viktigste kilden er autentiske mestringsopplevelser. Det vil si at man tidligere har



opplevd å mestre lignende oppgaver eller aktiviteter, og slik har en forventning om å mestre dem igjen. For å kunne erfare dette er det viktig at elevene får gradvis mer utfordrende oppgaver som bygger på det de kan fra før. Å skape tro på egne ferdigheter og det å kunne mestre noe krever erfaring fra det å overkomme hinder gjennom iherdig innsats. Noen vanskeligheter og litt motgang kan være nyttig for å lære at det å lykkes som regel krever innsats. Gir man for enkle oppgaver til elevene kan det føre til at de forventer å lykkes uten å anstrenge seg, noe som igjen kan lede til at de gir opp for lett når de står ovenfor mer utfordrende oppgaver. Bandura peker også på viktigheten av å ha god kunnskap om elevene, for deretter å gi konkret oppmuntring og veiledning basert på denne kunnskapen (Bandura, 1997; Manger et al., 2009).

Den andre kilden handler om vikarierende erfaringer, eller modellering. Modellering går ut på å lære ved å observere og imitere andre. Det handler altså om å lære av andres erfaringer. Modellen er en kilde til kunnskap om hva som kan føre til suksess, og hva man ikke bør gjøre. Slik kan modellen motivere den som observerer til å utføre eller unngå en handling (Bandura, 1997; Manger et al., 2009). Også verbale overtalelser og fysiologiske reaksjoner er kilder til forventning om mestring, men disse kildene har jeg her valgt å ikke gå inn på, da de ikke er relevant for min studie.

### ***Ressursorientert tilnærming til læring***

Ressursorientert tilnærming til læring er et perspektiv som tar utgangspunkt i individets styrker og ressurser. Man tar her utgangspunkt i det elevene har og det de mestrer, i stedet for på hva de mangler. Dette er noe musikkterapien fokuserer på, og det å ta utgangspunkt i menneskers ressurser er innebygd i musikkterapiens tenkemåte. Når man opplever mestring på sine sterke områder, kan denne mestringsfølelsen smitte over og føre til mestring også på mindre sterke områder. Positive erfaringer er verdifulle der og da, samtidig som de blir verdifulle også i andre pedagogiske sammenhenger. Dette perspektivet er blant annet inspirert av den positive psykologien som kritiserer den tradisjonelle behandlingstenkningen innenfor psykologien. Kritikken kommer av at den tradisjonelle tenkningen har hatt sterkt fokus på sykdomsbekjempelse, og å finne sykdomsårsaker (Ruud, 2001; Stensæth et al., 2012). Ifølge Seligman og Csikszentmihalyi (2014) er det å bygge på og styrke menneskers sterke sider, samt stimulere ressurser, like viktig.

Den ressursorienterte tilnærmingen er også inspirert av *empowerment*-perspektivet som fokuserer på å utvikle tiltro til det å ha innflytelse i eget liv (Stensæth et al., 2012). Her kan

Banduras self-efficacy teori igjen trekkes inn. Teorien beskriver menneskers måte å tenke på som noe som aktivt påvirker deres liv og omgivelser (Manger et al., 2009). Å bruke sine sterke sider er viktig for å oppleve glede, og er en av de viktigste kildene til den gleden man opplever gjennom musisering (Rolvjord, 2008). De positive følelsesopplevelsene man oppnår gjennom blant annet glede, er viktig i forhold til empowerment. Slike følelsesopplevelser gjør oss i stand til å se flere handlingsmuligheter, og de skaper lyst til å handle, i motsetning til negative følelsesopplevelser som begrenser tankesettet vårt. Når vi ser flere handlingsmuligheter kan vi skaffe oss nye positive erfaringer, og på denne måten skaper positive følelsesopplevelser en positiv spiral mot økt handlemønster. Dette kan igjen motivere og gjøre oss bedre utstyrt til å gjøre ting vi ønsker i livet (Fredrickson, 2000; Rolvsjord, 2008).

Ruud (2001) skriver at selvtillit og trygghet er to faktorer som gir utgangspunkt for forvaltning av eget liv. Det å oppleve mestring, føle at man blir sett og føle at man er med på å skape noe, er spesielt viktig. Slik får man en følelse av å ha flere valgmuligheter, noe som igjen er med på å øke handlingsmulighetene. Ruud (2001) mener at det å være med på å bestemme over eget liv, men også være med på å påvirke omgivelsene rundt, er forutsetningen for et godt liv. Det er dessuten når man får elevene inn i en god «mestringsspiral», at man kan sette i gang vekstprosessene hos disse elevene. Elevene er altså avhengig av å mestre for å kunne lære å komme seg framover i læringsprosessen.

### **Improvisasjon innenfor gitte rammer**

For at elevene skal kunne ha påvirkningskraft i undervisningen, og slik komme seg framover i læringsprosessen, er improvisasjon og spontanitet sentralt. Improvisasjon kan betegnes som spontane handlinger som ikke er innøvd på forhånd (Steinsholt & Sommerro, 2006).

Steinsholt og Sommerro (2006) sammenligner improvisasjon med en hverdagslig samtale som kjennetegnes av åpenhet, samtidig som den har visse regler og rammer. Dette gjelder også improvisasjon, som alltid oppstår innenfor visse rammer som legger til rette for utfoldelse.

Dette stemmer overens med hvordan filosofen Friedrich Schiller (1759-1805) beskriver det estetiske, lekende mennesket. Han mener det er harmonisk og genuint menneskelig, ved at det ligger i spenningen mellom å være i en primitiv naturtilstand og en ren fornufttilstand

(Schiller, 1991). Stensæth, Wold og Mjelve (2012) skriver at denne spenningen ligger mellom det frie, dynamiske og improviserende, og det mer strenge, strukturerte og regelbundne.

Schiller (1991) opererer med tre «grunndrifter» i sine analyser, hvor mennesket som befinner seg i den primitive naturtilstanden er underlagt den passivt mottagende *stoffdriften*, mens

fornuftmennesket er underlagt den aktivt omdannende *formdriften*. Den tredje driften som av filosofen kalles *lekedriften* og står opp mot de to *tvangsdriftene*, mener han er forutsetningen for all kunstnerisk opplevelse. På bakgrunn av dette må det estetiske altså være noe fritt, dynamisk og improviserende for at de strukturerende funksjonene skal fungere. Slik blir det en balanse mellom det forutsigbare og gitte, og det som ikke er planlagt og gitt på forhånd (Schiller, 1991; Stensæth et al., 2012).

Improvisasjon kan være med på å gi elevene muligheten til å bidra i undervisningssituasjonen ut i fra sine forutsetninger (Tønsberg & Hauge, 2008). Innenfor en humanistisk orientert musikkundervisning spiller improvisasjon en viktig rolle. Ruud (1990) forklarer improvisasjon innenfor musikkterapien som å «vise åpenhet overfor de utspill som kommer fra klienten, spontanitet og evne til å videreutvikle de ulike musikalske idéer» (Ruud, 1990, s. 104). På bakgrunn av denne forklaringen kan jeg trekke paralleller til musikkundervisning og bruk av musikk i spesialundervisningen, der evnen til å møte barnet der det er, og spille på initiativ fra elevene, vil være vesentlig for pedagogen. Dette kan være med på å skape et dialogforhold mellom barnet og den voksne, hvor partene står på lik grunn (Ruud, 1990). Men hvorfor er de gitte rammene så viktig?

Ifølge psykologen Abraham Maslow (1908-1970) er rammer og struktur vesentlig for barns læring. Han har utviklet en humanistisk teori, kalt Maslows behovshierarki, som går ut på at alle har et medfødt hierarki av behov som styrer atferd og motivasjon. Disse behovene er delt opp i mangelbehov og vekstbehov der mangelbehovene må tilfredsstilles for at vekstbehovene skal bli aktivert. Mangelbehovene er knyttet til det å overleve, mens vekstbehovene er knyttet til selvaktualisering (Manger et al., 2009). Et av mangelbehovene er behovet for trygghet. Innad i dette behovet dukker det opp nye samlinger med behov, bant annet behovet for struktur og forutsigbarhet. Barn har behov for rutiner, og uten forutsigbarhet kan verden for et barn bli utrygg og uberegnelig. Ifølge Maslow (1970) har barnepsykologer, lærere og psykoterapeuter funnet ut at barn heller behøver valgfrihet innenfor visse rammer enn ubegrenset valgfrihet. Dette er også noe det viser seg at barna foretrekker selv (Maslow, 1970). Faste rammer er med på å tydeliggjøre og gjøre en situasjon mer oversiktlig, i tillegg til å skape en forventning hos elevene til det som skal skje. Samtidig skal man være åpen for innspill fra alle parter (Eggen, 2010). Å ha faste rammer kan ifølge Eggen (2010) bidra til økt oppmerksomhet fra elevene, og slik gjøre dem til aktive deltagere i undervisningssituasjonen.

## **Dynamikken mellom barn og voksne**

I en undervisningssituasjon vil det alltid være et asymmetrisk forhold mellom eleven og læreren (Lillejord, Manger, & Nordahl, 2010). I sin beskrivelse av middelalderens karneval, fremhever Bakhtin følelsen av å være en del av et fellesskap, hvor maktforholdet mellom rik og fattig ble snudd på hodet. Her kan det dras paralleller til skolen, og maktforholdet mellom barn og voksne. Stensæth, Wold og Mjelve (2012) mener dette maktforholdet trolig oppleves jevnere i estetiske fag enn andre fag. Relasjonen mellom elevene og de voksne oppleves mer gjensidig fordi de deler de samme estetiske opplevelsene. Musikken blir en ramme for fellesskap og felles fokus. Det å være på felles bølgelengde er avgjørende for gjensidig å kunne etablere og opprettholde en relasjon. Dette, sammen med fokus på hva vi kan dele, kan være nøkkelen for å lykkes i å møte barnet i felles aktivitet (Eggen, 2010; Stensæth et al., 2012). Fleksible og støttende voksne er med på å ramme inn opplevelser, og elevene får oppdage at andre kan ta del i deres musikkopplevelser (Ruud, 2001). Som Saur (2015) påpeker, kan det i møte med barn med spesielle behov utøves mange former for makt. Måten de voksne ser barna på vil ha betydning for hvordan maktforholdet mellom partene utarter seg, samt hvilken forståelse de har av elever med spesielle behov. Det vil da ha betydning om de voksne ser elevene som personer eller diagnoser.

Dynamikken mellom barn og voksne kan også gjenspeiles i dialogen mellom dem. Musikkundervisningen er en dialogisk prosess, der det viktigste utgangspunktet er *medopplevelsen*. Det at noen er tilstede og deler opplevelsen med barnet, gjør barnets perspektiv meningsfullt når det skal fortelle om sine opplevelser. Dette kan også kalles *intersubjektivitet* (Lorentzen, 2010). Intersubjektivitet går ut på hvordan individet og menneskene rundt gjensidig forstår hverandre. Trondalen (2008) foreslår at en tilnærming til musikk, der både elev og voksen er aktivt involvert, kan legge til rette for en delt, men samtidig individuelt opplevd, musikalsk opplevelse (Trondalen, 2008). Det å oppleve en nær og trygg relasjon til personene rundt seg i undervisningssituasjonen blir dermed viktig, noe som igjen kan være enklere å oppnå i slike fag. Musikk engasjerer og berører, og det kan således være enklere for både voksne og barn tilstede å engasjere seg og inngå i medopplevelser. Slik oppstår også en musikalsk intersubjektivitet, ved at «flere subjekter retter seg mot hverandre og musikken – og på denne måten deler en felles erfaringsverden» (Stensæth et al., 2012, s.315).

## Metodiske overveielser

### Metodisk tilnærming

Kvalitativ metode prioriterer nærhet til forskningsdeltagerne, å forstå deltagernes perspektiv og å fokusere på menneskers hverdagshandlinger i sin naturlige kontekst. Samtidig er datainnsamlings situasjonen fleksibel, noe som gjør at den ikke er fast strukturert på forhånd. Situasjonen er i tillegg med på å forme studien. Dette vil med andre ord si at forskeren har en induktiv tilnærming til forskningsfeltet (Kleven, 2011; Postholm, 2005). Ettersom jeg ikke visste hva jeg ville finne på forhånd, og dermed gikk ut i forskningsfeltet med et åpent sinn, ble derfor kvalitativ metode et naturlig valg for meg. Jeg ønsket også å få frem forskningsdeltagernes tanker og refleksjoner i min oppgave, og å observere deltagerne i sin naturlige setting, noe som kvalitativ metode fokuserer på. Ifølge Gudmundsdottir (2011) er dette, som kalles det *emiske* synspunktet, det viktigste formålet med all kvalitativ forskning. Jeg valgte å bruke både observasjon og intervju, samt noe dokumentanalyse, som datainnsamlingsmetoder for å få frem hva som faktisk skjedde i klasserommet, i tillegg til tanker og refleksjoner rundt dette. Jeg gikk inn i forskningsfeltet med en midlertidig problemstilling for prosjektet, mens forskningsspørsmålene ble fastsatt etter at jeg hadde samlet inn datamaterialet. Det ble til slutt til at jeg beholdt problemstillingen også etter at empirien var innhentet.

### Casestudie

Min undersøkelse kan betegnes som en casestudie. Ifølge Postholm (2005) gir en casestudie «en detaljert beskrivelse av det som er studert i sin kontekst» (Postholm, 2005, s. 50). Ramian (2007) nevner følgende faktorer som er blant kjennetegnene ved en casestudie: Det er en empirisk undersøkelse, det er en studie av et uvalgt fenomen, fenomenet forekommer her og nå i sin naturlige kontekst, og forskjellige datakilder blir brukt. Denne typen studie egner seg altså når et fenomen skal studeres her og nå i sin naturlige sammenheng, uten at det er planlagt eller manipulert på noen måte (Hammersley & Gomm, 2000; Ramian, 2007). Det at man ofte bruker ulike dokumentasjonskilder er en av styrkene ved casestudier. Flere datainnsamlingsstrategier kan belyse det samme fenomenet, og det er ønskelig at flere datakilder underbygger de samme konklusjonene. Dette er igjen med på å sikre kvaliteten på dataene, og vil dermed styrke studien (Postholm, 2005; Ramian, 2007).

Casestudier undersøker som regel få caser eller fenomen, og ofte vil studien kun gå i dybden på ett fenomen. Studien er definert som utforskning av et system, som er både tids- og

stedbundet. Musikkundervisning på en bestemt spesialpedagogisk avdeling kan dermed være et slikt system (Hammersley & Gomm, 2000; Postholm, 2005). I løpet av en skoleuke er det viet et visst antall timer til musikkundervisning, og undervisningen foregår på samme sted hver uke. I tillegg er casestudiet et såkalt fleksibelt forskningsdesign, noe som vil si at man kan endre på forskningsspørsmålene og datainnsamlingsmetodene underveis i undersøkelsen ettersom man får ny kunnskap om feltet (Ramian, 2007).

