

Erlend Brattgjerd Rennan

Tilpasning av undervisning i bandsamspill: Enkelt i all sin kompleksitet

En kvalitativ undersøkelse av tre erfarne
musikklærere sine opplevde erfaringer med
tilpasset opplæring i bandsamspill på
ungdomsskolen

Masteroppgave i musikk
Veileder: Bjørn-Terje Bandlien
Mai 2022

Erlend Brattgjerd Rennan

Tilpasning av undervisning i bandsamspill: Enkelt i all sin kompleksitet

En kvalitativ undersøkelse av tre erfarne musikk lærere sine opplevde erfaringer med tilpasset opplæring i bandsamspill på ungdomsskolen

Masteroppgave i musikk
Veileder: Bjørn-Terje Bandlien
Mai 2022

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



Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

I Opplæringslova (1998) står det at opplæringa skal tilpasses den enkelte elev sine evner og forutsetninger (§1-3). Tilpasset opplæring er et lovbestemt prinsipp som skolen og lærerne er forpliktet til å arbeide ut fra. Til tross for dette finnes relativt det lite litteratur som tematiserer tilpasset opplæring i musikkfaget, og desto mindre litteratur som eksplisitt tar for seg tilpasset opplæring i bandsamspill.

Formålet med masteroppgaven er å utvikle kunnskap om hvordan musikk lærere opplever å arbeide med tilpassing av undervisning i bandsamspill. Problemstillingen er: Hva slags innsikter kan produseres ut fra tre erfarne musikk læreres utsagn om opplevde erfaringer med tilpasset opplæring i bandsamspill på ungdomsskolen? Masteroppgaven er basert på to semistrukturerte livsverdenintervju med tre erfarne musikk lærere. For å kunne gjøre et dypdykk i lærernes opplevde erfaringer med tematikken har jeg valgt å benytte meg av en hermeneutisk-fenomenologisk tilnærming til forskningsmaterialet.

Sett i sammenheng, og i lys av faglitteratur og tidligere forskning på feltet finner jeg holdepunkter for å foreslå at lærere opplever det som enkelt i all sin kompleksitet å tilpasse opplæringen i bandsamspill. På den ene siden legger fagets egenart opp til forskjellige oppgaver i en helhet – at det er nærmest en slags automatisk differensiering innenfor en inkluderende helhet. På den andre siden setter fagets egenart og læreres forståelse av faget noen begrensninger for tilpassningsarbeidet, både i form av tilgjengelige instrumenter og elevmedbestemmelse på samspillet.

Forskningsdeltakerne opplever at det er enkelt å oppdage hva elevene kan mestre, og å tilpasse ut fra dette. Ei heller opplever de det som vanskelig å tilpasse for erfarne instrumentalister. At de opplever det som enkelt kan henge sammen med ulike forhold, blant annet lærernes mangeårige erfaringer som både musikere og pedagoger, samt de erfaringene de har tatt lærdom av gjennom observasjon av andre og samarbeid i kollegiet.

På tross av at lærerne opplever det som enkelt å tilpasse opplæringen, kommer en kompleksitet i tilpassningsarbeidet til syne i datamaterialet. I det interaksjonsbaserte, uforutsigbare møtet med den enkelte elev forsøker forskningsdeltakerne å tilpasse og differensiere undervisningen med utgangspunkt i den enkelte elev sine evner og forutsetninger. Dette gjør de gjennom diagnostisering og improviserte tilpassninger, og ut fra de ressursene de har til rådighet, blant annet egen kunnskap.

Abstract

The education act (Opplæringslova, 1998) states that the education must be adapted to the individual student's abilities and prerequisites (§ 1-3). Adapted education is a statutory principle that the school and teachers are obliged to work from. Despite this, there isn't much literature that thematizes adapted education in the subject of music, and even less literature that explicitly deals with adapted education in band.

The purpose of the master's thesis is to develop knowledge about how music teachers experience working with adapted education in band. The research question is: What kind of insights can be produced based on three experienced music teachers' statements about lived experiences with adapted education in band interaction in upper secondary school? The master's thesis is based on two semi-structured life world interviews with three experienced music teachers. To be able to take a deep dive into the teachers' lived experiences with the topic, I have chosen to use a hermeneutic-phenomenological approach to the research material.

Seen in context and considering the professional literature and previous research in the field, I find evidence to suggest that teachers find it easy in all their complexity to adapt the education in band. On the one hand, the uniqueness of the subject adds up to different tasks in a whole – that it is almost a kind of automatic differentiation within an inclusive whole. On the other hand, the subject's uniqueness and teachers' understanding of the subject place some restrictions on the adapted education, both in terms of available instruments and student participation of the band interaction.

The research participants experience that it is easy to discover what the students can master, and to adapt the education based on this. Nor do they find it difficult to adapt the education for experienced instrumentalists. The teachers' lived experiences may relate to various conditions, including the teachers' many years of experience as both musicians and educators, as well as the experiences they have learned through observation of others and collaboration in the college.

Even though teachers find it easy to adapt the education, a complexity of the adaptation work is evident in the data material. In the interaction-based, unpredictable meeting with the individual student, the research participants try to adapt and differentiate the teaching based on the individual student's abilities and prerequisites. They do this through diagnosis and improvised adaptations, and based on the resources they have available, including their own knowledge.

Forord

Fem fantastiske, krevende, givende, spennende, utmattende, lærerike og morsomme år som student går mot veienes ende. Fra frustrasjon knyttet til ulike oppgaver, til mestringsfølelse etter å ha levert de samme eksamenene, arbeidskravene og fremføringene. Fra sene kvelder, til tidlige forelesninger. Fra elev, til student, til ferdigutdannet lektor. Veien har vært lang, men på samme tid så altfor kort. Det er ikke til å stikke under stol at det er bittersøtt å være i slutfasen av studentlivet. Kjipt fordi jeg kommer til å savne alle de fantastiske folkene jeg har lært å kjenne, og som nå flytter til alle landets deler. På samme tid ser jeg frem til lærerhverdagen. Å skrive masteroppgave har, på linje med resten av studietiden, vært krevende, givende, spennende, utmattende, lærerikt og morsomt. I den forbindelse er det mange som fortjener en stor takk.

Først og fremst ønsker jeg å rette en stor takk til alle mine reflekterte og kunnskapsrike forskningsdeltakere. Deres svar og refleksjoner har vært avgjørende for masterbesvarelsen. Uten dere hadde ikke denne oppgaven sett dagens lys.

Videre er det på sin plass å rette en stor takk til min kunnskapsrike veileder, Bjørn-Terje. Du har motivert og inspirert meg fra første møte. Dine refleksjoner har fått meg til å tenke mer kritisk på de problemstillinger og spørsmål som har oppstått underveis i prosessen. Tusen takk for ditt engasjement. Tusen takk for at du har vært så tilgjengelig og imøtekommende. Tusen takk for gode og konstruktive tilbakemeldinger. Tusen takk for de faglige diskusjonene og innsiktene som du har bidratt med.

Tusen takk til min familie som har stilt opp for meg med både støtte, omsorg og hjelp når jeg har hatt behov for det. Tusen takk for at dere har heiet på meg gjennom hele studieløpet. En ekstra takk til min fantastiske storesøster, Ragnhild, som har bidratt med korrekturlesing og et kritisk blikk på masterbesvarelsen min.

En stor takk må også rettes til mine kjære venner som alltid har vært der, og som har hjulpet meg med å koble av mellom slagene. Studentlivet hadde virkelig ikke vært det samme uten dere. Takk for alt dere har lært meg, for at vi har lært hverandre å kjenne, for alle de gode minnene, de utallige latterkrampene, og vennskapene som varer livet ut. Dere vet hvem dere er.

Det er dog en person som fortjener en spesiell takk, nemlig mine gode venn og romkamerat, Espen. Tusen takk for alle de fine årene som samboer, alle de gode minnene og fine stundene.

Innholdsfortegnelse

Sammendrag.....	1
Abstract.....	2
Forord	3
1. Innledning og studiens formål	6
1.1 Problemstilling	7
2. Teoretisk rammeverk	8
2.1 Tilpasset opplæring.....	9
2.1.1 Hvordan defineres tilpasset opplæring?	9
2.1.2 Tilpasset opplæring i musikkfaget.....	10
2.1.3 Hvordan defineres differensiering?.....	12
2.1.4 Ulike strategier for differensiering i musikkfaget.....	12
2.1.5 Improvisasjon og kreativitet.....	13
3. Tidligere forskning på tilpasset opplæring i musikkfaget.....	14
3.1 Tilpasset opplæring i musikkfaget.....	14
3.2 Bandsamspill og tilpasset opplæring	15
4. Masteroppgavens metodologi.....	18
4.1 Metodologi.....	18
4.2 Metoder for å generere forskningsmateriale.....	19
4.3 Metoder for å analysere forskningsmaterialet.....	21
4.4 Forskningsetiske overveielser.....	26
5. Fremstilling av empiriske funn.....	30
5.1 Tilpasningsarbeid i lys av fagets egenart.....	30
5.2 Å ta det på sparket.....	34
5.3 Det er enkelt for læreren å diagnostisere og tilpasse opplæringen i møtet med eleven.....	36
5.4 Læreren i utvikling	38
5.5 Oppsummering av forskningsfunnene	41
6. Drøfting: Enkelt i all sin kompleksitet.....	43
6.1 Fagets egenart sin innvirkning på tilpasningsarbeidet.....	43
6.2 Det planmessige og kreative tilpasningsarbeidet.....	44
6.3 Oppsummering av drøfting.....	46
7. Avslutning	47
7.1 Oppgavens begrensninger og mulige veier videre	47
7.2 Epilog	48

Referanseliste	49
Vedlegg	52
<i>Vedlegg 1: Intervjuguide.....</i>	52
<i>Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring til forskningsdeltakerne </i>	53
<i>Vedlegg 3: Vurdering fra NSD.....</i>	56

1. Innledning og studiens formål

I denne masteravhandlingen undersøker jeg hva slags innsikter som kan produseres ut fra tre erfarne musikk læreres utsagn om opplevde erfaringer med tilpasset opplæring i bandsamspill på ungdomsskolen. Gjennom to semistrukturerte livsverdenintervju med tre musikk lærere har jeg innsamlet forskningsmaterialet. For å besvare problemstillingen har jeg benyttet meg av en hermeneutisk-fenomenologisk tilnærming til empirien, hvor jeg skal forstå forskningsdeltakernes opplevde erfaringer med tilpasset opplæring i bandsamspill, samt fortolke deres verden. Studien forsøker å avdekke hvordan tilpasset opplæring i bandsamspill kan forstås med utgangspunkt i tre erfarne musikk lærere sine opplevde erfaringer med tilpasset opplæring i bandsamspill.

Det eksisterer en god del forskning som omhandler tilpasset opplæring og differensiering i skolen, og likeså finner man en del litteratur som tar for seg tilpasset opplæring og differensiering i musikkfaget. Det er derimot svært få forskningsbidrag som helt konkret undersøker tilpasset opplæring og differensiering i samspillsundervisningen. Denne studien kan bidra til ny innsikt i hvilke kompetansefelt musikk lærere bør ha for å kunne tilpasse opplæringen i bandsamspill. Fra et forskningsperspektiv kan denne studien dermed være et viktig kunnskapsbidrag til forskningsmiljøet og lærerutdanningen, og da især musikk lærerutdannere.

I Opplæringslova (1998) står det at opplæringa skal tilpasses den enkelte elev sine evner og forutsetninger (§1-3). Med utgangspunkt i dette kan man fastslå at tilpasset opplæring er et lovbestemt prinsipp, som skolene og lærerne er forpliktet til å arbeide mot. I læreplanen for musikk, under fagets kjerneelementer, presiserer Utdanningsdirektoratet (2020b) at man skal drive med samspill i musikkundervisningen (s. 2). Dette blir ytterligere konkretisert gjennom kompetansemålene, hvorpå blant annet elevene etter 10. trinn skal kunne: «samarbeide med andre om å planlegge og gjennomføre øvingsprosesser hvor det inngår selvvalgt sang, andre vokale uttrykk, spill på instrumenter eller dans, og formidle resultatet i gruppe eller individuelt» (Utdanningsdirektoratet, 2020b, s. 8). Det er med andre ord liten tvil om at samspill skal bli vektlagt som en del av musikkundervisningen. Det er av den grunn aktuelt å undersøke hvordan erfarne musikk lærere opplever å tilpasse opplæringen i bandsamspill på ungdomsskolen.

På tross av at tilpasset opplæring er et gjeldende prinsipp som skal følges i norsk skole, og at samspill skal inngå i musikkfaget, er det relativt lite forskning som tematiserer tilpasset opplæring i samspillsundervisningen. Fra et samfunns perspektiv kan denne studien være relevant for musikk lærere og musikk lærer studenter som kan få noen nye innsikter i hvordan man kan forstå og jobbe med tilpasset opplæringen i bandsamspill. Lærernes og studentenes forståelse av tilpasset opplæring i bandsamspill kan likeledes være av betydning for elevene som får opplæringen tilpasset når de spiller i band.

Gjennom en rekke facebook-grupper for musikk lærere har jeg registrert at flere har uttrykt usikkerhet knyttet til bandsamspill i musikkundervisninga, og likefullt hvordan en kan tilpasse opplæringa for den enkelte elev. På lik linje med disse musikk lærere, har også jeg vært usikker på hvordan man kan tilpasse opplæringen for elevene i bandsamspill, da elevene i og for seg er ulike og har forskjellige evner og forutsetninger.

I løpet av mine snart fem år på lærerstudiet har jeg erfart at tilpasset opplæring har blitt vektlagt i pedagogikkfaget gjennom forelesninger, pensum og eksamen. På den andre siden er mitt inntrykk at tilpasset opplæring har blitt bortglemt i det fagdidaktiske; ikke bare i musikk, men også i de andre fagene jeg har studert. Dette til tross for at tilpasset opplæring et lovbestemt prinsipp, som skolene og lærerne er forpliktet til å arbeide ut fra (Opplæringslova, 1998, §1-3). Jeg, som snart ferdigutdannet lærer, skal med andre ord etterstrebe at elevene får opplæringen tilpasset etter sine evner og forutsetninger. Håstein og Werner (2014) peker på sin side til at de fleste lærerne vil være enige i at prinsippet om tilpasset opplæring er noe av det som er vanskeligst å innfri i praksis i dagens skole (s. 23). Studien er dermed også av interesse på et personlig plan. Etter at jeg begynte på lærerutdanninga innså jeg viktigheten av å tilpasse opplæringa, ikke bare i bandsamspill eller i musikkfaget, men generelt i undervisningssammenheng – i møte med elevene som alle har ulike evner og forutsetninger. Studien kan bidra til at jeg får innsikter i erfarne musikk lærere sine opplevelser med tilpasset opplæring i bandsamspill.

1.1 Problemstilling

Problemstillingen for denne masteravhandlingen er: *Hva slags innsikter kan produseres ut fra tre erfarne musikk læreres utsagn om opplevde erfaringer med tilpasset opplæring i bandsamspill på ungdomsskolen?* For å analysere forskningsmaterialet har jeg valgt en hermeneutisk-fenomenologisk tilnærming. Dette gjør at jeg leter etter en dyp innsikt i tematikken, hvor jeg på den ene siden forsøker å forstå musikk lærernes opplevde erfaringer med tilpasset opplæring i bandsamspill, samtidig som jeg fortolker deres verden. Forskningsmaterialet i studien er basert på intervjuer med tre erfarne musikk lærere. Gjennom denne studien vil jeg altså undersøke hvordan disse tre musikk lærerne har opplevd sine erfaringer med temaet. Jeg kommer med andre ord ikke til å generalisere eller ende opp med en teori om hvordan tilpasning av undervisning kan eller bør foregå. Isteden søker jeg en dyp innsikt i læreres opplevelser med tilpasset opplæring i bandsamspill, og hva som kan ligge bak disse opplevde erfaringene.

2. Teoretisk rammeverk

I dette kapittelet vil jeg presentere det teoretiske rammeverket for masteroppgaven, da dette står sentralt for å kunne besvare oppgaven i tråd med min valgte vitenskapsteoretiske posisjonering. Som nevnt innledningsvis har jeg valgt en hermeneutisk-fenomenologisk tilnærming til forskningsmaterialet. Dette vil bli ytterligere konkretisert i kapittel 4. *Masteroppgavens metodologi*. I korte trekk kan en si at den hermeneutisk-fenomenologiske tilnærmingen er avhengig av det teoretiske rammeverket, ettersom hermeneutikken baserer seg på fortolkning av forskningsmaterialet, og at for å kunne fortolke kan man ta utgangspunkt i et teoretisk rammeverk (Thagaard, 2009, s. 39). Gjennom fenomenologien vil jeg forsøke å forstå forskningsdeltakernes verden. Det teoretiske rammeverket har i min masterbesvarelse stått sentralt for å kunne analysere forskningsmaterialet og besvare oppgaven.

Gjennom dette kapittelet og kapittel 3. *Tidligere forskning på tilpasset opplæring i musikkfaget* ønsker jeg dermed å legge fram et utvalg av relevant fagteori og tidligere forskning på feltet som har vært viktig for å kunne analysere forskningsmaterialet og besvare problemstillingen. Kapittel 2. *Teoretisk rammeverk* tar for seg fagteori som omhandler tilpasset opplæring, både generelt, og musikkrelatert, og teori om improvisasjon. Sistnevnte er ikke direkte knyttet opp mot tilpasset opplæring, men utgjør likevel noe av mitt teoretiske grunnlag for analysen og drøftingen. Kapittel 3. *Tidligere forskning på tilpasset opplæring i musikkfaget* vil på sin side være en redegjørelse for tidligere forskning om det spesifikke feltet tilpasset opplæring i musikkfaget og i bandsamspill. Dette vil gi meg perspektiver for å få til en hermeneutisk-analyse hvor jeg kan se på ulike deler av forskningsmaterialet på ulike måter, og gjennom det få en helhetsforståelse av problemstillingen, mens jeg med et fenomenologisk blikk vil forsøke å forstå forskningsdeltakernes verden. Det teoretiske rammeverket vil likeledes støtte meg i drøftingen, hvor jeg kommer til å veie mine forskningsfunn opp mot tidligere forskningsbidrag.

I søken etter relevant teori, gjeldende for både kapittel 2. *teoretisk rammeverk* og 3. *tidligere forskning på tilpasset opplæring i musikkfaget*, har jeg benyttet meg primært av tre søkemotorer. Disse er *Oria*, *Eric* og *Google Scholar*. Av søkeord har jeg anvendt kombinasjoner av ordene «tilpasset opplæring», «differensiering», «skolen», «musikkfaget», «band», «samspill», «bandsamspill», «musikk» på norsk, og «adapted education», «differentiation», «music», «music education» og «band» på engelsk. De forskningsartiklene, fagteoriene og masterbesvarelsene som jeg fant gjennom disse søkene var likeledes til hjelp. Ved å undersøke deres litteraturlister har jeg funnet annen relevant teori. Videre har også veileder og medstudenter kommet med forslag til forskningslitteratur som har vært av interesse for min masteroppgave.

En mulig svakhet med både kapittel 2. *teoretisk rammeverk* og 3. *tidligere forskning på tilpasset opplæring i musikkfaget*, er at mye av litteraturen er skrevet for flere år siden. Mye av forskningslitteraturen og fagteorien er dermed skrevet med utgangspunkt i tidligere læreplaner og forståelser. Dette kan problematiseres – ettersom litteraturen påvirker min fortolkning i analysen, forskningsfunn og drøftingen. På den andre siden er hensikten med denne masteroppgaven å belyse hvordan musikk lærere opplever å tilpasse opplæringen i bandsamspill. Det er med andre ord ikke læreplanen eller selve tilpasningsdidaktikken som står i fokus for besvarelse av problemstillingen.

2.1 Tilpasset opplæring

Opplæringsloven sier: «Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten og lære kandidat.» (Opplæringslova, 1998, §1-3.). Med utgangspunkt i dette kan man fastslå at lærerne er forpliktet til å tilpasse opplæringen ut fra elevenes evner og forutsetninger. Dette understøttes ytterligere av Utdanningsdirektoratet (2021) som presiserer at lærere er pålagt å tilpasse undervisninga (s. 1).

2.1.1 Hvordan defineres tilpasset opplæring?

På tross av at tilpasset opplæring er et lovbestemt prinsipp, understreker Håstein og Werner (2014) at det er stor uenighet om hvordan skolen kan legge best til rette for at alle skal kunne lære ut fra sine evner og forutsetninger. Dette diskuteres både av blant annet politikere, universiteter og skolen (s. 19). Som en forlengelse av dette problematiserer Bachmann og Haug (2006) at begrepet tilpasset opplæring er uklart definert og hvordan det skal foregå i praksis. Dette bunner blant annet i at begrepet primært blir brukt i politiske kontekster, noe som gjør at forståelsen av begrepet avhenger av det ideologiske budskapet. Videre presiserer de at begrepet har endret seg og fått en utvidet forståelse ved læreplanrevisjoner og andre skolepolitiske endringer (s. 8). Det vil av den grunn være aktuelt å undersøke nærmere hvordan begrepet defineres i faglitteraturen.

Det eksisterer ulike definisjoner av begrepet. Bachmann og Haug (2006) forklarer at enkelte i faglitteraturen skiller mellom en smal og vid forståelse av begrepet. I den smale forståelsen av tilpasset opplæring, er det konkrete tiltak, metoder og pragmatiske handlinger som vektlegges. Dette er en motsetning til den vide forståelsen av begrepet, som i større grad kan anses som ideologisk, hvor tilpasset opplæring skal prege hele skolen og dens virksomhet (s. 7). Det kan derfor være hensiktsmessig å undersøke hva Utdanningsdirektoratet vektlegger i forbindelse med tilpasset opplæring. I artikkelen *Tilpasset opplæring* skriver Utdanningsdirektoratet (2021) at: «Tilpasset opplæring gjelder for alle elever, lærlinger, lære kandidater og voksne. Å tilpasse opplæringen betyr å tilrettelegge med varierte vurderingsformer, læringsressurser, læringsarenaer og læringsaktiviteter slik at alle får best mulig utbytte av opplæringen.» (s. 1). Med utgangspunkt i dette sitatet kan en se at det er flere aspekter som inngår i prinsippet om tilpasset opplæring, og at det er flere måter man kan tilpasse opplæringen på.

