

”Musikkundervisning – noe mer en bare musikk?”

En kvalitativ intervjustudie om hvordan musikk lærere opplever at musikkundervisningen har en større betydning enn musikk som fag.

Viktor Stavrum

Masteroppgave i Pedagogikk – spesialpedagogikk

Veileder: Ellen Saur

Trondheim, Oktober 2016

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



Forord

”Det er forskjell på *opplæring i kunst* og *opplæring gjennom kunst*.”

- Anne Bamford

Denne masteroppgaven er utført ved Norges Teknisk-Naturvitenskapelige Universitet i Trondheim i løpet av våren og høsten 2016. Oppgaven er en kvalitativ intervjustudie med et utvalg på tre musikk lærere med virke både i kulturskoler og grunnskoler i Trøndelag. I denne studien ønsker jeg å få innsikt i musikk lærere sin opplevelse av hvordan musikkfaget og musikkundervisningen påvirker elever, både på et sosialt og på et individuelt plan. Det er musikk lærerne sine opplevelser og erfaring som ligger til grunn for arbeidet med denne studien.

Jeg ønsker å takke alle som har bidratt med både faglig input, personlig støtte og veiledning gjennom arbeidet med denne oppgaven. En spesiell takk til mine tre informanter som har gitt av sin tid til å bli intervjuet og bidratt til at denne oppgaven eksisterer. Jeg vil også takke min veileder Ellen Saur for gode tilbakemeldinger, tips til litteratur, og støtte – det har vært gull verdt.

Takk til alle som har diskutert og reflektert rundt dette temaet med meg, det har bidratt til erfaringer og tanker som nok har preget denne oppgaven. Takk til familie og venner som har stilt opp, gitt gode tips, tilbakemeldinger og motivert meg til arbeidet. Dere vet hvem dere er!

Trondheim,
19. Oktober 2016

Viktor Stavrum

1.0 INNLEDNING	1
1.1 BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA	1
1.2 FORMÅL OG PROBLEMSTILLING	1
1.3 OPPBYGGING AV OPPGAVEN	2
2.0 TEORI	5
2.1 TIDLIGERE FORSKNING	5
2.2 KUNNSKAPSLØFTET	10
2.3 SOSIAL INKLUDERING	12
2.4 SOSIAL KOMPETANSE OG RELASJONSKOMPETANSE	14
2.5 SELVOPPFATNING OG IDENTITET	15
2.6 MOTIVASJON	16
2.7 MESTRING	18
3.0 METODE	21
3.1 KVALITATIV METODE	22
3.2 INTERVJU	21
3.3 FORSKERENS FORSTÅELSE	23
3.4 INTERVJUGUIDE	24
3.5 INFORMANTER	24
3.6 INTERVJUENE	25
3.7 ANALYSEN	27
3.8 ETISKE HENSYN	27
3.9 RELIABILITET OG VALIDITET	28
4.0 ANALYSE	31
4.1 INNLEDNING	32
4.2 INFORMANTENES UMIDDELBARE TANKER	32
4.3 SOSIALE FAKTORER	35
4.4 INDIVIDUELLE FAKTORER	43
4.5 SYSTEMFAKTORER	49
5.0 AVSLUTTENDE REFLEKSJONER / OPPSUMMERING	53
6.0 LITTERATURLISTE	I
7.0 VEDLEGG	III
7.1 OVERSIKT OVER VEDLEGG	III
7.2 INTERVJUGUIDE	V
7.3 TILBAKEMELDING FRA NSD	VII
7.4 INFORMASJONSSKRIV TIL INFORMANTER	IX

1.0 Innledning

Denne oppgaven handler om hvordan musikk lærere opplever at musikkfaget kan være mer enn bare musikk. Jeg har intervjuet tre musikk lærere som har erfaring fra kulturskoler og grunnskoler i Trøndelag, og prøvd å finne ut hvordan de opplever at musikkfaget og deres undervisning påvirker elevene på et sosialt plan, og på et individuelt plan. Hovedfokuset i oppgaven er på elever i grunnskolealder.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Grunnen til at jeg har valgt akkurat dette temaet er på grunnlag av en interesse for faget, og tidligere erfaringer som vikar, musikk lærer og instruktør i forskjellige sammenhenger i løpet av årene før jeg begynte på masterstudiet. Jeg syntes å oppleve jevnt over en stor motivasjon rundt musikk, da spesielt i kulturskole og frivillige organisasjoner som for eksempel korps. At motivasjonen er stor i kulturskolen og korps er kanskje naturlig, da det å delta på kulturskole ofte er et frivillig valg. Derav oppsto det en nysgjerrighet på å finne ut om andre lærere har samme opplevelser i grunnskolen, og om andre kulturskolelærere med mer fartstid enn meg også deler noen av opplevelsene, og sannsynligvis andre opplevelser knyttet til temaet. Dette samt mye diskusjoner med venner og familie rundt lignende tema gjør det at det pirrer nysgjerrigheten enda mer. Jeg ønsket også å fordype meg i et tema som jeg synes er interessant for å holde motivasjonen og gnisten til å gjøre et godt arbeid, samt at jeg ønsker en masteroppgave som står i tråd med min utdanning som faglærer i musikk.

1.2 Formål og problemstilling

Formålet med oppgaven er å kunne si noe om opplevelser tilknyttet motivasjon, mestring, individuell- og sosial velvære tilknyttet opplevelser som man får tilgang til gjennom musikkfaget. Jeg ønsker å kunne bidra til forskningsfeltet med en studie som forteller hvordan musikk lærere opplever at deres fag kan påvirke hverdagen til elever. Det finnes allerede en del forskning tilknyttet dette feltet, og et lite utsnitt av den forskningen vil bli presentert i denne oppgavens teorikapittel. Formålet med oppgaven er ikke å fronte musikk som en universell løsning på mange pedagogiske problemer, eller som en metode som vil ha like mye betydning for alle elever, men heller å belyse noen aspekter ved musikkundervisning som kan være til gode for enkelte elever.

Jeg ønsker med denne studien å få så ærlige og åpne svar som mulig fra musikk lærerne, og ikke legge for mye føringer eller forventninger til hvordan de skal beskrive sin hverdag, så dermed har det resultert i en ganske åpen problemstilling;

”Hvilke erfaringer har musikk lærere med musikkundervisning som noe som har en større betydning for elevene enn musikk som fag?”

Med ”en større betydning enn musikk som fag” mener jeg faktorer som har en betydning ut over det musikkfaglige. Jeg ønsker å finne ut om de musikk lærerne jeg har intervjuet opplever at musikkfaget og opplevelsen av å observere og/eller delta i musikk er med på å berøre noe hos elever. Er det noe med musikkfaget som påvirker elevenes sosiale hverdag? Kan det å delta i musikkfaget ha noen form for konsekvenser for elevenes helse og velvære? Bidrar musikkfaget til opplevelser som kan ha en betydning hos elevene?