Min casestudie er en såkalt singlecasestudie, ettersom jeg kun har studert en enkelt case. Ifølge Ramian (2007) antar man at en studie med flere caser, altså en multicasesstudie, vil gi sterkere resultater enn en singlecasestudie. Dette fordi både påliteligheten og resultatenes gyldighet vil bli styrket. Når det er sagt vil problemstillingen være med på å bestemme om en eller flere caser skal studeres, og i noen tilfeller vil en singlecasestudie være et bedre alternativ. Jeg har studert musikkundervisningen på en spesialpedagogisk avdeling for elever med store sammensatte hjelpebehov, og slike typer avdelinger finnes det ikke mange av på nasjonalt nivå. Selv om et design med flere caser styrker studiens pålitelighet, ble det naturlig for meg å konsentrere meg om en case, da min case er et relativt sjeldent fenomen (Ramian, 2007). I tillegg er formålet med slike kvalitative studier gjenkjennbarhet i opplevelser og erfaringer, fremfor å finne en gitt sannhet (Postholm, 2005). For å beskrive en praksis som kan ha gjenkjennelsesverdi for andre i lignende situasjoner kan en case være nok

### **Gjennomføring av undersøkelsen**

Jeg hadde helt fra jeg valgte å skrive om dette temaet en spesiell skole i tankene da jeg skulle forsøke å få tak i forskningsdeltagere til min studie. Jeg sendte derfor en mail til skolens rektor relativt tidlig i prosessen, hvor jeg forklarte litt om mine tanker rundt det jeg ville skrive om. Rektoren sendte denne mailen videre til en annen i ledelsen på skolen, som har noe musikkundervisning på den spesialpedagogiske avdelingen. Han tok igjen kontakt med meg, og fortalte at de var positiv til å være med i studien. Han ble slik min kontaktperson, og hjalp meg med å finne forskningsdeltagere. I tillegg kom han med forslag til hvilke dager jeg kunne komme for å observere, samt intervju.

### **Studie av dokumenter**

Før jeg dro ut i feltet studerte jeg skolens hjemmeside, blant annet for å se hvilken plattform og visjon skolen hadde. Et av spørsmålene jeg stilte meg var: «Hvilken plass har estetiske fag, og da musikk spesielt, ved denne skolen?». Jeg så på hvilke musikkfag skolen kunne tilby, og hvilke målsettinger det ble jobbet mot i disse fagene. Dette gjorde jeg for å kunne

sammenligne om det som blir sagt skal gjøres, faktisk gjøres i praksis. Denne sammenligningen kunne jeg gjøre etter at jeg hadde observert og intervjuet forskningsdeltagerne. Jeg brukte også noe av det jeg hadde lest om skolen på forhånd til å lage spørsmål til intervjuene. I tillegg til å studere hjemmesiden til skolen brukte jeg dokumenter som jeg fikk fra forskningsdeltagerne som empiri. Eksempelvis tok jeg her i bruk skolens kulturkalender.

## **Observasjon**

Jeg observerte to musikk lærere i en uke, fordelt på 8 ulike musikk timer. Lærerne vil i oppgaven bli omtalt som musikkpedagog og kontaktperson. Jeg var med musikkpedagogen i 6 skoletimer, mens jeg observerte kontaktpersonen under to bandøkter, hvorav den ene var en konsert. De to musikk lærerne hadde laget en timeplan til meg med en oversikt over hvilke timer jeg kunne observere, med tanke på samtykke fra foreldre, og andre liknende overveielser. Jeg forsøkte å ikke ha et klart fokus på hva jeg skulle observere da jeg gikk inn i klasserommet første gang. Dette var for å få et karest mulig bilde av hvordan musikkundervisningen faktisk foregikk, uten å blande inn egne tanker om hva jeg ville finne ut. Selv om det ikke er mulig å observere «alt», kunne jeg ved å ha et slikt vidt fokus, være åpen for å se alle forhold som måtte dukke opp (Bjørndal, 2009). Selv om jeg hadde vært på avdelingen ved noen anledninger tidligere, var jeg ikke godt kjent i det feltet jeg skulle studere fra før, noe som også var en grunn til å velge et vidt fokus.

I forkant av observasjonene mine hadde jeg forestilt meg at jeg skulle stå mest på sidelinjen, og ta notater mens jeg observerte hva som ble gjort i de ulike musikk timene. Men etter ønske fra musikkpedagogen ble jeg deltagende observatør i alle timer hvor jeg skulle observere henne, og det ble derfor til at jeg noterte etter hver time jeg observerte. Postholm (2005) peker på at forskeren må bestemme seg for hvilken rolle han vil ha under observasjonene i forkant av feltarbeidet, og si tydelig i fra om dette til forskningsdeltagerne. Jeg valgte å observere på den måten læreren ønsket det, ettersom det ikke ville ha betydning for prosjektet mitt at jeg fikk en litt annen rolle enn det jeg hadde tenkt. Jeg hadde på forhånd sett for meg å være delvis deltagende observatør, og rollen ble derfor ikke veldig annerledes fra det jeg hadde sett for meg. Ettersom jeg hadde et vidt fokus til å begynne med, og ikke hadde klart for meg hvordan forskningsfeltet ville se ut, fant jeg først ut at deltagende observasjon var den beste løsningen da jeg begynte datainnsamlingen.

Hensikten med deltagende observasjon er å forstå handlingene i ulike typer aktiviteter ut fra aktørenes perspektiv (Postholm, 2005). Denne typen observasjon er også velegnet når et nytt felt skal studeres, og forskeren ikke har tilstrekkelig forhåndskunnskap til å vite hva prosjektet vil gi informasjon om (Thagaard, 2013). Da jeg endret på forskerrollen min mistet jeg muligheten til å ha full oversikt over undervisningssituasjonen, og til å kunne notere mer detaljerte feltnotater underveis. I stedet fikk jeg en annen og dypere innsikt i hvordan musikktime faktisk foregikk, i tillegg til å få en bedre forståelse av undervisningssituasjonen. Ettersom jeg i enkelte timer var med på de samme aktivitetene som elevene, og i andre timer hadde en lærerrolle, fikk jeg føle på kroppen hvordan de ulike aktivitetene fungerte, både fra et lærerperspektiv og elevperspektiv.

Et grunnprinsipp innenfor observasjonsstudier, er at observasjon av mindre enheter kan gi informasjon om større sammenhenger. Observasjon innebærer seleksjon, og problemstillingen bearbeides og presiseres i løpet av observasjonsprosessen. Slik kan man begrense omfanget av observasjonen, og kun konsentrere seg om det som er mest relevant. Hva man skal ha fokus på er noe man kontinuerlig må ta stilling til underveis i observasjonen. Samtidig som problemstillingen har betydning for hva vi retter oppmerksomheten mot i observasjonen, vil den informasjonen vi finner bidra til å videreutvikle problemstillingen (Thagaard, 2013).

Den første dagen jeg observerte forsøkte jeg å notere ned mest mulig av det jeg hadde sett, og planen var å kunne snevre inn fokuset mitt ut i fra dette. Jeg noterte meg da noen punkter som jeg syntes var ekstra interessant. I stedet for å bestemme meg for et smalt fokus med utgangspunkt i ett av disse punktene, bestemte jeg meg, i samråd med veileder, for å fortsette å gå bredt ut i mine observasjoner. Slik kunne jeg få en «tykkest» mulig beskrivelse av tilbudet på den spesialpedagogiske avdelingen, og heller avgrense oppgaven i analyseprosessen, etter å ha sett hvilke punkter som kom tydeligst fram fra mitt datamateriale. Likevel var observasjonene mine avgrenset ved at jeg fokuserte mest på hva pedagogen gjorde, og ikke like mye på de andre voksne eller elevene. Jeg benyttet meg av et selvlaget observasjonsskjema, inspirert av skjema jeg hadde sett i forskjellig litteratur og tidligere masteroppgaver (se vedlegg). Der noterte jeg først ned det jeg faktisk hadde observert, før jeg deretter skrev ned mine egne tanker og refleksjoner rundt det jeg hadde sett. Dette gjorde jeg for å merke meg innsiktsgivende opplevelser (Thagaard, 2013).

Hammersley og Atkinson (1987) anbefaler at forskeren varierer sin feltrolle ut i fra betydningen forskerens nærvær kan ha for forskningsdeltagerne. Selv om jeg i de fleste



timene jeg observerte var deltagende observatør, observerte jeg også fra sidelinjen i en musikktime, nærmere bestemt i en bandtime. Her skulle elevene se video av en konsert de hadde holdt, og evaluere seg selv. Timen ble altså bygd opp ut fra arbeid som var gjort tidligere, som jeg ikke hadde deltatt på, og det ble derfor ikke naturlig for meg å delta i denne evalueringsprosessen.

Jeg valgte å ikke bruke video under mine observasjoner, ettersom jeg ikke syntes det var hensiktsmessig for det jeg skulle undersøke. Hadde målet mitt vært å analysere interaksjonen mellom lærer og elev hvor de små detaljene er viktige, hadde video vært et naturlig verktøy å bruke (Bjørndal, 2009). Men i mitt tilfelle ville jeg få frem hvordan musikkundervisningen som helhet foregikk, og jeg syntes jeg fikk et greit observasjonsmateriale ved bruk av blikket mitt og feltnotater. Jeg måtte også tenke på omfanget av oppgaven da jeg skulle velge min måte å observere på. Jeg fant ut at ved bruk av videokamera ville observasjonene blitt mer komplekse, og dermed ville også datamaterialet blitt veldig stort. Skulle jeg derimot forsket grundigere på dette temaet kunne det vært mer naturlig å bruke videokamera.

Etter å ha gjennomført deltagende observasjoner, mener Postholm (2005) at det vil være vesentlig å få frem refleksjoner rundt det som blir gjort i disse aktivitetene, nærmere bestemt hva som er meningen bak handlingene. Det var akkurat slike refleksjoner jeg ville få frem da jeg ut i fra observasjonene intervjuet mine forskningsdeltagere.

## **Intervju**

Intervjuene ble gjennomført samme uke som jeg gjorde mine observasjoner. Jeg intervjuet musikkpedagogen, kontaktpersonen min, og en kontaktlærer som ofte har et estetisk fokus i sine timer. Det ble brukt lydbånd under intervjuene og de varte i henholdsvis 44:28, 48:03 og 33:46 minutter. Intervjuet med musikkpedagogen ble gjennomført første dagen i observasjonsuka etter at jeg hadde observert to av hennes fys.mus-timer, mens de to andre intervjuene ble gjennomført senere samme uke. Disse tidspunktene var satt opp av deltagerne selv, etter når det passet for dem å ha en samtale. Samtidig hadde vi en avtale om at jeg kunne ta kontakt igjen hvis jeg hadde flere spørsmål, eksempelvis om de timene jeg observerte etter at jeg hadde gjennomført intervjuene. Dette ble ikke nødvendig, da jeg synes det som ble sagt om timene stemte godt overens med det som faktisk ble gjort. Det jeg bet meg merke i under disse timene, fant jeg i ettertid ut hadde blitt utdypet av forskningsdeltagerne i intervjuene. Det ble ikke til at jeg brukte intervjuet av kontaktlæreren, da jeg ikke observerte noen av hans timer. Jeg fikk dermed ikke satt svarene han gav opp mot egne observasjoner, noe som var et

poeng med denne studien. Men skulle jeg forsket videre på dette emnet, kunne det å observere denne kontaktlærerens bruk av estetiske fag i «vanlig» undervisning vært interessant.

Jeg valgte å benytte meg av semistrukturerte intervjuer hvor temaene for intervjuet i all hovedsak var fastlagt på forhånd. Et semistrukturert intervju kan følge forskningsdeltagerens fortelling, samtidig som det sikrer at viktige tema i forhold til problemstillingen blir tatt opp (Thagaard, 2013). Disse temaene ble laget på bakgrunn av min foreløpige problemstilling, og teori jeg hadde lest på forhånd om temaet. Etter ønske fra forskningsdeltagerne ble disse temaene sendt til dem i forkant av intervjuet. Men rekkefølgen på spørsmålene var ikke lik i alle de tre intervjuene, og spørsmål ble lagt til eller fjernet ut i fra det deltagerne sa underveis. Jeg tilpasset også spørsmålene ut fra det jeg hadde observert, og uformelle samtaler jeg hadde hatt med lærerne underveis. De uformelle samtalene med forskningsdeltagerne hadde jeg underveis i feltarbeidet, der jeg pratet med dem før, under og etter observasjonene. Man kan derfor si at jeg gjennomførte intervjuer kombinert med deltagende observasjon (Thagaard, 2013).

Ifølge Thagaard (2013) er kunnskap til intervjuerens situasjon utgangspunktet for et vellykket intervju. For å kunne stille relevante spørsmål er derfor kunnskap om konteksten nødvendig. Denne kunnskapen fikk jeg gjennom å observere noen musikktimer før jeg intervjuet musikk lærerne, i tillegg til å ha et møte med min kontaktperson før jeg skulle ut å observere. Utformingen av intervjuguiden ble delvis gjort på bakgrunn av dette. Å intervju lærerne, og få fram deres tanker rundt det jeg selv hadde sett under mine observasjoner og samtaler, ser jeg på som en fordel med tanke på prosjektets validitet.

Da jeg utarbeidet min intervjuguide, forsøkte jeg å lage så åpne spørsmål som mulig slik at det skulle bli enklere for deltagerne å reflektere over de temaene jeg spurte om. Det å lage åpne spørsmål er en utfordring, og i ettertid ser jeg at noen av spørsmålene jeg stilte kanskje ikke var åpne nok. Thagaard (2013) hevder at et vellykket intervju kan beskrives ved at intervjueren stiller relevante spørsmål, lytter til intervjuobjektene, uttrykker reaksjoner med hensyn til det som blir sagt og forholder seg til hva intervjupersonen formidler verbalt og kroppslig. Skulle jeg gjennomført mine intervjuer på nytt ville jeg stilt flere spørsmål som handlet om det jeg hadde observert i timene, og stilt flere oppfølgingsspørsmål på bakgrunn av det deltagerne sa. Men som Thagaard (2013) skriver, er det å stille gode spørsmål en utfordring, og det krever mye erfaring.

Jeg valgte å skrive sitatene fra intervjuene på dialekt, da jeg synes det var viktig for å få frem alle poengene på en best mulig måte. Jeg synes jeg på denne måten fikk frem stemmene slik at de fremsto mest mulig lik slik de var under intervjuene. Jeg prater noenlunde samme dialekt selv, og synes det ble vanskelig å oversette enkelte ord og uttrykk til bokmål, og likevel beholde samme meningsinnhold. Slik ble heller ikke sitatene farget av mine oversettelser. Baksiden med å skrive på dialekt kan være at det for noen blir vanskelig å forstå alt som blir skrevet i sitatene, samt at de i enkelte sammenhenger kan bli ufrivillig morsomme. Men jeg synes fordelene med å gjøre det slik vektet mer enn ulempen.