Videre poengterer Utdanningsdirektoratet (2021) at det ikke er en individuell rett å få tilpasset opplæring, men at man skal forsøke å variere og tilpasse for elevmangfoldet innenfor fellesskapet (s. 2). På samme tid er det et viktig poeng at man også skal tilpasse opplæringen for de elevene som lærer raskt og evner å tilegne seg kompleks kunnskap sammenlignet med sine jevnaldrende (Utdanningsdirektoratet, 2021, s. 4). Tilpasset opplæring er med andre ord ikke kun forbeholdt de elevene som sliter faglig, men også de elevene som har behov for faglige utfordringer. Utdanningsdirektoratet (2020a) er dog tydelige på at det er skolens oppgave å utfordre elevene og legge til rette for at elevene kan krysse grenser og prøve noe vanskelig (s. 15). Lærerne skal altså tilpasse opplæringen slik at elevene blir utfordret.

Skaalvik og Fossen (1995) undersøker hvilken betydning tilpasset opplæring har hatt i mønsterplanene, og ut ifra deres syn har det sammenheng med elevenes behov for mestring, elevenes motivasjon og selvoppfatning, samt elevenes mulighet til å utnytte

sine evner (s. 29). Dette kan en se at også gjennomsyrrer dagens læreplaner, slik som vist over.

For å ytterligere konkretisere hva tilpasset opplæring går ut på, kan en se til Håstein og Werner (2014) som har utformet en oversikt over ulike verdier som er viktige for prinsippet om tilpasset opplæring i klasserommet. De understreker at verdiene er formulert med utgangspunkt i et elevperspektiv (s. 28). Dette begrunnes av Håstein og Werner (2014) med at det ikke holder å være opptatt av hva læreren gjør og hvilket lærestoff som læres bort, til tross for at dette er sentralt, men at man likeså må undersøke hva elevene får ut av undervisningen, da det er avgjørende for elevenes læring og utvikling (s. 28). Vedlagt under er en gjengivelse av Håstein og Werner (2014) sine syv verdier for tilpasset opplæring:

Inkludering: Alle elever skal lære i et inkluderende fellesskap og ha nytte av opplæringen som gis.

Variasjon: Elevenes opplæringstilbud skal være preget av både variasjon og stabilitet.

Erfaring: Elevenes erfaringer, kompetanse og potensial skal bli tatt i bruk og utfordret i klasserommet, og de skal gis muligheter til å lykkes.

Relevans: Det elevene møter i skolen, skal ha relevans for deres nåtid og framtid.

Verdisetting: Det som foregår, skal skje på en måte som gjør at alle møtes med positive forventninger, slik at de kan oppleve at de blir verdsatt både av skolen og av medelever.

Sammenheng: Elevene skal erfare at de ulike delene av opplæringen har sammenheng med hverandre.

Medvirkning: Elevene skal medvirke i planlegging, gjennomføring og vurdering av skolearbeidet.

(Håstein og Werner, 2014, s. 29).

Utformingen av de ulike verdiene bygger på formelle dokumenter, pedagogisk-psykologisk kunnskap og forfatterens mangeårige erfaringer som veiledere og lærere. Verdiene skal være sammenfattet slik at de skal være håndterbare og aktuelle for lærere (Håstein og Werner, 2014, s. 29-30). Ved hjelp av disse verdiene kan en som lærer vurdere om en tar høyde for tilpasset opplæring i en gitt undervisning. Eksempelvis om elevene får være med og medvirke, eller om de opplever variasjon i undervisningen.

2.1.2 Tilpasset opplæring i musikkfaget

Enkelte vil nok hevde at tilpasset opplæring praktiseres ulikt i de forskjellige undervisningsfagene. Hovdenak (2007) poengterer nettopp dette. Hun presiserer at den norske skole tidligere har fått kraftig kritikk for å ikke leve opp til sine gode intensjoner når det gjaldt tilpasset opplæring. Hun mener derimot at musikkfaget er særskilt, som kan ta høyde for både det individuelle og kollektive aspektet av tilpasset opplæring. Selv om elevene kommer til musikktime med forskjellige evner og forutsetninger, kan man

gjennom musikkfaget legge til rette for at det til sammen utgjør en integrert helhet. Helt konkret nevner hun samspill som eksempel, hvor læreren både kan ta individuelle og kollektive hensyn (s. 21).

Alle elever er forskjellige og har ulike forutsetninger og behov. Som musikk lærer er det derfor en rekke hensyn man må ta når man skal tilpasse opplæringen. Hanken og Johansen (2013) skiller mellom tre typer elevforutsetninger som man som musikk lærer må ta høyde for. En av disse er *utviklingsmessige forutsetninger* som både går på det fysiske, motoriske, kognitive, sosiale og musikalske utviklingsnivået (s. 44-46). Eksempler på dette kan være at elevens fingre er for korte til at vedkommende greier å gripe rundt hele gitarhalsen, om finmotorikken har utviklet seg til at eleven treffer de riktige tangentene til riktig tid, eller om elevenes hukommelse og konsentrasjonsevne har utviklet seg tilstrekkelig til at vedkommende greier å huske og fokusere på det en skal spille. Andre eksempler på dette kan være elevenes evne til å samhandle med andre i bandet og hvordan de fungerer i bandsamspillet.

Den andre elevforutsetningen som Hanken og Johansen (2013) sikter til, er individuelle forutsetninger. Elevene kommer også til å ha forskjellige forutsetninger når det gjelder personlige egenskaper og evner, samt tidligere læring og erfaringer. Ifølge Hanken og Johansen (2013) er det store forskjeller mellom elevene sett ut fra hvor motiverte de er for å lære og mestre, og hvor engstelige de er for å mislykkes (s. 46). Elevenes tidligere erfaringer er også ulike. Noen har tilegnet musikkkompetanse på et høyt nivå utenfor skolen. Dette kan være alt fra korpsmusikanter til de elevene som har lært seg noter på Internett. De tidligere erfaringene som eleven har tilegnet seg kan likeledes være med å påvirke han eller hennes syn på seg selv og sine evner i forhold til musikk (Hanken & Johansen, 2013, s. 47). Videre mener Hanken og Johansen (2013) at elevene har ulike læringsstiler og behov. De peker på at enkelte lærer best gjennom en auditiv tilnærming, mens andre lærer best gjennom instrument og kropp. De mener det derfor er avgjørende at musikk læreren både evner og ønsker å tilpasse fremgangsmåten til den enkelte elev sine behov (s. 48). Som lærer må man derfor kunne ha en rekke ulike forklaringssteknikker og innfallsvinkler for at elevene skal få tilegnet seg innholdet på en best mulig måte.

Den siste elevforutsetningen, ifølge Hanken og Johansen (2013), går ut på sosiokulturelle forutsetninger. Dette handler blant annet om hvilken musikkultur som elevene oppdras i og deres musikkpreferanser. Samtidig kan det sosiale miljøet i klassen forstås som en form for sosiokulturell forutsetning, da blant annet samhold, splittelse, klikkdannelser og uskrevede normer, som ofte kan oppstå over tid, påvirker elevenes læring. Dette vil igjen påvirke den enkelte eleven (s. 48-49). Det er derfor viktig at musikk læreren er oppmerksom på dette.

Som musikk lærer skal man forholde seg til elevforutsetninger når man tilpasser opplæringen. Hanken og Johansen (2013) poengterer at det historisk sett var eleven som måtte tilpasse seg opplæringen, men at det i senere tid har oppstått en endring hvor man heller fokuserer på at opplæringen skal tilpasses eleven. Man vektlegger heller hvilke forutsetninger som eleven tar med seg, og hvilke muligheter for utvikling som ligger i den enkelte elev sine forutsetninger (s. 50). Musikk læreren må ta en rekke elevhensyn når vedkommende tilpasser opplæringen. Hanken og Johansen (2013) poengterer at tilpasset opplæring ikke kun gjelder elever med funksjonsnedsettelse, det de omtaler som høytpresterende og svaktpresterende elever, men også elever med

annen etnisk-kulturell bakgrunn enn den norske som kanskje har et annet forhold til musikk. Musikkfaget har likeledes utviklet seg med en økt bredde i uttrykks- og bruksformer på grunn av nye medier og teknologi (s. 50-51). Med andre ord er det en rekke hensyn som læreren må ta når vedkommende skal tilpasse opplæringen med utgangspunkt i den enkelte elev sine evner og forutsetninger.

2.1.3 Hvordan defineres differensiering?

Differensiering forstås av Skaalvik og Fossen (1995) som at enkelte elever eller grupper får en annen undervisning enn andre elever eller grupper får (s. 47). Skaalvik og Fossen (1995) presiserer at mange anser tilpasset opplæring og differensiering som det samme. Selv anser de differensiering som et middel for å tilpasse opplæringen (s. 11).

Ettersom elevene er ulike og lærer på forskjellige måter, kan undervisningstilbudet differensieres gjennom å gi ulike oppgaver, ha ulik vanskegrad på oppgavene og ta hensyn til elevenes interesser og evner (Håstein og Werner, 2014, s. 22). Disse vil bli presentert i det følgende.

2.1.4 Ulike strategier for differensiering i musikkfaget

Når man differensierer, kan man benytte seg av en rekke strategier. Hanken og Johansen (2013) skiller mellom *organisatorisk* og *pedagogisk differensiering*. Ved organisatorisk differensiering blir elevene inndelt i mindre grupper basert på deres forutsetninger eller ferdigheter. Det er derimot umulig å inndele grupper hvor alle elevene har samme forutsetninger, ettersom ingen elever er helt like hva gjelder deres behov, evner og forutsetninger. Pedagogisk differensiering på sin side betyr at man tilgodeser elevene sine behov innenfor klassens rammer. Her deler man altså ikke inn i mindre grupper basert på forutsetninger eller ferdigheter. Denne formen for differensiering kan også være utfordrende, ettersom det kan være store forskjeller mellom hva elevene mestrer (s. 88). Det er dog viktig å presisere at en hovedregel ved organisatorisk differensiering er at man ikke skal deles inn på bakgrunn av kjønn, faglig nivå eller etnisk tilhørighet (Utdanningsdirektoratet, u.å, s. 3). Det eksisterer med andre ord et lovverk som avgjør hvordan man *ikke* kan differensiere undervisningen.

En annen form for differensiering er ifølge Hanken og Johansen (2013) *nivådifferensiering*. Her forsøker læreren å justere vanskegraden på læringsinnholdet med utgangspunkt i elevenes forutsetninger. Dette vil i praksis bety at noen kan få mer komplekse oppgaver enn andre. En slik form for differensiering kan benyttes i samspillsammenheng når en elev har erfaring med spill på et gitt instrument fra før av, og har behov for en utfordring, sammenlignet med sine klassekamerater som kanskje ikke har spilt på et gitt instrument fra før, og derav har behov for en spillestemme som er tilpasset vedkommende sine evner og forutsetninger (s. 89).

Den fjerde formen for differensiering som Hanken og Johansen (2013) nevner, er *tempodifferensiering*. Det går ut på at man har ulike krav og forventninger til hvor raskt oppgaver løses, og at de følgelig tilpasses den enkelte elev sine forutsetninger (s. 89). Et eksempel på dette kan være hvis to spiller de samme akkordene på piano, men har ulik progresjon. Mens den ene kanskje har behov for lengre tid til å lære seg akkordene, kan den andre ha mestret dette på kort tid og har behov for en ny utfordring. Musikk læreren kan da gi den andre eleven en utfordring ved at vedkommende skal spille akkord og basstone, eller akkord og riff samtidig. Gjennom dette tempodifferensierer man.

Den siste formen for differensiering som Hanken og Johansen (2013) vektlegger er *stofflig differensiering*. De forklarer dette som at elevene får arbeide med forskjellige typer lærestoff, noe som da gir rom for elevenes interessefelt og musikkpreferanser (s. 90). Denne formen for differensiering kan dermed være at noen får spille på piano, mens andre får spille på gitar, nemlig med utgangspunkt i sine egne interessefelt.

2.1.5 Improvisasjon og kreativitet

I møte med forskningsmaterialet har det vist seg som relevant å trekke inn faglitteratur og forskning som tematiserer improvisasjon og kreativitet i masteroppgavens teoretiske rammeverk, ettersom forskningsdeltakerne er opptatt av det som oppstår i møtet mellom lærer og elev, og som ikke er planlagt. De er opptatt av hvordan dette både er utfordrende og gøy for dem som lærere.

Improvisasjon kan være et viktig redskap i lærernes hverdag, da det ofte oppstår uforutsette situasjoner. Sawyer (2011) undersøker læreres improvisasjon i undervisningen. Han skriver: «The best teaching is *disciplined* improvisation because it always occurs within broad structures and frameworks» (s. 2) Videre poengterer han at improvisasjon gir et verdifullt perspektiv fordi både iscenesatt improvisasjon og undervisning krever en kunstferdig balanse mellom struktur og kreativitet (s. 12). Sawyer (2011) poengterer også at erfarne lærere benytter seg av tydelige strukturer, samtidig som de improviserer i større grad, sammenlignet med nyutdannede lærere (s. 1).

Alterhaug (2006) skriver om improvisasjon ut fra et perspektiv som jazzmusiker, og forklarer improvisasjon som førsterangsløsninger ut fra høy beredskap og taus kunnskap. I denne sammenheng er taus kunnskap basert på internaliserte forståelser av den kulturen som det improviseres innenfor. Dette danner et grunnlag av muligheter som hentes fram i blant annet musikalske interaksjonsformer (s. 81). Overført til undervisningssituasjoner vil en slik forståelse innebære at læreren har taus internalisert kunnskap om faget og om det å undervise, og at dette gir læreren muligheter som hentes fram i den konkrete undervisningssituasjonen.

Når Setreng (2006) skriver om improvisasjon, framhever han skillet mellom det kompliserte og komplekse. Han viser til at systemer kan være kompliserte, men likevel forutsigbare. Det komplekse på sin side står for interaksjonsbaserte og uforutsigbare måter å forholde seg til verden på (s. 109). Improvisasjon kan dermed forstås som en form for kompleksitet, da det kan være både interaksjonsbasert og uforutsigbart.

Improvisasjon kan også knyttes til kreativitet, fordi begrepet kreativitet handler om å skape noe. Chami et al. (2015) presiserer at deres forskningsdeltakere utøvde sin kreativitet relasjonelt og sosialt. Av den grunn betrakter de kreativitet som dypt sosialt (s. 230-231). Også den improviserende læreren kan forstås som kreativ i det sosiale møtet med sine elever.

3. Tidligere forskning på tilpasset opplæring i musikkfaget

I denne delen vil jeg presentere tidligere forskning på tilpasset opplæring i musikkfaget, for å danne et bilde av hvilken forskning som ligger til grunn, og hva denne forskningen sier. Videre kan den tidligere forskningen være med på å belyse funnene i mitt forskningsprosjekt.

3.1 Tilpasset opplæring i musikkfaget

Isene (2020) undersøker hvordan tre musikk lærere tilpasser opplæringen i musikkfaget, og følgelig hvilke refleksjoner disse forskningsdeltakerne har rundt temaet. Et av Isene (2020) sine funn er at musikk lærerne i denne studien har en smal forståelse av begrepet. Ifølge Isene (2020) vektlegger to av forskningsdeltakerne nivå og nivådeling i sine besvarelser. En av disse musikk lærerne fokuserer også på at sin egen kunnskap som lærer til å tilpasse undervisningen og kjennskap til elevgruppen (s. 83-84). Videre poengterer Isene (2020) at den tredje forskningsdeltakeren legger vekt på mestring og progresjon i sine svar. Særlig retter denne musikk læreren søkelys mot de faglig svakere elevene. Som Isene (2020) påpeker, kan dette ha en sammenheng med den tredje forskningsdeltakeren sin kompetanse som spesialpedagog, og at dette kan være med å påvirke svarene (s. 84). Dette kan tyde på at læreridentiteter kan påvirke hvordan en forstår og arbeider med tilpasset opplæring i musikkfaget.

Isene (2020) sitt funn kan dermed bli sett i lys av Marlow (2018) som i sin masteravhandling *Tilpasset opplæring som en del av musikk læreres profesjonsforståelse* hvor hun undersøker hvordan fem musikk lærere snakker om begrepet tilpasset opplæring i sin musikkundervisning. Videre studerer Marlow (2018) musikk læreres forståelse av begrepet i et profesjonsperspektiv. Blant studiens funn kan man se at forskningsdeltakerne opplever tilpasset opplæring som en naturlig del av musikkfaget, i motsetning til de teoretiske fagene, hvor man gjerne ser på tilpasset opplæring i forkant av møte med elevene. Marlow (2018) viser til at en av deltakerne peker konkret på samspill i band som et tilfelle hvor vedkommende tilpasser slik at alle elevene kan ta del i aktiviteten, til tross for at de er på ulike nivåer (Marlow, 2018, s. 61).

Ifølge Marlow (2018) er forskningsdeltakerne i denne studien blant annet opptatt av elevforutsetningene, og at lærerne tilpasser med utgangspunkt i dette (s. 75). Marlow (2018) poengterer at flere av forskningsdeltakerne dog er noe splittet når det gjelder fremføringer. På den ene siden skal det være kvalitet over det som fremføres, men samtidig skal de ivareta elevenes evner og forutsetninger, samt inkludere dem i fellesskapet. Det kommer frem at i enkelte tilfeller velger forskningsdeltakerne å prioritere musikalsk kvalitet fremfor inkludering (s. 77) og andre aspekter ved tilpasset opplæring (s. 79).

Et av hovedfunnene til Marlow (2018) er at forskningsdeltakerne ikke opplever tilpasset opplæring som vidt og vanskelig i musikkfaget, i motsetning til den generelle oppfatningen som flere fra politisk hold og skolenivå har (s. 87-88). Videre reflekterer Marlow (2018) over hva som kan være årsaken til dette. Hun foreslår at det enten kan det være fordi musikk lærerne i studien ikke har reflektert nok over tilpasset opplæring og hva det innebærer, eller så kan det være fordi de verdier som en finner i tilpasset opplæring også faller naturlig inn i musikkfaget (s. 87-88). At tilpasset opplæring faller naturlig inn i musikkfaget kan bli ytterligere konkretisert av Isene (2020), som i sin

studie fant hun at de tre musikk lærerne vektla nivå differensiering, men på ulikt vis. To av forskningsdeltakere lagde fire til fem ulike nivå som var satt på forhånd, som elevene kunne ta utgangspunkt i (s. 84). Samtidig fikk elevene mulighet til å vurdere om de eksempelvis hadde behov for å delta i grunnkurset i gitar, eller om de var forbi dette læringsstadiet og heller ønsket å øve for seg selv (Isene, 2020, s. 57). Også elevaktivitet og samspill anså forskningsdeltakerne som en viktig metode for å tilpasse opplæringen, ettersom lærerne da kunne gå rundt og veilede den enkelte elev, fremfor å undervise foran hele klassen (Isene, 2020, s. 72-73). Det samme gjelder omvendt undervisning ved hjelp av digitale ressurser (Isene, 2020, s. 73-74).

På den andre siden kan det også være som Marlow (2018) foreslår, at forskningsdeltakerne i hennes studie ikke hadde reflektert nok over tilpasset opplæring og hva det innebærer. Ser man til Isene (2020) fant hun nemlig hvilke faktorer som gjorde det utfordrende å tilpasse opplæringen i musikk. Isene (2020) sine forskningsdeltakere pekte blant annet på tid, antall timer i musikk og for store elevgrupper som utfordrende faktorer (s. 83-85).

3.2 Bandsamspill og tilpasset opplæring

I artikkelen *Revisiting the traditional classroom band model: a differentiated perspective* understreker Grant og Lerer (2011) viktigheten av differensiert bandundervisning. Som de poengterer, er det ingen oppskrift på hvordan man skal differensiere undervisningen, men at man heller må benytte seg av en rekke ulike innfallsvinkler i møte med elevene, ettersom de alle er ulike og har forskjellige behov (s. 24). Nordaune (2021) belyser i sin masteravhandling hvilke konkrete tilpasninger og differensieringsstrategier lærerne benytter seg av. Funnene i Nordaune (2011) sin studie indikerer at det er fem former for differensiering som lærerne benytter seg av i samspillsundervisningen. De fem formene for differensiering er: nivådelte grupper, tilpasning av spillestemmer, forventninger og resultat, instrumentvalg og låtvalg (s. 54-56). Med utgangspunkt i dette kan det se ut til at musikk læreren ofte benytter seg av en rekke ulike innfallsvinkler i møte med elevene, avhengig av den enkelte elev sine forutsetninger og behov.

Nordaune (2021) skiller mellom organisatorisk og pedagogisk differensiering, basert på forskningsdeltakernes svar. Mens organisatorisk differensiering handler om å dele inn elevgruppene basert på elevenes faglige nivå, handler pedagogisk differensiering om å gjøre tilpasninger og differensieringer innad i klassefelleskapet (Nordaune, 2021, s. 53-54). Forskningsdeltakerne benytter seg kun av organisatorisk differensiering når de snakker om nivådelte grupper. Denne metoden benytter de seg av i gitarundervisningen, og ikke i samspillsundervisningen. Nordaune (2021) foreslår på sin side at det også kunne vært aktuelt å benytte seg av organisatorisk differensiering i samspillsundervisningen, men poengterer likefullt at det er usikkerhet rundt hvilken effekt dette kunne hatt på undervisningen (s. 53-54).