For å belyse problemstillingen har jeg valgt å bruke en kvalitativ forskningsmetode med intervju som forskningsverktøy. Jeg har intervjuet tre musikk lærere som har lang erfaring fra kulturskoler og grunnskoler. Oppgaven baserer seg på deres opplevelser og erfaringer gjennom deres arbeid.

1.3 Oppbygging av oppgaven

Denne studien handler om hvordan musikk lærere opplever at elever blir påvirket av å jobbe med kreative fag og musikk og om det kan tenkes at elevene kan oppleve konsekvenser på et individuelt samt et sosialt plan. I læreplanen i musikk påpekes at musikkfaget bidrar til å styrke skolens mål om å utvikle integrerte mennesker som er i stand til å realisere seg selv på måter som kommer individ og samfunn til gode, samt at musikk kan bidra til å styrke tilhørigheten til egen kultur, og forståelse for andre kulturer. Musikk blir i læreplanen også omtalt som et allmenndannende kunstfag som berører følelser, tanker og stemninger knyttet til det å være et menneske, og er en kilde til selverkjennelse og mellommenneskelig forståelse på tvers av tid, sted og kultur (Kunnskapsdepartementet, 2016b).

I kapittel to av denne oppgaven vil jeg presentere tidligere forskning på feltet, samt gjøre rede for det teoretiske grunnlaget for oppgaven. Jeg vil forankre oppgaven i kunnskapsløftet, som er skolereformen som er gjeldende i dag, og dermed danner grunnlaget for arbeidet som blir

gjort i grunnskolen. Kunnskapsløftet sier noe om hvilke mål politikerne har vedtatt at skal gjelde for fagene i skolen, og jeg vil presentere læreplanen for musikkfaget. Deretter vil jeg presentere teorier som er relevant for å forstå sammenhengen mellom musikkundervisning og de sosiale og individuelle faktorene som jeg har funnet ut fra intervjuene.

I det tredje kapittelet vil jeg gjøre rede for hvordan jeg gått frem under arbeidet med oppgaven. Jeg vil presentere metodiske valg jeg har gjort, beskrive prosessen og redegjøre for min bakgrunn. Til slutt i kapittelet vil jeg gjøre noen etiske refleksjoner samt redegjøre for kvalitet i forskningen.

I fjerde kapittel vil jeg presentere mine funn, samt drøftinger og refleksjoner gjort i lys av teorien fra kapittel 2.

Til slutt vil jeg oppsummere mine hovedfunn og gjøre noen avsluttende refleksjoner.

2.0 Teori

I dette kapitlet vil jeg presentere et utvalg av tidligere forskning på feltet, samt et teoretisk grunnlag som ligger til grunne for forståelsen og arbeidet som er gjort i analysedelen.

2.1 Tidligere forskning

I 1989 utga Jon Roar Bjørkvold boken *Det Musiske Menneske*, og rettet da fokuset mot musikken som en helhetlig del av mennesket gjennom menneskets livsforløp, også rettet mot skolen da skolen er en stor del av et livsforløp. Boken handler om viktigheten av musikk og hvor viktig musikk er for læring gjennom forskjellige faser i livet, og har hatt stor påvirkning for hvordan man tenker om kunst, kultur, skole og oppvekst i dag. Selv om boken er godt over 25 år gammel, er den fortsatt relevant for å forstå musikkens plass i samfunnet, hos mennesket og ikke minst for å forstå nyere forskning i lys av boken. Boken har blitt revidert og utvidet flere ganger. Eksemplaret som er brukt som referanse i dette kapitlet er 7. utgave fra 2005. Bjørkvold (2005) hevder at barn utvikler en lyttende sans allerede i fosterstadiet. Barnet utvikler et musikalsk morsmål, da det lytter til morsstemmens musiske elementer som tonefall, register, rytme, tempo og dynamikk. Det er dette som blir barnets første form for kommunikasjon med sin mor. Musikk og musisk kommunikasjon er det språket naturen har gitt oss (Bjørkvold, 2005; Kulset, 2002). Dette samspillet tar barnet med seg gjennom sin oppvekst og lekende læring. Skapende lek gjennom spontan sang og musikk er noe som ofte går igjen i barns kreative utfoldelse, og disse spontane lekene og sangene har mange av de funksjonene som også finnes i det verbale språket, og er en viktig del av det Bjørkvold kaller kommunikasjonskompetanse. Sangen har en kontaktskapende funksjon. Barnet lærer seg å kommunisere musisk før det kommuniserer verbalt, og denne erfaringen bygger mennesket videre på igjennom livet og med samhandling med andre mennesker. Sangen og musikken har også en emosjonell funksjon ved at man skaper kontakt, og tillater å uttrykke dypere spektrere ved følelsesregisteret. Sangen og musikken kan fungere som et medium for å uttrykke følelser, samt at ens følelsesregister kan bli berørt av andres sang. Dermed kan man si at den spontane barnesangen har stor sammenheng med barnets liv både på et individuelt og et sosialt nivå (Bjørkvold, 2005).

I sitt kapittel om musikk i skolen retter Bjørkvold (2005) søkelyset mot mennesket i skolen. Boken handler i hovedsak om menneskets livsløp, og ettersom skolen er noe som opptar en stor del av livet er det en naturlig del av menneskets livsløp. Bjørkvold fokuserer ikke på det

didaktiske rundt skoleverket, men stiller spørsmål rundt hvorvidt skolen tar vare på menneskets ressurser, forutsetninger og egenart. Bjørkvold kritiserer skolen for å være en arena som kan skape en kulturkollisjon mellom det han kaller musisk barnekultur og umusisk voksenkultur. Det å begynne på skolen er stort for de fleste, og et viktig trinn i sosialiseringen og veien inn i samfunnet. Når man begynner på skolen er alt spennende, og barnet er nysgjerrig og utforskende. Man knekker lesekode, lærer alle bokstavene, mestrer store tall over 1000 i matematikken etc. Bjørkvold kaller dette ”skoleforelskelsen.”

”Forelskelser går i bølger, crescendo eller decrescendo. Det kan stige til noe mer – kjærlighet. Eller det kan svinne til intet – likegyldighet. Hva med skoleforelskelsen? Vokser gleden av over den første mestring av bokstaver og tall til noe varig? Åpnes det gjennom skolen dører til en verden der Musene synger og gjør bokstavene om til fortellinger du ikke ante at nettopp du kunne skrive eller til tallmysterier nettopp du kunne løse? Eller blekner bokstaver til et evindeligg mas om pent og riktig, og tall til en uløselig floke av regningsarter og x og y?” (Bjørkvold, 2005).