### **Reliabilitet og validitet**

Spørsmålet om validitet gjelder blant annet innholdet i forskningsdeltagerens utsagn, om det er sant eller usant. Det handler altså om studiens gyldighet, mens reliabilitet handler om forskningen er utført på en pålitelig måte. For å sikre at mine funn er så troverdig som mulig har jeg brukt *triangulering*, som innebærer at jeg har brukt flere og ulike datainnsamlingsstrategier for å understøtte mine funn. Dette er med på å styrke studiens validitet (Postholm, 2005; Thagaard, 2013). Jeg har sammenlignet de ulike kildene mine, ved å se på hva som har blitt sagt i intervjuene, det jeg har observert og det jeg har sett i ulike dokumenter. Mine observasjoner og mine studier av dokumenter, vil dermed kunne styrke troverdigheten til det som ble sagt i intervjuene. Det å oppholde seg lenge på forskningsfeltet kan også være med på styrke en studie, men på grunn av prosjektets omfang, ble dette vanskelig for min del (Postholm, 2005). For å sikre studiens pålitelighet har jeg i dette kapitlet forsøkt å begrunne alle valg jeg har gjort meg, samt presentert min forforståelse (Postholm, 2005; Silverman, 2006; Thagaard, 2013).

Det er også flere ting jeg kunne gjort annerledes underveis i prosjektet. Som nevnt tidligere kunne jeg valgt å bruke videoobservasjon for et mer detaljert datamateriale fra observasjonene mine, og jeg kunne valgt å gjennomføre en multicasestudie for å bedre påliteligheten og gyldigheten til mine data. Jeg kunne også valgt å bruke flere kilder i den samme konteksten for å øke troverdigheten, eksempelvis ved å intervjuer både lærere og elever, for å se om deres svar samsvarte. I mitt prosjekt fikk jeg kun et inntrykk av hva elevene mente om musikkundervisningen, jeg hørte det aldri eksplisitt. Men, som nevnt tidligere, valgte jeg å ha fokus på pedagogen for å få en avgrensning på oppgaven. I tillegg hadde elevene jeg observert store sammensatte hjelpebehov, og ikke alle hadde verbalt språk, noe som gjorde det utfordrende å intervjuer dem.

All forskning vil være noe påvirket av forskeren. I et intervju vil måten forskeren stiller spørsmålene på ha en innvirkning på svarene til intervjuobjektene. På samme måte vil forskerens nærvær i en observasjonssituasjon på en eller annen måte påvirke deltagerens atferd. Forskningsdeltagerne har i en kvalitativ studie stor frihet til å konstruere svar og atferd ut fra en oppfatning hun eller han kan ha av forskerens verdier og synspunkt. Målet for en studie er at dette ikke skal skje, men relasjonen mellom forsker og deltager vil alltid ha en innvirkning på intervjuet og observasjonen (Thagaard, 2013). Mine intervju ble gjennomført etter at jeg hadde vært ute i feltet en liten periode, og jeg hadde hatt uformelle samtaler med deltagerne på forhånd. De visste også hva mitt formål med forskningen var, nemlig å rette et positivt lys på musikkundervisning for barn med spesielle behov. På den måten hadde de noe grunnlag for å kunne vite hva mine synspunkter rundt temaet var, som igjen kan ha påvirket deres svar. Samtidig kan dette ha bidratt til at informantene følte seg tryggere under intervjusituasjonen og dermed åpnet seg mer, da de visste jeg ikke var ute etter å «ta dem» på noen måte.

Mine observasjoner ble også i noen grad påvirket av mitt nærvær. Det jeg la merke til under mitt feltarbeid var at deltagerne, spesielt barna, reagerte på min tilstedeværelse på to ulike måter. Noen ble veldig nysgjerrig på hvem jeg var og stilte meg mange spørsmål, også under timen. Slik kunne det virke på meg som at jeg av og til gjorde dem ukonsentrert, noe som igjen påvirket timen. Andre barn ble derimot veldig stille og beskjedne, noe de kanskje ikke er til vanlig. Dette kan også ha hatt innvirkning på mine observasjoner. På en annen side hevder Thagaard (2013) at fellesskap om arbeidsoppgaver kan være med på å minke følelsen av å bli observert hos forskningsdeltagerne. Denne erfaringen har også jeg etter mitt feltarbeid, hvor jeg deltok i de ulike aktivitetene elevene og de voksne skulle gjennomføre. Jeg har inntrykk av at dette bidro til å rette oppmerksomheten bort fra at jeg var der for å observere, da jeg på den måten skilte meg mindre ut enn om jeg hadde stått på sidelinjen med penn og papir. I tillegg hadde jeg vært observatør i en musikktime tidligere som student, hvor jeg så mye av det samme som nå, selv om jeg ikke hadde på de samme «brillene» da jeg observerte den gangen. Mange av elevene jeg observerte er dessuten avhengig av trygghet og kjente rammer, og de ville derfor mest sannsynlig reagert hvis undervisningen foregikk på en veldig annerledes måte enn de var vant til.

All kvalitativ forskning vil også, på en eller annen måte, bli påvirket av forskerens forforståelse (Postholm, 2005). Etersom jeg selv har sunget i kor, spilt i korps og gått musikk, dans, drama på videregående, har jeg en del erfaring og kunnskap om estetiske fag

fra før. I tillegg hadde jeg et visst inntrykk av hvordan undervisningen på den spesialpedagogiske avdelingen foregikk før jeg gikk ut i feltet, ettersom jeg hadde vært der noen ganger i praksis. Jeg forsøkte under min datainnsamling å legge denne forforståelsen til side, for å få et mest mulig objektivt bilde av hva som foregikk. Men det at jeg hadde et veldig positivt inntrykk av avdelingen før jeg gikk ut i feltet, og så for meg at undervisningen ble gjennomført på en veldig pedagogisk god måte, kan nok ha ført til at jeg hadde på meg positive «briller» under datainnsamlingen. Dette kan igjen ha påvirket min evne til å ha et kritisk blikk på det som foregikk. Samtidig har jeg under hele forskningsprosessen vært bevisst min forforståelse, og på den måten tenkt nøye gjennom hvordan jeg har observert og stilt spørsmål for å unngå å skygge over deltagerperspektivet.

### **Etiske betraktninger**

Det kan oppstå flere etiske dilemmaer knyttet til studier der det er direkte kontakt mellom forsker og forskningsdeltagere, og som man som forsker dermed må ta stilling til. Forskeren foretar etiske vurderinger både før, under og etter oppholdet på forskningsfeltet (Postholm, 2005; Thagaard, 2013). Min studie ble meldt inn til NSD i forkant av datainnsamlingen, og informasjonsskriv ble gitt til både de lærerne som skulle intervjues og foreldrene til de elevene som skulle være tilstede under mine observasjoner (se vedlegg). Slik fikk alle deltagerne informasjon om hva de skulle være med på. Begge disse informasjonsskrivene ble godkjent av NSD. Jeg presiserte i skrivene at forskningsdeltagerne når som helt kunne trekke seg, og at lydfilene etter intervjuene ville bli slettet ved prosjektets slutt. I tillegg informerte jeg om at alle deltagerne ville bli anonymisert når prosjektet skulle presenteres. Dette går under prinsippet om konfidensialitet (Thagaard, 2013). Det var kun en av de foresatte som ikke samtykket til at jeg kunne observere deres barn, og det ble ordnet slik at jeg likevel kunne observere, men uten denne eleven tilstede. Dette gjaldt bare en av musikktime. Datamaskinen jeg har brukt i dette prosjektet har vært i privat eie, og vært låst med passord.

For å unngå etiske problemer knyttet til mine og forskningsdeltagernes tolkninger, informerte jeg dem om mine funn i etterkant av intervjuene og observasjonene. Jeg beskrev de ulike kategoriene jeg hadde kommet frem til, samt kort om hvilket fokus jeg ut fra funnene mener de har i sin undervisning. Jeg fikk tilbakemelding om at det var svært gjenkjennbart. Jeg har også forsøkt å ha et tydelig skille mellom egne tolkninger og deltagerens forståelse av situasjonen i analysedelen (Thagaard, 2013).

## Analyseprosessen

Dataanalyse og datainnsamling er dynamiske prosesser, som gjentar seg gjennom hele forskningsarbeidet. Analyseprosessen begynner allerede under det første intervjuet, den første observasjonen, og det første møtet med dokumentene, selv om hovedfokuset på analysedelen foregår etter at datainnsamlingen er unnagjort (Postholm, 2005). Jeg begynte å analysere mine observasjoner underveis i datainnsamlingen, ved å notere meg ned punkter jeg syntes var ekstra interessant og dermed ville se nærmere på. Det jeg la spesielt merke til underveis var fokuset pedagogene hadde på mestring og forutsigbarhet, dynamikken mellom de voksne og elevene, samarbeidet mellom ulike yrkesgrupper, og fokuset på både individets behov og fellesskapets. Disse fokusområdene kom også frem i intervjuene, enten ved at intervjuobjektene selv tok initiativ til å ta opp temaene, eller ved at jeg stilte spørsmål hvor jeg ville få fram pedagogenes tanker rundt dem. Jeg tok altså utgangspunkt i feltnotatene mine og satte de opp mot funn i intervjuene, og så på mulige sammenhenger og gjentakelser. Jeg fant også igjen flere av disse temaene i målformuleringer for musikkfagene, og i et dokument musikkpedagogen har laget med en oversikt over momenter som bidrar til å gjøre en time god.

For å gjøre en analyse oversiktlig brukes deskriptiv analyse. Det vil si at man reduserer datamateriale slik at det blir mer forståelig. Man lager *koder* hvor datamaterialet blir kategorisert og gitt navn. Dette blir gjort for å uttrykke meningsinnholdet i materialet på en best mulig måte. Koding av data er det første steget i analysen, og kan gjøres på flere måter. Jeg valgte å ta for meg paragrafer i mine feltnotater og transkripsjoner som jeg kodet, for at materialet mitt skulle bli lettere å håndtere (Postholm, 2005; Thagaard, 2013). Disse kodene var som følger: *individets behov, fellesskapet, tverrfaglig samarbeid, mestring, struktur/forutsigbarhet, improvisasjon innenfor rammene og dynamikken mellom barn og voksne*. I tillegg samlet jeg funn som omhandlet fokuset på musikkens instrumentelle verdi eller dens egenverdi i en egen bolk. Dette temaet bestemte jeg meg for å være et overordnet tema jeg skulle drøfte ut fra, og som skulle hjelpe meg å samle kategoriene jeg kom frem til. For å redusere antall koder, eller begreper, samlet jeg de kodene jeg så handlet om samme tema, til *kategorier*. Den første kategorien ble hetende *individ og fellesskap*, hvor jeg samlet funnene under kodene *individets behov og fellesskapet*. Den andre kategorien ble hetende *mestring* og den tredje *improvisasjon innenfor gitte rammer*, der jeg slo sammen kodene som omhandlet struktur og improvisasjon. Jeg laget også en kategori som jeg kalte *Dynamikken mellom barn og voksne*, men på grunn av lite funn som omhandlet denne kategorien, fjernet

jeg den. Jeg samlet istedet funnene under *individ og fellesskap*, da jeg synes de voksne spilte en viktig rolle i felleskapet som oppsto i musikkundervisningen. Jeg fant etter hvert ut at de fleste funnene under koden *tverrfaglig samarbeid* handlet om musikkens instrumentelle verdi, og valgte derfor å samle disse funnene under temaet som ble grunnlaget for drøftingen min. Kategoriene jeg kom frem til dannet et utgangspunkt for hvilken teori jeg valgte å ta med i studien.





## **Analyse**

I dette kapitlet vil jeg presentere mine forskningsresultater. Jeg har tatt utgangspunkt i noen av temaene jeg skrev teorien ut fra, nemlig *individ og fellesskap, mestring, og improvisasjon innenfor gitte rammer*. Disse kategoriene er laget ut fra hvilke fokusområder pedagogene hadde under musikktime, både basert på mine observasjoner og intervjuer. Det var disse elementene jeg bet meg mest merke i under mitt feltarbeid, og som har hjulpet meg til å få svar på min problemstilling. I teorikapitlet har jeg et eget underkapittel som kalles *dynamikken mellom barn og voksne*. I analysedelen har jeg valgt å flette inn dette under kategoriene *individ og fellesskap* og *improvisasjon innenfor gitte rammer*, da teorien om temaet hovedsakelig går på henholdsvis medopplevelser og fellesskapsfølelse, og maktforhold, som viste seg å passe godt inn under disse kategoriene. Jeg har i analysen valgt å ta for meg en og en kategori, hvor jeg først beskriver mine funn, før jeg drøfter disse funnene ut fra teori og problemstilling. I beskrivelsene bruker jeg både utdrag fra mine feltnotater, uformelle samtaler og intervjuene jeg gjennomførte. Navnene på elevene er fiktive. Det overordnede temaet jeg drøfter ut fra, er på hvilken måte musikken brukes i undervisningen, nærmere bestemt om den brukes instrumentelt eller som del i en dannelsesprosess, der fokuset ligger på musikkens egenverdi. Jeg har derfor med en oppsummerende drøfting som tar for seg dette spørsmålet.

I intervjuene jeg gjennomførte forsøkte jeg å få frem deltagernes tanker bak det som foregår i undervisningen. I musikkundervisningen på denne avdelingen er det å jobbe mot mestringsopplevelser et bevisst fokusområde. Kontaktpersonen fikk i intervjuet frem sine tanker om hvorfor mestring er såpass viktig, og det virker på meg som at det jobbes systematisk og veloverveid med å oppnå akkurat dette. Det samme gjelder forutsigbarhet og spontanitet og det å ha fokus på både individ og fellesskap. Også i dokumentet jeg fikk av musikkpedagogen, med en oversikt over det hun mener er viktige momenter for å oppnå en god undervisningstime, ble disse kategoriene nevnt. Det virker derfor ikke tilfeldig at det var disse faktorene jeg bet meg merke i.

## **Individ og fellesskap**

### **Beskrivelse av funn**

Under mitt opphold i feltet la jeg fort merke til at undervisningen ble tilpasset elevenes behov, evner og forutsetninger. Det var altså et fokus på å få med hvert enkelt individ. Ingen ble satt

på sidelinjen, og alle kunne delta i samtlige aktiviteter på en eller annen måte. Det var med andre ord sjelden kun ett fasitsvar på hvordan noe skulle gjøres. Her er et lite utdrag fra mine feltnotater fra en fys.mus-time med to elever som hadde dette faget som eksterntilbud. En av elevene satt i rullestol, og ingen av dem hadde talespråk:

*Sang med gitar og trommer: Musikkpedagogen spilte gitar og satte seg ovenfor Helene. Hun fikk spille på strengene, mens musikkpedagogen spilte grepene. Johan fikk spille på en tromme som sto rett ovenfor ham. Deretter byttet de. Helene spilte på en liten bongotromme. Johan fikk ta på og lage lyder på gitaren. Musikkpedagogen satt helt inntil ham slik at han hadde mulighet til å ta på instrumentet. Sangen som ble sunget var «Det var en gang et troll», hvor musikkpedagogen sang først, og vi andre gjentok.*

I dette eksemplet ble undervisningen tilpasset individenes behov og forutsetninger, samtidig som jeg opplevde at det oppsto en fellesskapsfølelse ettersom vi alle sang, og begge elevene fikk spille på instrument. Elevene fikk ulik grad av hjelp ettersom de hadde ulike forutsetninger. I en uformell samtale jeg hadde med musikkpedagogen, fremhevet hun viktigheten av å ikke undervurdere de enkle, små tingene og gledene. I den sammenhengen nevnte hun det med å la Johan få ta og «spille» på gitaren.