Den pedagogiske differensieringen kommer til syne gjennom de fire neste formene for differensiering som Nordaune (2021) nevner. Den første formen for pedagogisk differensiering som Nordaune (2021) fant at forskningsdeltakerne benytter seg av er tilpasning av spillestemmen til elevene. Med dette menes det at forskningsdeltakerne forenkler akkordene, tilpasser måten stemmene spilles på gjennom fingersetting og omvendinger, tilpasser mengden som skal spilles, transponerer låta til en enklere toneart eller at de lager egne tilpassende spillestemmer for elevene (Nordaune, 2021, s. 54). Dette samstemmer i stor grad med Knapp (2020) som i artikkelen *Modern band and*

special learners foreslår konkrete metoder for å differensiere opplæringen. Et eksempel er å differensiere hvordan man kan spille en G-akkord på gitar. Her skiller han mellom en forenklet G-akkord, den "standardiserte" formen for en G-akkord og en med barre-grep. En slik differensiering kan gjøre det mulig for alle elevene å ta del i bandsamspillet, til tross for at de er på ulike nivåer. Videre gir han eksempler på at noen bassister kun spiller grunntonen på slaget, mens andre spiller mer komplekse rytmer og melodier, samt at trommesettet kan deles opp slik at en spiller på skarptromma, en annen på basstromma og en tredje på hi-hat (s. 51). Dette kan forstås som ulike tilnæringsmetoder som læreren kan benytte seg av for å tilpasse opplæringen med utgangspunkt i elevene sine evner og forutsetninger. Likeledes fokuserer også Grant og Lerer (2011) på at man kan justere vanskegraden på en spillestemme etter elevenes behov. Dette kan både være rytmiske og melodiske tilpasninger, slik at eleven mestrer å spille på sitt nivå. Samtidig kan de få ulik mengde å lære seg. At noen spiller gjennom hele låta, mens andre spiller på deler av den (s. 26). Tilpasning av spillestemme ser dermed ut til å være sentralt i musikk lærere sitt tilpasningsarbeid i bandsamspillet.

Videre mener Grant og Lerer (2011) at måten elever lærer å spille en gitt spillestemme også er ulik. De viser til egne erfaringer og tidligere forskning som indikerer at man som musikk lærer må benytte seg av en rekke innfallsvinkler hos den enkelte elev, for at de skal lære på best mulig måte. Dersom læreren har flere tilnæringsmetoder for å forklare hvordan en elev skal spille en gitt spillestemme, kan eleven selv velge den metoden som vedkommende selv foretrekker, om det så er visuelle eller auditive fremstillinger (s. 26). Dette harmonerer i stor grad med Knapp (2020) som poengterer at «modern band» baserer seg på uformell læring, noe som muliggjør at musikk læreren kan designe og tilpasse opplæringen ut fra elevenes behov og interesser. For at elevene skal lære å spille på et gitt instrument foreslår Knapp (2020) å ta i bruk en rekke metoder, som blant annet å lytte til låta de skal spille, etterligne lærerens demonstrering eller ved å lese noter (s. 50). Musikk lærerne benytter seg med andre ord av en rekke innfallsvinkler, basert på de ulike elevene sine evner og forutsetninger. Dette kan relateres til Hanken og Johansen (2013), som ble presentert i kapittel 2.1.2 *Tilpasset opplæring i musikkfaget*. Deres poeng er at elevene har ulike læringsstiler og behov, noe læreren må ta utgangspunkt i når vedkommende skal tilpasse opplæringen (s. 48).

Nordaune (2021) ser også på forventinger til resultat som en måte å differensiere på. Dette går ut på at lærerne har ulike og uttrykte forventinger til elevene, ut ifra deres forutsetninger. Dette kan blant annet påvirke elevenes mestringsforventning ifølge Nordaune (2021, s. 54-55).

Ifølge Grant og Lerer (2011) bør man som lærer bli kjent med elevene sine interesser og behov. Blant annet foreslår de å gi elevene diagnostiske oppgaver før samspillet, slik at lærerne kan oppdage og samtale med elevene om deres ferdigheter på et gitt instrument. De peker også på at elevene selv kan vurdere sine ferdigheter og preferanser, noe læreren da kan ta utgangspunkt i. Dette kan være alt fra elevens favorittmusikk og deres foretrukne måter å lære på (s. 25). Samtidig mener Grant og Lerer (2011) det er viktig å differensiere gjennom at elevene får spille på de instrumentene som de selv er interessert i å lære og som de tror de kan få til (s. 25-26). Også Nordaune (2021) sine funn viser at musikk lærerne differensierer gjennom instrumentvalg, ved at elevene selv får bestemme hvilke instrument de skal spille. Nordaune (2021) hevder her at dette kan bidra til å øke elevenes indre motivasjon. Videre mener Nordaune at man kan differensiere gjennom låtvalg, ved at

elevene selv får bestemme hvilken sang de skal spille, noe Nordaune (2021) mener kan være med på å øke elevenes indre motivasjon. Likeså presiserer forskningsdeltakerne i studien at de veileder elevene til å velge en enklere låt, dersom elevene har foreslått en sang som er for vanskelig (Nordaune, 2021, s. 54-56). Også Knapp (2020) foreslår at man bør ta utgangspunkt i elevene sine preferanser når man skal velge låt til bandsamspillet, og at låtvalgene kan spenne fra pop, rock til hiphop (s. 49). Elevmedvirkningen ser dermed ut til å bli vektlagt blant flere forfattere sin forskning (Grant og Lerer, 2011; Nordaune, 2021; Knapp, 2020) og faglitteratur (Håstein og Werner, 2014) om tilpasset opplæring i bandsamspill.

Nordaune (2021) sin studie avdekker også at en rekke rammefaktorer enten kan forenkle eller vanskeliggjøre arbeidet med tilpasset opplæring og differensiering. Nordaune (2021) viser til tre rammefaktorer som kan påvirke tilpasningsarbeidet. Disse tre er: elevantall og lærertetthet, utstyr og rom og tid (Nordaune, 2021, s. 61).

I Knapp (2020) sin artikkel diskuterer han det han bandsamspill og differensiert undervisning. Han fokuserer på at samspillet skal være elevsentrert og med fokus på å differensiere og inkludere alle i undervisningen. Dette gjøres gjennom «universal design for learning» (UDL) og «differentiated instruction» (DI) (s. 49). Skillet mellom UDL og DI er ifølge Knapp (2020) at UDL er det forarbeidet en gjør før bandsamspill, mens DI på sin side omhandler de instruksjonene og formative tilbakemeldingene som elevene får underveis i bandsamspillet (s. 51). Knapp (2020) foreslår at læreren planlegger med utgangspunkt i ulike læringsmodaliteter, som at enkelte elever lærer best gjennom å lytte til låta, etterligne læreren som modell, eller ved å lese ikke-standard notasjon. DI vil på sin side basere seg rundt de tilpasningene som læreren gjør i møtet med den enkelte eleven (s. 50-51).

Green (2008) er meget kjent for sin forskning om hvordan rockeband-musikeres *uformelle* form for læring kan danne grunnlag for en alternativt musikkdidaktisk praksis. Hun foreslår at man kan basere musikkopplæringen på det hun kaller uformell læring. I Green (2008) sitt prosjekt var det særlig fem prinsipper som var fremtredende for den uformelle læringen: 1) repertoaret velges av den lærende, 2) musikken skal kopieres auditivt, 3) læringen skal være selvstyrt. Det skal være lite eller ingen inngripen fra musikk læreren sin side. 4) Læringen foregår idiosynkratisk og holistisk ut fra virkelige musikkstykker og 5) læringen integrerer lytting, komponering, improvisasjon og framføring (Green, 2008, s. 10). Musikk lærerne som deltok i prosjektet uttrykte i etterkant at de ble positivt overrasket over elevenes evner til å justere og prestere på sitt eget nivå (Green, 2008, s. 136). På denne måten bakes tilpasning inn i Greens musikkdidaktikk gjennom å framheve elevenes egen innvirkning på, og styring av, læreprosessen.

4. Masteroppgavens metodologi

I dette kapittelet skal jeg redegjøre for hvordan hele masterprosjektet er kommet i stand, og blitt gjennomført. Dette innebærer blant annet at jeg har tatt en rekke valg underveis, og møtt på ulike utfordringer med å navigere gjennom et landskap jeg ikke kjente til før masteroppgavearbeidet; et landskap bestående av blant annet metodologi, metoder for å generere og analysere forskningsmaterialet og forskningsetiske overveielser, men også et møte med forskningsdeltakerne, og et dypdykk innenfor deres forhold til den sentrale tematikken tilpasning av bandundervisning. I dette ligger det også at masterprosjektet har vært en læringsprosess for meg. I fortsettelsen vil jeg fortelle om hele prosessen fra A til Å, og på veien stoppe opp ved sentrale momenter. Deler av dette kapittelet er et tekstbidrag fra eksamenen min i emnet MGLU5235 Vitenskapsteori og analyse (Rennan, 2021).

4.1 Metodologi

Problemstillingen i denne masterbesvarelsen er: Hva slags innsikter kan produseres ut fra tre erfarne musikk læreres utsagn om opplevde erfaringer med tilpasset opplæring i bandsamspill på ungdomsskolen? Som problemstillingen impliserer, er jeg opptatt av å få innsikt i noen musikk lærere sine opplevde erfaringer med tilpasset opplæring i bandsamspill på ungdomsskolen. Jeg har valgt å ta i bruk en posisjonering som lar meg gjøre dypdykk i lærernes opplevde erfaringer. Denne vitenskapsteoretiske posisjoneringen er hermeneutisk-fenomenologi.

Fenomenologi er ifølge Christoffersen og Johannesen (2012) en forskningstradisjon som utforsker menneskers beskrivelser av, og erfaringer med, et fenomen. Forskeren forsøker å forstå meningen med et fenomen, sett gjennom en gruppe menneskers øyne (s. 99). Brinkkjær og Høyen (2020) poengterer at fenomenologien blir benyttet når man blant annet skal forske på fagpersoner sine opplevde erfaringer i sin virksomhet, også omtalt som opplevde erfaringer i livsverden (s. 96). I min masterbesvarelse vil musikk lærernes sine opplevde og subjektive erfaringer og beskrivelser av tilpasset opplæring i bandsamspill være det jeg ønsker å studere. Det er ikke et mål å komme fram til en sannhet om hvordan man skal tilpasse opplæringen i bandsamspill på ungdomsskolen, men heller å få en større innsikt i hvordan noen musikk lærere opplever det. Masterbesvarelsen kan bidra til dypere forståelser omkring hvordan tilpassningsarbeid i bandsamspill kan forstås ut fra erfarne musikk læreres opplevde erfaringer.

Hermeneutikk forklares av Brinkkjær og Høyen (2020) som at forskeren fortolker tekstens deler, og ut ifra ny forståelse og nye refleksjoner setter teksten sammen igjen til en ny helhet. (s. 83). Videre kan en se til Thagaard (2009) som poengterer at det ikke finnes en oppskrift på hvordan analyse- og tolkningsprosessen skal foregå i hermeneutikken, og at forskerens ideer til hvordan datamaterialet skal tolkes alltid vil være inspirert ut av forskerens forståelse og lest litteratur (s. 39). Min forforståelse og lest litteratur vil bli drøftet i kapittel 4.4 *Forskningsetiske overveielser*. Videre kan en se til Crotty (1998) som hevder at språket er sentralt for, og former, situasjonene vi befinner oss i, hendelsene som rammer oss, praksisene vi utfører og, i og gjennom alt dette, forståelsen vi er i stand til å nå (s. 87). Mine forskningsdeltakere kom med eksempler, historier og assosiasjoner som var tilknyttet deres egen arbeidshverdag når de forklarte hvordan de opplevde og forsto sitt arbeid med å tilpasse opplæringa i bandsamspill. Den hermeneutiske tilnærmingen hjelper meg å imøtekomme og forstå forskningsdeltakernes personlige opplevelser og erfaringer, og gjennom min videre

fortolkning bidra med nye forståelser omkring tilpasset undervisning i bandsamspill. Samtidig er det et viktig poeng, som Brinkkjær og Høyen (2020) poengterer, at man som forsker må være bevisst tekstens bakgrunn og når den ble produsert (s. 83). Blant annet kom det frem at musikk lærerne ikke hadde praktisert bandsamspill på en stund, grunnet to år med koronarestriksjoner. Det kan tenkes at dette kan ha preget noen av forskningsdeltakerne sine svar.

Kombinasjonen av fenomenologi og hermeneutikk utgjør dermed den vitenskapsteoretiske posisjonen i min masterbesvarelse, nettopp fordi de vektlegger det subjektive (Brinkkjær & Høyen, 2020, s. 95). Jeg er ute etter musikk lærere sine opplevde erfaringer med tilpasset opplæring i bandsamspill på ungdomsskolen. Ved hjelp av deres opplevde erfaringer kan jeg som forsker få en større innsikt i deres verden og hvordan lærere kan oppleve å tilpasse opplæringen i bandsamspill. Brinkkjær og Høyen (2020) poengterer riktignok at fenomenologien og hermeneutikken er to ulike retninger (s. 55), men man har med tiden sett at de to utfyller hverandre, og dermed utgjør en god enhet i form av hermeneutisk-fenomenologisk forskningstilnærming. Mens man ved et fenomenologisk blikk forsøker å forstå deltakeren, kan man ved det hermeneutiske aspektet fortolke vedkommende sin verden.

Van Manen (2014) poengterer at hermeneutisk-fenomenologi er en metode som kan benyttes til å reflektere over de grunnleggende strukturene i den levde opplevelsen av menneskelig eksistens. Begrepet *metode* referer til måten eller holdningen til å nærme seg et fenomen (s. 26). Henriksson og Friesen (2012) på sin side forklarer at hermeneutikken er opptatt av å være kontinuerlig åpen for ny innsikt og tolkning, mens fenomenologien er studien av erfaring (s. 1). Det er altså erfaringen av et fenomen som skal forstås. Hermeneutisk-fenomenologi er dermed studiet av erfaring sammen med dets betydning. Med andre ord skal jeg ikke kun beskrive forskningsdeltakernes utsagn om sine levde erfaringer, men jeg skal også gjøre mine egne tolkninger av de opplevde erfaringene som fremkommer.

Van Manen (2014) presiserer ytterligere at fra et fenomenologisk synspunkt er man ikke hovedsakelig opptatt av å rapportere hvordan individer oppfatter noe, men heller: «(...) the aim is to collect examples of *possible human experiences* in order to reflect on the meanings that may inhere in them.» (s. 313). I mitt tilfelle samlet jeg empiri gjennom musikk lærere sine opplevde erfaringer, og hadde et behov for å forstå og tolke deres opplevelser, noe som jeg gjør gjennom relevant teori. Teorien bidrar til flere perspektiver på deltakernes opplevde erfaring, slik at jeg som forsker kan nå dypere inn, og finne mening bakenfor selve rapporteringen av hva de sa, noe som er i tråd med Van Manen (2014), som vist over.

4.2 Metoder for å generere forskningsmateriale

For å innhente empiri valgte jeg å benytte meg av kvalitative intervju med musikk lærere. Forskningsdeltakernes subjektive erfaringer av tilpasset opplæring i samspillsituasjoner ble dermed tolket og forstått i en bredere kontekst enn hva kvantitativ metode åpner opp for. I den kvalitative forskningen er ikke generalisering målet, men å gå i dybden og skape forståelser. For å unngå at arbeidet skulle bli for omfattende valgte jeg å begrense utvalget til tre forskningsdeltakere.

Samtlige forskningsdeltakere jobber som musikk lærere. Jeg har valgt å gi forskningsdeltakerne fiktive navn på alfabetets tre første bokstaver A, B og C. Arnfinn og Bendik jobber på samme skole, mens Cato jobber på en annen ungdomsskole. Alle de tre forskningsdeltakerne har drevet med musikk siden de var barn/ungdommer og har kompetanse på flere instrumenter. For å opprettholde forskningsdeltakernes anonymitet velger jeg ikke å si noe mer konkret enn dette og den vedlagte tabellen under. Som en derimot kan se er de tre forskningsdeltakerne erfarne, både hva gjelder deres erfaring som musikk lærere og utøvende musikere. Denne informasjonen anser jeg som essensiell, slik at også leseren får en forståelse av at forskningsdeltakerne er erfarne.

Deltakernavn	Utdanningsbakgrunn	Antall år som lærer
Arnfinn	Utdannet musikk lærer. 105 studiepoeng.	10 år
Bendik	Utdannet musikk lærer. 30 studiepoeng.	10 år
Cato	Utdannet musikk lærer. 60 studiepoeng.	22 år

Et sentralt perspektiv som kan være aktuelt å stille seg i forbindelse med studiens pålitelighet, er hvem som ikke deltar i forskningsprosjektet. Dette går ut på hvem som ikke kan eller vil delta i studien (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 227). Det kan problematiseres at jeg kun forhørte meg med forskningsdeltakere som jeg kjente fra før. Naturlig nok har jeg ikke kjennskap til samtlige musikk lærere på ungdomsskolen, og at det dermed var mange potensielle forskningsdeltakere som aldri ble vurdert eller fikk tilbudet om å delta. På den andre siden kan en se til Christoffersen og Johannessen (2012) som poengterer at i kvalitative undersøkelser har man en utvelgelse av forskningsdeltakere basert på hensiktsmessighet fremfor representativitet (s. 50). Jeg hevder ikke gjennom min masterbesvarelse å komme med en generaliserbar sannhet om hvordan musikk lærere opplever å tilpasse opplæringen i bandsamspill, basert på de opplevde erfaringene forskningsdeltakerne mine hadde og hvordan de ulike opplevde erfaringene har fungert. Isteden ønsker jeg å belyse hvordan noen lærere opplever det, og kanskje dermed hvordan det kan oppleves. Samt hvordan slike opplevelser kan forstås. Videre vil forskningsetiske valg i forbindelse med forskningsdeltakerne bli drøftet i kapittel 4.4 *Forskningsetiske overveielser*.

Selve intervjuene ble planlagt og gjennomført som semistrukturerte livsverdenintervju. Jeg hadde forberedt noen spørsmål på forhånd. Dette var først og fremst til støtte for meg selv som forsker, som ikke hadde gjennomført tilsvarende intervju tidligere. Spørsmålene som jeg hadde skrevet ned på forhånd var utgangspunktet for samtalen. Intervjuguide ligger vedlagt under (se vedlegg nr 1). Gjennom intervjuene endret jeg rekkefølgen på spørsmålene som ble stilt og formuleringen av spørsmålene. Likeledes nevnte forskningsdeltakerne andre aspekter og tema som jeg som forsker ikke hadde tenkt på i utgangspunktet, noe som førte til at jeg kom opp med nye spørsmål og formuleringer. Dette er i tråd med Kvale og Brinkmann (2015) sin forståelse av semistrukturerte livsverdenintervju (s. 156-157). Ettersom jeg som forsker var opptatt av forskningsdeltakernes opplevde erfaringer med tilpasset opplæring i bandsamspill, var semistrukturerte livsverdenintervju noe som passet meg bra. På samme tid ønsket jeg å generere forskningsmaterialet i tråd med min vitenskapsteoretiske posisjonering. Hermeneutisk fenomenologi vektlegger forskningsdeltakerne sine opplevde erfaringer, og

ved et semistrukturert livsverdenintervju kunne jeg som forsker justere mine spørsmål med utgangspunkt i forskningsdeltakerne sin verden, fremfor at de måtte justere seg etter min verden og forforståelse.

Det ble gjort lydopptak av intervjuene. Opptakene ble kryptert, og behandlet i tråd med anbefalte retningslinjer fra personvernombudet hos NSD (Norsk senter for forskningsdata). Alle data blir slettet ved prosjektslutt.

4.3 Metoder for å analysere forskningsmaterialet

Min analytiske fremgangsmåte har vært fortolkende fenomenologisk analyse, også kjent som Interpretative Phenomenological Analysis (IPA). Back og Berterö (2020) påpeker at fortolkende fenomenologisk analyse bygger på en kvalitativ metode hvor forskeren gjennom sitt tolkningsarbeid kartlegger og analyserer uttrykk i sammenheng (s. 165) og formålet med IPA er å utforske forskningsdeltakernes syn på verden og innta et innenfra-perspektiv så langt det lar seg gjøre (s. 166). Larkin et al (2006) presiserer dog at det kan være vanskelig å få dette innenfra-perspektivet (s. 103). Ettersom IPA-analysen baserer seg på hermeneutisk-fenomenologi, som var mitt vitenskapsteoretiske ståsted, var den gitte analysemetoden aktuell å benytte seg av.

Smith et al. (2009) poengterer at det er seks hovedsteg i IPA-analysen (s. 82-107). Jeg valgte innledningsvis å ta disse seks hovedstegene som utgangspunkt for å analysere forskningsmaterialet mitt. Derimot slet jeg med å fortolke forskningsdeltakernes opplevde erfaringer ved hjelp av de seks stegene. Veilederen min og jeg gikk igjennom mine seks analysestrinn og samtalte med utgangspunkt i det. Videre reviderte jeg analysen flere ganger. Gjennom samtaler og bruk av teori nådde jeg en stadig dypere forståelse av materialet. Som Smith et al. (2009) poengterer er hovedessensen ved IPA-analysen at man skal ha et analytisk fokus. De understreker at det ikke eksisterer en riktig eller definitiv metode for hvordan man skal arbeide med data innen fortolkende fenomenologisk analyse (s. 79), og likeså presiserer de at deres beskrevne metode for IPA-analyse ikke behøver å bli fulgt til punkt og prikke, men at den heller kan være til hjelp for folk som benytter seg av den fortolkende fenomenologiske analysen for første gang som en slags foreslått retningslinje (s. 80). Min opplevelse av den foreslåtte retningslinjen til Smith et al. (2009) med de seks hovedstegene, var at jeg fikk en dypere forståelse av forskningsdeltakerne sine livsverdener, på et fenomenologisk vis. Jeg opplevde derimot ikke de seks hovedstegene som særlig til hjelp når jeg skulle fortolke forskningsdeltakerne sine opplevde erfaringer, i tråd med hermeneutikken.