Dette er hva Bjørkvold (2005) kaller ”barndomsbruddet.” Barn lærer i kulturforankrede og helhetlige prosesser. Kropp, språk, tanke, følelse og kultur er ett og samme. Barns utvikling er i følge Bjørkvold forlengelser av disse økologiske læringskjedene, og om disse brytes blir læring ikke lenger en helhetlig affære, men heller en nødvendighet man må tilegne seg for å passe inn i systemet. Dette levende, autentiske og helhetlige mennesket er hva Bjørkvold kaller det musiske menneske (Bjørkvold, 2005).

En annen person som har stått sentralt i norsk forskning på musikk som del av mennesket og musikk som del av pedagogikk og terapi er Even Ruud. Ruud er psykolog og professor i musikkvitenskap og musikkterapi, og har vært en sentral person i musikkterapien i Norge. Musikkterapi er i stor grad relevant for spesialpedagogikken ettersom undervisning med musikk, eller annen kunst som metode ofte foregår musikkterapeutisk. Ruud (1990) beskriver musikkterapi som en tverrfaglig disiplin med grunnlag i psykologi, medisin, spesialpedagogikk og musikkvitenskap. Denne tverrfaglige forståelsen av musikkterapien er vesentlig for å danne et helhetlig forståelse av musikkens rolle for mennesket. Musikk er ikke bare verker eller ”gjenstander,” men også en helt særegen form for kommunikasjon og interaksjon. Musikk tillater alle deltagende parter å være subjekt i samhandlingen. Man tar initiativ ovenfor hverandre, samt svarer på andres initiativ og musiseringer. Musikalske

handlinger kan forstås som et uttrykk sosial tilknytning, utfoldelse av personlige uttrykk og målrettede mestringsopplevelser. I spesialpedagogikken kan musikkterapien ses på som bruk av musikk som individualiserte musiske aktiviteter som skal fremme en gunstig utvikling. Musikken kan da tjene som en motivasjonsfremmende aktivitet, eller stimulere til motorisk og/eller språklig utvikling (Ruud, 1990). I kapitlet *kultur og identitet* i boken *kultur former fremtida* snakker Ruud om hvordan kultur påvirker personers identitet. I løpet av livet er det en liten andel av stundene som sitter igjen i minnet, og igjen en del av de blir de man tar med som en del av sin identitet, eller fortelling om seg selv. Ruud (2007a) påpeker at mennesket har en tendens til å huske de opplevelsene man er følelsesmessig engasjert i, og dermed kan kunst- og kulturopplevelser spille en stor rolle i hvilke opplevelser man tar med seg videre da de fenger, og tar sinn og kropp med på en emosjonell reise. Man når spektre i følelsesregisteret som man kun når gjennom kulturopplevelser, og de kan endre vår selvforståelse og uttrykksevne (Ruud, 2007a). Deltakelse i kunst og musikk har en mental påvirkning på mennesket, og har en påvist tilknytning til lyst. Musikk og musisering er aktiviteter som fordrer aktiv deltakelse, og har blitt knyttet opp mot velvære. Positive følelser, fokus, konsentrasjon og sosial tilknytning er i følge Ruud (2011) helsebringende faktorer som har sterk tilknytning til musisk aktivitet. Ruud (2011) snakker om musikk som et kulturelt immunogen (Ruud, 2011). Med kulturelt immunogen menes aktiviteter og handlinger i en kunstnerisk og kulturell kontekst som virker forebyggende i en helserelatert kontekst. Atferd og holdninger er vist til å påvirke mennesket subjektive opplevelse av velvære, og det er her musikk og kunst spiller inn som et kulturelt immunogen (Ruud, 2013).

I løpet av fire år, mellom 2007 – 2011 ble det utført et nasjonalt studie i England rundt et opplegg i skoler kalt *Sing Up*. *Sing Up* er en britisk organisasjon som har gode ressurser og undervisningsopplegg for noe de kaller en ”complete singing package for schools” (Sing Up, 2016). Studiet ble utført over fire år, og 184 britiske skoler og 11.258 elever var deltakende i studien. Studien tok for seg et vidt spekter av faktorer i deltakernes oppfattelse av selv og opplevelse av sosial inkludering samt deres musiske evner. Forskerne fant en gjennomgående positiv korrelasjon mellom utviklingen av ferdigheter innen sang, og barnas opplevelse av å være sosialt inkludert. Studien viste også at de barna som hadde høyest skåre på ferdigheter også hadde en gjennomgående høyere opplevelse av å være sosialt inkludert. Det påpekes at fokuset hos *Sing Up* er å ha kollektivt deltakende musikalske aktiviteter, og dermed kan grunnen til denne utviklingen av opplevd sosial inkludering være et resultat av musisk

samhandling, og deltakelse i en gruppe hvor læring er en kollektiv prosess (Welch, Himonides, Saunders, Papageorgi, & Sarazin, 2014).

Anne Bamford utførte i 2004 i samarbeid med *Australia Council for the Arts* og *The International Federation of Arts Councils and Culture Agencies (IFACCA)* et globalt studie bemyndiget av UNESCO vedrørende påvirkningsevnen til kunst i opplæring. Et av de vesentlige funnene i studiet er at kunst finner sted i skoleverket i nesten hvert eneste land i verden, og uavhengig av landets økonomiske og sosiale velferd var tegning, musikk, maling og håndverk en del av undervisningen. På global basis viser Bamford (2006) at det er en stor forskjell mellom regelverket og de politiske føringene som er lagt for undervisning i kunsthøgskole, og hvordan utøvelsen og kvaliteten på undervisningen faktisk er. Kunsthøgskolene er til stede, men viktigheten av dem er sterkt undervurdert, og ofte er ikke kunsthøgskolene sett på som en viktig del av opplæringen. Kunst- og estetiske fag ikke er en del av måling og rapportering av standardene i de forskjellige utdanningssystemene rundt om, men dog blir det mer og mer tydelig at kunsthøgskole har en stor påvirkning på både eleven, læringsmiljøet og det sosiale samfunnet. I følge Bamford (2006) kan dette skyldes en for dårlig forståelse av hvordan estetiske fag implementeres eller bør implementeres i skolen, og de prosessene som foregår i opplæring gjennom kunst. Læreren har en vesentlig rolle i formidlingen av kunst som undervisningsform, og for å sikre god undervisning, mens det er en tendens til at kunsthøgskolene ikke får nok ressurser, og lærere ikke har den kompetansen som er nødvendig, sammenlignet med andre fag i skolen. Selv om skolen ikke vier nok ressurser til kunsthøgskolene, kan en motivert og kreativ lærer kompensere for lite ressurser, og likevel klare å skape gode resultater. Bamford påpeker at en stor del av lærerne som underviser i kunsthøgskole er allmennlærere som underviser i et større utvalg av fag. Ofte har allmennlærere en overfladisk, generell kompetanse i kunsthøgskole. Mangelen på god kompetanse i kunsthøgskole har en direkte konsekvens ovenfor eleven som mottar den undervisningen, ved at undervisningen sannsynligvis ikke er av særlig høy kvalitet (Bamford, 2006).