I intervjuet med musikkpedagogen poengterte hun musikkens unike egenskap, nemlig å nå alle på en eller annen måte. Også her dro hun fram situasjonen jeg beskrev i mine feltnotater som et eksempel:

*«(...) vi erfare jo det at gjennom musikken så når man fram te så mang, for musikken e på en måte et språk som alle kan delta på å vær med på sine premissa på, sant ja? Enten du bare kan spill på ei tromme, eller te å med e så funksjonshemma eller har så my fysiske vanska at du ikke kan hold i et instrument, så kan nånn hold det for dæ sammen med dæ å handled dæ. Å all sammen kan vær med ut fra sine premissa, alle sammen kjenne at dem e en del av et fellesskap, for alle kan bidra på sin måte, det gir grunnlag for å differaniser. Hvis nånn e kjempeflink te å syng, så kan dem syng. Nånn kan lær sæ å spill på elbass (...) Enten på lause strenga, en streng eller to strenga eller tre strenga (...) eller sånn som du opplevd i dag at bare det å smak å kjenn på gitaren mens æ satt foran der, så satt æ, for han har store gleda av å bank på gitaren, lag lyda, slå på strengan, vær med mens det va musikk i rommet, sant? Så gjennom*

*musikken så når du fram te de ungan her, sant? Det e et fellesspråk, verdensspråk (...)*»

I alle timene hvor jeg observerte musikkpedagogen, ble det gjennomført en eller flere danseaktiviteter. Ifølge Kunnskapsløftet er dans en sentral del av musikkfaget, og musikkpedagogen brukte blant annet dansen til å skape et fellesskap, og for å nå sosiale mål. Også her deltok elevene ut i fra deres evner. Selv om ikke alle greide å gjennomføre alle bevegelsene, gjorde de det på sin måte og fikk kjenne på fellesskapsfølelsen som oppsto i en slik aktivitet. Også jeg fikk kjenne på denne følelsen. Jeg følte jeg kom nærmere elevene, og de andre voksne, ved å ta sammen i ring, og danse to og to. Jeg fikk danse med de fleste av elevene, og jeg fikk en annen kontakt med dem. Jeg la merke til at alle, både barn og voksne, smilte litt ekstra under disse aktivitetene, og alle hadde blikkontakt under dansingen. Dette var aktiviteter der vi fikk kjenne på at vi gjorde noe sammen. Under intervjuet sa musikkpedagogen følgende om danseaktivitetene:

*«(...) da e det ringaktiviteta, det å å hold hverandre i hendern, å ha forskjellige type dansa i ring eller to å to, det med pararbeid så du vi jobba med, to å to sammen (...) så veldig mytty av målsettingan også handle om det sosiale (...) det å forhold sæ te hverandre, blikkontakt, skap fellesskap, vifølelse, kjenn at du e med i gruppa, sant ja? At du deltar ut i fra egne evna å der du e, å all kan hold hverandre i en ring, all kan stå i en ring. Det e itj sikkert du får te alle bevegelsan, men du kjenne på fellesskapet, å det e også en profil for oss på den skolen her da, læring i fellesskap. Så musikken e jo veldig sånn god støtte for det da.»*

På samme tid som timene blir tilpasset hver enkelt elev, ut fra hva elevene mestrer og hvilke behov de har, blir det også i bandtimene fokusert mye på samhold. Ifølge kontaktpersonen handler det å spille i band om å gjøre noe sammen, og alle spiller en viktig rolle for å kunne greie det. Men dette er noe det må jobbes med, og er noe det fokuseres på helt fra starten:

*«(...) så bynne man i det sakte arbeidet med å få dem te å sjå den felles linja, derre der med forståelse av at herre her e et samspillsprosjekt, herre e nåkka vi gjør ilag, for at den overgangen fra individualisme te gruppa, den e ofte tung for mang å både svøl å skjønn, egentlig.»*

*«(...) det handle om at du kan itj gå inn i et band å berre sjå dæ sjøl, du e heile tia nøtt te å sjå all anderan i bandet å, for det e akkurat det derre der med fellesskapstanken*

*da, itj sant, at herre her e nåkka vi gjør sammen, å det fungere itj hvis vi ikke gjør det sammen, vi må gjør det sammen.»*

Under mitt opphold i timene til musikkpedagogen la jeg tidlig merke til at de voksne deltok på alle aktiviteter på lik linje med elevene. De ble slik en viktig del av det musikalske fellesskapet. Dette var også noe det ble snakk om under intervjuet:

*«(...) det e et sånt fantastisk sammenvevd samarbeid må æ si assa. Så vi har fokus mytty på glede å at vi har det artig i timan lamme ungan, at vi har god kjemi. Asså, æ e veldig opptatt av den derre, den gode atmosfæren å også gleden e målet. Her handle om et fellesskap, glede, tilhørighet, asså, at vi i det rommet, alle har det kjekt sammen. Du spille sammen med ungen å du e med, medspiller å spille gjerne på bass du å liksom, hvis du kan det, å kanskje du kan spill gitar. Æ prøve å bruk dem som e med i timan som kan forskjellige ting. Dem bruke sine sterke sida da, te å skap et godt fellesskap.»*

Samtidig som det er fokus på at elevene skal oppleve en fellesskapsfølelse i timene, blir hver enkelt elevs timeplan laget ut i fra deres behov. Alle elevene har noe musikkundervisning, men antall timer i uken bestemmes på bakgrunn av hva hver enkelt elev trenger. Det å både tenke på individets behov og fellesskapet behøver ikke alltid være like enkelt, men musikkpedagogen føler dette er noe de har funnet en god løsning på hos dem:

*«Pluss at vi tenke på fellesskapet i hver time så må vi også tenk hvert enkelt individ. Så her går det også på individ å fellesskap samtidig. Så det e mange balla i lufta som vi ska foren da. Men det syns æ vi mestre egentlig ganske godt da.»*

## **Drøfting**

På bakgrunn av mine funn vil jeg si at skolen både fokuserer på individ og fellesskap i sine musikktimer, noe som samsvarer med Waagens (2013) oppfatning av kunstutøvelse. Undervisningen blir kilde til identitetsutvikling, samtidig som fellesskapet ivaretas. Som Ruud (2001) skriver, kan det å delta i musikkgrupper gi opplevelser av å bety noe for fellesskapet, ved å kunne bidra med noe som er til nytte for hele gruppen. Denne følelsen oppnår kanskje ikke barn med spesielle behov i andre settinger på skolen, ved at de skiller seg ut både faglig og sosialt. Stensæth, Wold og Mjelve (2012) nevner at barn med spesielle behov ofte kommer til kort i sosiale sammenhenger, men at estetiske fag kan være døråpninger til slike settinger. Ifølge Hjermand (2013) kan barna gjennom kreative uttrykk

føle seg viktige og verdifulle, og da det ofte ikke finnes kun et fasitsvar i slike aktiviteter, gir kunstfagene rom for alle. Dette samsvarer med mine observasjoner, der aktivitetene ble lagt opp slik at de kunne gjøres på ulike måter, ut fra elevenes forutsetninger.

Som musikkpedagogen sier, er læring i fellesskap en av skolens profiler. I musikktimene på denne avdelingen blir elevene en del av et større musikalsk fellesskap, der alle blir inkludert i samspill med andre. Lærerne finner måter å inkludere alle på ved å kjenne til de områdene elevene kan mestre. Elevene har ulike forutsetninger, men lærerne jobber for at alle skal kunne være med på en eller annen måte. Lærerne har altså fokus på elevenes muligheter, ikke deres begrensninger, noe som samsvarer med en ressursorientert tilnærming til læring. I eksemplet jeg kom med, hvor to elever fikk spille gitar, fikk elevene ulik grad av hjelp ut fra hvilke forutsetninger de hadde. Begge fikk altså delta i samspillet på sine premisser, og vi ble alle verdifulle og likeverdige deltagere i det musikalske fellesskapet. Det med å tilrettelegge undervisningen slik at alle kan delta og mestre i fellesskapet, er ifølge Ruud (2001) en forutsetning for at samspillet skal fungere. Dette kan igjen føre til bedre handlingskompetanse, sosiale ferdigheter og en følelse av tilhørighet, noe som har stor betydning for elevenes senere liv. Musikkundervisningen blir slik en del av elevenes dannelsesprosess, da de får et grunnlag som kan bedre deres forhold til omgivelsene sine.

I log.mus- og fys.mus-timene ligger hovedfokuset på kommunikasjon og motorisk trening. Musikken blir brukt for å understøtte dette, og har derfor en nytteverdi i forhold til andre fagområder. Slik sett kan man si at det er et instrumentelt fokus i disse timene. Samtidig handler også flere av målsettingene om det sosiale og det å skape en fellesskapsfølelse, ifølge musikkpedagogen og skolens hjemmeside. Musikken brukes altså som et middel for å oppnå kompetanse innenfor andre fagområder, men måten aktivitetene blir lagt opp på gjør at elevene samtidig utvikler en kompetanse som er viktig for utviklingen av «hele mennesket», holdninger og personlighet inkludert. Det at disse fagene tar utgangspunkt i elevenes behov, gjør at undervisningen blir utført på elevenes premisser og elevene kan lære på sin måte. Det blir ikke undervist i disse fagene kun fordi musikk fører til bedre kompetanse innenfor kommunikasjon og kroppsbevissthet, men også fordi disse elevene har glede av musikk.

Under danseaktivitetene i de ulike musikktimene er det ekstra stort fokus på fellesskapsfølelse og læring i fellesskap. Også her legges det opp til at alle kan delta, slik at alle kan kjenne på fellesskapet og samholdet. Ifølge Ruud (1997) vil følelsen av å oppnå noe sammen føre til sterk samhørighet mellom menneskene i gruppen. Danseaktivitetene bidrar til en slik følelse.

Deltagerne kommer tettere på hverandre, og må slik forholde seg til hverandre på en annen måte enn når de sitter på en rekke foran pianoet. Gjennom danseaktivitetene legges det opp til blikkontakt, og fysisk kontakt på en annen måte enn det blir gjort i de andre aktivitetene. I mine reflekterende notater fra danseaktivitetene har jeg blant annet skrevet at elevene smilte og virket ivrige. Alle ville være med og gjorde det som ble sagt. Alle de voksne var også med og gjorde tydelige bevegelser, og mitt inntrykk var at dette smittet over på elevene. Alle gjorde noe sammen og delte en felles opplevelse, noe som ifølge Stensæth, Wold og Mjelve (2012) bidrar til en mer gjensidig relasjon mellom elever og voksne. På en annen side kan man tenke seg til at det store fokuset på fellesskapet kan ha noen baksider. Det kan oppstå et press på å passe inn i gruppen, og for enkelte kan slike danseaktiviteter bli for intime når deltagerne kommer såpass tett inn på hverandre. Som jeg vil komme tilbake til, er det for flere elever en lang vei å gå før de greier å delta i dette fellesskapet. Kanskje er det store fokuset på samhold og deltagelse i felles aktiviteter skremmende for disse elevene? Jeg sier ikke at det er slik på denne avdelingen, men det er en faktor pedagogene må tenke over i sitt arbeid med et slikt fokus.

Også i bandtimene har fellesskap og samhold stort fokus. I disse timene handler mye av undervisningen om å få elevene til å se de andre i bandet og forstå at dette er et samspillsprosjekt. Ifølge Ruud (1996) handler band om å skape noe sammen, og håndtere både samarbeid og konflikter. Her spiller hvert enkelt bandmedlem en viktig rolle for at helheten skal bli bra, og man kan sånn sett si at elevene i en slik kontekst er likeverdige deltagere i et inkluderende fellesskap, som Waagen (2013) skriver når hun beskriver hva samspill er. Dette stemmer overens med det Saur (2008) skriver om kultur som arena for likeverdig dialog. I en bandøkt møtes elever og lærere i en aktivitet de alle engasjerer seg i, der de må gi og ta og anerkjenne hverandres likeverdige deltagelse. Elevene må føye seg til gruppens ønsker, samtidig som de ikke kan glemme sin egen rolle i gruppen. Ifølge Ruud (2001) er alle avhengig av å kjenne at man bidrar i et fellesskap for å kunne utvikle identitet og selvbevissthet. Disse elevene føler kanskje ikke at de får bidratt så mye i andre kontekster, men i bandtimene er resten av gruppen avhengig av hvert enkelt individs bidrag for å kunne fungere. På bakgrunn av dette kan man tenke seg til at bandprosessen fører til mer selvtillit, trygghet og sosial kompetanse hos elevene. Men lærerne legger ikke opp undervisningen med konkrete aktiviteter som skal føre til disse egenskapene. De kommer av seg selv som en følge av arbeidet som blir gjort, først og fremst av elevene selv. De får spille på instrumenter de selv velger, og spille sanger de selv vil spille. Band er dessuten et tilbud for elever, det er altså

ikke et obligatorisk fag for alle i spesialgruppene. Lærerne ser an hvilke behov elevene har og legger opp timeplanen deres etter disse behovene. Elever som ikke har glede eller interesse av musikk har derfor ikke band på timeplanen. Dette er et tilbud til de elevene som har forutsetninger for å mestre å spille et instrument og stå på scenen.

Men hva da med de elevene som ikke oppnår den samme gleden av å utøve musikk? Alle har noe musikkundervisning i løpet av en skoleuke, så hvordan har disse elevene det i musikktime? For elever uten særlig interesse av musikk, blir kanskje ikke musikktilbudet på skolen lagt på deres premisser i like stor grad som hos de elevene som får musikktilbud på bakgrunn av egne behov. Man kan slik sett stille seg spørsmålet om de får like mye utbytte av undervisningen som de elevene som faktisk har glede av musikken. Samtidig har pedagogene en god mulighet til å tilpasse undervisningen også for elever som ikke opplever musikk som noe positivt, på grunn av avdelingens ressurser og fokus på tilrettelegging for den enkelte elev. Kanskje kan måten det jobbes på ved denne avdelingen føre til at flere barn får et positivt forhold til musikken, og etter hvert opparbeider seg en interesse for feltet slik at de kan ta del i felles musikalske opplevelser?