De seks hovedstegene bidro til dels med retning for min analyse. Analysearbeidets mange utfordringer viste seg å være en læreprosess for meg, og etter noen revisjoner forsto jeg mer av hensikten med hermeneutikken og fortolkning av teksten. Innledningsvis hadde jeg representert utsagn fra forskningsdeltakerne uten å forsøke å fortolke hva som lå bak utsagnene eller uten å lese mellom linjene. Etter å ha samtalt med veileder og revidert analysen, ble dette etter hvert klarere for meg.

IPA-analyse

Figurene som ligger vedlagt under er utklipp fra analysen i en relativt tidlig fase. Disse figurene har likevel bidratt med retning til min IPA-analyse. Jeg har i senere tid gått flere runder med analysen etter førstegangsgjennomgang av IPA-trinnene. I samråd med veileder har jeg videreutviklet analysen gjennom å ha fundert og snakket mye om

materialet. Etter hvert har dette skapt en dypere analyse hvor jeg har greid å oppfatte mer av det som fins mellom linjene, og hva som kan tolkes og forstås bak de konkrete utsagnene. Samtidig har IPA-analysens fundament fortsatt vært retningsgivende og til inspirasjon hele veien. Jeg har til enhver tid søkt deltakernes perspektiv på fenomenologisk vis, samtidig som jeg har tilført mitt eget perspektiv på hermeneutisk vis. På den måten har jeg fått mer og mer avstandsperspektiv til materialet, samtidig som jeg har søkt det som samler, det som er likt for deltakerne, og det som viser seg som sentralt i forhold til teamet og problemstillingen.

I det første steget leste jeg den første transkripsjonen, samtidig som jeg lyttet til lydopptaket fra intervjuet. Dette er i tråd med hvordan Smith et al. (2009) foreslår at man skal gjennomføre det første steget (s. 82). Ved å spille av lydopptaket fra intervjuet samtidig som jeg leste transkripsjonen, opplevde jeg at jeg fikk en større forståelse av forskningsdeltakerne, ettersom jeg blant annet kunne lytte til forskningsdeltakerens toneleie, pauser og avbrytelser. Forskningsdeltakerne hadde en tendens til å avbryte seg selv midt i en setning, både i de tilfellene hvor de var oppstemte og engasjerte i en gitt tematikk, men også når de var usikre og slet med å formulere seg presist. Som et resultat av dette opplevde jeg at lydopptaket under lesingen av transkripsjonen muliggjorde at det ble enklere å fortolke forskningsdeltakernes verden. Jeg valgte å stoppe lesingen og lydopptaket til en stadighet for å notere ned mine tanker og observasjoner i forskningsmaterialet (Figur 1), slik Smith et al. (2009) foreslår at man skal gjøre (s. 82). Ved å notere ned mine umiddelbare tanker og observasjoner i møte med forskningsmaterialet, slapp jeg å bekymre meg for at jeg skulle glemme viktige bemerkninger (Figur 1). Disse stoppene resulterte likeledes i at jeg fikk pauser til å reflektere over forskningsdeltakernes utsagn, fremfor å prosessere all informasjonen konstant. Som en følge av at jeg leste gjennom transkripsjonen, samtidig som jeg lyttet til lydopptaket, og til en stadighet stoppet lesingen og lydopptaket for å notere ned alle tankene, fikk jeg mulighet til å prosessere alle inntrykk og funn, før jeg bega meg ut på selve analysen.

- Benytter seg av trommespor som elevene kan forholde seg til. Hvilke muligheter ligger det i dette? Kan det hjelpe elevene med oppfattelse av takt og rytme? Kan kanskje regnes som en form for tilpasning?
- Arnfinn mener det er veldig enkelt å finne ut hvor nivået ligger når han skal tilpasse opplæringen. Hva kommer dette av? Han sier selv at han ser og hører det om elevene mestrer det. En form for "diagnostisering"
- Dersom det er for vanskelig å spille treklanger kan elevene spille grunntone og ters, altså to av tre toner i stedet. For de som syns det blir for enkelt kan man legge på basstone på piano. Kanskje ta en firerakkord og legge på en sjuer.
Nivåorientert?
- Samme på gitar: at man kun spiller på et slag dersom man trenger lang tid på å bytte akkord. Eller at du tar og spiller på hvert slag. Fingerspill. Nivåorientert?
- Arnfinn mener det er enkelt å tilpasse. "Hvis man på en måte har litt basiskunnskaper om det selv, så kan man på en måte se megaenkelt og hvordan man kan gjøre det.. altså det må være utfordrende i hvert fall." Lærernes bakgrunnskunnskaper er viktige
- Bendik mener at det ikke er noen elever som har opplevd det som kjipt å få en enkel arbeidsoppgave heller. Ser ut til at både Arnfinn og Bendik er opptatt av elevenes opplevelse av tilpasset opplæring. Tilpasser med utgangspunkt i dette?

Figur 1: Eksempel på umiddelbare notater i IPA-analysens første steg.

Etter å ha gjennomført det første steget i IPA-analysen, opprettet jeg et dokumentoppsett (Figur 2), slik Smith et al. (2009) foreslår (s. 84). I det andre steget utforsket og noterte jeg ned alt av interesse. Dette gjorde jeg i form av detaljerte og omfattende notater i høyre kolonne av dokumentoppsettet (Figur 2). Inntil videre var venstre kolonne tom, mens kolonnen i midten inneholdt transkripsjonen. I dette trinnet inntok jeg en analytisk dialog med hver linje i transkripsjonen og stilte spørsmål ved hva ord, fraser og setninger betydde for meg som forsker. På samme tid forsøkte jeg å fortolke hva disse utsagnene betydde for forskningsdeltakerne, noe Smith et al. (2009) oppfordrer til (s. 84). I dette steget skrev jeg ned kommentarer, spørsmål og fortolkninger som jeg gjorde ut av å lese transkripsjonen. Eksempelvis da Arnfinn hevdet at det er enkelt å tilpasse stilte jeg meg selv spørsmål om hvorfor det var enkelt å tilpasse. Her begynte jeg å fortolke og se på mulige årsaker til hva dette kunne skyldes (Figur 2).

<p>ser det kjemperaskt, og jeg synes det er enkelt å tilpasse det også. For de kan gjøre det.. Hvis man på en måte har litt basiskunnskaper om det selv, så kan man på en måte se <u>megaenkelt</u> og hvordan man kan gjøre det... altså det må være utfordrende i hvert fall.</p>	<p>Arnfinn: Mener det er enkelt å tilpasse. Hvorfor er det enkelt å tilpasse? Har dette noe sammenheng med hans musikalske ferdigheter og kunnskaper å gjøre? Kan erfaring spille noen rolle her? Presiserer selv at det er enkelt å</p>
---	--

9

<p>Bendik: For du spurte ikke helt konkret om det var i samspill, men det er der du er på vei, ikke sant? Meg: Ja Bendik: Altså, det er jo.. Jeg føler ikke at det er noen som har kjent på at det har vært kjipt heller liksom. "Ja, okei, det du får nå det er basstromma" eller "nå får du <u>klappelyden</u>", ikke sant, på en iPad. Altså, hvis så folk synes det er kjipt, ja okei, da.. altså at det er for enkelt, at det er for liksom "nei jeg skal greie bedre enn det" så er det veldig, som han (Arnfinn) sier enkelt å bygge videre på det. Og ofte når vi liksom skal tilpasse til der eleven er, altså det vil være opplagt. Det er ganske innlysende når folk på en måte.. hva som er deres sweet spot, skulle jeg til å si, og hvor man kan begynne. Også tenker jeg liksom at.. ehh.. det viktigste samspillet er det å komme i gang med det, å spille. Også har jeg</p>	<p>tilpasse om man har litt basiskunnskaper. Hva slags basiskunnskaper er det? Notelære? Kompetanse på ett eller mange instrumenter? Erfaring over tid? Bendik: Opptatt av elevenes sin opplevelse av tilpasset opplæring. Dersom elevene uttrykker at de synes deres spillestemme er for enkel og kjedelig så tilpasser han slik at de får utfordret seg. Bygger videre på det de allerede har lært. Spiralprinsipp(?)?. Er the sweet spot et synonym for den proksimale utviklingssonen i Bendik sine øyne? I konteksten ser det litt slik ut</p>
---	---

Figur 2: Eksempel på innledende notater i IPA-analysens andre steg.

I det tredje steget begynte jeg å identifisere temaer i venstre kolonne av dokumentoppsettet (Figur 3). Innledningsvis var jeg forsiktig med å navnsette og kategorisere de ulike temaene, fordi jeg var redd for å bli for påståelig, og fortolke feil. Som en følge av dette ble de navngitte temaene ikke særlig beskrivende for hva som sto i teksten. Et eksempel på dette var når Arnfinn snakket om at han synes det er enkelt å tilpasse. I første omgang valgte jeg å kalle dette temaet kun for "tilpasset opplæring". Likeledes når Bendik snakket om elevenes opplevelse av tilpasset opplæring identifiserte jeg også dette teamet innledningsvis som "tilpasset opplæring". De temaene som jeg identifiserte i første omgang het ofte det samme, til tross for at innholdet var ulikt, slik som beskrevet. Jeg måtte dermed endre tilnærming til forskningsmaterialet. For som Smith et al (2009) poengterer blir man mer distansert fra forskningsdeltakerne for hvert

steg av analysen. Analysen vil i større grad inkludere mer av egne tolkninger og valg. På tross av dette så vil "jeg-et" være nært knyttet opp mot de levde erfaringene til forskningsdeltakerne og resultere i at analysen vil være et kollektivt produkt av forskerens og forskningsdeltakernes arbeid (s. 91-92). Som en kan se illustrert i figur 3 endret jeg de nevnte temaene som ble beskrevet ovenfor. Å identifisere temaene var dermed et produkt av mine egne fortolkninger, samtidig som de ble basert på forskningsdeltakerne mine sine svar.

Lærerens syn på tilpasset opplæring	ser det kjemperaskt, og jeg syns det er enkelt å tilpasse det også. For de kan gjøre det.. Hvis man på en måte har litt basiskunnskaper om det selv, så kan man på en måte se <u>megaenkelt</u> og hvordan man kan gjøre det... altså det må være utfordrende i hvert fall.	Arnfinn: Mener det er enkelt å tilpasse. Hvorfor er det enkelt å tilpasse? Har dette noe sammenheng med hans musikalske ferdigheter og kunnskaper å gjøre? Kan erfaring spille noen rolle her? Presiserer selv at det er enkelt å
Lærerens syn på tilpasset opplæring		

9

Elevenes opplevelse av tilpasset opplæring	Bendik: For du spurte ikke helt konkret om det var i samspill, men det er der du er på vei, ikke sant?	tilpasse om man har litt basiskunnskaper. Hva slags basiskunnskaper er det? Notelære? Kompetanse på ett eller mange instrumenter? Erfaring over tid?
	Meg: Ja Bendik: Altså, det er jo.. Jeg føler ikke at det er noen som har kjent på at det har vært kjipt heller liksom. "Ja, okei, det du får nå det er basstromma" eller "nå får du <u>klappelyden</u> ", ikke sant, på en iPad. Altså, hvis så folk syns det er kjipt, ja okei, da.. altså at det er for enkelt, at det er for liksom "nei jeg skal greie bedre enn det" så er det veldig, som han (Arnfinn) sier enkelt å hvare videre nå det On	
		Bendik: Opptatt av elevene sin opplevelse av tilpasset opplæring. Dersom elevene uttrykker at de syns deres spillestemme er for enkel og kjedelig så tilpasser han slik at de får utfordret seg. Bygger videre på det de allerede har lært. Spiralprinsipp(?)?.

Figur 3: Eksempel på identifisering av temaer.

I det fjerde steget begynte jeg å kartlegge sammenhenger mellom temaer, og overordnede temaer som trer frem fra grupperinger av temaet (Smith et al., 2009, s. 96) Ifølge Smith et al. (2009) kan man gjøre dette ved å skrive ned alle temaene på ulike papirlapper og legge de utover på gulvet, på et ark eller et brett (s. 96). Jeg valgte derimot å skrive ned alle temaene i et dokument på PC'en (Figur 4 og figur 5). Årsaken til dette var todelt. For det første var jeg redd for å potensielt rote bort papirlapper med nedskrevne temaer, og dermed risikere å miste noe av essensen i analysen. For det andre muliggjorde bruk av dokument på PC at jeg kunne ta pauser fra arbeidet og gå tilbake på et senere tidspunkt, og eventuelt endre hvilke temaer som jeg opplevde at relaterte til hverandre. Dette var ønskelig fra min side, fremfor å ta opp gulvplassen på soverommet eller stua mi. Personlig opplevde jeg det som enkelt å oppdage hvilke temaer som forskningsdeltakerne vektla, samt hvilke temaer som relaterte når jeg organiserte oversikt ved hjelp av et dokumentoppsett på PC (Figur 4 og 5). Innledningsvis skrev jeg ned overordnede temaer som gikk igjen i forskningsmaterialet i ulike bokser, som for eksempel "Tilpasset opplæring i bandsamspill" og "Forståelse av tilpasset opplæring". Etter å ha oppdaget hvilke overordnede temaer som gikk igjen, begynte jeg å se etter hvilke temaer som relaterte til disse overordnede temaene. Noen temaer ble flyttet litt rundt på, alt etter hvor jeg oppdaget at de passet inn. Videre skrev

jeg på sidetall og begynnelsen på sitatet, slik at de skulle være enkle å finne igjen. Vedlagt under finnes to utdrag av to ulike kategoriene som jeg kartla.

Tilpasset opplæring i bandsamspill	Piano: Nivådifferensiering	9	At man tar grunn tone og ters da bare å
	Gitar: nivådifferensiering	9	Det samme gjelder på gitar. Kanskje du
	Perkusjon: Nivådifferensiering	9	Samme med rytmene. Om du spiller
	Elevenes nivå	10	Det er ganske innlysende når folk på en måte.. hva som er deres sweet
	Tilpasset opplæring i band	10	Så man kan alltid tenke at det kan gjøres, skulle til å si vanskeligere, men
	Tilpasset opplæring i band	10	Og samtidig med at elevene får til å
	Tilpasset opplæring i band	10	Ja, og kanskje også ha glede av
	Tilpasset opplæring i band	11	Og da er det viktig at ikke alle sammen
	Tilpasset opplæring i band	11	Man kan bli veldig lite kritisk til det her..
	Tilpasset opplæring i band	11-12	Ja, for det er ganske.. det kan være
	Dobling av spillestemmer	15-16	Og kanskje er det ofte slik at vi har.. at
	Dobling av spillestemmer	16	Ja, jo, at det faller ikke sammen hvis
	Instrumentvalg: Elevmedbestemmelse	16	Da må vi kjenne de godt når vi.. for da <u>spikrer</u> vi jo sammen
	Instrumentvalg	17-18	Og de kan ikke på fritida. De har ikke
	Undervisning på et gitt instrument	19	Også er det jo sånn at noen.. du.. okei.

Figur 4: Eksempel kartlegging av temaer som relaterer til hverandre

Forståelse av tilpasset opplæring	Forståelse av tilpasset opplæring	9	Opplæring som er tilpasset. Hvordan..
	Lærerens syn på tilpasset opplæring	9	Altså hvis vi har et samspill og noen
	Lærerens syn på tilpasset opplæring	9	Man ser det kjemperaskt, og jeg syns
	Lærerens syn på tilpasset opplæring	9	Hvis man på en måte har litt
	Elevenes opplevelse av tilpasset opplæring	10	Jeg føler ikke at det er noen som har
	Forståelse av tilpasset opplæring	13	Altså, det er jo at eleven skal.. altså skal møtes der han eller hun er.
	Lærerens forståelse av tilpasset opplæring i musikkfaget vs andre undervisningsfag	13	Så det blir liksom, sammenlignet med andre fag å undervise i,
	Lærerens forståelse av tilpasset opplæring i musikkfaget	13	Det har kanskje litt med faget sin egenart, at vi møter deg der du er og

Figur 5: Eksempel på kartlegging av temaer som relaterer til hverandre

Etter å ha kartlagt sammenhengen mellom temaer, og overordnede temaer som tredde frem fra grupperinger av temaet, bevegde jeg meg over på neste intervju. Her gjennomførte jeg de fire første stegene, tilsvarende slik som beskrevet ovenfor. Smith et al. (2009) poengterer at det her er viktig å behandle den neste forskningsdeltakeren sitt intervju på dens egne premisser og forsøke, etter beste evne, å se bort ifra tidligere funn (s. 100). I mitt tilfelle hadde jeg kun to intervju med henholdsvis to og en musikk lærere om deres erfaringer med tilpasset opplæring i bandsamspill. Det var av den grunn kun et annet intervju som jeg behøvde å gjenta prosessen med. Dette vil jeg tro gjorde det enklere for meg å møte forskningsmaterialet med et mer åpent sinn, sammenlignet med hvis jeg hadde hatt desto flere intervju å forholde meg til, med ulike temaer og meninger.

I det siste steget begynte jeg å se etter mønstre og sammenhenger mellom de ulike analysene (Smith et al., 2009, s. 101). Her samlet jeg temaene fra steg fire for å danne en oversikt for å oppdage sammenhenger. Forskningsdeltakernes svar, som i steg fire ble gruppert av meg, ble dermed sammenlignet for å undersøke om det var noen likheter på hva forskningsdeltakerne vektla. Dette var et steg som jeg slet med innledningsvis, men gjennom samtaler og diskusjoner med veileder ble det enklere å se hvilke likheter og det var mellom forskningsdeltakerne sine svar. Jeg slet først med å nå fram til en dypere mening, slik som Van Manen presiserer: «(...) the aim is to collect examples of *possible human experiences* in order to reflect on the meanings that may inhere in them.» (s. 313). Gjennom samtalene og diskusjonene med veileder kom jeg etter hvert frem til en dypere forståelse og fortolkning av forskningsdeltakerne sin livsverden og opplevde erfaringer. Dette bidro til at jeg fikk utvidet perspektivene mine og lyttet bedre til hva deltakerne formidlet. Eksempelvis oppdaget jeg at samtlige forskningsdeltakere opplevde at det var enkelt å tilpasse, til tross for at tilpasningsarbeidet er komplekst. Videre fant jeg at tilpasningsarbeidet innebærer både sterk planmessighet og uplanlagthet. Slike vurderinger utgjorde det siste steget av analysen.

4.4 Forskningsetiske overveielser

De etiske vurderingene som jeg har drøftet i sammenheng med utformingen av masterbesvarelsen er flerdelt. Et spørsmål som vil være naturlig å stille seg er hvor følsom er informasjonen som samles inn? Postholm og Jacobsen (2018) presiserer at dette er en av de etiske vurderingene som en bør foreta seg (s. 249). Thagaard (2018) poengterer at konfidensialitet dreier seg om både anonymisering av forskningsdeltakere, lagring av personopplysninger og datamaterialet, og gjenbruk av datamateriale (s. 24). Kvalitative undersøkelser er ofte operert rundt et lite antall deltakere i undersøkelsen. En fallgrube ved dette kan være at utenforstående personer kan greie å identifisere en eller flere av mine forskningsdeltakere, basert på svarene som deltakerne gir, eller beskrivelsene mine av disse forskningsdeltakerne. Postholm og Jacobsen (2018) mener at det i slike tilfeller kan være alternativt å slette data som kan hjelpe til med å identifisere enkeltpersoner. Dette kan være personlige opplysninger som kjønn og alder, til tross for at dette kan være relevante opplysninger i henhold til analysen (s. 251). Dersom forskningsdeltakeren ikke blir vernet om identiteten sin, kan det tenkes at dette kan få negative konsekvenser i form av negative sanksjoner fra skolen, foreldre eller elever. For å møte dette kravet om konfidensialitet har jeg valgt å gi alle mine forskningsdeltakere fiktive navn for å anonymisere. Samtidig vil jeg være tilbakeholdende med hvilken informasjon om forskningsdeltakerne som kommer frem.

Dette for å verne om deres identitet. Jeg har valgt å gi forskningsdeltakerne fiktive navn på alfabetets tre første bokstaver A, B og C.

På samme tid er det viktig å ikke misbruke empirien. Postholm og Jacobsen (2018) hevder at i enkelte tilfeller kan sitater bli tatt ut av kontekst og få en helt annen mening enn dens faktiske intensjon. Samtidig kan det skje gjennom at man utelater sitater fra et intervju fordi de ikke "passer inn" (s. 252) i masterbesvarelsen. De nasjonale forskningsetiske komiteene (2018) spesifiserer at man ikke skal tilskrive forskningsdeltakerne lite aktverdige og irrasjonelle motiver uten å kunne gi overbevisende dokumentasjon eller begrunnelse (s. 21). Som forsker er det av den grunn viktig at man presenterer et fullstendig bilde av forskningsfunnene og forskningsdeltakerne. Dette var dog utfordrende, for det er som Postholm og Jacobsen (2018) poengterer, krevende å gi en presis og fullstendig gjengivelse av råutskifter av intervju (s. 252). Til tross for at dette er utfordrende, bør man som forsker etterstrebe en presis gjengivelse av resultatene. I all kvalitativ forskning reduseres materialet. Imidlertid må en slik reduisering foregå med etisk bevissthet som fremmer sannhet, logikk og hensyn til forskningsdeltakerne. Det er også grunnleggende for å skape transparens at forskjellen mellom deltakernes utsagn og mine utsagn er tydelig.