Bamford (2006) skiller mellom *opplæring i kunst* og *opplæring gjennom kunst*. Opplæring i kunst omhandler det rent kunsthøgskolefaglige. Trening i ferdigheter og det håndverket som kreves for å mestre kunsten, samt forståelse for kunsthøgskoleformer og historie. Opplæring gjennom kunst, eller integrert kunstopplæring, er når kunsten blir brukt som metode for å nå andre mål enn kunsten selv. Det kan tenkes at opplevelsen av kunst kan ha noen virkninger som påvirker andre aspekter enn det instrumentelle og tekniske ved kunsten. Kan kunst brukes som et verktøy for

å oppnå bedre helse og velvære? Kan kunsten være til nytte for prestasjoner og motivasjon i andre fag? For at elever skal få et maksimalt utbytte av undervisningen må disse forskjellene sees på som komplementære, men separate aspekter ved undervisningen. Begge tilnærminger til kunst i undervisning trengs for å oppnå en tilfredsstillende undervisning (Bamford, 2006).

I likhet med Bjørkvold (2005) påpeker også Bamford (2006) at kunst og musikk er en helhetlig del av mennesket, og har en vesentlig rolle hos individet og som en del av et fellesskap. I hennes rapport om kunstundervisning i Norge, påpeker hun at denne helhetlige forståelsen av kunst og menneske er godt tatt vare på her til lands. Særlig vektlegges viktigheten av at barn skal ha tilgang til kunst av profesjonell art gjennom organisasjoner som Den Kulturelle Skolesekken (DKS) samt muligheten til å delta og være aktiv i kulturelle aktiviteter gjennom lokalmiljø, skole og tilbud som SFO og kulturskoler. Men selv om vi har gode ordninger med DKS, kulturskole og forholder oss til forskning som påpeker viktigheten av god kunstopplæring, er praksisen annerledes. DKS blir ofte forbigående opplevelser hos barna, da det ikke er den del av et vedvarende tilbud, eller at elevene ofte ikke kan relatere tilbudene til sine interesser og opplevelser. Samtidig hevder Bamford (2012) at til tross for en veletablert arena for amatørkunst som barn kan ta del i, er disse arenaene i ofte adskilt fra den kulturelle opplæringen som skjer i skolen og kulturskolen. Et bedre samarbeid mellom de forskjellige arenaene vil kunne være en stor fordel for å sikre en bedre kvalitet i kunstopplæringen (Bamford, 2012).

Også i Norge er mangel på ressurser og lærere med god kompetanse en utfordring for kunstopplæring, spesielt i musikkfag. Som oftest er det en større tetthet av lærere med spesiell kompetanse i ungdomsskolen og videregående enn i barneskolen. På grunn av en mangel på utdannende musikk lærere og ettersom de musikk lærere med egnet kompetanse som oftest synes jobber i kulturskole eller skoler som har musikk som fokusområde er mer attraktive enn å undervise hele klasser i grunnskoler og ungdomsskoler, blir det en skjevfordeling i kompetanse i skolene. Det stilles høyere krav til kompetanse i realfagene enn i kunstfagene, selv om det er minst like viktig med kompetanse i kunstfag. I tillegg hevder Bamford (2012) at det er lite bevissthet rundt kunst som del av undervisning hos allmennlærere (Bamford, 2012). I Norge har vi et bredt tilbud av kulturskoler og andre arenaer hvor barn og ungdom kan ta del i kunst og kultur etter skoletid, både gjennom kulturskoler, korps, SFO og private alternativer. Men til tross for et stort tilbud, er deltakelsen lav, spesielt blant ungdom. Det er mangel på elevplasser i kulturskolen, så det er ofte veldig lange ventelister på enkelte

instrument, til tross for at det er lovfestet at alle kommuner skal ha en kulturskole, og alle barn som sokner til den kommunen skal ha tilgang og tilbud til kulturskoler (Opplæringslova, 1998, §13-6). Kulturskoler opererer som oftest med én-til-én timer eller små elevgrupper, noe som kan være fordelaktig for den enkelte elevens individuelle utvikling og elevens ferdigheter, men stimulerer i mindre grad til sosial utvikling og samhandling. Dette forekommer oftere i musikkopplæring enn i andre kunstformer, hvor det er større fokus på gruppeopplæring. Dog ser det ut til at det er en tendens til å flere kulturskoler legger mer vekt på musikk i en sosial læringskontekst, og gjerne gjennom prosjekter og musikaler. Det er også en økning i samarbeid mellom kulturskole og grunnskole. Dette kan føre til at kulturskolen når ut til flere elever, og kan skape et bedre undervisningsopplegg for flere elever. Flere skoler opererer som både skole og kulturelt senter med for eksempel bibliotek og kulturskole i samme bygg. Men arbeid som musikk lærer i grunnskolen er sett på som en mindre attraktiv jobb enn det å jobbe i kulturskole. Mye av det kan tenkes at skyldes dårlig integrering av musikkfag i grunnskolens kontekst og dårlig eller tilgang til utstyr av adekvat kvalitet og gode fasiliteter (Bamford, 2012).

2.2 Kunnskapsløftet

Kunnskapsløftet (forkortet LK06) er den skolereformen som i dag danner grunnlaget for all undervisning og opplæring i grunnskole og videregående skoler. Reformen tredde i kraft i begynnelsen av skoleåret 2006/2007. Det overordnede målet i LK06 er at alle elever i norsk skole skal utvikle grunnleggende ferdigheter og en kompetanse som kreves for å delta i samfunnet. Man skal være rustet for å ta hånd om sitt eget liv, samtidig som man skal møte andre av livets oppgaver, og mestre utfordringer sammen med andre (Kunnskapsdepartementet, 2016a). Kunnskapsløftet består av delene prinsipp for opplæringa, generell del av læreplanen, tilbudsstruktur, fag- og timefordeling og læreplaner for fag (Utdanningsdirektoratet, 2016).