For at elevene skal kunne slippe seg løs i det musikalske fellesskapet er det viktig med gode rollemodeller. Det at de voksne deltar i aktivitetene sammen med barna, gjør at de deler de samme musikalske opplevelsene. Som Stensæth, Wold og Mjelve (2012) peker på, gjør dette at musikken blir en ramme for fellesskap og felles fokus. Aktørene i musikktime er på samme bølgelengde, og alle kan forstå hverandre når det kommer til opplevelser man opparbeider seg i disse timene. Dette er ifølge Stensæth, Wold og Mjelve (2012) avgjørende både for å opparbeide og opprettholde gode relasjoner. De voksne er engasjerte deltagere på lik linje med elevene, de gir av seg selv og er gode rollemodeller. De har altså stor betydning for fellesskapsfølelsen som oppstår i disse timene. Som musikkpedagogen sier, bruker de voksne sine sterke sider på samme måte som elevene bruker sine til å skape et godt fellesskap. Ifølge Lorentzen (2010) er medopplevelsen det viktigste utgangspunktet i musikkundervisningen. Samtidig som elevene har en individuell opplevelse av det som foregår i timene, deler de opplevelser med de andre elevene og de voksne. Det oppstår dermed en intersubjektivitet. Det å være tilstede og engasjere seg som voksen er viktig for å oppnå en slik intersubjektivitet, og som Stensæth, Wold og Mjelve (2012) skriver, kan dette være enklere i et fag som musikk. Det blir også lettere når det er kultur for å gå litt utenom komfortsonen i undervisningssituasjonen, noe jeg opplevde det var ved denne avdelingen. Det

var en såpass trygg atmosfære i klasserommet at det å slippe seg løs sammen med elevene ble naturlig, også for meg som kom inn utenfra.

## **Mestring**

### **Beskrivelse av funn**

Begge lærerne jeg intervjuet fremhevet viktigheten av at elevene opplever mestring.

Musikkpedagogen sa blant annet dette om musikk:

*«(...) det e nåkka vi har veldig stort fokus på med de ungan her, å det e mestringsopplevelsa, skap gode settinga med gode mestringsopplevelsa å fellesskap (...) Å når du kjenne at du bli sett, å når du kjenne at du mestre å kjenne at det her e godt for mæ, så vil det igjen virk positivt på hverdagen din å også det sosiale, å det å, ja, faglige å de andre fagan også.»*

Kontaktpersonen uttrykte i sitt intervju at det viktigste fokusområdet han har i undervisningen er mestring, og han legger mestringsopplevelser til grunn for alt arbeid. For å oppnå denne mestringsfølelsen mener han at det å stille krav til elevene er viktig. Dette kan igjen være avgjørende for elevenes videre liv og deres livskvalitet, ved at de har større mulighet til å bli selvstendige individer som har tro på at de skal mestre ulike situasjoner:

*«(...) det viktigste fokusområdet det e alltid mestring, det e på en måte, det ligg i bunn for alt her, dem ska klar herre her, det e kjempeviktig. Å den tilrettelegginga der kreve selvfølgelig en del erfaring gjør det, å det e viktig. Men dem ska ha muligheten te å mestre også ska dem å ha muligheten te å veks, itj sant? (...) all sammen ska ha en opplevelse av krav å dem ska ha en opplevelse av mestring. Å det e kjempeviktig for man ska alltid kom te det punktet der at dem oppleve at dem har oppnådd nåkka (...)»*

*«(...) det e kjempeviktig at man på en måte ikke hvile på laurbærene når man har fått te en ting, men faktisk heile tida prøve å streb videre for å utfordre elean. Utfordringa å krav e kjempeviktig å æ tenke at hvis man e i en skolehverdag som elev der du ikke har utfordringa å krav, så e det nånn som svikte dæ faktisk, for utfordringa å krav det handle jo rett å slett om at dem som e rundt dæ å dem som jobbe med dæ, dem ønske at du ska faktisk lær nånn ting, dem ønske at du ska kom dæ så langt som du har muligheten te å kom, for vi gjør en jobb her på [skolens navn] som e kjempeviktig for resten av livet, dess meir sjølstendig vi kan gjør elean, dess meir sjøllitt vi kan gi dem, dess meir mestringsfølels vi kan gi dem ut i livet, dess bedre bli*



*livskvaliteten demmers rett å slett, sant, for dem får te ting sjøl, dem tørs å stol på sæ sjøl at dem faktisk klare ting under press. Så derre der med å nå potensialet, det e utrolig viktig. Ikke sjå begrensningan i diagnosa, men sjå mulighetan i mennesket, å det handle om menneskan som e bak papiran (...)*»

Samlingsstundene som blir arrangert hver uke på avdelingen er en viktig arena for å oppleve mestring. Hver spesialgruppe har ansvaret for en samlingsstund i halvåret. Den fredagen jeg var tilstede i forbindelse med innsamling av datamateriale, var det «Ungdomsbandet» (fiktivt navn) som skulle opptre. Dette bandet består av elever fra ungdomsgruppa som har bandundervisning en gang i uka, der kontaktpersonen har hovedansvaret. Han sa følgende om hva man kan oppnå ved å være med på slike samlingsstunder:

*«(...) det e klart at det å stå på en sånn scene med lyskastera, med kanskje 250 i sal'n, det e en ganske sterk opplevels, å den merke elevan. Når at dem har mestra det, å vi e jo veldig opptatt av at dem ska klar det å, itj sant? At man ikke presse for my sånn at du får en negativ opplevels av det, men det ska vær en positiv opplevels, å man står på scenen, syng sin sang, presentere sin ting å får applausen, det e en utrolig sterk opplevels å vi sjer jo det at sjølbilde å sjøltilliten bli enormt styrka, å styrka sjøltillitt å sjølbilde, å meir trua på sæ sjøl har å en veldig sterk innvirkning på anna fag, det e lettare å jobb i norsk å matematikk når man faktisk har trua på at man får te ting, så det e derfor at den mestringsbiten, akkurat det som handle om mestring ligg så..., det e så sterkt i mitt fokus da i forhold te det at, i forhold te ka som ligg te grunn i undervisninga.»*

*«Men akkurat det der med å stå på scenen å på en måte sjå lysan å prester under de ramman som e trygg for dæ å få applaus å respons, det gjør nåkka med et menneske. Så te de grader å. Å vi lykkes alltid med det, det e det som e så ålreit å, fordi at æ har som sagt, æ har no vært her i 15 år, å æ kan egentlig ikke kom på at æ har mislyktes med nånn eleva. Dem har alltid kommi sæ dit henn at dem har faktisk stått på en scene å presentert et eller anna. Å det e en så ålreit tanke, fordi at det at dem gjør det vise at dem på en måte har komme en lang vei da.»*

Her presiserer han at det å stå på scenen skal være en positiv opplevelse, noe han la til rette for ved å være en trygg voksenperson sammen med elevene på scenen. Han spilte gitar hele konserten, noe som førte til at resten av bandet bestandig hadde et «profesjonelt bakteppe» å spille på. Samtidig sto han litt bak på scenen, noe som gjorde at han ikke stjål fokuset fra

elevene. Han sang alle sangene uten mikrofon, slik at elevene kjapt kunne komme inn igjen hvis de for eksempel glemte teksten.

I en uformell samtale med musikkpedagogen kom det frem at modellering blir brukt både når det gjelder å tørre å stå på scenen under samlingsstundene og i timene generelt:

*Mange tør ikke til å begynne med. Tør ikke gå inn i timen. Noen kan bruke et år. Elevene ser at andre gjør det, og det er blitt en kultur for å tørre å stå på scenen. Elevene følger på når de ser andre greier det.*

I etterkant av samlingsstunden fikk jeg bli med å observere en undervisningsøkt med Ungdomsbandet. En del av denne økta bestod i å se på film fra deres opptreden, og evaluere seg selv. Jeg ble fortalt at dette blir gjort i etterkant av hver opptreden bandet har, og er en viktig del av hele bandprosessen. Fokuset skal ligge på de positive opplevelsene elevene har i etterkant, men de skal også prøve å finne områder de kan bli bedre på. I tillegg til at elevene fikk evaluert seg selv, kom også kontaktpersonen og den andre bandlæreren med konkrete innspill til hva som ble gjort bra av samtlige elever. I mine feltnotater skrev jeg følgende fra denne timen:

*De tar en runde på hva elevene syntes gikk bra på konserten og hva som kunne blitt gjort bedre. Trine er fornøyd med alt. Hun er mest fornøyd med sangen hun sang hovedvokal på. Hun gir konserten og sin egen innsats en sekser. Tom er mest fornøyd med sangen han hadde hovedvokal på. Kontaktpersonen nevner at han ikke turte å synge hovedvokal i fjor, men at han gjør det nå. Tom sier han tror det er fordi han har blitt mer moden, at han har blitt ungdom og da tør man mer. Den andre bandlæreren spør hvordan man kan bli bedre til å synge i mikrofon. «Jo, da må man øve på å synge i mikrofon. Det er den eneste måten å bli bedre på», sier han. Kontaktpersonen mener også Tom har blitt tryggere. Kristian er kritisk til seg selv. Musikk læreren sier at ingen musikere spiller perfekt bestandig, det er alltid noe som kunne gått bedre, men man må fokusere på det som gikk bra. Lærerne kommer med eksempler på hva som ble gjort bra av alle. F.eks. at bassisten har blitt mer selvstendig og selvgående, han behøver ikke ha en lærer ved siden av seg lengre. Han hadde et forbilde som spilte bass i bandet før. Musikk læreren sier han har gått forbi ham på akkurat det område. Even varierer mer på slagverket. Kristian spiller bedre på konsert enn på øvelse. Han holder tempo, noe han har slitt litt med før.*

## Drøfting

Ifølge Waagen (2013) kan mestringsopplevelser bidra til et bedre selvbylde for elever, og som både Waagen (2013) og Ruud (2001) skriver, kan musikkaktiviteter være kilde til å oppleve dette. Det å ha tro på seg selv er en av forutsetningene for å kunne ha styringen over sitt eget liv, noe som går inn under empowerment-perspektivet. I musikkundervisningen ved denne avdelingen får elevene oppleve mestring, de blir tatt på alvor, de blir sett av de voksne, de får i noen grad være med på å påvirke undervisningen, og de får være med å skape musikk sammen med andre. Dette gir ifølge Ruud (2001) utgangspunkt for forvaltning av eget liv, som igjen er en forutsetning for et godt liv. Musikkundervisningen kan derfor ha stor innvirkning på elevenes liv, også utenom skolen. Det å skape bedre livskvalitet hos elevene er kanskje ikke hovedmålet med undervisningen der og da, og ikke noe som formidles til elevene, men det kommer som en følge av hvordan undervisningen er lagt opp.

I mine beskrivelser av funn i underkapittelet *individ og fellesskap*, kom det frem fra musikkpedagogen at de har mye fokus på glede i musikktime. Ifølge Rolvsjord (2008) er det å bruke sine sterke sider viktig for å oppleve glede, som igjen er vesentlig i forhold til empowerment. Slike positive følelsesopplevelser som glede gir, kan bidra til at elevene ser flere handlingsmuligheter og dermed øker deres handlingsmønster. Den gleden barna opplever i disse timene har dermed betydning for deres liv utenom skolen, ved at de opparbeider seg et grunnlag for å gjøre ting de ønsker i livet. De får med andre ord muligheten og tro på at de kan ha innflytelse i eget liv. Slik sett bidrar fokuset på mestring og den gode atmosfæren til at elevene kan få et verdig liv senere, hvor de har tro på at deres stemme har en betydning.

Den ressursorienterte tilnærmingen til læring er inspirert av empowerment-perspektivet, og tar blant annet utgangspunkt i det elevene mestrer. På denne avdelingen blir, som nevnt tidligere, elevenes timeplan laget ut fra deres evner og behov, i tillegg til at undervisningen tilpasses de ulike elevene. Dette fører dermed til at de kan oppleve mestring på sine sterke områder. Innenfor den ressursorienterte tankegangen kan disse mestringsopplevelsene også føre til mestring på elevenes mindre sterke områder og i andre pedagogiske sammenhenger. Også Bamford (2008) har i sin forskning kommet frem til at positiv selvoppfatning, som mestring kan bidra til, er avgjørende for gode resultater også innenfor andre fagområder. Slik sett kan man tenke seg til at musikkundervisning som fokuserer på mestringsopplevelser, kan være med på å bedre elevenes prestasjoner også i andre fag, selv om dette ikke nødvendigvis er hovedfokus i undervisningen. Også forskningsdeltagerne hadde en formening om at

mestringsopplevelser kan ha en positiv innvirkning på andre fag og hverdagen generelt, og er en av begrunnelsene de bruker for å ha såpass mye musikk i undervisningen. I intervjuet med kontaktpersonen kom det frem at noe av det viktigste fokuset i evalueringsprosessen til bandet er å fokusere på det elevene har oppnådd, i stedet for å snakke om det som gikk galt. Det jobbes hele tiden mot å nå potensialet til elevene, uten å fokusere på deres begrensninger. Dette er en viktig del av den ressursorienterte tilnærmingen, hvor man ikke henger seg opp i elevenes mangler og problemer. Som alle andre mennesker har også disse elevene krav på å få muligheten til å oppleve mestring, og da må fokuset være på å se mulighetene deres.

For å kunne oppleve å ha oppnådd noe, fremhever kontaktpersonen i sitt intervju viktigheten av å sette krav og utfordre elevene. Dette stemmer godt overens med et av Banduras syn på hva som skal til for å forvente mestring. Han mener det er viktig at elevene får gradvis mer utfordrende oppgaver. Elevene må legge inn en innsats når de løser oppgavene for at de skal få tro på at de kan mestre lignende oppgaver igjen. Samtidig er det vesentlig at elevene faktisk har en mulighet til å mestre de oppgavene de får, noe som forutsetter at lærerne kjenner elevene godt. Kontaktpersonen sier de er opptatt av å ikke presse elevene for mye på avdelingen, dette for å unngå negative opplevelser. Det er den positive opplevelsen som er viktig, og som bidrar til motivasjon og videre utvikling hos elevene. I eksemplet fra bandøkta, nevnte jeg Tom som for første gang hadde sunget hovedvokal på en sang. Dette var noe han ikke turte å gjøre under fjorårets konsert, noe som tyder på at det å stå fremst på scenen og synge på egenhånd var en utfordring for denne gutten. Denne gangen opplevde Tom å mestre noe han ikke hadde gjort tidligere, og det vil ifølge Skaalvik & Skaalvik (2005) og Bandura (1997) øke sjansen for å forvente mestring også etter denne opptredenen. I evalueringen etter konserten poengterte lærerne at det ikke var tilfeldig at Tom turte å synge hovedvokal denne dagen. De fremhevet at hardt arbeid ligger bak. De fikk altså frem grunnen til at han hadde lyktes. Ettersom han nå vet at øving og hard jobbing kan føre til at man lykkes, vil han mest sannsynlig bli motivert til å prøve lignende utfordringer i fremtiden. Det å støte på utfordringer kan også være til hjelp for å mestre andre situasjoner i livet, da man ofte må legge ned en god del jobb for å lykkes med det meste. Som kontaktpersonen sier i intervjuet legges det ned en jobb på avdelingen som har stor betydning for elevens senere liv.