I kvalitative studier benytter man seg gjerne av en rekke begreper for å kunne si noe om studiens kvalitet. Blant disse begrepene finner man gjerne reliabilitet og validitet. Postholm og Jacobsen (2018) påpeker at enkelte kvalitative forskere bruker andre begreper enn reliabilitet og validitet, ettersom de mener at de nevnte begrepene tilhører den kvantitative forskningstradisjonen (s. 222). Jeg har av den grunn valgt å benytte meg av begrepene pålitelighet i stedet for reliabilitet og gyldighet fremfor validitet, slik som blant annet Postholm og Jacobsen (2018) har valgt å gjøre (s. 222-223).

Pålitelighet handler, som ordet henter til, om hvor pålitelige funnene i undersøkelsen er. Postholm og Jacobsen (2018) poengterer at pålitelighet handler om hvordan forskeren og forskningen kan ha påvirket resultatet (s. 224), og et viktig punkt her er relasjonen mellom forsker og forskningsdeltaker, da man gjerne tilpasser sin atferd, hva man sier og gjør. Dette kan likeså resultere i at forskningsdeltakerne svarer det de tror at forskeren ønsker å høre. Utforming av spørsmål er i denne sammenheng sentral (s. 225). Som tidligere drøftet, valgte jeg å ta utgangspunkt i semistrukturert livsverdenintervju, og spørsmålene var dermed åpne, slik at forskningsdeltakerne i størst mulig grad kunne uttrykke seg fritt uten at jeg som forsker påvirket hva de valgte å svare. I løpet av intervjuene oppdaget jeg dog at forskningsdeltakerne i enkelte tilfeller svarte det de trodde jeg var ute etter. Et eksempel på dette var når jeg spurte to av forskningsdeltakerne hvordan de forsto begrepet tilpasset opplæring. I stedet for å svare generelt, kom forskningsdeltakerne med sine definisjoner av tilpasset opplæring i relasjon til bandsamspill. Dette har trolig sammenheng med at de på forhånd visste at forskningen skulle dreie seg rundt tilpasset opplæring i bandsamspill, og at de av den grunn justerte sine svar. Jeg vil derimot argumentere for at dette ikke har vært med å påvirke resultatene, da jeg gjennom denne masteroppgaven ønsket å belyse hvilke innsikter som kunne produseres fram gjennom tre erfarne musikk læreres utsagn om opplevde erfaringer med tilpasset opplæring i bandsamspill.

Følgelig handler pålitelighet om forholdet mellom problemstillingen som skal besvares og forskningsdeltaker. Postholm og Jacobsen (2018) peker på at dersom forskningsdeltakeren ikke har inngående kompetanse om det feltet som undersøkes, kan

det resultere i at forskningsdeltakerne kan gi feilaktige svar (s. 226). I og med at jeg ønsket å undersøke musikk lærere sine levde erfaringer med tilpasset undervisning i bandsammenheng, så var det hensiktsmessig å intervju nettopp musikk lærere. Min utvalgsstrategi var med utgangspunkt i det Christoffersen og Johannessen (2012) beskriver som kriteriebasert utvelgelse. Dette går ut på å velge forskningsdeltakere som oppfyller noen spesielle kriterier (s. 51). I mitt tilfelle var disse kriteriene at forskningsdeltakerne måtte være musikk lærere på ungdomsskolen og at de hadde arbeidet med tilpasset opplæring bandsamspill i musikkundervisninga. Basert på disse kriteriene tok jeg utgangspunkt i mitt eksisterende nettverk. Årsaken til at jeg valgte forskningsdeltakere som jeg allerede kjente, var at jeg visste at de tre musikk lærerne hadde erfaringer med, og perspektiver på, tilpasset opplæring i bandsamspill. Dette kan i denne sammenheng betraktes som en styrke i studien, da jeg regnet med at forskningsdeltakerne hadde mye kompetanse om det som skulle undersøkes.

Min forskerposisjon kan også påvirke studien og dens pålitelighet. Innenfor kvalitativ forskning er det ikke et mål å ha fullstendig nøytralitet. Forskeren må da heller være åpen om sin forutforståelse og være forberedt på å justere den underveis (Tjora, 2017, s. 235). Personlig begynte jeg på gitarkurs på barneskolen gjennom kulturskolen. I de følgende årene spilte jeg i band med noen venner, hvor vi blant annet spilte på noen konserter og deltok på UKM. Gitarkursene på kulturskolen hadde jeg til og med utvidende. I tillegg har jeg tilegnet og videreutviklet min kompetanse på en rekke andre instrumenter som piano, trommer, bass og ukulele gjennom YouTube og andre digitale læringsplattformer. Etter å ha fullført videregående begynte jeg på lærerutdanninga hvor jeg da valgte musikk som mitt fag A. På samme tid som jeg begynte på lærerutdanninga, ble jeg også en del av studentforeningen sitt husband. Jeg var gitarist i studentforeningen sitt husband i fire år, før jeg valgte å slutte. Jeg har alltid ansett band som en viktig del av min musikkinteresse og hobby. Dette dannet mye av grunnlaget for valg av problemstilling.

Da jeg først begynte å forme problemstillingen fant jeg ingen forskning som tok for seg tilpasset opplæring i bandsamspill. Dette forsterket mitt ønske om å forske på tilpasset opplæring i bandsamspill. Tidlig i masterprosessen var problemstillingen: «Hvordan kan man som lærer tilpasse undervisninga i samspillsituasjoner?» (se vedlegg 3). Jeg oppdaget derimot at noen andre hadde skrevet en masteravhandling om nettopp dette (Nordaune, 2021), og jeg valgte av den grunn å endre problemstilling. Mitt hovedargument for å endre problemstilling var at jeg ønsket å bidra med ny kunnskap og innsikt til forskningsfeltet. Et forskningsfelt med relativt få kunnskapsbidrag fra før av. Jeg anså det som en mulighet til å utvide forskningsfeltet og med dets eksisterende kunnskapsbidrag. Tross endring av problemstilling ble jeg til dels påvirket av Nordaune (2021) sine funn i enkelte deler av min forskningsprosess. Jeg vil dog argumentere for at selve intervjuene med forskningsdeltakerne mine ikke var preget av den forforståelsen. Som tidligere nevnt baserte jeg meg på semistrukturerte livsverdenintervju. De forhåndsuttenkte spørsmålene hadde jeg diskutert i samråd med veileder. I løpet av intervjuene dukket det opp nye spørsmål, i tillegg til at jeg omformulerte de forhåndsuttenkte spørsmålene, som en følge av at jeg tok utgangspunkt i forskningsdeltakernes utsagn. Selve intervjuene ble dermed ikke formet av det jeg hadde lest i Nordaune (2021) sin avhandling. På den andre siden var analysen i første omgang inspirert ut av Nordaune (2021) sine funn. Jeg søkte primært etter sammenhenger mellom forskningsdeltakerne mine sine svar og Nordaune (2021) sine funn. Etter samtale

med veileder greide jeg derimot å løsrive meg fra Nordaune (2021) sin masteravhandling, og heller fokusere på forskningsdeltakerne mine sine utsagn.

Når det gjelder studiens pålitelighet kan en se at det er noen åpenbare styrker og svakheter ved mitt forskningsprosjekt. Jeg anser det både som en styrke og svakhet at jeg hadde kjennskap til forskningsdeltakerne mine fra før av. Fordelen med dette er at jeg kunne kontrollere at forskningsdeltakerne hadde omfattende erfaring på det feltet som skulle undersøkes. Derimot kan man hevde at det er en svakhet at jeg allerede har kjennskap til, og en forforståelse av, mine forskningsdeltakere. Samtidig kan det tenkes at forskningsdeltakerne har en forforståelse av meg. Det kan være at dette er med på å påvirke funnene. På den andre siden har jeg hatt en god dialog med veileder hele veien igjennom, og diskutert empirien, analysen og funnene. Ettersom veilederen min ikke har den samme forforståelsen av forskningsdeltakerne mine, kan det tenkes at dette har bidratt til at funnene ikke har blitt formet av mine forforståelser av deltakerne.

Videre vil det være aktuelt å drøfte studiens gyldighet. Man skiller gjerne mellom indre og ytre gyldighet, også kjent som intern og ekstern validitet (Johannessen et al., 2016, s. 232-233). I kvalitative undersøkelser handler indre gyldighet om hvorvidt studien representerer virkeligheten, og om forskerens fremgangsmåter og funn på en riktig måte reflekterer hensikten med studien. Det er flere måter man kan øke sannsynligheten for at forskningen frambringer troverdige resultater (Johannessen et al., 2016, s. 232). I mitt tilfelle vil jeg knytte mine funn opp mot tidligere forskning på feltet.

Ytre gyldighet handler på sin side om hvorvidt funnene i forskningen kan generaliseres, og overføres til andre kontekster (Johannessen et al., 2016, s. 233). Eksempelvis om en praksis på en skole kan overføres til en annen (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 238). I min studie dreier det seg om å relatere til musikkdidaktisk teori og andre beslektede forskningsprosjekter for å se om andre har kommet frem til tilsvarende funn og konklusjoner.

En styrke ved forskningsdesignet er at hermeneutikken og fenomenologien gjennomsyrrer flere aspekter av forskningsprosjektet. De semistrukturerte livsverdenintervjuene åpnet for at forskningsdeltakerne kunne være med på å avgjøre hva som skulle bli diskutert, fremfor at jeg la alle føringene for hva som ble diskutert. Gjennom dette sto forskningsdeltakerne fritt til å fortelle om egne erfaringer og opplevelser med tilpasset opplæring i bandsamspill, noe som gjorde at jeg kunne komme tettere på deres livsverden. I analysen ble hermeneutikken mer synlig, ved at jeg fortolket informantenes svar.

Sett under ett er det både sterke og svake sider ved forskningsdesignet. Dersom man er bevisst på fallgruvene ved forskningsdesignet og arbeider systematisk, bør dette bidra til å styrke studiens pålitelighet og gyldighet.

5. Fremstilling av empiriske funn

I det følgende vil jeg presentere resultatet av min analyse av datamaterialet.

Problemstillingen for denne masteroppgaven er: *Hva slags innsikter kan produseres ut fra tre erfarne musikk læreres utsagn om opplevde erfaringer med tilpasset opplæring i bandsamspill på ungdomsskolen?* Forskningsdeltakerne sier uttrykkelig at de opplever det som gøy, krevende og «mye»:

Men dæven, det var mye.. Altså.. Veldig gøy når man har kommet i gang med planleggingsfasen. Der var det mye.. Det krevde en del da, av oss og. (Arnfinn)

De sier også at de opplever det som enkelt:

... man ser så raskt hva som er mulig da. ... jeg syns det er enkelt å tilpasse det også. ... Hvis man på en måte har litt basiskunnskaper om det selv, så kan man på en måte se megaenkelt og hvordan man kan gjøre det... (Arnfinn)

Så jeg syns ikke det er noe vanskelig å tilpasse til elevene som er.. har bakgrunnskunnskaper... Nei jeg syns ikke det er så vanskelig. (Cato)

Dette er betegnende for en kjerne av hva forskningsdeltakerne formidler om sine egne opplevelser. Analysen belyser hva som kan ligge bak disse uttalelsene, og knytte de til noen innsikter som dreier seg om fagets egenart, å ta det på sparket, at det er enkelt for læreren å diagnostisere og tilpasse opplæringen i møtet med eleven og læreren i utvikling.

5.1 Tilpasningsarbeid i lys av fagets egenart

I intervjuet med Arnfinn og Bendik fikk de spørsmål om hva som har fungert bra når de har tilpasset opplæringen i bandsamspill. Bendik fortalte at de større bandsamspillene med 18-20 elever har bidratt til at elevene har blitt tryggere. At det ikke har vært like skummelt å spille noe feil når man er såpass mange og at det har tatt vekk litt av presset fra den enkelte. På den andre siden krevde dette mye forberedelse fra musikk lærerne sin side. Arnfinn fulgte opp med:

Det krever jo veldig mye planlegging, ... Vi må ha en forståelse av elevene. ... Da må vi kjenne de godt når vi ... spikrer vi jo sammen store band, og da har vi latt elevene få ønske litt. At vi setter opp en liste at «Her er det vi kommer til å trenge. Er det noe du har lyst til av det her?» (Arnfinn)

At de får velge instrumenter? (Erlend)

Instrumenter og sanger (Bendik)

Utsagnene over tyder på at Arnfinn og Bendik opplever at planleggingsfasen krever mye av dem – blant annet fordi de involverer seg tett i å forstå elevene sine. De åpner opp i relasjonen med elevene for at elevenes stemmer skal bli hørt. Eksempelvis om Arnfinn og Bendik vet at en elev kan å spille piano, så forsøker de å legge til rette for at denne gitte eleven får mulighet til å spille nettopp det. Derimot kan man spørre seg i hvor stor grad elevene faktisk får være med og bestemme. Arnfinn og Bendik har allerede på forhånd lagd en liste med oversikt over ting de trenger. I dette ligger det at når de skaper noe felles, som innebærer at elever må gjøre forskjellige ting, enten de vil eller ikke. Dette innebærer også at enkelte instrumenter trolig er ekskludert fra lista – instrumenter som

elevene kanskje har lyst til å spille. Etter mitt syn handler dette om håndtering av store grupper i musikkundervisningen, og har med fagets egenart å gjøre. Arnfinn og Bendik planlegger på bakgrunn av fagets egenart, når de legger opp til forskjellige oppgaver i en helhet. En form for fagrelatert differensiering foregår nærmest automatisk innenfor den inkluderende helheten. Videre ser dette ut til å både kunne muliggjøre og gå på bekostning av enkelte elevers ønsker. Videre sa Arnfinn:

... Kanskje vi har plukket ut sang, men så er det at vi vet at vi behøver ganske mye forskjellige instrumenter, rytmeegg, synth, og så videre, så får elevene på en måte bare på et sånt skjema velge ut noe de har lyst til. ... For da har de vært med litt og bestemt selv. Så hvis du på en måte sier «Nei, jeg har lyst på noe rytmegreier» så vet du jo kanskje at det er en del som ikke ... har ikke holdt på så mye fra før at "Okei, da ble det klapping" ... på iPad for eksempel. Også har egentlig det vært greit fordi at elevene har vært med og valgt perkusjon selv og ser at det er mye forskjellig og alt sånn der. Men dæven, det var mye.. Altså.. Veldig gøy når man har kommet i gang med planleggingsfasen. Der var det mye.. Det krevde en del da, av oss og. (Arnfinn)

Arnfinn opplever at planleggingsfasen krever mye av dem. På samme tid syns han også at det er gøy når man først har kommet i gang. Utsagnet tyder på at Arnfinn og Bendik preges av planmessighet, som på den ene siden er krevende, samtidig som deres engasjement som musikk lærere gjør at de opplever det som gøy.

Fagets egenart omhandler antall elever, tid, låt- og instrumentvalg, tilgjengelige instrumenter, samt lærernes forståelse av faget. Arnfinn og Bendik bestemmer hvilken låt som elevene skal spille og hvem som skal spille hva, men forsøker etter beste evne å la elevene få sine ønsker oppfylt. Det er derimot ingen garanti for at elevene får ønskene sine innvilget, verken når det gjelder instrumenter eller låtvalg, siden det er lærerne som avgjør. Dette forstår jeg slik som at det er klare grenser for hvor mye elevene egentlig får medbestemme, til tross for at forskningsdeltakerne har som intensjon å legge til rette for elevmedbestemmelse. Disse begrensingene oppfatter jeg at har med å gjøre at lærerne opplever å ha mye annet å ta hensyn til, knyttet til fagets egenart. Arnfinn og Bendik skal inkludere 18-20 elever i et bandsamspill. Samspillsaktiviteten baseres rundt et låtvalg. Dette låtvalget setter noen rammer for hvilke instrumenter som elevene kan velge mellom. Samtidig vil trolig tilgjengelige instrumenter også ha innvirkning på dette. I alt kan dette forstås som at fagets egenart påvirker lærernes rammer når de skal legge til rette for elevmedbestemmelse. På den andre siden tyder Arnfinn sine utsagn på at han syns det har gått greit å tildele klapping på iPad når eleven i utgangspunktet kanskje så for seg noe annet på perkusjon. Jeg tolker dette både som en form for tilpasning som Arnfinn har gjort, samtidig som det ikke er en tilpasning. Det kan argumenteres for at det er en tilpasning i den forstand at Arnfinn vet hva eleven antatt kan mestre, som han selv presiserer, og at han av den grunn ikke gir eleven uoppnåelige arbeidsoppgaver på trommer, men heller oppnåelige arbeidsoppgaver på en iPad. På den andre siden strider dette delvis mot elevmedbestemmelsen som ligger sentralt blant verdiene for tilpasset opplæring (Håstein og Werner, 2014), ettersom det er mange andre hensyn å ta samtidig, som gjør at elevmedbestemmelsen blir noe begrenset. I likhet med Arnfinn og Bendik pleier også Cato å la elevene få være med å påvirke hvilket instrument de skal spille. I disse bandsamspillene pleier de å være rundt 13-14 elever i hvert band.

Ja, elevene velger instrumenter selv. Og er det mange som vil ha samme instrumentet så er det jo litt kjipt det også, ikke sant. ... Det her bør jo være lystbetont. Det er ikke noe morsomt å tvinge noen til å gjøre noe som helst, og hvis at det er tre stykker som har lyst

til å spille bass.. Vi har bare en bass. ... Altså vi må jo forsøke å imøtekomme elevene så godt som mulig. Det er sjeldent at noen blir lei seg for at de ikke fikk spille det og det instrumentet liksom. (Cato)

Utsagnet underbygger tanken om at fagets egenart innvirker på tilpasning. Slik jeg ser det opplever Cato en egenart ved faget som innvirker sterkt på hvordan han tenker og gjør tilpasningen. Fagets egenart gjør det mulig at Cato kan differensiere ved at elevene får spille på ulike instrumenter. På den ene siden begrenser fagets egenart mulighetene for elevmedbestemmelse, ettersom Cato ikke har ubegrenset med instrumenter tilgjengelig. Som en følge av instrumenttilgjengelighet må elevene bli enige om hvem som får spille hva. Slik jeg ser det, virker det dermed å være både enkelt og samtidig komplisert for læreren å tilpasse undervisningen i bandsamspill, ettersom fagets egenart på den ene siden resulterer i at differensiering er en naturlig del av undervisningen, mens det på den andre siden kan være vanskelig å ta hensyn til samtlige elever sine ønsker, behov, evner og forutsetninger.

Bendik presiserer at det er stor forskjell på samspillsprosjektene ut ifra gruppestørrelse på bandene. Han og Arnfinn er bevisste på at de styrer mye i de større samspillsprosjektene:

Altså har man et sånt lite samspill der det er fire til fem stykk som skal spille, så skal de jo få lov til å prøve og feile. Men har vi en sånn stor greie så har vi ikke tid til at tjue stykker skal prøve og feile. Det går bare ikke. Og da må man bare være litt mer nazi på det rett og slett. (Bendik)

Jeg tolker Bendik sitt utsagn dithen at dette har sammenheng med fagets egenart; slikt som antall musikktimer til rådighet, andre musikkfaglige læreplanmål som skal oppnås, eller at Bendik har en fagforståelse som handler om at musikkfaget kan ha store fellesprosjekter, og at disse skal gjennomføres med noen slags kvalitetskrav som er uforenelige med prøving og feiling når det er så mange elever i bandet. Etter mitt syn kan det dermed se ut til at rammefaktorene og fagets egenart er styrende faktorer for hvordan Arnfinn og Bendik velger å legge opp bandsamspillene i de store gruppene.