I delen *prinsipp for opplæringa* er sosial og kulturell kompetanse ett av prinsippene. En bred kulturforståelse er grunnleggende for å kunne ha et sosialt felleskap som er inkluderende og gir rom for deltakelse og mangfold. Opplæringen skal bidra til å utvikle sosial kompetanse, sosial tilhørighet og utdanne mennesker som mestrer ulike roller i samfunnet, både i arbeidsliv og fritid. Elevene skal kunne delta i et multikulturelt samfunn for å utvikle sin kulturelle kompetanse, og opplæringen skal sørge for at de har kunnskap og ulike kulturer,

forståelse for kulturer og kulturelle uttrykksformer. Elevene skal ha mulighet til å kreativt utfolde seg og bruke deres evner gjennom kunst og ulike aktiviteter. De skal kunne møte former for kunst som uttrykker både individualitet og felleskap, og utvikle selvinnsikt, identitet, respekt og toleranse. Kulturell deltakelse kan skape et grunnlag for spontanitet og kreativitet gjennom følelser og refleksjon. Samarbeid med lokalsamfunnet er også sett på som en av prinsippene for opplæringa, og det påpekes at et samarbeid mellom skolen, bedrifter, kunst- og kulturliv og andre sider ved lokalsamfunnet kan bidra til å konkretisere forståelsen av hva man gjør i forskjellige fag, og hvorfor, samt at det kan øke motivasjon og lysten til å lære hos elevene. Samarbeid mellom skole, kulturskole, lokale lag, foreninger og andre i lokalsamfunnet gir elevene muligheter til å aktivt bruke og videreutvikle sine talent i et mangfold av sosiale og kulturelle aktiviteter (Kunnskapsdepartementet, 2016c).

I læreplanen for musikk spesifiseres det at musikkfaget er et allmenndannende kunstfag som skal la elevene ta del i og oppleve musikalske uttrykk, og gi de grunnlag for forståelse og refleksjon rundt musikken. Musikkfaget er et skapende fag som skal stimulere utvikling av skapende evner og kreativitet. Musikk er noe som har ulik betydning hos de enkelte mennesker, og brukes ulikt i mange forskjellige sammenhenger. Musikk er noe alle i vårt samfunn har et forhold til. Musikalske kunstformer uttrykker, forsterker og formidler følelser, stemninger og tanker som påvirker mennesket. Musikk er derfor en kilde til både selverkjennelse og mellommenneskelig forståelse på tvers av tid sted og kultur (Kunnskapsdepartementet, 2016b).

Kunnskapsløftet har vært den gjeldende skolereformen i 10 år, og skal nå fornyes. Den generelle delen, prinsippene for opplæringa, og læreplanene i fag skal fornyes og aktualiseres til dagens standarder, teknologiske utvikling og ambisjoner om utdanning og danning. Kunnskapsløftet har brakt mye fokus på faglig utbytte og generelle ferdigheter. Ved innføringen av LK06 ble den generelle delen av læreplanen videreført uten endringer, og samsvarer naturlig nok ikke med dagens visjoner og formål med opplæringen, 23 år etter den ble innført. I stortingsmelding 28 ”*fag – fordypning – forståelse – en fornyelse av Kunnskapsløftet*” er det gjort en redegjørelse for hva det nye kunnskapsløftet bør inneholde. En sentral del her er en forbedring innen de praktisk-estetiske fagene. Den nye generelle delen skal henge tettere sammen med læreplanene i fag, forutsetninger for læring, og grunnleggende ferdigheter. Det blir mer fokus på at skolen skal legge til rette for sosial læring og samhandling, elevenes utvikling som mennesker og historisk og kulturell innsikt. Den

generelle delen skal gi klare mål for hvordan skolen skal bidra til at elevene utvikler sin sosiale kompetanse. De skal i større grad utvikle en evne til samhandling, og gjennom erfaringer få forståelse for at samhandling ikke handler kun om selvhevdelse, men er avhengig av gjensidig respekt. Opplæringen skal stimulere til en sosial tilhørighet, og læring blir i større grad sett på som en sosial prosess. Man ønsker gjennom en fornyelse av kunnskapsløftet å få et fokus på at et læringsmiljø med tillit og inkludering som sentrale verdier vil stimulere til bedre læring. Et godt psykososialt læringsmiljø er avgjørende for god utdanning og dannelse (Meld St. 28, 2015-2016).

I likhet med kunnskapsløftet har Kulturskolerådet utviklet en rammeplan for kulturskolen, som har navn ”mangfold og fordypning”. Rammeplanen har som mål å sikre kvalitet i kulturskolene, og bidra til å styrke kompetansen i norske kulturskoler. Rammeplanens funksjon vil være å skape et grunnlag for å utvikle en nasjonal standard for utvikling og sikring av kvalitet i kulturskolens virksomhet. Med innføring av rammeplanen vil man konkretisere mål for kulturskolen, samt utfordre kulturskolene rundt om til større fleksibilitet og mer samarbeid med andre aktører i lokalmiljøet, som for eksempel grunnskoler. Det blir påpekt at kulturskolen fungerer som et lokalt, kulturelt ressurscenter og skal i samarbeid med skoler og øvrig kulturliv bidra til å styrke kompetanse og tilgang til opplevelse og deltakelse i kultur i lokalsamfunnet. Med rammeplanen gis det tydeligere mål for hva elevene skal være gjennom på eget instrument, og hvilke opplevelser de skal ha mulighet til å delta i gjennom prosjekter og fremføringer. Kunsten former identitet og forståelse for egen og andres kultur. Gjennom arbeid og deltakelse i fellesskap gjennom kunst og kreative fag utvikler man egen trygghet og forståelse for det menneskelige. Deltakelse i kulturskolen skal gjøre elevene til aktive og medvirkende deltakere i egne læringsprosesser, og kulturskolen skal legge til rette for at elevene får mulighet til å utforske og oppdage estetiske uttrykk (Kulturskolerådet, 2016).

2.3 Sosial Inkludering

Vi lever i en verden hvor tilhørighet i stor grad handler om to ting: stedet man kommer fra og det sosiale miljøet man tilhører. Vi tar alltid del i et sosialt miljø, og det sosiale miljøet er noe som alltid påvirker et individ, samt at individet alltid påvirker det sosiale miljøet. I sosiale miljøer søker man etter å ivareta sine egne interesser, samt at man prøver å passe inn i et interessenmønster som tilhører den sosiale gruppen man identifiserer seg med (Allman, 2013).

Skolen er en viktig, om ikke den viktigste sosiale arenaen for barn. Skolen er en arena hvor man møter likesinnede, personlige motsetninger, inspirerende mennesker, gode lærere, dårlige lærere, gode venner, dårlige venner og så videre. Og det er ofte i skolen livslange mellommenneskelige forhold starter. Vennskap og inkludering i et sosialt fellesskap vil være en vesentlig beskyttende faktor i skolen, og en mangel på en sosial tilhørighet vil kunne være en sterk belastning for individet, og kan være en betydelig signifikant risikofaktor som kan motvirke utvikling på mange felt (Utdanningsdirektoratet, 2013). Sosial inkludering kan best forstås om man definerer det ut i fra en forståelse av sosial ekskludering. Man kan si at sosial inkludering og sosial ekskludering er forskjellige sider av samme sak – de henger tett sammen.

Sosial ekskludering er i følge Welch m.fl. (2014) definert som en prosess hvor noen individer blir støtt ut fra et miljø, og fratatt muligheten til å ta del i det sosiale på grunn av manglende ressurser, kompetanse, mulighet til læring, eller av diskriminering (Welch et al., 2014).