Ifølge Bandura (1997), Skaalvik og Skaalvik (2013), og Manger et al. (2009) er mestring og motivasjon knyttet tett sammen. Samtidig poengterer Waagen (2013) at det å jobbe mot konkrete og synlige resultater gir et stort potensial for å skape motivasjon blant elevene. På avdelingen jeg besøkte har de, som nevnt tidligere, samlingsstund en gang i uken. Bandet jeg

observerte hadde hatt dette som mål helt fra de startet opp i høst. To av gruppene jeg observerte i musikk jobbet også frem mot en samlingsstund. Det er altså en mening med det de jobber med, og de vet de må jobbe hardt for å nå målet. Ettersom samlingsstundene er på timeplanen til alle elever på avdelingen, er alle kjent med konseptet, og de vet at andre har lyktes med å stå på scenen. Som musikkpedagogen sier, er det blitt en kultur for å stå på scenen, og elevene jobber dermed mot et mål som er fullt mulig å oppnå. Det blir altså brukt modellæring for å forvente mestring, og det er med på gjøre målet med jobbingen meningsfullt. Dette stemmer godt overens med det kontaktpersonen sier om at elevene skal kunne oppleve at de har oppnådd noe.

Samlingsstundene er en arena hvor mestringsopplevelser kan oppstå. Waagens (2013) bilde av kulturskoleelevene som opptrer foran publikum med et profesjonelt «komp», minner meg om det jeg observerte under samlingsstunden jeg var tilstede på. Det at kontaktpersonen spilte gitar på alle sangene, gjorde at elevene ble en del av en meningsfylt musikalsk helhet. Det at det hørtes profesjonelt ut var nok med på å øke selvilliten til elevene, og det førte også til at det ble en god opplevelse for publikum. Det hørtes faktisk ut som vi var på rockekonsert. Spekteret av sanger elevene kan velge mellom blir også større når læreren kan ta de vanskeligste grepene på gitaren. Slik blir bandfølelsen mer reell. Dette enkle grepet fra lærerens side kan være med å gi elevene en følelse av være kompetent i noe, en følelse de kan ta med seg inn i andre situasjoner. Han bidrar til å gjøre opptreden til en positiv opplevelse som kan være med på å styrke elevenes selvbilde. Som kontaktpersonen sier, gjør det å stå på en ordentlig scene, føle at man gjør noe bra og få applaus fra så mange publikummere noe med et menneske. Det er en opplevelse elevene kan leve lenge på. Det at avdelingen har lyktes med akkurat dette i så mange år, viser at jobbingen frem mot disse samlingsstundene blir gjort på en måte som fungerer, og at lærerne er bevisst hvilken jobb som må legges ned for at elevene skal lykkes ut fra deres forutsetninger. En utfordring i denne sammenhengen er å ikke ta oppmerksomheten fra elevene, eller innta en hjelperrolle i stedet for å ta del i bandfellesskapet. Dette kan skape et skille mellom læreren og elevene som kan gjøre bandfølelsen mindre reell.

## **Improvisasjon innenfor gitte rammer**

### **Beskrivelse av funn**

I intervjuet og uformelle samtaler med musikkpedagogen kom det fram at hun blant annet bruker musikk i timene sine for å skape struktur og gjenkjennelse, som igjen fører til

forutsigbarhet og trygghet. Sammen med å gjøre ting enkelt og bygge på det elevene mestrer, fortalte hun at forutsigbarhet og trygghet er sentrale faktorer i hennes undervisning. Hun mener struktur er viktig for å unngå usikkerhet blant elevene. Elevene vet hva som kommer, ettersom de har samme struktur i hver time. En måte å strukturere timene på er å gjøre i stand klasserommet før elevene kommer. I log.mus-timene satte hun frem stoler på forhånd med navnelapper. Elevene sitter på samme plass hver gang, noe som er med på å skape forutsigbarhet og trygghet. Under en uformell samtale noterte jeg meg følgende:

*Det er viktig å gjøre klart på forhånd slik at elevene føler seg velkommen. Det skaper trygghet når man slipper å styre med det underveis. Man unngår mange uforutsigbare hendelser. Man må improvisere av og til, men ha mest mulig klart. Jeg vil også ha det ganske ryddig ettersom det skaper ro. Jeg og logopeden avtaler på forhånd hvem som har ansvaret for hva, det er veldig viktig.*

Men selv om struktur og rammer er viktig, kan de i undervisningen improvisere innenfor de gitte rammene:

*«(...) men innafor de ramman da så kan man improviser, å det avhenge av kor sterk gruppa e. E det ei gruppe som treng veldig, veldig, veldig my struktur, ramma å forutsigbarhet, så e programmet likt fra gang te gang, i en lang periode. Så skifte vi ut en og en aktivitet kanskje, slik at det kjæm litt nytt over tid da (...) Mens andre tåle my mer forandringa, men alle har godt av de faste ramman, også kan vi innafor de ramman ha improvisasjon å forandringa. Sånn e det. Å det e avhengig av kor sterk gruppa e å koss sammensetninga e» (Musikkpedagogen).*

I tillegg til å bruke musikken til å skape struktur, bruker musikkpedagogen musikken til å improvisere. Dette er mulig fordi hun for det meste spiller og synger selv, i stedet for å sette på en CD. Slik kan hun følge elevenes tempo og spille ut i fra stemningen i rommet og elevenes utfordringer. Hun kan også variere lengden på aktivitetene på denne måten, om noen aktiviteter skal gjøres om igjen, eller om noen aktiviteter må gjøres i et saktere tempo. Hun kan også lage musikk underveis, for eksempel ved å tilpasse teksten til elevene. Dette gjorde hun blant annet i den ene fys.mus-timen:

*Hver elev «rodde» med hver sin voksen. Musikkpedagogen sang og spilte «Ro ro til fiskeskjær» til. Deretter begynte hun å improvisere tekst til den samme melodien, slik at teksten handlet om elevene. Hun sang om hver enkelt elev. Hun spurte for eksempel*

*hvilken fisk den ene eleven ville ha. Han svarte torsk. Da sang hun om at eleven fisket en torsk (Feltnotat).*

Initiativ fra elevene kan også bidra til improvisasjon innenfor rammene:

*«(...) det e jo veldig viktig det å ta utgangspunkt i initiativ. Å innafor de ramman å strukturen vi har, så e det veldig viktig å kjenn at du sjer den enkelte å gjerne ta utgangspunkt i demmers initiativ som går på ønska, æ har lyst å spill på tromma eller æ har lyst å spill på det å det instrumentet (...) da får dem ha en stemme, å demmers stemme bli tatt på alvor, å demmers behov å ønska bli tatt på alvor, da tru æ du veks som person. Hvis du bli sett å oppleve utvikling, sant ja, så det e utrolig viktig å ta tak i, ikke bare musikken, men alle aktiviteta egentlig der ungan har et ønske å et behov å bli møtt på, det e kjempeviktig» (Musikkpedagogen).*

Under intervjuet med kontaktpersonen spurte jeg om han kunne si mer om forutsigbarhet, som vi tidligere hadde pratet om under en uformell samtale. Her kom det frem at for å kunne improvisere og spille på elevenes initiativ, må rammene rundt være satt, slik at de føler en trygghet både når det gjelder selve undervisningen og personene de har å forholde seg til:

*«(...) forutsigbarhet handle jo om trygghet. Itj sant, det at du har samme opplegget uke etter uke (...) møte de samme personan uke etter uke å at du kan øv på den samme sangen for eksempel uke etter uke, du kan spill det samme instrumentet uke etter uke. Å det e på en måte det hoveddrammeverket da i muligheten for spontanitet, fordi at elevan må å ha et handlingsrom, itj sant, for det e der læringa ligg. Men vi e nødt, vi som e voksen e nødt te å legg ramman rundt, sånn at dem sjer at hverdagen demmers e trygg. Dem sjer, dem oppleve at timan e trygg, også kan dem få lov te å gjør sine egne valg innafor det, og så videre når at dem på en måte veks på de valgan, veks på mestringa, så kan du på en måte gi enda meir slipp på ramman for å enda meir øk spontaniteten(...)så den forutsigbarheta å de ramman som vi legg, å dem må jo legges individuelt etter kvar enkelt elev, itj sant, for du kan itj ha de samme ramman te all elevan fordi at elevan e forskjellig (...)*»

## **Drøfting**

Ruud (1990) forklarer improvisasjon som å vise åpenhet for elevenes innspill, noe det på denne avdelingen legges vekt på. Som musikkpedagogen sa i intervjuet, er det å ta elevenes initiativ på alvor og se hver enkelt elev viktig for deres videre læring. Elevene får mulighet til

å bidra ut fra sine forutsetninger, og får ta del i fellesskapet på en annen måte enn de ville gjort hvis alt var satt på forhånd. Ruud (1990) mener dette fokuset kan være med på å skape et forhold mellom voksne og elever der de står på lik grunn. Selv om maktforholdet mellom barn og voksne ikke er symmetrisk i disse musikktime, blir det jevnere enn i andre timer hvor det ikke spilles like mye på elevenes initiativ. Dette stemmer overens med Stensæth, Wold og Mjelve (2012) sin oppfatning av maktforholdet i estetiske fag. De voksne møter elevene med respekt, og fokuserer på elevenes muligheter, ikke på deres diagnoser og begrensninger, som Saur (2015) peker på har betydning for maktforholdet mellom voksne og barn med spesielle behov. Eggen (2010) mener det å være åpen for innspill fra barna, samtidig som man har faste rammer, kan gjøre elevene til mer aktive deltagere i undervisningen ved at de blir mer oppmerksomme. Rammene er altså med på å ta bort andre elementer elevene kan rette oppmerksomheten mot. De kan heller fokusere på undervisningen her og nå, og slik kunne bidra på en måte som gjør dem til viktige deltagere i fellesskapet.

I timene til musikkpedagogen er det samme struktur hver time, noe som gjør at elevene alltid vet når aktivitetene starter og slutter. Dette skaper forutsigbarhet og trygghet, noe som ifølge Maslow (1970) er nødvendig for selvaktualisering, som igjen er knyttet til det å kunne utvikle seg som menneske. Som Maslow påpeker har barn behov for rutiner i hverdagen, da det gjør deres verden beregnelig, og ifølge Eggen (2010) blir situasjonen de befinner seg i mer oversiktlig på denne måten. Mange av elevene på denne avdelingen behøver klare rammer for å fungere i timene. I de timene jeg var tilstede i var det enkelte elever som var veldig urolige, og de vandret mye. Hvis noe uforutsett hendte, ble de med en gang ufokusert.

Musikkpedagogen fortalte også at noen elever ikke tør å gå inn i klasserommet til å begynne med, men må bruke lang tid og ta små steg for å få den tryggheten som trengs for å kunne delta i undervisningen. For disse elevene er forutsigbarhet ekstra viktig, slik at de vet hva de har å forholde seg til og hva som venter dem når de velger å bli med i fellesskapet.

Som både musikkpedagogen og kontaktpersonen sier, har behovene til elevene på hver enkelt gruppe betydning for hvor fleksibel timene er. Undervisningen blir dermed tilpasset elevene også når det gjelder struktur. Eksempelvis er det en sterkere elevgruppe i bandtimene enn i timene til musikkpedagogen. Men også i bandundervisningen er rammer viktig. Som kontaktpersonen sier i intervjuet, er forutsigbarhet hovedrammeverket som gir mulighet for spontanitet. Dette stemmer overens med hvordan Steinsholt og Sommero (2006) forklarer improvisasjon, og hvordan Schiller (1991) beskriver det estetiske mennesket. Nærmere bestemt om spenningen mellom det frie, improviserende og det mer strenge og strukturerte.



Man kan si at den trygge tilretteleggelsen som blir gjort i musikkundervisningen på denne avdelingen, er en forutsetning for fri utfoldelse hos elevene. De trygge rammene hjelper elevene med å holde fokus, de motiverer og engasjerer, og legger slik grunnlaget for elevenes utfoldelse. Motsatt må det være noe improvisasjon i undervisningen for at de strukturerende funksjonene skal fungere, ifølge Schiller (1991). Det forutsigbare i musikktime til musikkpedagogen og det som skaper struktur, er de faste ritualene som blir gjennomført hver time. Aktivitetenes ramme og klasserommets utseende er slike ritualer. Det som ikke er gitt på forhånd, er elementene som oppstår etter initiativ fra elevene. Både gjennom sanger som musikkpedagogen lager om elevene, og aktiviteter der elevene selv får bestemme hvilket instrument de skal spille på, eller hvilke bevegelser som skal utføres. I bandundervisningen er det gitt på forhånd hvilke personer elevene møter. Det samme gjelder sangene de spiller og instrumentene de spiller på. Samtidig får elevene være med på å velge hvilke sanger som skal spilles, og hvilke instrument de skal spille på. Utover i prosessen, når elevene blir mer og mer trygge på det de gjør, får elevene mer og mer frihet, og læreren kan spille enda mer på elevenes initiativ.

## **Oppsummerende drøfting**

### **Musikkens verdi**

I dagens skole spiller PISA-undersøkelser og nasjonale prøver en viktig rolle for hvordan undervisningen legges opp. Forskning viser at musikken kan ha positiv innvirkning på prestasjoner innenfor andre fag, og betydningen musikken har for måloppnåelse på andre områder enn selve musikkfaget kan fort bli vektlagt når det skal argumenteres for musikkens plass i skolen. Men hva med musikkens egenverdi? Musikk har en unik verdi i seg selv. Musikk handler om å oppleve glede, få et rikere følelsesliv, utvikle og bruke fantasien, og det å utøve og skape noe. Hvis man kun bruker musikk i undervisningen fordi det er nyttig i andre fag, får man kanskje ikke oppleve denne gleden musikken i seg selv kan gi. Men med utgangspunkt i Bjørkvolds (1998) synspunkt er det fullt mulig å ha to tanker i hodet samtidig, ved å fokusere både på musikkens instrumentelle verdi og dens egenverdi, slik det blir gjort på den spesialpedagogiske avdelingen jeg samlet inn mine data fra. Kontaktpersonens følgende utsagn fra intervjuet illustrerer avdelingens todelte fokus:

*(...) vi blande jo litt på mål å metode der. Fordi at det kan godt verra et mål det å lær sæ å spell bassgitar for eksempel, at du ska lær dæ et instrument, men det kan like godt verra en metode for å oppnå sosial kompetanse, det å bedre sjølbilde, det å øk mestringsfølelsa. Så det der e ting som går inn i kvarander heile tida, dem mikses littegrann da, derre med målsetting å metode.*

Kontaktpersonen gav også uttrykk for at han er opptatt av å se hele mennesket i sin undervisning, noe som ikke er forenelig med å kun jobbe instrumentelt i dagens skole: «(...) for mæ så e det helt naturlig å tenk heilhet i oppdragelsa av mennesket fordi det e det æ tenke at, det e det skolen ska vær. Vi ska faktisk vær med å oppdra et heilhetlig menneske, ikke berre på det faglige, liksom det kjernefaglige, men å følelivesliv(...)». Her fokuseres det altså på hele mennesket, og på bakgrunn av mine funn vil jeg si at egenverdien og den instrumentelle verdien supplerer hverandre i musikkundervisningen. Musikken blir brukt ut i fra elevenes behov, det vil si at elever som har glede av å holde på med musikk får mulighet til det. Undervisningen blir dermed lystbetont og den foregår i stor grad på elevenes premisser. Det blir stilt krav til elevene ut fra elevenes forutsetninger, ikke på bakgrunn av statistiske kriterier slik det gjøres i PISA-undersøkelsene. Dette er vesentlig for at musikkundervisningen skal ha en verdi for disse elevene, ettersom musikkens fremste nytte, ifølge Bjørkvold (1998), er å være kilde til glede og opplevelse.