Videre kan en spørre seg om deltakernes oppfatninger omkring hva som er viktig i faget setter noen premisser for tilpasningsarbeidet med konkrete bandmedlemmer. Samtlige forskningsdeltakere pleier å sende vokalistene på eget rom for å øve enkelte ganger, mens resten av bandet er samlet og øver på sine respektive spillestemmer og låta. Cato forklarer:

... det er jo litt synd på de som skal synge, for de må jo vente til vi andre har.. Til bandet har lært seg å spille låta godt nok til at det er mulig å synge samtidig. Og da har jeg pleid å si til elevene at «Nå går dere og finner frem Chromebooken deres, og finner teksten, setter dere og øver til Spotify eller YouTube» og gjerne da.. Ofte så er det to, tre, fire. Ofte fem til seks kan det jo også være, som synger sammen, og da er det om å dele opp og bestemme seg for hvem som synger hva og lære seg teksten utenat. (Cato)

Stort sett så har vi vært samlet alle sammen. Det er vel egentlig bare vokal som har brukt og fått, hvis de har hatt noe flerstemt som de skal øve på eller lytte og prøve å finne.. Det er vel nesten bare de som har fått gått ut. Resten har vi stått og jobbet sammen med (Arnfinn)

Utover dette var det ingen av forskningsdeltakerne som i løpet av intervjuet nevnte noe om hvordan de tilpasset opplæringen for vokalistene. Det må samtidig sies at jeg heller aldri spurte om hva lærerne gjorde for å tilpasse opplæringen for vokalistene. På den andre siden fikk samtlige forskningsdeltakerne spørsmål om hvordan de tilpasset opplæringen for elevene, uten å spesifisere om det gjaldt trommer, vokal eller gitar. Forskningsdeltakerne fokuserte sine svar rundt instrumentalistene. Slik jeg tolker det kan det tyde på at tilpasset opplæring for vokalistene blir litt bortglemt i bandsamspillene. Vokalistene får riktignok mulighet til å gå på eget rom og øve på tekst og sine stemmer, men utover dette kan en stille spørsmål om hvorvidt vokalistene egentlig får tilpasset opplæringen. Det kan derimot tenkes at det ligger noen fagforståelser og rammefaktorer til grunn for hvorfor det er slik. Eksempelvis kan det være at forskningsdeltakerne har en forventning om at alle kan synge, mens de fleste har behov for støtte på instrumentene. Likeså kan det ha sammenheng med at lærerne ikke har tid og kapasitet til å følge opp vokalistene, fordi instrumentalistene har behov for mye støtte. Cato reflekterte videre over dette:

Men så er det jo det at.. Et annet problem som ofte dukker opp, det er jo at sangerne kanskje er totalt uten gehør. Og står og synger en sang, eller låta i helt feil toneart, og det syns jeg er utfordrende. (Cato)

Mhm, for da er det slik at du ikke merker det før de kommer inn igjen og skal synge med bandet eller? (Erlend)

Ja, altså jeg prøver alltid å spille låta i en nærmest mulig toneart som orginaltonearten, fordi at det er den elevene er vant til å synge etter. Og når de har lyst til å spille en låt så er det fordi at «Ja, den syns vi er så ålreit», ikke sant. Og det er den elevene da sitter hjemme og øver etter også. Så dersom låta går i H-dur, som er en håpløs toneart, så tar vi den ofte i C-dur da for eksempel. ... Men noen ganger så er det jo sangere som er totalt blottet for gehør, og da er det bare å smile og gi de også litt oppmuntrende tilbakemelding. «Kjempebra, du treffer ikke helt tonearten, men bra guts» liksom. Men de kan jo ta det igjen på innlevelse og kanskje litt show. Og dette med at de lærer seg tekst og energi, ikke minst da. Det er jo viktig egentlig til alle, ikke bare sangere, men alle som spiller noe da. ... Det gjør jeg faktisk et stort poeng ut av. (Cato)

Som Cato selv sier så blir tonearten tilpasset med utgangspunkt i instrumentalistene sine behov. Dette kan gå på bekostning av vokalistene som sitter og øver på låta i orginaltonearten. Kanskje er orginaltonearten den gunstige tonearten for vokalistene. Jeg tolker dette som at tilpasning for en eller noen elever kan gå på bekostning av andre elever sine behov. På samme tid sier Cato eksplisitt at han opplever det som utfordrende å veilede elever som sliter med gehøret. Han fokuserer primært på at vokalistene kan å lære seg teksten utenat og deres innlevelse i fremføringen. Utover dette er det noe uklart om vokalistene får tilpasset opplæringen ut ifra sine behov eller på bekostning av andre sine behov. Det er viktig å bemerke at dette er mine fortolkninger av hva forskningsdeltakerne sa, eller rettere sagt, hva de ikke sa noe om. Det kan tenkes at forskningsdeltakerne har andre metoder for å tilpasse opplæringen for vokalistene på. Eksempelvis var Bendik inne på at han arrangerte spillestemmene i Ableton og hadde mulighet til å mute sporene slik at elevene kunne lytte til ønsket spillestemmer. Ved å få en auditiv støtte kan det kanskje gjøre vokalistene mer tro mot det de skal synge. Dessuten muliggjør dette at vokalistene får hørt sin spillestemme i riktig toneart.

Gjennomgående kan en si at forskningsdeltakerne opplever å tilpasse i faget som gøy, samtidig som de opplever det som krevende og «mye», og at dette kan henge sammen

med at fagfeltet i form av musikalsk bandsamspill er sammensatt på en komplisert måte av en rekke elementer som må fungere sammen – fagets egenart.

5.2 Å ta det på sparket

Alle forskningsdeltakerne forteller om at de gjør tilpasninger i situasjonene der de møter elevene. Selv om fagets egenart, som nevnt ovenfor, innebærer klare rammer og planer, tyr deltakerne titt og ofte til improviserte løsninger (Alterhaug, 2006; Sawyer, 2011). Cato legger opp til at elevene får bidra til avgjørelsene helt fra starten av med låtvalgene:

Jeg tar jo veldig ofte låter på sparket når elevene sier «Okei, vi vil spille en Coldplay-låt» liksom. Jeg har jo hørt låta, men jeg har aldri spilt den før. Og da gjelder det å raskt sette seg ned og bare høre gjennom låta. Det gjør jeg sammen med elevene. Bare ha en gitar der og noter ned rekkefølgen. Å være kapabel til det tror jeg er viktig da i samspill. At du tar ting litt raskt. ... Jeg har jo noen ganger googlet det på PCen og funnet akkordene, og det er så mange ganger at jeg har oppdaget at «det er jo feil». ... Det aller tryggeste er jo å ... være god nok til å kunne raskt plukke det akkordskjemaet og skjønne hvordan du skal formidle det til elevene. ... Men det er klart, det har jo med erfaring å gjøre da. Det er ikke noe som man kanskje kan forlange av en som er helt nyutdannet. Da er det jo kanskje tryggest å ha forberedt en låt da. (Cato)

Cato foretrekker å plukke låta på gehøret i musikktimen. Cato tar det på sparket. Cato understreket flere ganger gjennom intervjuet viktigheten av at man ikke kun skal være musikk lærer, men også musikere, da dette kan inspirere elevene:

Og det mener jeg er superviktig som musikk lærer da, ... At du kan å spille noe. Vi har altfor få utøvende musikere som musikk lærere, mener jeg fordi at det som inspirerer elevene til å.. altså de syns det er artig når jeg er med og spiller sammen med dem og sånn, og i verste fall spiller en gitarsolo, også syns de det er drittkult, ikke sant. Og det har de også lyst til å få til. Så det er inspirerende da. Det er mye bedre det enn at ... noen står og prøver og ser i en bok for hvordan man spiller D-dur. Du må vise dem det i praksis da, tror jeg. Det er kjempeviktig at du har en bakgrunn som musiker. (Cato)

Sitatet indikerer viktigheten av at man som musikk lærer inspirerer elevene. Det at Cato velger å plukke bandets valgte låt i musikktimen kan skyldes nettopp dette, at det kanskje kan være med og inspirere elevene. Et annet aspekt som Cato la mye vekt på i løpet av intervjuet var at elevene skulle kunne bruke gehøret sitt. At Cato demonstrerer hvilken relevans og verdi gehøret kan ha, kan også være en plausibel årsak til at han plukker låtene i musikktimen. En tredje mulighet kan være at Cato føler seg såpass fortrolig i musikk lærerrollen at han ikke opplever det som nødvendig å planlegge i forkant av samspillet. Når det er sagt, er det viktig å presisere at også Arnfinn og Bendik tar ting på sparket i møtet med eleven. Dette vil bli tydeliggjort senere i analysen. Utsagnene over indikerer at lærerne opplever å ta tilpasningen på sparket som meningsfullt og nødvendig.

Når Cato reflekterer over hvordan hans kompetanse har innvirkning på hvordan han tilpasset opplæringen for elevene, kommer han inn på hvordan han møter uforutsette utfordringer, og tar disse på sparket på kreative måter:

Nei, altså. Jeg kan ikke å spille messinginstrumenter for eksempel. Når har jeg faktisk spilt [*to anonymiserte blåseinstrumenter*] i mange år, og hatt det som hovedinstrument på

[*anonymisert skole*], når jeg gikk på musikklinja, så jeg har jo en viss.. Jeg har jo spilt i korps i mange år også. Så jeg har en viss kunnskap om blåseinstrumenter, men det jeg.. ehh. Altså jeg går ikke rundt og tenker på hvor i registeret ligger F-horn og valt-horn for eksempel. ... da må jeg sette meg ned og undersøke det, men det tar vi på sparket da. Så, ja altså det er ikke noe enkelt for meg å tilrettelegge for en.. hvis det plutselig kommer en som har med seg trombonene sin for eksempel, for jeg spiller jo ikke trombone. Men, det er ikke verre enn at da tar vi noen langtoner eller en enkel melodi som passer til altså.. Vi finner alltid ut av det. Så jeg syns ikke det er noe van... jeg får ikke til å lære de elevene å spille på trombone, for det kan jeg jo ikke. Men å finne tonene som de skal spille det er ikke noe problem. (Cato)

For Cato har hans mangeårige erfaring med to blåseinstrumenter til en viss grad hjulpet han i møtet med elever som spiller andre blåseinstrumenter. Som han selv sier har han en viss kunnskap om blåseinstrumenter – trolig fordi noen av prinsippene på blåseinstrumentene er allmenngjeldende. Derimot opplever han det som en utfordring å tilpasse når elevene spiller på et blåseinstrument som han selv ikke kan. Dette kommer som en følge av at han ikke nødvendigvis vet hvor registeret ligger. Gjennom en improvisert tilnærming kan Cato lage en spillestemme i samråd med eleven som både er utfordrende og gøy. Og spillestemmen er tilpasset nettopp den gitte eleven sine behov. Med andre ord kan det se ut til at Cato sin ressursbank, i form av kompetanse og erfaringer, gjør at han evner å improvisere og tilpasse i det uforutsigbare møtet med elevene. Tilsvarende har også Arnfinn reflektert over hvordan hans ressurser påvirker evnen til å tilpasse opplæringen for elevene:

Jeg føler meg jo trygg på basiskunnskapene mine fordi at jeg har jo holdt på med instrumenter og sånn.. Når det kommer til det praktiske så er det jo sånn.. Det jeg syns er vanskeligst er jo piano, fordi jeg ... er ikke en pianist, men jeg forstår det. Jeg føler at jeg har den teoretiske kunnskapen rundt det, sånn at jeg føler at det går veldig greit, selv om jeg ikke greier å briljere. Jeg føler meg veldig trygg teoretisk, og det hjelper jo mye, men det har jo noe med at jeg har gått mye musikk og holdt på med.. (Arnfinn)

I Arnfinn sitt tilfelle så opplever han piano som vanskeligst, noe som gjenspeiles i hans ferdighetsnivå på instrumentet. Som han selv sier greier han ikke å briljere på piano, men grunnet hans teoretiske kunnskaper føler han at det går greit. Så til tross for at han kanskje ikke kan demonstrere en gitt spillestemme til en elev på piano, så har han den teoretiske kunnskapen i sin ressursbank. Den teoretiske kompetansen gjør det mulig for Arnfinn å gi pianisten i bandet instruksjoner og forklaringer på hva og hvordan eleven skal spille, selv om Arnfinn ikke kan demonstrere på instrumentet. Arnfinn kan imidlertid demonstrere gjennom å spille på et annet instrument.

Også Arnfinn og Bendik tar ting på sparket i møtet med eleven:

... Her, du tar fingeren til eleven og "Du plasserer den der, også ser du at det er to hvite tangenter imellom, også skal du dit". ... Så du får føle bevegelsen, ikke sant. (Arnfinn)

Det er plausibelt at enkelte elever ikke har en intuitiv forståelse av teknikk og fingerstilling på et gitt instrument. Det at Arnfinn da fysisk plasserer elevenes fingre, føtter og hender kan kanskje bidra til at de innlærer riktig teknikk for å mestre en gitt spillestemme. I møtet med eleven oppdager Arnfinn at vedkommende har behov for en taktil tilpasning, og gjennomfører da tilpasningen på sparket.

Hvis han eller hun synes det blir for lett eller kjedelig at, «Okei, da kan vi bygge på med det neste. Også kan vi bygge på med det neste». Altså på bassgitar, er det bare grunntone eller er det noe mer ... litt artig som foregår, ikke sant. Så man kan alltid tenke at det kan gjøres, skulle til å si vanskeligere, ... sånn akkurat treffe the sweet spot, der hvor det er litt vanskelig, men litt kult samtidig (Bendik)

I dialog med eleven gjør Bendik tilpasninger slik at eleven skal få en spillestemme som skal være litt vanskelig og kul. Han tar utgangspunkt i det eleven alt kan, og bygger videre ut ifra det. Dette tilpasningsarbeidet kan ikke planlegges, ettersom tilpasningen gjøres med utgangspunkt i elevens opplevelse. Dette forstår jeg som et uforutsigbart arbeid som først oppstår i møtet mellom lærer og elev (Setreng, 2006; Alterhaug, 2006; Sawyer, 2011; Chemi et al., 2015).

Forskningsdeltakerne er opptatt av å kunne gjøre tilpasninger på sparket, da det ikke er alt som kan planlegges på forhånd. Hvilke evner og forutsetninger som den enkelte elev har kan være uforutsigbart. Lærerne opplever av den grunn at å ta tilpasningen på sparket er nødvendig, men også meningsfullt.

5.3 Det er enkelt for læreren å diagnostisere og tilpasse opplæringen i møtet med eleven

Ordet «diagnostisering» har en didaktisk hensikt i denne sammenheng. Med dette mener jeg at det er et øyeblikksbilde som læreren oppfatter veldig raskt i møte med eleven. Ordet mynter altså ikke på legenes fastslåing av sykdomstilstander, og det er på ingen måte meningen å insinuere at elevene er syke.

I samtale om hvordan forskningsdeltakerne forsto begrepet tilpasset opplæring begynte Arnfinn å argumentere for at det er enkelt å oppdage hva eleven mestrer, noe han nevnte flere ganger gjennom intervjuet:

Altså hvis vi har et samspill og noen skal for eksempel spille piano, så er det veldig enkelt å finne ut hvor nivået ligger. (Arnfinn)

Altså, man ser så raskt hva som er mulig da. Samme med rytmene. Om du spiller *demonstrerer kompleks rytme* eller om du bare *demonstrerer en forenklet rytme, tilsvarende en fjerdedel på hvert slag* eller om du bare *demonstrer åttendeler*.. Du ser det.. Man ser det kjemperaskt, og jeg synes det er enkelt å tilpasse det også. ... Hvis man på en måte har litt basiskunnskaper om det selv, så kan man på en måte se megaenkelt og hvordan man kan gjøre det.. altså det må være utfordrende i hvert fall. (Arnfinn)

Arnfinn opplever det som enkelt å tilpasse opplæringen i bandsamspill. Dersom det blir for enkelt eller vanskelig kan Arnfinn tilpasse spillestemmen med utgangspunkt i sin egen kunnskap. Slik jeg tolker det er det de kunnskapene som Arnfinn har som danner grunnlaget og setter premisset for hvilke oppgaver elevene skal få tildelt. Dette kan være en del av bakgrunnen for at Arnfinn opplever det som enkelt. Også Bendik og Cato sine erfaringer ser ut til å være relativt like Arnfinn sine opplevelser:

Og ofte når vi liksom skal tilpasse til der eleven er, altså, det vil være opplagt. Det er ganske innlysende når folk på en måte hva som er deres sweet spot, skulle jeg til og si, og hvor man kan begynne. (Bendik)

... derfor bruker jeg å si at «Dere må hjelpe meg og si ifra», men som regel så ser du jo, du observerer jo om elevene får det til eller ikke. Så det er egentlig ikke så vanskelig, men det er fint å ha en dialog med elevene om det da, slik at de også kan ansvarliggjøres litt og si enten «Vet du, det her kan jeg så godt at nå vil jeg ha en utfordring» eller at «Vet du, dette syns jeg var vanskelig. Det var ikke noe gøy» og da.. for det er jo ikke noe gøy å sitte der og ikke få det til. Og da må vi hjelpe elevene ganske kjapt altså, slik at de føler «Vet du, yes! Nå fikk jeg det til». (Cato)

Heller ikke Bendik eller Cato opplever det som vanskelig å oppfatte hva elevene kan mestre i bandsamspillene. Gjennom observasjoner kan de se om elevene får det til eller ikke. Bendik understøtter Arnfinn sitt poeng med at det er enkelt å bygge videre på det elevene har lært seg. Både Cato og Bendik vektlegger dialog med elevene. Alle forskningsdeltakerne er opptatt av elevenes opplevelse. I Arnfinn sitt sitat ovenfor kunne en se at han mente at elevene måtte oppleve det som utfordrende, noe også Cato pekte på. Likså er Cato opptatt av at elevene skal syns det er gøy. Bendik på sin side fokuserer på at elevene ikke skal kjenne på at det er kjedelig eller for lett. Forskningsdeltakernes forståelse av tilpasset opplæring kan sies å være i tråd med verdien erfaring for tilpasset opplæring, som går ut på at elevene skal bli utfordret gjennom elevenes erfaringer, kompetanse og potensial, samtidig som de skal bli gitt muligheter til å lykkes (Håstein og Werner, 2014).

Til tross for at utgangspunktet for tilpasningen er relativt lik, at det skal være utfordrende og gøy, så benytter musikk lærerne seg av en rekke tilnærminger i møtet med ulike elever. Bendik forklarer:

... måten man lærer bort noe på er også veldig ulik, i forhold til hvem det er, ikke sant, at til noen kan du si «Okei, du skal spille disse akkordene, og her er akkordene liksom, her er akkordskjemaet», ikke sant, også vet du at de kan se på et akkordskjema og forstå hva det betyr. ... Også har man jo noen elever som, der du ofte vet at det krever mer forberedelse. ... Jeg driver og lager et band til en forestilling til april, med mange elever som jeg ikke kjenner, og som jeg bare treffer en gang i uka. Og da blir det mer aktuelt å lage videosnutter «Okei, det her er det du skal spille på verset på den sangen her», også tar jeg bare video med mobilen for eksempel, ikke sant. Også får elevene det på ChromeBooken, ... Også er det noen som bare ikke ser på ChromeBooken sin, og som bare.. helt bortkastet, ikke sant, der du bare må fysisk vise elevene de tingene i klasserommet at «Dette er det du skal gjøre». Og det er det eneste treffpunktet du har med den eleven fordi at det er så mye.. Det er sikkert tusen årsaker til det, ikke sant, men det skjer ikke på fritida. ... Så «Her, har vi den timen sammen, og jeg skal vise deg det», og det preger jo også hvem som får spille på et instrum.. eller hvem som får spille på de og de instrumentene. (Bendik)

Elevene kommer til musikk timene med ulike forkunnskaper. Noen har kanskje gått på kulturskolen i flere år, mens andre aldri har rørt et instrument tidligere. Mens noen kan lese et akkordskjema, er andre avhengige av videosnutter eller andre visuelle fremstillinger for å forstå hva de skal spille. Dette gjør at musikk lærerne benytter seg av en rekke læringsmodaliteter i møte med ulike elever for at de skal forstå hva de skal spille. Elevenes arbeidsmengde er også ulik. Enkelte øver kanskje på en daglig eller ukentlig basis, i motsetning til andre elever som ikke engang hører på den aktuelle låta en gang. Dette påvirker igjen hvor komplekse spillestemmer elevene får. Det som framgår tydelig fra sitatet er hvor komplekst (Setreng, 2006) dette arbeidet er for læreren som må forholde seg til det store antallet av ulike typer forutsetninger.

Arnfinn forteller om hvordan han vurderer nivået til elevene når han skal hjelpe dem:

Altså hvis vi har et samspill og noen skal for eksempel spille piano, så er det veldig enkelt å finne ut hvor nivået ligger. Altså, hva man for eksempel skal spille, la oss si at vi har A-moll, E-moll og D-moll da. Veldig enkelt og fint. Men for noen er det fortsatt vanskelig. Ja, okei, man kan spille på to da.. Spille på to.. At man tar grunntone og ters da bare og spiller på. Også er noen kanskje der at vi holder oss til en. Også har vi de som er flinkere, som, okei, vi legger på basstone og kjører akkorden. Kanskje tar vi med en firerakkord og legger på en sjuer. Altså, at du alltid kan se om det her blir for enkelt eller om «Okei, vi bryter opp litt». (Arnfinn).

Slik jeg ser det driver Arnfinn med diagnostisering. Han undersøker elevens nivå. Både i arbeidet med å diagnostisere og i det videre arbeidet med å differensiere tar Arnfinn utgangspunkt i sine egne ressurser. Disse ressursene er av musikkfaglig og musikkdidaktisk art. I møtet med elevene har han en rekke mulige valg, og han føler seg fram til hva som kan fungere hos akkurat den enkelte eleven, som en form for improvisasjon (Alterhaug, 2006; Sawyer, 2011; Chemi et al., 2015). Hva slags musikkfaglige og musikkdidaktiske kunnskaper han sitter inne med blir da avgjørende. Situasjonen gir mulighet for en rekke ulike valg ut fra de ressursene læreren har. Gjennom sin forståelse tilpasser han innholdet til den enkelte eleven sitt nivå. Dette kan dermed bli forstått som en form for nivådifferensiering. Den omtalte tilnæringsmetoden går igjen hos alle forskningsdeltakerne. På denne måten foregår tilpasningsarbeidet som et kreativt og situasjonsavhengig arbeid, på bakgrunn av lærerens ressurser (Alterhaug, 2006).

Oppsummert oppdager forskningsdeltakerne raskt og enkelt hva som er den enkelte elev sitt musikalske fundament, og de tilpasser med utgangspunkt i det. Forskningsdeltakerne har en rekke erfaringer og opplevelser med hva de konkret kan gjøre, og hvordan de skal gjøre det. Ut fra dette uttrykker forskningsdeltakerne at de syns det er enkelt å gjøre det jeg kaller diagnostisering, og at de har et stort spekter av faglige områder de gjør tilpasningstiltak innenfor.

Dette innebærer at tilpasning i bandsamspillet foregår på kreative måter i møtet mellom lærer og elev, på bakgrunn av både lærerens kunnskapsressurser og elevenes kunnskaper og manglende kunnskaper.

5.4 Læreren i utvikling

Forskningsdeltakerne er opptatt av å både se og høre den enkelte elev, og de strekker seg for å gjøre spillingen både gøy og utfordrende. En del av forskningsdeltakernes ressurser er deres mangeårige erfaringer med hva som har fungert og hva som ikke har fungert så bra når de skulle ha tilpasset opplæringen i bandsamspillene. Arnfinn og Bendik fikk spørsmål om de hadde opplevd noen utfordringer knyttet til tilpasset opplæring i bandsamspill.