Aasland og Fløtten (2001) omtaler sosial ekskludering som noe som handler om ekskludering innen fire kategorier, 1) ekskludering fra formelle rettigheter, 2) ekskludering fra arbeidsmarked, 3) ekskludering fra deltakelse i et samfunn, og 4) ekskludering fra sosiale arenaer (Aasland & Fløtten, 2001). Når man først begynte å snakke om sosial ekskludering på 70-tallet, snakket man om mennesker med psykisk og/eller fysisk funksjonsnedsettelse, personer med psykiske vansker som tung depresjon, rusmisbrukere og andre mennesker som har vansker med å tilpasse seg den sosiale normen. I senere tid snakker man også i større grad om de som holder på å falle utenfor skolesystemet, arbeidsledig ungdom og voksne, immigranter og andre personer hvor faren for sosial ekskludering er mindre synlig (Aasland & Fløtten, 2001).

Til motsetning er sosial inkludering definert som en prosess hvor de som står i fare for å bli sosialt ekskludert blir gitt muligheten og de ressurser nødvendige til å delta for fullt i et sosialt og kulturelt miljø, og nyte en normal levestandard og livskvalitet. Sosial inkludering handler dermed om å bedre vilkårene for grupper og individers deltakelse i en sosiale kultur, og forhindre at man står i fare for å bli et offer for sosial ekskludering. I skolen handler sosial inkludering i stor grad om at elevene skal ha tilgang til et sosialt miljø som ivaretar elevens interesser, og fremmer utvikling både sosialt og faglig. Skolen skal ivareta en sosial inkludering, altså jobbe for at sosial ekskludering ikke skal forekomme. Det er forventet at skolen innehar rollen som en arena hvor barna ikke bare tilegner seg faglige ferdigheter, men

også utvikler seg personlig og sosialt med verdier og holdninger de har med seg livet ut. I kunnskapsløftet (LK06) er det tydelig spesifisert i den generelle delen at elevene skal utvikle kyndighet og modenhet til å møte livet sosialt, praktisk og personlig. Opplæringa skal tilføre holdninger og kunnskaper som skal vare livet ut (Kunnskapsdepartementet, 2016a).

2.4 Sosial kompetanse og relasjonskompetanse

Sosial kompetanse er et felt det blir rettet mer og mer fokus mot, både i skolen og i lærerutdanningen. Sosial kompetanse, sett fra skolens perspektiv bør handle om å utdanne og utvikle sosial kompetanse hos elevene. Dette er også presisert i kunnskapsløftets generelle del, som nevnt under avsnittet om sosial inkludering. Sosial inkludering og sosial kompetanse er ofte to sider av samme sak, men når man snakker om sosial inkludering snakker man om å tilrettelegge, og å hjelpe et individ inn i et sosialt miljø. Sosial kompetanse handler om det å mestre de strukturer og kulturelle forventinger som hører til det miljøet man tar del i, og dermed er i stand til å inkludere seg selv. Dette handler om å ha de sosiale ferdigheter som kreves for å bli akseptert, maksimere bekreftelse og forhindre negative konsekvenser knyttet til sosiale relasjoner (Ogden, 2009). Med sosial kompetanse menes det å ha en viss kunnskap og holdninger om sosiale strukturer og andre mennesker som er med på å starte, bygge og vedlikeholde relasjoner til enkelte individer eller grupper. Med sosial kompetanse medfører en ansvarsfølelse for å opprettholde gode sosiale vilkår, empati og forståelse for andre menneskers situasjon, respekt, selvkontroll, selvhevdelse og en evne til å samarbeide med andre (Utdanningsdirektoratet, 2013). Dette betyr at sosial kompetanse både omhandler det å være fungerende sammen med andre, men også omhandler å bevare sin identitet og unike plass i samfunnet. Ikke bare skal man tilpasse seg et miljø med allerede etablerte strukturer, men man skal også mestre det å og påvirke andre, ha egne holdninger og ivareta egne sosiale behov (Ogden, 2009). Selvhevdelse, i hensiktsmessig form, er derfor en del av hvordan man kan forstå sosial kompetanse. Selvhevdelse er ofte en viktig ressurs i det sosiale samspillet, da det innebærer å godta sine styrker og svakheter, samt det å kunne reagere på andres handlinger, og skille ut hvilke aktiviteter som er positive eller negative for en selv (Utdanningsdirektoratet, 2013).

Relasjonskompetanse og sosial kompetanse er også to begreper som ofte kan virke overlappende. Men slik jeg tolker det, kan man si at sosial kompetanse omhandler å se og forholde seg til strukturer som er tilstede i sosiale miljø, mens relasjonskompetanse i større

grad handler om relasjoner direkte mellom enkeltmennesker. Det har vært en del fokus på relasjonskompetanse spesielt i yrkesliv og lederskap, men relasjonskompetanse er noe som angår oss alle, til enhver tid. Mye av teorien som finnes, blant annet Spurkeland (2012) er rettet mot yrkeslivet, men innholdet er i stor grad også relevant i skolen, ettersom en av de viktigste oppgavene til skolen er nettopp det å utdanne mennesker med sosial- og relasjonskompetanse. Spurkeland (2012) definerer relasjonskompetanse som *ferdigheter, evner, kunnskaper og holdninger som etablerer, utvikler, vedlikeholder og reparerer relasjoner mellom mennesker*. Relasjonskompetanse går ut på å kunne forstå og ha en interaksjon med personer vi møter på en måte som gir mening. Relasjonskompetanse er et dynamisk fenomen. Det finnes ingen formel man kan forholde seg til for å oppnå god relasjonskompetanse, ettersom hvordan man forholder seg til andre alltid endrer seg i et relasjonsforløp. Enten det er en relasjon man er i over lengre tid, eller en kortere samtale med en person. For å ha gode samhandlinger med andre personer er det viktig å ivareta egne interesser og verdier, men det er også viktig å legitimere og ivareta den andre partens interesser. Man kan i korte trekk si at relasjonskompetanse handler om å kjenne seg selv, samt forstå hva som skjer i samspill med andre (Røkenes, Hanssen, & Østerlind, 2013).