Slik jeg ser det har altså den spesialpedagogiske avdelingen et todelt fokus når det gjelder musikkens verdi i undervisningen. På den ene siden bruker de musikk som et middel i det spesialpedagogiske arbeidet, eksempelvis i log.mus-timene hvor hovedmålet er å bedre elevenes kommunikasjonsferdigheter, og i fys.mus-timene hvor det blant annet fokuseres på utvikling av kroppsbevissthet. Her har dermed musikken en instrumentell verdi. På skolens hjemmeside er målene for de ulike fagene formulert, og noen av målene går på det å oppleve mestring og samhörighet. Lærerne er også bevisst på at musikken kan bidra til økt selvtillit hos elevene og mestringsopplevelser, som igjen kan ha positiv innvirkning både på andre fag og hverdagen generelt. Har de da et instrumentelt fokus i musikkundervisningen? Ja, fordi musikken brukes som et middel for å nå sosiale og andre faglige mål. På en annen side kommer disse sosiale og faglige ferdighetene som en følge av det arbeidet som gjøres i musikkundervisningen, uten at det må formidles til elevene. Den tryggheten, gleden, fellesskapsfølelsen og mestringen elevene opplever i disse timene vil ha stor betydning for hverdagen deres både på og utenfor skolen, og oppstår ved at elevene får utfolde seg og delta i en musikalsk helhet her og nå. Det tenkes altså fremtidsrettet, samtidig som det fokuseres på det elevene er, og det de er i stand til akkurat nå.

Å bruke musikk kun som støttefag for andre fag, er et fokus som mange talsmenn for musikkens plass i skolen argumenterer imot. Også kontaktpersonen mener dette er et feil fokus, da mennesket består av mer enn kunnskap. Med et instrumentelt fokus i musikkundervisningen går man glipp av det musikken kan bidra med når det gjelder kreativitet, følelser og skaperevne. Selv om musikken i flere av timene jeg observerte ble brukt på en instrumentell måte, ble ikke musikkens verdi i seg selv glemt. I log.mus-faget er et av målene å utvikle musikalske egenferdigheter, et mål som handler om musikalsk kompetanse. I bandtimene skal elevene blant annet lære å koble opp utstyr, samspill og spille ett eller flere instrument. Formålet med faget er altså ikke ensidig rettet mot å utvikle ferdigheter innenfor andre områder enn selve musikkfaget. Musikken kan med andre ord brukes som virkemiddel og opplevelseskilde i en og samme time. I andre timer har elevene «vanlig» musikkundervisning, hvor fokuset ligger på å utvikle musikalske ferdigheter, som rytmefølelse, samspill og å spille på ulike instrumenter. I disse timene er fokuset fullt og helt på musikken, og de opplevelser som er knyttet til dette faget. Men også her utvikles samhold, trygghet og selvtillit blant elevene, da fokusområdene jeg har drøftet ut fra også er gjeldende i disse timene. Med utgangspunkt i mine funn vil derfor musikkundervisningen, uansett verdifokus, føre til utvikling innenfor personlige egenskaper som igjen vil ha betydning for elevenes dannelsesprosess. Pedagogene tar også her utgangspunkt i det elevene er her og nå, men egenskapene som oppstår som en følge av undervisningen vil ha betydning for elevenes fremtidige liv.

Det å kunne arbeide med musikkopplæringen som opplevelse og danning, handler om å se hele mennesket, noe den generelle delen av Kunnskapsløftet utdyper. Her står det blant annet at opplæringen skal ruste barn og unge til å møte livets oppgaver og mestre utfordringer sammen med andre. På bakgrunn av funn og drøftinger vil jeg si at musikkopplæringen på denne avdelingen er med på å gjøre akkurat dette. Opplæringen skal også gi mot til å utfolde seg. Tryggheten jeg opplever elevene har i undervisningssituasjonene, kulturen for å tørre å stå på scenen, den tilpassede opplæringen, måten elevenes initiativ blir møtt på og synet pedagogene har på elevene ved at det fokuserer på deres muligheter, er alle faktorer som er med på å gi elevene mot til å utfolde seg. Selv om det ikke er noe i veien for å bruke musikken som middel for bedre læring i andre fag, kan det med tanke på elevenes danning stilles spørsmål ved om dette burde brukes som eneste argument for å ha mer musikk i skolen. Musikken kan både være viktig for suksess i skolen som helhet, men også i seg selv. Gjennom

utfoldelse og deltakelse blir ikke elevene passive mottakere av kunnskap, men de får oppleve glede og unike musikalske erfaringer.

### **Spørsmål jeg stiller på bakgrunn av mine funn**

Den spesialpedagogiske avdelingen jeg har besøkt er privilegert. Dens fokus på estetiske fag har forankring fra ledelsen, og pedagogene må ikke kjempe for å få ressurser til å kunne gjennomføre det de ønsker. Ledelsen er klar over hvilken virkning musikken og andre kunstneriske fag har på elevene, og har laget en kulturkalender som sikrer elevenes kulturopplevelser. Som kontaktpersonen sier blir dermed kultur en del av hverdagen for menneskene på hele skolen. Avdelingen har også mulighet til å ha såpass mange timer med musikk ettersom de kan ta utgangspunkt i elevenes behov når de legger opp timeplanen. Hva så med de skolene som ikke er såpass privilegerte? Som må følge læreplanen? Hva med de som ikke har den støtten fra ledelsen som trengs? Og hva med de skolene som ikke har slike ressurspersoner som jeg observerte og intervjuet? Har de tid og ressurser til å fokusere på musikkfaget som en kilde til opplevelse og danning?

Basert på ulik forskning, artikler jeg har lest og egen erfaring kan det virke som at musikkfaget er et lavstatusfag i dagens skole (Bamford, 2013; Dons, 2013). Selv om det i Kunnskapsløftet kommer frem at musikkfaget skal være et skapende fag som skal bidra til blant annet utfoldelse og refleksjon, er det de fagene som elevene skal testes i som prioriteres. Det kan derfor fort bli slik at musikken brukes for å bedre læringen i disse fagene. I tillegg blir det på mange skoler ingen kontinuitet i musikkundervisningen. Flere og flere skoler legger alle musikktime til en bolk, slik at elevene får mye musikk en liten del av skoleåret. Det blir altså ikke en jevnlig og systematisk opplæring i faget. Systematikk og struktur er to stikkord Bamford (2012) mener er viktig for å få tilfredsstillende utbytte av de estetiske fagene. På denne måten får ikke menneskene på skolen musikkfaget under huden, og det blir ikke en del av deres hverdag, slik det er på den spesialpedagogiske avdelingen. I tillegg behøves kontinuitet for å oppleve progresjon og læring som får betydning for elevenes opplevelse av faget. Eksempelvis hadde ikke elevene i Ungdomsbandet fått den samme læringskurven hvis de etter samlingsstunden ikke skulle spille i bandet mer. Da hadde det ikke vært et poeng med evalueringsprosessen, som er med på å motivere elevene til videre arbeid for å nå sitt potensiale, og oppleve den gleden og mestringsfølelsen det å stå på scenen gir.

En annen fordel den spesialpedagogiske avdelingen har er ressurser når det kommer til voksenpersoner. Med så mange voksne tilstede i forhold til elever, er det lettere å lykkes med det todelte fokuset avdelingen har. Det er enklere å tilpasse opplæringen slik at hvert enkelt individ får delta i undervisningen ut fra sine forutsetninger og får følelsen av å mestre noe, det gir mulighet til å lage en timeplan som gagnar alle elever, det blir enklere å følge opp elevene slik at de hele tiden får nye utfordringer de kan strekke seg mot, og man kan spille på elevenes initiativ på en annen måte i undervisningen. Slik kan musikken brukes som en del av elevenes dannelsesprosess, og avdelingen kan gi elevene mulighet til å utøve musikk og oppleve den gleden musikken kan gi. Samtidig kan muligheten til å ha flere yrkesgrupper inn i en og samme time bidra til et godt tilbud når det gjelder å bruke musikk til å oppnå bedre kompetanse innenfor andre fagområder.

Ut fra disse spørsmålene og påstandene kunne det vært interessant å forske mer på hvordan musikken brukes i undervisningen på en «vanlig» skole som ikke har tilgang til de samme ressursene som denne avdelingen har. Hvor ligger fokuset? Blir det fokusert på musikkens egenverdi, eller blir musikken brukt for å oppnå kompetanse innenfor andre fagområder? Og kan man overføre den jobben som gjøres på den spesialpedagogiske avdelingen til normalskolen?



## Avsluttende refleksjoner

Min problemstilling for denne oppgaven har vært «Hvordan blir musikk brukt i undervisningen på en spesialpedagogisk avdeling for barn med store sammensatte hjelpebehov?» Jeg har sett på hva pedagogene legger vekt på i sin undervisning, og da spesielt på om de bruker musikken instrumentelt eller fordi musikken har verdi i seg selv. Jeg kom frem til at individ og fellesskap, mestring og improvisasjon innenfor gitte rammer er tre viktige fokusområder hos forskningsdeltagerne jeg intervjuet og observerte.

Individ og fellesskap handler om at undervisningen blir tilpasset hvert enkelt individ samtidig som læring i fellesskap er viktig. Timeplanene er lagt opp etter elevenes behov, og undervisningen blir slik utført på elevenes premisser. Lærerne fokuserer på elevenes muligheter, og de har som utgangspunkt at alle kan delta ut fra sine forutsetninger. For å skape et godt musikalsk fellesskap deltar de voksne aktivt i timene og deler opplevelser med elevene. Fokusområdet mestring handler om en undervisning som vektlegger å skape gode settinger for mestringsopplevelser. Lærerne gjør en jobb som er viktig for elevenes senere liv, ved at disse mestringsopplevelsene fører til bedre selvtillit hos elevene og øker deres handlingsmønster slik at de kan bli mer selvstendige. De ukentlige samlingsstundene er en viktig mestringsarena, og det har gjennom kontinuerlig og bevisst jobbing blitt en kultur for å tørre å stå på scenen blant elevene. Her er den positive opplevelsen vesentlig, og elevene blir ikke presset på noen måte til å stå på scenen. Improvisasjon innenfor gitte rammer er et fokusområde der trygghet står sentralt. Elevene skal vite hva som møter dem når de går inn i undervisningen. Samtidig kan det improviseres innenfor de rammene som er satt opp, blant annet ved å spille på elevenes initiativ. Men som kontaktpersonen sier, må rammene være satt for at spontaniteten kan oppstå. Graden av spontanitet kommer an på den enkelte gruppe, og deres forutsetninger.

Når det gjelder musikkens instrumentelle verdi satt opp mot dens egenverdi, har jeg funnet ut at avdelingen har fokus på begge deler. Verdiene supplerer hverandre på denne avdelingen, og musikken kan brukes som virkemiddel og opplevelseskilde i en og samme time. De bruker altså musikken som et middel i det spesialpedagogiske arbeidet, i tillegg til at de bruker den for at elevene skal få oppleve glede, være kreative og utøve musikk. Samtidig som lærerne tenker fremtidsrettet ved å forberede elevene på livet utenfor skolen, ser de også hva elevene

er her og nå, og gir dem mulighet til å utfolde seg og opparbeide seg unike musikalske erfaringer.

Jeg har med min oppgave fått et forsterket inntrykk av at musikk kan være et positivt virkemiddel i spesialundervisningen. Jeg har fått en dypere forståelse av hvordan musikken bør bli brukt for at den skal komme mest mulig til nytte for disse elevene, og at det å ha to tanker i hodet samtidig kan være positivt. Gjennom hardt og bevisst arbeid, har menneskene på den spesialpedagogiske avdelingen klart å skape en undervisningshverdag preget av gode musikkopplevelser i fellesskap. Disse opplevelsene kommer til nytte i andre sammenhenger, i tillegg til at de har en verdi i seg selv. Det har vært en lærerik prosess, hvor jeg har fått tatt del i en unik undervisningskultur, samtidig som jeg har tatt til meg mye ny kunnskap fra forskning og litteratur på området. Jeg har rett og slett fått enda større motivasjon til å jobbe med musikk i spesialundervisning når jeg selv nå skal ut i arbeidslivet. Samtidig har jeg opparbeidet meg nye spørsmål etter denne studien, og det er absolutt et viktig og relevant tema det kan forskes mer på.



## Litteraturliste

- Bamford, A. (2008). *Wow-faktoren: globalt forskningskompendium, om kunstfagenes betydning i utdanning*. Oslo: Musikk i skolen.
- Bamford, A. (2012). *Arts and cultural education in Norway 2010/2011: report*. Bodø: Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen.
- Bamford, A. (2013). Arts and Cultural Education in Norway. Sammendrag på norsk av kartleggingen "Kunst- og kulturoplæring i Norge". I M. Bakken & S. B. Hommersand (red.), *Barn, kunst og kultur* (s. 47-59). Oslo: Universitetsforl.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: Freeman.
- Bjørkvold, J.-R. (1998). *Det musiske menneske: barnet og sangen, lek og læring gjennom livets faser*. Oslo: Freidig forl.
- Bjørndal, C. R. P. (2009). *Det vurderende øyet: observasjon, vurdering og utvikling i undervisning og veiledning*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Dons, C. F. (2013). Lykkelig som liten? Skolen i møte med barns og unges estetiske hverdagskompetanse. I M. Bakken & S. B. Hommersand (red.), *Barn, kunst og kultur* (s. 63-68). Oslo: Universitetsforl.
- Eggen, A. T. (2010). Felles aktivitet som læringsarena. I K. Stensæth, A. T. Eggen & R. S. Frisk (red.), *Musikk, helse, multifunksjonshemming* (Vol. 2010:2, s. 55-72). Oslo: Senter for musikk og helse.
- Eide, B. J., & Winger, N. (2006). Dilemmaer ved barns medvirkning. I Kunnskapsdepartementet (red.), *Temahefte om barns medvirkning* (s. 28-51). Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Fredens, K., & Kirk, E. (2001). *Musikalsk læring*. København: Gyldendal.
- Fredrickson, B. L. (2000). Cultivating Positive Emotions to Optimize Health and Well-Being. *Prevention & Treatment*, 3(1). doi: 10.1037/1522-3736.3.1.31a
- Gudmundsdottir, S. (2011). Den kvalitative forskningsprosessen. I T. Moen & K. Ragnheiður (red.), *Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning* (s. 15-31). Trondheim: Tapir akademisk.
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (1987). *Feltmetodikk: grunnlaget for feltarbeid og feltforskning*. Oslo: Gyldendal.
- Hammersley, M., & Gomm, R. (2000). Introduction. I R. Gomm, M. Hammersley & P. Foster (red.), *Case study method: key issues, key texts* (s. 1-16). London: SAGE.