Nei, bare selvvalgte utfordringer i forhold til gruppestørrelser og lydnivå, og liksom, instruere enkeltelever i en gruppe på 18 stykk, ikke sant. Alt det der er jo selvpåført. Det er jo fordi vi velger å gjøre litt sånn ekstremsport versjonen av det, sånn sett da. (Bendik)

Altså, har jo bommet på noen samspill, og sånn, hvis du skulle hatt.. La oss si at de er grupper på fire til fem, også har vi kjørt tilfeldig inndeling på "En, to, tre, fire" også har du bare fått noen band hvor det ikke er noen ledere, ingen som tar tak, ikke sant. ... Det er

ikke nok kompetanse der i utgangspunktet ... for ingen kan å spille, så er det kanskje noen litt introverte og litt sånn. Og da er det vanskelig å tilpasse for du klarer ikke å komme i gang i det hele tatt. Da er det bare fire til fem elever som sitter der, ingen som snakker sammen, og kanskje så sitter de der bare og klunker litt på.. altså.. Hvis du skal få til et bra tilpasset samspill så krever det litt. Det krever at man har kunnskap om gruppene sine og at man faktisk.. Ja, det er lurt å sette sammen gruppene selv, for man må ha noen som kan dra i gang. (Arnfinn)

Disse sitatene forteller at Arnfinn og Bendik har opplevd noen utfordringer knyttet til tilpasset opplæring i bandsamspill. At Bendik poengterer at disse utfordringene har vært selvpåførte indikerer at de opplever at det er overkommelig, til tross for at det kan være utfordrende. Videre kan en se at forskningsdeltakerne har tatt lærdom av sine erfaringer, og dermed unngått tilfeldig inndeling av bandgrupper i senere tid. Slik er forskningsdeltakernes mangeårige erfaringer med og preger hvordan de nå tilpasser opplæringen. Utviklingen av forskningsdeltakernes praksis blir også påvirket av andre faktorer. Cato forklarer:

Og ikke minst når jeg har studenter. De har lært meg masse. Kommet med ... ting som jeg ikke har tenkt på som jeg har tatt med videre, så det er gull. Ikke minst så blir man jo veldig bevisst på hva som er bra og ikke bra når man ser på andre. For eksempel når jeg står og observerer studenter som står og underviser på scenen også tenker jeg "Åh, det fungerte ikke", men så tenker jeg "Vet du, dette gjør jeg jo mange ganger selv også". Så, men du ser det.. Altså når du står midt oppe i det så er det ikke sikkert at man oppfatter det på samme måte. (Cato)

Ved å tilegne seg kunnskap fra studenter kan Cato oppfatte hva som fungerer bra og mindre bra når han tilpasser opplæringen i bandsamspillene. Han opplever det som enklere å reflektere over egen praksis når han observerer andre. Også Arnfinn reflekterte over hva som påvirket hans utvikling som musikk lærer:

Det vanskeligste var jo når vi holdt på med de store samspillene, og få til å stille inn riktig lyder på disse synthene for det var det jo du [Bendik] som drev og nerdet på. Men jeg er glad for det var jo et samarbeid. (Arnfinn)

Arnfinn opplevde manipulering av lyd som utfordrende, men gjennom et nært samarbeid med Bendik har de fått spilt på hverandre sine styrker og dermed mestret aspekter som Arnfinn i utgangspunktet synes var vanskelig. Jeg forstår dette som at Arnfinn og Bendik til en stadighet utfordrer seg selv ved å velge selvpåførte utfordringer, slik som Bendik omtalte det, og som de blir «tvunget» til å løse, samtidig som de lærer av hverandre.

På spørsmål om hvordan Cato tilpasser for erfarne instrumentalister, benyttet han seg av en pianist som eksempel. Han viste til at man da kan utfordre eleven på spill uten noter, innlæring av treklanger, spill med begge hendene, tildeling av melodistemme og improvisert solo hvor Cato viser eleven eksempelvis en pentatone skala. Videre sa Cato:

Så jeg synes ikke det er noe vanskelig å tilpasse til elevene som er.. har bakgrunnskunnskaper på noen instrumenter egentlig, fordi at som regel så.. elever i ungdomsskole-alder er ikke superflinke til å spille sammen med andre. ... noen er veldig flinke teknisk da. Jeg har hatt noen gitarister her ... som er flinkere enn meg i hvert fall, men når man plasserer de i et samspill så sliter de med å faktisk være steady og holde takta. Så man må korrigere dem, og "Der, du må ikke øke nå" og slikt, ikke sant, fordi de sitter på gutterommet og jukser med timingen, og sånn at alle har noe å lære. Det.. Nei jeg synes ikke det er så vanskelig. (Cato)

Cato sine erfaringer indikerer at det ikke er noe problem å tilpasse for de erfarne instrumentalistene, til tross for at de er flinkere enn ham teknisk. Dette kommer som et resultat av at elevene ofte "sitter på gutterommet og jukser med timingen". Slik jeg tolker det har selv erfarne instrumentalister noe de kan øve mer på, om det så er å holde en jevn puls eller å lytte til de andre i samspillet. Cato sier selv at de ofte i ungdomsskolealder ikke nødvendigvis er flinke til å spille med andre. Enkelte vil kanskje hevde at det er mer komplekst å spille i band enn å spille alene, da det er flere hensyn som må tas. Hele bandet må blant annet holde en jevn puls og lytte til hverandre, noe som kan være en ganske ulik opplevelse fra det å sitte for seg selv og spille. På samme tid kan det tenkes at forskningsdeltakerne sin ressursbank, altså deres kompetanse og erfaring, påvirker deres evne til å tilpasse opplæringen for elevene med bakgrunnskunnskaper. Bendik reflekterer over hvordan hans ressurser påvirker den tilpassede opplæringen for elever med bakgrunnskunnskaper relatert til bandsamspill:

Som en helt middels [*anonymisert instrument*]. ... får jo jevnlig elever som er mye dyktigere enn meg, sånn rent teknisk og på musikkforståelse og alt mulig. Så ja. Nei. Ingen kan holde på med alt og være god i alt. Og den innfallsvinkelen som vi har hatt i hvert fall er at, dersom du får noen elever som er skikkelig.. Dette er det de gjør liksom, spiller i orkester og slike ting, da er de elevene ofte med på å justere sitt eget nivå da. Det er veldig godt. Men jeg har også liksom måttet jobbet ekstra fordi jeg har følt meg som tilkortkommen som en.. bare en bandfyr, som tilfeldigvis ble musikk lærer, skulle jeg til å si, for jeg har ikke noe for eksempel notasjon... altså som i.. ordentlig notasjon er noe jeg må lære meg på nytt hver eneste gang jeg skal vise det til elevene, for det har bare ikke vært en del av mitt repertoar noensinne. Men det blir jo til at man ligge en time eller to foran elevene, eller så kan man bare være helt ærlig og si "jeg syns dette er litt vanskelig selv, men dette er måten jeg lærte det på" (Bendik)

I likhet med Cato, opplever også Bendik å ha undervist elever som er flinkere enn seg selv. Mens Cato ikke opplevde det som et problem å tilpasse for de erfarne instrumentalistene fordi de jukset med timingen, så opplever Bendik at erfarne instrumentalister ofte kan justere sitt eget nivå. Dette kommer trolig som et resultat av at disse elevene har erfart hva de mestrer, hva de kan mestre, og hva som blir for vanskelig. Det Bendik peker på her er at han i møte med elever som kan mer enn ham tar i bruk didaktiske strategier som i større grad setter elevens selvbestemmelse i fokus. Da må han som lærer tørre å vise noe svakhet for å åpne for elevens videre læring. På den andre siden kan det være at disse erfarne instrumentalistene justerer nivået sitt etter hva de mestrer, og dermed ikke får den nødvendige utfordringen som de egentlig har behov for.

Gjennomgående kan en se at samtlige forskningsdeltakere er usikre på visse aspekter av musikkundervisningen, og at de er åpne for å endre sin praksis. Cato kjenner på at han mangler kompetanse på trombone, Arnfinn sliter med å briljere på piano, mens Bendik føler seg usikker på notasjon. På tross av dette greier de tre musikk lærerne å tilpasse undervisningen. Som Bendik poengterer, kan ingen være gode i alt. Derimot benytter alle forskningsdeltakerne seg av ressurser de har, selv om dette ikke er de ressursene de hadde ønsket å ha, i møte med de aspektene i musikkfaget som de selv opplever som utfordrende. Disse ressursene kan være alt fra tidligere erfaringer til kompetanse på et gitt instrument eller teoretisk kunnskap. På denne måten oppfatter jeg at lærerne opplever å være i konstant utvikling i møte med utfordringer, erfaringer og stadig nye elever.

5.5 Oppsummering av forskningsfunnene

Forskningsdeltakerne opplever at tilpasset opplæring i bandsamspill på ungdomsskolen både er enkelt, krevende, «mye» og gøy. Disse opplevelsene henger sammen med de fire temaene som jeg har identifisert gjennom analysen.

Fagets egenart, at faget inneholder band med ulike instrumenter, gitte låter, mange elever og begrensede rammefaktorer, har innvirkning på hvordan lærerne tilpasser. Forskningsdeltakerne omtaler planleggingsfasen som både gøy, krevende og «mye». Når det gjelder deres opplevelse av at det er gøy, så kan dette ha sammenheng med forskningsdeltakernes engasjement for faget. At de opplever det som krevende og «mye» kommer også som en følge av at fagets egenart setter noen premisser for hvordan de kan tilpasse. Forskningsdeltakerne forsøker etter beste evne å legge til rette for elevmedvirkning gjennom låt- og instrumentvalg, men det er ingen garanti for at elevene får sine ønsker innvilget, på grunn av at ulike forhold ved fagets egenart setter noen begrensninger her. Samtidig kan fagets egenart legge opp til forskjellige oppgaver i en helhet – at bandsamspill innebærer nærmest en form for automatisk differensiering innenfor en inkluderende helhet. Dette tror jeg er en av grunnene til at lærerne opplever det som enkelt å jobbe med tilpasset opplæring i bandsamspill. De opplever faget både som gøy og som krevende og «mye», siden de legger så mye tid og krefter i sitt engasjement og tilpasningsarbeid i et komplisert og stadig skiftende faglig og didaktisk landskap. Dette gjør at de opplever faget som krevende.

Lærernes opplevelser av tilpasningsarbeidet er sterkt preget av det som ikke lar seg planlegge i detalj. *Å ta det på sparket* er et uttrykk for at store deler av arbeidet med tilpasning bærer preg av å ikke være planlagt. Imidlertid baseres slikt arbeid på de mulighetene som lærerne ser der og da. Temaet er beslektet med temaet om at *det er enkelt for lærerne å diagnostisere og tilpasse i møtet med eleven*. Deltakernes opplevelse av å ta det på sparket er likevel vektlagt som eget tema her, fordi det fremhever at *det uplanlagte* er en viktig del av deltakernes totale opplevde erfaring med tilpasning av bandundervisning (Alterhaug, 2006; Setreng, 2006; Sawyer, 2011; Chemi et al., 2015). Gjennomgående opplever lærerne at det er både nødvendig og meningsfullt å ta ting på sparket under arbeid med tilpasning av bandsamspill.

Når det gjelder at *det er enkelt for lærerne å diagnostisere og tilpasse i møtet med eleven*, opplever lærerne at det er enkelt å oppdage hva som er elevens musikalske utgangspunkt. De både observerer og hører, enten eksplisitt uttrykt fra elevenes side, eller gjennom lærerens musikalske forståelse, om eleven har fått en spillestemme som er for enkel, kjedelig eller vanskelig. Dette gjør at de opplever tilpasningsarbeidet som enkelt. På bakgrunn av diagnostiseringen gjør lærerne tilpasninger ut fra hva slags muligheter deres egne kunnskaper gir dem (Alterhaug, 2006). Mangfoldet av tilpasningsbehov gjør at lærernes opplevelser av tilpasningsarbeidet er krevende. På samme tid bidrar forskningsdeltakernes engasjement i dette kreative, uforutsigbare møtet med den enkelte elev, til at de opplever situasjonen som gøy.

Læreren i utvikling peker på at forskningsdeltakerne lærer gjennom sine egne erfaringer, men også gjennom observasjon av andre og gjennom samarbeid i kollegiet. På denne måten er de løsningsorienterte. De opplever å få det til, og at det er gøy. En kan også se spor av didaktisk utvikling hos lærerne der de forsøker å utvikle nye faglige områder å

veilede på og nye relasjoner til elever. Også her vises tilpasningsarbeidet som krevende arbeid for lærerne som stadig utfordres på nye områder og fornyer seg. På denne måten opplever lærerne å være i utvikling med utfordringer, nye erfaringer og stadig nye elever.

6. Drøfting: Enkelt i all sin kompleksitet

I dette kapitlet vil jeg drøfte resultatene i lys av faglitteratur og tidligere forskning, som ble presentert i henholdsvis kapittel 2 og 3. Drøftingen dreier seg gjennomgående rundt min forståelse av at det kan være enkelt i all sin kompleksitet å tilpasse opplæringen i bandsamspill. Selve definisjonen av at noe er komplekst forklares av Setreng (2006) som at det står for interaksjonsbaserte og uforutsigbare måter å forholde seg til verden på (s. 109).

6.1 Fagets egenart sin innvirkning på tilpasningsarbeidet

Ut fra funnene i mitt forskningsprosjekt, mener jeg at fagets egenart kan anses som en form for fagrelatert differensiering som foregår nærmest automatisk innenfor den inkluderende helheten. Dette kan gjøre at det oppleves som enkelt å tilpasse opplæringen i bandsamspill. I bandsamspill kan elevene få spille ulike instrumenter, som en form for stofflig differensiering som baseres på elevenes forskjellige typer lærestoff (Hanken og Johansen, 2013, s. 90). Marlow (2018) fant i sin studie at forskningsdeltakerne ikke opplevde tilpasset opplæring som vidt og vanskelig i musikkfaget, i motsetning til den generelle oppfatningen som flere fra politisk hold og skolenivå har hatt (s. 87-88). Følgelig reflekterte Marlow (2018) over hva dette kunne skyldes. På den ene siden foreslo hun at det kunne være enkelt å tilpasse opplæringen i musikkfaget, fordi de verdien som en finner i tilpasset opplæring også faller naturlig inn i musikkfaget (s. 87-88). Videre kan en se til Isene (2020) sine funn som indikerer at elevaktivitet og samspill er viktige metoder for å tilpasse opplæringen, ettersom lærerne da kan gå rundt og veilede den enkelte, fremfor å undervise foran hele klassen (s. 72-73). Disse funnene understøttes likeledes i faglitteraturen hvor Hovdenak (2007) peker på at musikkfaget er særskilt som kan ta høyde for både det individuelle og kollektive aspektet av tilpasset opplæringen. Hun peker på at til tross for at elevene har ulike evner og forutsetninger, så kan man gjennom musikkfaget legge til rette for at det til sammen utgjør en integrert helhet, da blant annet i samspill (s. 21). Mine funn styrker antakelsen om at lærerne kan oppfatte det som enkelt å tilpasse opplæringen i bandsamspill. Slik jeg ser det kan dette ha sammenheng med fagets egenart sin innvirkning på tilpasningsarbeidet, da differensiering blant annet foregår gjennom at elevene får spille på ulike instrumenter. Gjennom dette kan man oppleve at det er enkelt å tilpasse opplæringen i bandsamspill. På samme tid har man gjennom bandsamspillene, slik Isene (2020, s. 72-73) og Hovdenak (2007, s. 21) presiserer, mulighet til å tilpasse for den enkelte og ta høyde for de ulike evnene og forutsetningene innenfor fellesskapet.

På den andre siden kan det se ut til at fagets egenart sin innvirkning også kan gjøre det komplekst å tilpasse undervisningen gjennom elevmedvirkning. I faglitteraturen blir elevmedvirkning forstått som sentral for å kunne tilpasse opplæringen (Håstein og Werner, 2014, s. 25). Utover dette understreker annen faglitteratur og tidligere forskning viktigheten av å differensiere med utgangspunkt i de instrumentene som elevene selv er interessert i å lære seg, og som de tror de kan få til i bandsamspillet (Grant og Lerer, 2011, s. 25-26), (Nordaune, 2021, s. 55). Mine funn peker på at lærerne forsøker, så langt det er mulig, å legge til rette for elevmedvirkning gjennom instrumentvalg. Det er derimot ingen garanti for at elevene får sine ønsker oppfylt, da det til syvende og sist er læreren som bestemmer. Funnene i min forskning peker på at tilgjengelige instrumenter kan påvirke hvorvidt samtlige elever får sine instrumentønsker oppfylt. Denne antakelsen understøttes av Nordaune (2021, s. 56-57). Mine funn viser også til noe annet, ettersom

det kan se ut til at lærernes forforståelse av elevene sine evner og forutsetninger kan avgjøre om elevene får sine primære instrumentønsker innvilget.

Funnene i min forskning peker også mot at elevmedvirkning gjennom låtvalg blir vektlagt for å tilpasse undervisningen. Dette er i tråd med Knapp (2020) som er opptatt av å ta utgangspunkt i elevene sine låtønsker (s. 49). Forskningsfunnene i min studie peker dog mot at fagets egenart begrenser elevenes mulighet til elevmedvirkning når de skal velge låt. Lærerne forsøker, så langt det er mulig, å ta høyde for elevenes ønsker, men dersom låtvalget er for ambisiøst, velger læreren å veilede elevene bort ifra det primære ønsket. Likeledes fordrer tilpasning gjennom låtvalg at samtlige elever er enige om låtvalget. I dagens homogene og mangfoldige skole anser jeg dette som lite sannsynlig, da elevene ofte har ulike musikkpreferanser. Når det er sagt, peker både mine og Nordaune (2021, s. 55-56) sine funn på at lærerne strekker seg langt for å legge til rette for at elevene skal få sine låtønsker innvilget, til tross for fagets egenart sin innvirkning på dette tilpasningsarbeidet.

6.2 Det planmessige og kreative tilpasningsarbeidet

Forskningsfunnene mine tyder på at lærerne preges av sterk planmessighet. I denne planmessigheten har lærerne noen forforståelser av elevene sine evner og forutsetninger som påvirker hvordan lærerne tilpasser opplæringen. Dette kan bli sett i lys av Grant og Lerer (2011) som mener at man som lærer bør gi elevene diagnostiske oppgaver før samspillet, slik at læreren i samråd med elevene kan tilpasse undervisningen på et gitt instrument (s. 25). Som en forlengelse av dette tyder mine funn på at lærerne tilpasser opplæringen både underveis i bandsamspillet og på bakgrunn av planlegging. Dette er også i tråd med Knapp (2020) som skriver at samspillet bør være elevsentrert og med fokus på å differensiere og inkludere alle i undervisningen. Han skiller mellom «universal design for learning» (UDL) og «differentiated instruction» (DI) (s. 49). Mens UDL er det forarbeidet en gjør før bandsamspill, er DI de instruksjonene og formative tilbakemeldingene som elevene får underveis i bandsamspillet (s. 51). Videre kan en se til Sawyer (2011) som peker på at erfarne lærere benytter seg av klare strukturer, samtidig som de improviserer (s. 1). Mine funn styrker denne antakelsen om at tilpasningsarbeidet både kan være planmessig, og samtidig improvisatorisk og uforutsigbart. Elevenes evner og forutsetninger endres tilsynelatende over tid. Dersom elevene synes den gitte spillestemme blir for enkel eller kjedelig, tilpasser lærerne med utgangspunkt i det, og bygger videre på elevens eksisterende kunnskap og ferdigheter.

Et av funnene i denne studien er at forskningsdeltakerne opplever det som enkelt å diagnostisere og tilpasse opplæringen i bandsamspill i møte med den enkelte elev. Som tidligere nevnt fant Marlow (2018) i sin studie at forskningsdeltakerne ikke opplevde tilpasset opplæring som vidt og vanskelig i musikkfaget, i motsetning til den generelle oppfatningen som flere fra politisk hold og skolenivå har hatt (s. 87-88). Marlow (2018) fant også at forskningsdeltakerne var opptatt av elevforutsetningene, og at lærerne tilpasset med utgangspunkt i dette (s. 75). Mine funn styrker antakelsen om at lærere kan oppleve det som enkelt å tilpasse opplæringen i musikkfaget. Mens jeg også ser dette på bakgrunn av at faget er komplekst, og at lærerne tilpasser ut fra sine egne forutsetninger. Kompleksitet i faget innebærer et stort spekter av muligheter. De konkrete tilpasningene kan kanskje derfor gjøres på mange svært ulike måter. Det at lærernes egne forutsetninger er utgangspunktet for tilpasningene, innebærer at lærerne

tilpasser på måter som de selv behersker, noe som muligens kan ha sammenheng med at de opplever det som enkelt.

Til tross for at samtlige forskningsdeltakere sine utsagn tydet på at de opplevde at det var enkelt å tilpasse opplæringen i bandsamspill, så peker mine funn i retning av at det også kan oppleves som krevende og «mye». Dette setter jeg i sammenheng med forståelsen av tilpasningsarbeidet som komplekst. Selve definisjonen av at noe er komplekst forklares av Setreng (2006) som at det står for interaksjonsbaserte og uforutsigbare måter å forholde seg til verden på (s. 109). Funnene i min studie kan understøttes av nettopp dette. Lærerne tar utgangspunkt i det interaksjonsbaserte og uforutsigbare møtet med den enkelte elev sine evner og forutsetninger (Alterhaug, 2006; Sawyer, 2011; Chemi et al., 2015). De er opptatt av å diagnostisere elevene, og ut fra dette ta utgangspunkt i den enkelte elev sine musikalske ferdigheter, slik at den tilpassede og differensierte undervisningen blir skreddersydd etter den enkelte elev sine evner og forutsetninger. Med andre ord improviserer forskningsdeltakerne i det kreative og uforutsigbare møtet med den enkelte eleven. Likeledes er forskningsdeltakerne opptatt av at elevene skal oppleve sin konkrete spillestemme som både gøy og utfordrende. Sett på bakgrunn av at lærerne, som nevnt over, gjør tilpasninger på bakgrunn av sine egne forutsetninger, innebærer lærerens møte med elevens forutsetninger et dynamisk kjernepunkt hvor undervisningen blir tilpasset. Dette kan bli sett i lys av at Chemi et al. (2015) skriver om at kunstneren sin kreativitet utøves sosialt og relasjonelt (s. 230-231) Slik jeg ser det er det ingen selvfølgelighet i hvilke tilpasninger og differensieringsmetoder som blir benyttet. Dette kan forstås som et uforutsigbart og kreativt arbeid som blir konstruert mellom læreren og eleven.