2.5 Selvoppfatning og identitet

Hvordan en person ser på seg selv har mye å si for hvordan personen tenker og forholder seg til omverdenen. Man kan tenke seg at ens selvoppfatning er den grunnleggende referanserammen for hvordan alt rundt en selv fungerer, og en vil da handle ut fra disse forestillingene. Selvoppfatning omhandler alle forventninger, oppfatninger, tro, vurderinger og viten som en person innehar om seg selv. Selvoppfatning stammer fra tidligere erfaringer, og hvordan en har bearbeidet og tolket disse erfaringene i etterkant. Slike tolkninger vil være subjektive oppfatninger en person har om seg selv, og vil ikke nødvendigvis samsvare med den oppfatning en utenforstående vil ha etter å ha observert eller samhandlet med denne personen. Dermed kan man si at individets oppførsel ikke er basert på hvordan han eller hun faktisk er, men hvordan individet selv *tror* han eller hun er (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Uavhengig av andres oppfatninger av en, er det disse subjektive oppfatningene om seg selv som utgjør selvoppfattelsen. Selvoppfatningen til en person vil naturlig variere ut i fra situasjoner, og hva en føler at en behersker godt, og omvendt. En god selvoppfatning vil føre til at individet klarer å gjenkjenne sine talent relativt godt, samtidig som en er klar over hvilke områder en ikke behersker så godt. Noe som kan være en gunstig egenskap for å unngå

oppgaver som overgår ens ferdigheter, men heller utnytte de muligheter som faller innenfor ens kompetanse (Covington, 1992).

En viktig del av vår selvoppfatning er identiteten. Identitet er et vidt brukt begrep, både i dagligtale og litteratur, og av og til synonymt med selvoppfatning. Men om identitet og selvoppfatning brukes synonymt vil man kunne redusere de forskjellige begrepens betydning, og gjøre de mindre komplekse enn de egentlig er. Man kan snakke om identitet som en persons plass i et gitt sosialt miljø, og noe som bestemmes av hvilke roller en person har. Denne måten å se på identitet er på mange måter utenfor den personen det gjelder. Ikke bare bestemmes identiteten da av ens roller, men den begrenses også av de gitte rollene, eller rammene. Den sier ingenting om hva personen identifiserer seg med, og hva det har med ens selvoppfattelse å gjøre, selv om det godt kan være slik andre opplever ens identitet. Det er derfor viktig å skille mellom sosial posisjon og identitet. Identitet handler i større grad om å vite hvem man er. Ethvert godt svar på spørsmålet ”hvem er jeg?” er et godt svar på hva som er personens identitet. Identitet handler klart om roller og tilhørighet i enkelte grupper, men det handler også om interesser, familie, yrke, nasjonalitet, helse, historie, holdninger og så videre (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Identitet handler om å ha en stabil oppfatning av hvem man selv er, en kontinuitet bakover i livet, men også hvem man er og hva man identifiserer seg med akkurat nå. Man kan si at identitet er summen av de bildene og de fortellingene en lager om seg selv, basert på hvordan en har opplevd og tolket opplevelser fra sitt eget liv (Ruud, 2007a).

Selvverd er et viktig aspekt ved selvoppfattelsen, og et flertall av studier har vist at det er en tydelig sammenheng mellom selvverd, mental helse og velvære (Skaalvik & Skaalvik, 2013). I skolen streber man naturligvis etter å være en arena hvor elevene kan ivareta og positivt utvikle sitt selvverd. Covington (1992) hevder at en søken etter aksept for seg selv er en av menneskets høyeste prioriteringer.

2.6 Motivasjon

I følge Skaalvik & Skaalvik (2015) er motivasjon en av de viktigste faktorene for utvikling og læring i skolen og ellers i hverdagen, og dermed blir en av lærerens og skolens viktigste oppgaver nettopp det å motivere og legge til rette for elevene. Motivasjon og prestasjoner i skolen har en sterk sammenheng, og dermed har motivasjon en sentral rolle for god læring.

En motivert elev vil yte større innsats, og vise mer utholdenhet i lærende arbeid, samt at elever med høy motivasjon ofte velger mer utfordrende oppgaver enn de med lavere motivasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Men hva er egentlig motivasjon? Motivasjon er en aktivitet, enten fysisk eller mental, som krever et mål – man skal oppnå noe. Denne målrettede aktiviteten kan ha grunnlag i indre faktorer, eller ytre stimuli. Men kort forklart kan man definere motivasjon slik:

Motivasjon er en prosess hvor målrettet aktivitet er iverksatt og opprettholdt
(Pintrich & Schunk, 2002).

Motivasjon er prosesser som innehar et mål og en drivkraft og retningslinjer for handlinger. Disse målene må være noe som individet som utfører aktiviteten enten prøver å oppnå eller å unngå. Motiverte aktiviteter krever at man planlegger, øver, organiserer, overvåker, gjør valg, løser problemer og vurderer utviklingen mot det målet en har. Det første steget i en motivert prosess er å sette i gang. Dette krever ofte at dedikasjon og et ønske om å nå et mål. Om motivasjonen vedvarer, vil man opprettholde aktiviteten, vurdere og tilpasse strategier ut i fra hvordan situasjonen har utartet seg og fortsette å jobbe mot sitt mål (Pintrich & Schunk, 2002).

Motivasjon kan komme av menneskets grunnleggende eller indre behov for utvikling og utføring av aktiviteter, eller det kan komme av at man får belønning, eller unngår straff. Dette omtales som *indre motivasjon* og *ytre motivasjon*. Lek, fordypning i hobbyer og aktiv læring er ofte assosiert med indre motivasjonsprosesser. Indre motiverte aktiviteter utføres fordi mennesket har en genuint ønske, om å være i den aktiviteten og oppnår glede og tilfredsstillelse. Indre motivert læring skjer som regel fordi individet finner læringsaktiviteten og lærestoffet interessant. Til motsetning vil ytre motiverte aktiviteter være aktiviteter man utfører for å oppnå en belønning eller unngå straff og ubehagelige situasjoner (Skaalvik & Skaalvik, 2015). En indre motivert læringsprosess vil i de fleste tilfeller være den mest effektive formen for god læring. Covington (1992) påpeker at de målene en må strebe etter er de naturlige motivasjonsprosessene som er iboende i mennesket, som for eksempel et mål om å være mer effektiv og utøve handlinger for ens egen skyld. Først og fremst fordi slike prosesser er en belønning i seg selv, og fordi indre motiverte, naturlige læringsprosesser blir meningsfulle for individet, og ikke bare en isolert prosess man må gjennom for å få rett svar på en prøve, eller for å tilfredsstille læreren (Covington, 1992).