- Haugen, S., Løkken, G., & Røthle, M. (2013). Hvordan blir småbarnspedagogikk til? I S. Haugen, G. Løkken, M. Røthle & G. Abrahamsen (red.), *Småbarnspedagogikk: fenomenologiske og estetiske tilnærminger* (s. 13-27). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Hjermann, R. (2013). Kunsten er barnas språk, kulturen deres arena. I M. Bakken & S. B. Hommersand (red.), *Barn, kunst og kultur* (s. 23-29). Oslo: Universitetsforl.
- Kalsnes, S. (2005). Kunstfaglige utfordringer i morgendagens skole – variasjoner over et tema. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 89 ER(04).
- Kleven, T. A. (2011). Forskning og forskningsresultater. I T. A. Kleven, K. Tveit & F. Hjordemaal (red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: en hjelp til kritisk tolking og vurdering* (s. 9-26). Oslo: Unipub.
- Kocabas, E. (2012). Using Music and Musical Activities in Special Education: Development in Turkey. *International Online Journal of Primary Education*, 1 År : 2012-01 Nr. : 1 Side : 73.
- Lillejord, S., Manger, T., & Nordahl, T. (2010). *Livet i skolen 2. Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Lærerprofesjonalitet*. Bergen: Fagbokforl.
- Lorentzen, P. (2010). Forord. I K. Stensæth, A. T. Eggen & R. S. Frisk (red.), *Musikk, helse, multifunksjonshemming* (Vol. 2010:2, s. 1-4). Oslo: Senter for musikk og helse.
- Manger, T., Lillejord, S., Nordahl, T., & Helland, T. (2009). *Livet i skolen: grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap, 1*. Bergen: Fagbokforl.
- Maslow, A. H. (1970). *Motivation and personality*. London: Harper & Row.
- Norges forskningsråd. (2011). Programplan 2010-2014, Praksisrettet utdanningsforskning – PRAKUT. Hentet 17.03.15, fra <http://www.forskningsradet.no/servlet/Satellite?blobcol=urldata&blobheader=application%2Fpdf&blobheadername1=Content-Disposition%3A&blobheadervalue1=+attachment%3B+filename%3D20110203ProgramplanPRAKUTNYfeb2011web.pdf&blobkey=id&blobtable=MungoBlobs&blobwhere=1274467304041&ssbinary=true>
- Postholm, M. B. (2005). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforl.
- Ramian, K. (2007). *Casestudiet i praksis*. Århus: Academica.
- Rolvjord, R. (2008). En ressursorientert musikkterapi. I E. Ruud & G. Trondalen (red.), *Perspektiver på musikk og helse: 30 år med norsk musikkterapi* (Vol. 2008:3, s. 123-137). Oslo: Norges musikkhøgskole.

- Ruud, E. (1990). *Musikk som kommunikasjon og samhandling: teoretiske perspektiv på musikkterapien*. Oslo: Solum.
- Ruud, E. (1996). *Musikk og verdier: musikkpedagogiske essays*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ruud, E. (1997). *Musikk og identitet*. Oslo: Universitetsforl.
- Ruud, E. (2001). *Varme øyeblikk: om musikk, helse og livskvalitet*. Oslo: Unipub.
- Saur, E. (2008). *Kulturarena med mulighet for dialog?: Grotta - en fritidsklubb for mennesker med utviklingshemming*. Trondheim: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- Saur, E. (2015). *INK2013 Pilotprosjekt for å øke tilgang til kunst og kultur for barn og unge med spesielle behov*. Trondheim: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- Schiller, F. (1991). *Om menneskets estetiske oppdragelse i en rekke brev*. Oslo: Solum.
- Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2014). Positive Psychology: An Introduction. I M. Csikszentmihalyi (red.), *Applications of Flow in Human Development and Education: The Collected Works of Mihaly Csikszentmihalyi* (s. 279-298). Dordrecht: Springer Netherlands.
- Silverman, D. (2006). *Interpreting qualitative data: methods for analyzing talk, text and interaction*. Los Angeles: SAGE.
- Sjøberg, S. (2013). God konklusjon, feil argument. *Morgenbladet*.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2013). *Skolen som læringsarena: selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforl.
- Steinsholt, K., & Sommerro, H. (2006). Improvisasjon - det å være til stede når noe skjer. I K. Steinsholt & H. Sommeo (red.), *Improvisasjon: kunsten å sette seg selv på spill* (s. 9-21). Oslo: Damm.
- Stensæth, K., Wold, E., & Mjelve, H. (2012). "Trygge barn som utfolder seg": De estetiske fagenes funksjon i spesialpedagogisk arbeid. I E. Befring & R. Tangen (red.), *Spesialpedagogikk* (s. 303-320). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforl.
- Trondalen, G. (2008). Musikkterapi - et relasjonelt perspektiv. I E. Ruud & G. Trondalen (red.), *Perspektiver på musikk og helse: 30 år med norsk musikkterapi* (Vol. 2008:3, s. 29-48). Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Tønsberg, G. E. H., & Hauge, T. S. (2008). *Musikalsk improvisasjon, samspill, kommunikasjon og språk* (Vol. 2008:3). Oslo: Norges musikkhøgskole.
- UNICEF. (1989). Convention on the Rights of the Child. Hentet 18.03.15, fra <http://www.ohchr.org/EN/ProfessionalInterest/Pages/CRC.aspx>

Utdanningsdirektoratet. (2015a). Generell del av læreplanen. Hentet 03.03.15, fra  
<http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Generell-del-av-lareplanen/>

Utdanningsdirektoratet. (2015b). Læreplanen i musikk. Hentet 03.03.15, fra  
<http://www.udir.no/kl06/MUS1-01/Hele/>

Waagen, W. (2013). Kunstfaglige læringsprosesser. En vei til livskompetanse. I M. Bakken &  
S. B. Hommersand (red.), *Barn, kunst og kultur* (s. 175-185). Oslo: Universitetsforl.

## Vedlegg

### Observasjonsskjema

**Dato:**

**Økt:**

**Voksne:**

**Barn:**

**Min plassering:**

**Mitt fokus:**

**Andre merknader:**

<b>Deskriptiv info</b>	<b>Reflekterende info</b>

## Intervjuguide

- **Generelle spørsmål om skolen**
- Ant timer musikkundervisning i uka, hva som blir gjort i disse timene.
- Hvilke elever går på skolen?
- Hvilke skoletilbud tilbyr dere?
- Hvilken kompetanse har de ulike lærerne som er med i musikkundervisningen? I en musikktime – hvilke voksne er tilstede?
  
- **Spørsmål om lærerens (din) bakgrunn:** Utdanning, stilling, hvor lenge har du vært lærer?
  
- **Hva mener du er viktig å legge vekt på i undervisningen?**
- Intensjoner og tanker bak det som blir gjort i undervisningen.
- Fokusområde
  
- **Hvordan legger dere opp undervisningen?**
- Hvorfor?
- Er det noen fellestrekk for alle timene der musikk inngår i undervisningen?
  
- **Hvorfor blir musikk brukt såpass mye hos dere?**
- Hva er dine tanker rundt bruken av musikk i skolen og spesialundervisning generelt?
  
- **Kan du si noe om ressurser og støtte fra ledelsen?**
- Hvilken forankring har fokuset på musikk (estetiske fag) fra ledelsen?
- Tanker rundt kulturkalenderen.
  
- **Hvilken rolle har de ulike lærerne/voksne i musikkundervisningen?**
- Ulike ansvarsområder? Hvordan er dynamikken mellom lærerne?
- Er det noen spesielle kvalifikasjoner som trengs for å jobbe her? Personlig holdning? Formelle kvalifikasjoner?
  
- **Hvordan er dynamikken/relasjonene mellom lærere og elever?**
- Hvilken rolle har pedagogen og hvilken rolle har elevene?
  
- **Har dere noen konkrete mål dere jobber mot i musikktime?**
- Hva med vurdering og evaluering? Blir dette gjennomført? Hvordan og hvorfor?
  
- Tar dere utgangspunkt i læreplanen når dere skal utforme musikkundervisningen?

- I Kunnskapsløftet har timetallet i de estetiske fagene blitt redusert, hva er dine tanker rundt dette? Har det fått konsekvenser for dere?
- I deres kulturkalender står det at dere blant annet får besøk av den kulturelle skolesekken, hva er dine tanker om hvorfor elevene skal få tilgang til slike kulturopplevelser (som publikum)?

## Informasjonsskriv til foreldre

### Til foresatte

## Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

### *”Musikk i spesialundervisning”*

#### **Bakgrunn og formål**

*Musikk i spesialundervisning* er tema for mitt forskningsprosjekt våren 2015. Jeg tar en mastergrad i spesialpedagogikk ved NTNU, og har tidligere studert ved grunnskolelærerutdanningen ved HiST. Hensikten med undersøkelsen er å rette fokus på estetiske fag, og da spesielt på musikkfaget, og få frem hvordan musikk kan bli brukt i spesialundervisningen.

Jeg vil fokusere på pedagogens rolle i musikkundervisningen, hva som blir gjort, og hvilken betydning pedagogen har for elevenes opplevelse av musikkfaget. Jeg vil se på hvilke virkemidler som blir brukt og jeg vil stille meg spørsmålet hvordan/hvorfor musikk kan være et positivt virkemiddel i spesialundervisningen.

#### **Hva innebærer deltakelse i studien?**

For å finne ut av dette ønsker jeg å observere elever og lærere. Hovedfokuset under observasjonene vil være på pedagogen, men for å få et bedre inntrykk av undervisningen vil jeg i tillegg se på samspillet mellom lærere og elever. Jeg ønsker å se på reaksjonene til elevene og slik få et bedre inntrykk av elevenes opplevelse av musikkundervisningen. Observasjonene vil foregå i løpet av januar 2015. Under observasjonene vil jeg kun skrive feltnotater, og det vil ikke bli samlet inn personidentifiserbare opplysninger om elevene.

#### **Hva skjer med informasjonen om deg?**

Ingen enkeltpersoner vil kunne gjenkjennes i den ferdige presentasjonen. Datamaterialet vil bli håndtert og tatt vare på i tråd med gjeldende etiske regler for forskning, og det er kun student og veileder som vil ha tilgang til personopplysninger.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 15.05.15

#### **Frivillig deltakelse**

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du/dere trekker deg/dere, vil alle opplysninger om ditt/deres barn bli anonymisert.

Dersom du/dere har spørsmål til studien, ta kontakt med student Kristine Strand på [redacted] eller veileder Ellen Saur på [redacted] (kontor NTNU) eller [redacted] (mobil).

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Med vennlig hilsen

Kristine Strand



## Samtykke til deltakelse i studien

Barnets navn:.....

### Sett kryss

Jeg/vi har lest brevet om studien «Musikk i spesialundervisning» og samtykker i at mitt/vårt barn kan delta.

Jeg/vi har lest brevet om studien «Musikk i spesialundervisning» og ønsker ikke at mitt/vårt barn kan delta.

Dato:.....

Foreldre/foresattes signatur:.....

## Informasjonsskriv til lærere

# Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet "Musikk i spesialundervisning"

### Bakgrunn og formål

*Musikk i spesialundervisning* er tema for mitt forskningsprosjekt våren 2015. Jeg tar en mastergrad i spesialpedagogikk ved NTNU, og har tidligere studert ved grunnskolelærerutdanningen ved HiST. Hensikten med undersøkelsen er å rette fokus på estetiske fag, og da spesielt på musikkfaget, og få frem hvordan musikk kan bli brukt i spesialundervisningen.

Jeg vil fokusere på pedagogens rolle i musikkundervisningen, hva som blir gjort, og hvilken betydning pedagogen har for elevenes opplevelse av musikkfaget. Jeg vil se på hvilke virkemidler som blir brukt og jeg vil stille meg spørsmålet hvordan/hvorfor musikk kan være et positivt virkemiddel i spesialundervisningen.

### Hva innebærer deltakelse i studien?

For å finne ut av dette ønsker jeg å observere elever og lærere, og intervju musikkklærere hos dere. Jeg vil først observere musikkundervisningen, deretter intervju en eller to lærere på bakgrunn av det jeg har observert, for så å observere igjen til slutt. Observasjoner og intervju vil foregå i løpet av januar 2015. Spørsmålene i intervjuet vil omhandle intensjoner, tanker og refleksjoner rundt det som blir gjort i musikkundervisningen. Ved at jeg i tillegg bruker observasjon som datainnsamlingsmetode vil jeg også se på reaksjonene til elevene og få et bedre inntrykk av elevenes opplevelse av musikkundervisningen. Under observasjonene vil jeg skrive feltnotater. Det vil bli brukt lydopptak under intervjuene, som vil bli slettet når prosjektet er ferdig.

### Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt, og ingen enkeltpersoner vil kunne gjenkjennes i den ferdige presentasjonen. Datamaterialet vil bli håndtert og tatt vare på i tråd med gjeldende etiske regler for forskning, og det er kun student og veileder som vil ha tilgang til personopplysninger.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 15.05.15

### Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med student Kristine Strand på [redacted] eller veileder Ellen Saur på [redacted] (kontor NTNU) eller [redacted] (mobil).

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Med vennlig hilsen

Kristine Strand

## **Samtykke til deltakelse i studien**

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

# Bekreftelse fra NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS  
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hørfagres gate 29  
N-5007 Bergen  
Norway  
Tel: +47 55 58 21 17  
Fax: +47 55 58 96 59  
nsd@nsd.uib.no  
www.nsd.uib.no  
Org nr. 985 321 884

Ellen Saur  
Pedagogisk institutt NTNU

7491 TRONDHEIM

Vår dato: 03.12.2014

Vår ref: 40944 / 3 / LT

Deres dato:

Deres ref:

## TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 26.11.2014. Meldingen gjelder prosjektet:

40944	<i>Musikk i spesialundervisning</i>
Behandlingsansvarlig	<i>NTNU, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Ellen Saur</i>
Student	<i>Kristine Strand</i>

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

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

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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 15.05.2015, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Lis Tenold

Kontaktperson: Lis Tenold tlf: 55 58 33 77

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Kristine Strand

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

*Avdelingskontorer / District Offices*

OSLO NSD, Universitet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47 22 85 52 11. [nsd@uo.no](mailto:nsd@uo.no)  
TRONDHEIM NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47 71 59 19 02. [kjone.svar@svt.ntnu.no](mailto:kjone.svar@svt.ntnu.no)  
TRONDHØP NSD SV, Universitet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47 77 64 43 36. [nsdmsa@svt.ntnu.no](mailto:nsdmsa@svt.ntnu.no)



### Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 40944

Hensikten med prosjektet er å rette fokus på estetiske fag, og da spesielt på musikkfaget, og få frem hvordan musikk kan bli brukt i spesialundervisningen.

Prosjektet omfatter intervju med musikk lærere og observasjon av elever. Det vil fra observasjonen av elever ikke bli samlet inn og registrert personopplysninger. Foreldre til elevene blir gitt informasjon og samtykket til at prosjektleder kan observere. Personvernombudet har mottatt 02.12.2014 kopi av informasjonskrivet til foreldre, og finner dette tilfredsstillende. Observasjonsdelen vil ikke være omfattet av meldeplikten da det ikke samles inn og registreres opplysninger som direkte eller indirekte kan identifisere det enkelte barn.

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

Forventet prosjektslutt er 15.05.2015. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

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