At tilpasningsarbeidet er uforutsigbart og blir konstruert i møtet med eleven er en svært annerledes forståelse enn Isene (2020) sin. Hun fant at to av forskningsdeltakerne benyttet seg av fire til fem forhåndsbestemte nivåer som elevene kunne ta utgangspunkt i når lærerne skulle differensiere undervisningen (s. 84). Håstein og Werner (2014) understreker at det er stor uenighet om hvordan skolen kan legge best til rette for at alle skal kunne lære ut fra sine evner og forutsetninger, noe som diskuteres blant både politikere, universiteter og skolen (s. 19). Også Hanken og Johansen (2013) peker på at man kan differensiere undervisningen på ulikt vis (s. 88-90). Grant og Lerer (2011) sier på sin side til at det ikke eksisterer en oppskrift på hvordan man skal differensiere undervisningen, men at man heller må benytte seg av en rekke ulike innfallsvinkler i møte med elevene, ettersom de har ulike behov (s. 24). Dermed kan det synes som at den enkelte lærer sine valg kan ha innvirkning på hvordan man tilpasser opplæringen. I kontrast til Isene (2020) sine funn (s. 84), peker mine forskningsfunn mot at lærerne i stor grad baserer sitt tilpasningsarbeid på det interaksjonsbaserte og uforutsigbare møtet med den enkelte elev, og at det av den grunn kan forstås som et komplekst arbeid.

Videre peker forskningsfunnene i denne studien mot at lærerne forholder seg til en rekke ulike læringsmodaliteter når de tilpasser og differensierer undervisningen, basert på den enkelte elev sine evner og forutsetninger. Lærerne gir en rekke ulike visuelle, auditive og taktile tilpasninger. De ulike læringsmodalitetene kan være alt fra akkordskjema, instruksjonsvideoer, fysisk plassering av elevens fingre og oppmerking av tangenter, bare for å nevne noen. Grant og Lerer (2011) understreker at musikkklærere må benytte seg av en rekke innfallsvinkler hos den enkelte elev, for at de skal lære på best mulig måte (s. 26), noe som også Knapp (2020) er enig i (s. 50). I forlengelsen av dette kan Hanken og Johansen (2013) sin oppfatning nevnes. De mener at elevene har ulike

læringsstiler og behov, og at mens noen lærer best gjennom en auditiv tilnærming, lærer andre best gjennom instrument og kropp. De mener det av den grunn er avgjørende at musikk læreren både evner og ønsker å tilpasse fremgangsmåten til den enkelte elev sine behov (s. 48). Sett under ett tyder både mine forskningsfunn, faglitteratur og tidligere forskning på at læreren tilpasser med utgangspunkt i det uforutsigbare, interaksjonsbaserte møtet med den enkelte elev, og differensierer undervisningen med en rekke ulike læringsmodaliteter, basert på den enkelte elev sine evner og forutsetninger. Videre vil jeg tilføye at dette også innebærer at lærernes forutsetninger, ressurser, forståelser og begrensninger innvirker på tilpasningen i hver enkelt situasjon.

6.3 Oppsummering av drøfting

Med utgangspunkt i resultatene fra mitt forskningsprosjekt har jeg kommet fram til en forståelse som innebærer at lærerne i min studie oppfattet det som enkelt, noe som også tidligere forskning peker mot. På den andre siden har jeg fått en forståelse av at det også er komplekst å tilpasse opplæringen i bandsamspill, noe den samme forskningen også indikerer. Dette formulerer jeg som at det er enkelt i all sin kompleksitet å tilpasse opplæringen i bandsamspill.

Fagets egenart kan muligens gjøre at tilpasset opplæring kan forstås som en integrert del av musikkfaget. Dette oppfatter jeg som en mulig bakgrunn for at lærerne opplever tilpasningsarbeidet i bandsamspill som enkelt. På den andre siden kan fagets egenart sette noen krav og begrensninger som kan gjøre det både krevende og komplekst å tilpasse undervisningen. Lærerne forsøker etter beste evne å tilpasse gjennom elevmedvirkning i form av instrument- og låtvalg, men det er ingen garanti for at alle får sine ønsker innvilget, ettersom læreren må ta en rekke hensyn.

Det planmessige og kreative tilpasningsarbeidet kan muligens være enkelt, ettersom forskningsfunnene mine tyder på at det er enkelt å oppdage hva den enkelte kan mestre, samt bygge videre på elevens eksisterende kunnskap. Imidlertid kan tilpasningsarbeidet forstås som dypt sosialt og relasjonelt. Lærerne tilpasser med utgangspunkt i det interaksjonsbaserte og uforutsigbare møtet med den enkelte elev – det vil si på bakgrunn av både sine egne og elevenes forutsetninger. Samtidig benyttes en rekke ulike læringsmodaliteter i tilpasningen, avhengig av den enkelte elev sine evner og forutsetninger. Ut fra dette kan tilpasningsarbeidet forstås som komplekst. I sin helhet indikerer dette at det kan være enkelt i all sin kompleksitet å tilpasse opplæringen i bandsamspill.

7. Avslutning

Gjennom denne studien har jeg undersøkt hva slags innsikter som kan produseres ut fra tre erfarne musikk læreres utsagn om opplevde erfaringer med tilpasset opplæring i bandsamspill på ungdomsskolen. Ved en hermeneutisk-fenomenologisk inngang til empirien har jeg forsøkt å forstå forskningsdeltakernes opplevde erfaringer med tilpasset opplæring i bandsamspill. Faglitteratur og den tidligere forskning på feltet har stått sentralt for å kunne analysere forskningsmaterialet og besvarelse av oppgaven.

7.1 Oppgavens begrensninger og mulige veier videre

Masteroppgaven er begrenset med tanke på tidsbruk, studiepoeng og antall sider. Dette innebærer at jeg har fått undersøkt visse saker, mens andre saker må overlates til andre prosjekter. Gjennom intervjuene har jeg også et stort materiale som gir muligheter for utforskning som jeg har måttet avgrense fra å gå inn på. Gjennom denne studien har jeg undersøkt hva slags innsikter som kan produseres ut fra tre erfarne musikk læreres utsagn om opplevde erfaringer med tilpasset opplæring i bandsamspill på ungdomsskolen. Ved en hermeneutisk-fenomenologisk inngang til empirien har jeg forsøkt å forstå forskningsdeltakernes opplevde erfaringer med tilpasset opplæring i bandsamspill. Dette innebærer at jeg ikke har hatt som hovedfokus å finne ut hvordan tilpasning av bandsamspill kan gjøres, men hvordan lærere opplever det de gjør.

Denne studien har dreid seg rundt opplevelsene til erfarne musikk lærere. Det kan i veien videre være interessant å undersøke hvordan nyutdannede musikk lærere opplever det å tilpasse bandsamspillsundervisning, sammenlignet med de erfarne musikk lærerne. Dette kan kanskje bidra til å se om det er noen sammenheng mellom forskningsdeltakernes korte eller mangeårige erfaringer, og om det har en innvirkning på deres opplevde erfaringer med tilpasset opplæring i bandsamspill. Alternativt kunne en tatt utgangspunkt i musikk lærere som mangler utdanning i musikkfaget, og hvilke opplevde erfaringer de ville hatt med å tilpasse bandsamspillsundervisning.

Videre forskning kunne likeledes undersøkt hvilke opplevelser elevene har med den tilpassede opplæringen i bandsamspill. Gjennom en slik studie kunne en undersøkt om det faktisk er så enkelt å tilpasse opplæringen som mine forskningsdeltakere gir uttrykk for, eller om elevenes opplevelser tilsier at lærerne bør gjøre noe annet enn de gjør.

Likeledes kunne det vært interessant og undersøkt mer om hvordan lærere tilpasser for ulike instrumentalister. Empirien i denne studien tyder blant annet på at vokalister blir noe bortglemt i bandsamspillene. Dette kunne vært aktuelt å undersøke ytterligere, for å se hvilke tilpasninger som gjøres.

En annen mulig vei videre kunne vært dypere undersøkelser av hvilke læringsmodaliteter lærere benytter seg av når de arbeider med tilpasset opplæring i bandsamspill. Basert på empirien i min studie benyttet forskningsdeltakerne seg av en rekke ulike læringsmodaliteter, deriblant flere visuelle, auditive og taktile tilpasninger for at den enkelte elev skulle oppfatte hva vedkommende skulle spille. For å unngå å sprengte omfanget på masteroppgaven måtte jeg se meg nødt til å avgrense fra videre analyse av slike momenter.

Det kunne også vært aktuelt å undersøke nærmere hvilke tilpasningsmuligheter bruk av teknologi og digitale løsninger gir i bandsamspill. Også i forhold til dette har jeg mye

relevant forskningsmateriale, men for å unngå å sprengte rammene for masteroppgaven, har jeg valgt å begrense behandlingen av dette.

7.2 Epilog

Hensikten med denne studien var å undersøke hva slags innsikter som kan produseres ut fra tre erfarne musikk læreres utsagn om opplevde erfaringer med tilpasset opplæring i bandsamspill på ungdomsskolen. Analysene i denne studien belyser at forskningsdeltakerne opplever det som enkelt, gøy, «mye» og krevende å arbeide med tilpasset opplæring i bandsamspill. Slik jeg forstår dette innebærer det at deltakerne opplever det som enkelt i all sin kompleksitet. Kanskje er det også denne samme kompleksiteten som åpner for at deltakerne finner veier som gjør at de opplever å mestre tilpasningsarbeidet. Empirien baserer seg rundt kun tre forskningsdeltakere, og det hadde vært interessant og sett om flere eller andre forskningsdeltakere hadde resultert i andre funn.

Til tross for at forskningsmaterialet kun har basert seg rundt tre musikk lærere, mener jeg at denne studien gir et viktig kunnskapsbidrag til det aktuelle forskningsfeltet og lærerutdanningen. Især kan denne studien være relevant for musikk lærerutdannere, ettersom studien bidrar med økt innsikt om at musikk læreres brede musikkdidaktiske kompetanse har stor betydning når de arbeider med tilpasset opplæring i bandsamspill.

Fra et personlig perspektiv og et samfunnsperspektiv bidrar denne studien til å gi musikk lærere og musikk lærerstudenter økt innsikt i hvordan man kan forstå det å jobbe med tilpasset opplæring i bandsamspill. Dette kan videre være av betydning for elevene, som får opplæringen tilpasset nettopp i sine møter med musikk lærere og musikk lærerstudenter.

Referanseliste

- Alterhaug, B. (2006). Mellom panikk og kjedsomhet. I Steinsholt, K. & Sommerro, H. (Red.), *Improvisasjon: Kunsten å sette seg selv på spill*. (s. 71-93). Damm.
- Bachmann, K., & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring*. Høgskulen i Volda. Hentet fra https://www.udir.no/globalassets/upload/forskning/5/tilpasset_opplaring.pdf
- Back, C., & Berterö, C. (2020). Interpretativ fenomenologisk analys. I Fejes, A., & Thornberg, R. (Red.), *Handbok i kvalitativ analys*. (s. 165-178) (3. utg.). Liber
- Brinkjaer, U., & Høyen, M. (2020). *Vetenskapsteori för lärarstudenter*. Studentlitteratur.
- Chemi, T., Jensen, J. B. & Hersted, L. (2015). *Behind the scenes of artistic creativity: Process of learning, creativity and organizing*. Peter Lang.
- Christoffersen, L., & Johannessen, A. (2012). Analyse, tolkning og rapportering innenfor fenomenologi. I Christoffersen, L., & Johannessen, A (Red.), *Forskningsmetode for lærerutdanningene* (s. 99-107). Abstrakt forlag.
- Crotty, M. (1998). *The foundations of social research : meaning and perspective in the research process*. Sage.
- De nasjonale forskningsetiske komiteene. (2018, 4. desember). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi/>
- Grant, & Lerer, A. (2011). Revisiting the traditional classroom band model: a differentiated perspective. *Canadian Music Educator*, 53(1), 24–27.
- Green, L. (2008). *Music, Informal Learning and the School: A New Classroom Pedagogy*. Ashgate.
- Hanken, I. M., & Johansen, G. (2013). *Musikkundervisningens didaktikk* (2. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Henriksson, C., & Friesen, N., (2012) Introduction. I Friesen, N., Henriksson, C., & Sævi, T. (Red.), *Hermeneutic Phenomenology in Education : a Method and Practice* (Vol. 4). Brill | Sense.
- Hovdenak, S. S. (2007). Musikk - mulighetenes fag. I E. Olsen, & S. S. Hovdenak (Red.), *Musikk - mulighetenes fag* (s. 13-22). Fagbokforlaget
- Hårstein, H., & Werner, S. (2014). Tilpasset opplæring i fellesskapets skole. I M. Bunting (Red.), *Tilpasset opplæring - i forskning og praksis* (s. 19-55). Cappelen Damm akademisk.

- Isene, J. L. (2020). *Lærerens bruk av tilpasset opplæring i musikkundervisningen. En kvalitativ undersøkelse* [Masteroppgave]. ODA Open Digital Archive.
https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/bitstream/handle/10642/9186/Isene_skut2020.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Johannessen, A., Christoffersen, L., & Tufte, P. A. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg.). Abstrakt.
- Knapp. (2020). Modern Band and Special Learners. *General Music Today*, 34(1), 49–52.
<https://doi.org/10.1177/1048371320942279>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Larkin, M., Watts, S. & Clifton, E. (2006). Giving voice and making sense in interpretative phenomenological analysis. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 102–120.
<https://doi.org/10.1191/1478088706qp062oa>
- Marlow, E. (2018). *Tilpasset opplæring som en del av musikk lærerens profesjonsforståelse. Fem musikk læreres betraktninger om begrepet tilpasset opplæring i musikkfaget* [Masteroppgave]. HVL Open.
https://hvlopen.brage.unit.no/hvlopen-xmlui/bitstream/handle/11250/2573907/Masterthesis_Marlow.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Nordaune, P. (2021). *Samspill for alle! En kvalitativ studie om hvordan musikk lærere jobber med differensiering i samspill* [Masteroppgave]. UiT Munin.
<https://munin.uit.no/bitstream/handle/10037/22404/thesis.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Opplæringslova (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. (LOV-199807-16-61). Lovdata. https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_1
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm.
- Rennan, E. B. (2021). *Eksamen: Vitenskapsteori og analyse* [Upublisert eksamensoppgave]. NTNU.
- Sawyer, R. K. (2011) What makes good teachers great? The artful balance of structure and improvisation. I Sawyer, R. K. (Red.), *Structure and improvisation in creative teaching*, (s. 1-24). Cambridge University Press.
- Setreng, S. K. (2006). Improvisasjon og musikalsk kvalitet – et spørsmål om kompleksitet. I Steinsholt, K & Sommerro, H. (Red.), *Improvisasjon: Kunsten å sette seg selv på spill* (s. 95-113). Damm.
- Skaalvik, E. M., & Fossen, I. (1995). *Tilpassing og differensiering: Idealer og realiteter i*

norsk grunnskole. Tapir forlag.

Smith, J. A., Larkin, M., & Flowers, P. (2009). *Interpretative phenomenological analysis : theory, method and research*. SAGE.

Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget.

Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg.). Gyldendal Akademisk.

Utdanningsdirektoratet (2021) *Tilpasset opplæring*.

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/>

Utdanningsdirektoratet. (2020a) *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del-samlet/>

Utdanningsdirektoratet. (2020b) *Læreplan i musikk* (MUS01-02).

<https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-lk20/MUS01-02.pdf?lang=nob>

Utdanningsdirektoratet. (u.å). *Veileder – Tilrettelegging for barn og elever med stort læringspotensial*. [Regelverkstolkninger frå UDIR.]

<https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/veileder--tilrettelegging-for-barn-og-elever-med-stort-laringspotensial/3.3-tilpasset-opplaring/#>

Van Manen, M. (2014). *Phenomenology of practice : meaning-giving methods in phenomenological research and writing*: Vol. vol. 13. Left Coast Press.

Vedlegg

Vedlegg 1: Intervjuguide

Innledning:

- Litt om meg og min bakgrunn
- Kort introduksjon til masteroppgaven og formålet med forskningen
- Opplyser om personvern
- Gå gjennom samtykkeskjemaet
- Svare på eventuelle spørsmål

Bakgrunnsinformasjon om informanten:

- Alder?
- Utdanning?
- Hvilken arbeidserfaring har du?
 - Eventuelt: hvilken annen relevant erfaring har du?
- Hvilke(t) instrument spiller du?

Begrepsforståelse:

- Hvordan forstår du begrepet «tilpasset opplæring/undervisning»?
- Hvordan forstår du begrepet «bandsamspill»?

Refleksjoner rundt tilpasset opplæring/differensiert undervisningen i bandsamspill

- Hvor store er klassene i bandsamspill?
- Hvilke instrumenter benytter du deg av i bandsamspillet?
- Hva er dine erfaringer med tilpasset opplæring i bandsamspill?
- Hva har fungert bra når du har tilpasset opplæringen i bandsamspill?
- Hva er det som ikke har fungert like godt når du har tilpasset opplæringen i bandsamspill?
- Hvordan arbeider du med tilpasset/differensiert undervisning/opplæring i bandsamspill?

Avslutning:

- Har du en sluttkommentar til dette intervjuet? /Noe du vil legge til?

Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring til forskningsdeltakerne

Vil du delta i forskningsprosjektet *Tilpasset opplæring i bandsamspill?*

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan lærere kan tilpasse undervisninga når de arbeider med samspill i band. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Jeg er masterstudent ved den integrerte 5-årige grunnskolelærerutdanningen ved NTNU, og har musikk som masterretning. For tiden jobber jeg med å skrive masteroppgave. Mitt interesseområde i masterprosjektet er hvordan lærere kan tilpasse undervisninga når de arbeider med bandsamspill på ungdomstrinnet.

Opplæringsloven pålegger lærerne å tilpasse undervisningen ut ifra elevenes evner og forutsetninger. Samtidig kommer elevene inn til skolen med ulike erfaringer og kunnskaper, noe læreren skal ta hensyn til. Formålet med oppgaven er å undersøke hvordan man kan tilpasse undervisningen når man arbeider med bandsamspill på ungdomstrinnet. For å gjennomføre dette ønsker jeg å finne informanter fra to ulike ungdomsskoler med musikkklærerbakgrunn og -erfaring.

Problemstillingen er:

Hvordan tilpasser musikkklærere opplæringen i bandsamspill?

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

NTNU: Norges teknisk-naturvitenskapelige *universitet* er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg ønsker å undersøke hvordan musikkklærere fra ungdomsskolen i trøndelags-regionen arbeider med tilpasset undervisning i bandsamspill. Jeg ønsker å belyse og undersøke hvilke synspunkter, meninger og refleksjoner du som forskningsdeltaker har rundt temaet.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i forskningsprosjektet vil det innebære et personlig intervju med deg. Tidsestimatet for det personlige intervjuet er vanskelig å fastslå da det vil avhenge ut ifra hvilken vei samtalen går. Dette kan være alt fra 30 minutter til litt over en time med intervju. Opplysningene samles inn gjennom lydopptak og vil bli anonymisert i det skriftlige arbeidet, og vil verken fremkomme i transkripsjonen eller masterbesvarelsen.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller

senere velger å trekke deg. Det vil ikke påvirke ditt forhold til arbeidsplassen, arbeidsgiver, øvrige ansatte eller elevene.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Det er kun jeg (Erlend Brattgjerd Rennan) og min veileder (Bjørn-Terje Bandlien) som vil ha tilgang til dine personopplysninger.
- Det vil bli gjort opptak av intervjuet. Opptakene fra intervjuet vil være krypterte, og behandles i tråd med anbefalte retningslinjer fra personvernombudet hos NSD. Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Denne listen vil det kun være meg som har tilgang til og vil være innelåst når jeg ikke bruker den. Videre vil lydopptakene slettes etter at jeg har transkribert intervjuet.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er rundt slutten av mai 2022. Ved prosjektslutt vil alle personopplysninger og lydopptak slettes.

Dine rettigheter

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

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra NTNU: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- NTNU: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet ved Bjørn-Terje Bandlien, e-post: bjorn.t.bandlinen@ntnu.no, telefon: 957 59 628
- Vårt personvernombud: Thomas Helgesen, e-post: thomas.helgesen@ntnu.no, telefon: 930 79 038

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Bjørn-Terje Bandlien
(Førsteamanuensis/veileder)

Erlend Brattgjerd Rennan

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Tilpasset og differensiert undervisning i bandsamspill*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

• å delta i *personlig intervju*

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: Vurdering fra NSD

22.05.2022, 21:59

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

[Meldeskjema](#) / [Hvordan kan man som lærer tilpasse undervisninga i samspillsituasj...](#) / Vurdering

Vurdering

Referansenummer

670686

Prosjekttittel

Hvordan kan man som lærer tilpasse undervisninga i samspillsituasjoner?

Behandlingsansvarlig institusjon

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) / Institutt for lærerutdanning

Prosjektperiode

01.10.2021 - 01.06.2022

[Meldeskjema](#) 

Dato

17.01.2022

Type

Standard

Kommentar

Personverntjenester har vurdert endringen registrert 14.01.2022.

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 17.01.2022. Behandlingen kan fortsette.

Vi legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1 f) og sikkerhet (art. 32). Vi legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

Vi vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Kontaktperson : Sturla Herfindal

Lykke til videre med prosjektet!