2.7 Mestring

Mestring og motivasjon henger tett sammen, og mestringsteorier blir ofte sett i sammenheng med motivasjonsteorier. Et fellestrekk med mestringsteorier og motivasjonsteorier er at begge henger tett opp mot individets selvoppfattelse. Positiv selvoppfatning er avgjørende for både motivasjon og mestring. Elever som har fått gode erfaringer med mestring i skolen vil også utvikle en forventning om mestring. Mestringsforventning handler om individets forventninger til om en selv klarer å utføre bestemte oppgaver. For eksempel i instrumentalundervisning, hvor man skal lære seg grunnleggende akkorder på gitar, så vil noen elever være klare på at de kommer til å få til oppgaven, mens noen andre er mer i tvil om de vil få det til. Dette er eksempler på høy og lav mestringsforventning til akkurat denne bestemte oppgaven. Mestringsforventning dreier seg ikke om hvorvidt en person føler seg dyktig på området, men om hvorvidt de forventer å klare å gjennomføre den aktuelle oppgaven de står ovenfor. Mestringsforventning dreier seg dermed ikke kun om hvilken oppgave som skal utføres, men hvor lang tid man har til å utføre oppgaven, og hvilke arbeidsforhold man har. En elev som har gode mestringsopplevelser i et fagfelt, vil utvikle en større forventning til å klare andre og vanskeligere oppgaver i samme fagfelt, og kan i større grad være selvgående i læring i dette fagfeltet. Til motsetning kan også en elev som har dårlige mestringsopplevelser i et fagfelt utvikle seg til en forventning om at en ikke klarer å lære og mestre det aktuelle fagfeltet. Forventninger til å klare oppgaver øker om man har gode erfaringer med å mestre lignende oppgaver tidligere, mens dårlige erfaringer vil svekke forventningene. Dermed er tidligere erfaringer med å mestre beslektede oppgaver den viktigste måten å styrke elevens mestringsforventning (Skaalvik & Skaalvik, 2015).

Elever med høy mestringsforventning kan ha et større utbytte av arbeidet som legges ned, samt kan læringen ha større verdi for eleven. Det kan tenkes at de vil yte en større innsats, og være mer utholdende i arbeidet enn de med lavere mestringsforventning. Der er dermed en klar kobling mellom mestringsforventning og faglige prestasjoner. Mestringserfaringer er spesielt viktige i starten av en læringsprosess. Det er dermed veldig viktig at nivå og arbeidstempo står i samsvar med elevens utgangspunkt, for å sikre gode mestringsopplevelser helt fra start. Om man starter for vanskelig, eller at progresjonen i vanskelighetsgrad øker for fort, vil det kunne føre til at eleven får dårlige mestringsopplevelser, miste forventningen til å klare oppgavene, og dermed miste motivasjon til å utføre arbeidet. Om eleven opplever å mestre fagfeltet fra starten av, vil senere opplevelser av å ikke mestre enkeltoppgaver ha

mindre innvirkning på den generelle motivasjonen og mestringsforventningen innen fagfeltet, og eleven vil dermed takle å ikke mestre enkelte områder i fagfeltet like godt som andre (Skaalvik & Skaalvik, 2015).

3.0 Metode

I dette kapitlet vil jeg redegjøre for vitenskapelig forankring, metodiske valg gjennom prosessen, min bakgrunn og forforståelse samt hvordan jeg har jobbet med analysen, etiske hensyn en må forholde seg til gjennom forskningen og forskningens troverdighet og gyldighet.

3.1 Kvalitativ metode

Kvalitativ forskningsmetode kjennetegnes med nærhet til det feltet man forsker på. Man er tett på sine kilder, om det er informanter i intervju eller del av et miljø som observeres (Tjora, 2012). Dette tilfører kvalitativ metode en mulighet til å gå dypere inn i forståelsen av det området man forsker på. Kvalitativ metode gir tilgang til informasjon tilknyttet sosiale situasjoner, individets oppfatning av deres sosiale realitet og omverden. Informantens sitt perspektiv er i fokus, og man vektlegger en forståelse av noe før en forklaring på noe. Jeg ønsker i dette studiet å få et innblikk i musikk lærere sin hverdag i en naturlig og så ærlig kontekst som mulig. Jeg har valgt kvalitativ metode nettopp fordi den lar meg, forskeren, nå dypere inn i informantens forståelse av nettopp disse fenomenene jeg ønsker å si noe om.

Med kvalitativ metode leter man ikke etter én bestemt sannhet eller ett svar, men heller opplevelser, perspektiver og erfaringer. Jeg ønsker å få en innsikt i hvordan enkelte personene opplever sin livsverden, ikke om disse personene har det rette svaret på bestemte områder. Disse beretnelsene om fenomener vil ikke i slik forskning være totalt objektive perspektiver fortalt av en informant, ettersom forskningen blir gjenfortalt av den som forsker, og dermed bli farget av forskerens analyse og drøftinger (Kvale & Brinkmann, 2015).

3.2 Intervju

Jeg har valgt å bruke intervju som datainnsamlingsmåte ettersom det er en egnet metode for å få innsikt i informantens tanker og bevissthet rundt temaet det forskes på. Med intervjuet ønsker jeg å finne dyptgående informasjon om hvordan erfarne musikk lærere opplever sin hverdag, og hvordan de opplever at deres undervisning påvirker elevene. Intervjuformen er et semistrukturert dybdeintervju. Med et dybdeintervju ønsker man å skape en situasjon som tillater en fri samtale som får informantens til å reflektere over egne holdninger og erfaringer til et bestemt tema (Tjora, 2012). I intervjuet benyttes åpne spørsmål som tillater at

informanten får snakke fritt om det aktuelle temaet, og intervjueren får stille oppfølgingsspørsmål underveis for å nå enda dypere i informantens livsverden. Intervjuet er også semistrukturert. Det vil si at formen for hvordan intervjuet skal utarte seg ikke er fullstendig planlagt på forhånd med faste spørsmål og bestemte temaer, men heller noen retningslinjer for hvilke temaer man skal berøre. Det semistrukturerte intervjuet lar forskeren spille videre på informasjon som dukker opp i løpet av intervjuet, og gå mer i dybden på spontane temaer som dukker opp i løpet av intervjuet ved hjelp av aktiv lytting og oppfølgingsspørsmål. En av utfordringene med et slikt ustrukturert intervju er at man lett kan spore av på temaer som er interessante der og da, men ikke nødvendigvis relevante for å belyse forskningsspørsmål og analysen som skal gjøres i etterkant.

På grunn av at intervjuet er en slags fri samtale, og formen kan ligne på en samtale fra hverdagen, kan det fort tenkes at et dybdeintervju er en lettvinnt løsning, og intervjuet er enkelt å gjennomføre. Men er det så enkelt? Hvem som helst kan få gode idéer, få tak i opptaksutstyr, og gå ut å spørre personer rundt denne idéen uten at man trenger å ha reflektert eller forberedt seg i særlig grad. Men klarer man da å innhente god informasjon som gir verdi til et forskningsfelt? I slike intervjusituasjoner med liten form for struktur er det stor fare for at man gjenvinner sine egne eller andres fordommer og oppfatninger uten å egentlig ha stilt seg kritisk og undrende til feltet det skal forskes på. Refleksjon og forberedelser rundt forskningsfeltet i tillegg til en metodisk forankring vil gjøre forskeren mer bevisst på hvilken informasjon man ønsker å nå, og hva slags kunnskap man kan tilegnes gjennom et intervju (Kvale & Brinkmann, 2015). Det som i hovedsak skiller intervjuet fra en av hverdagens samtaler er at man i en intervjusituasjon ønsker å ha informanten og informantens stemme i fokus (Dalen, 2011).

All forskning, også intervjubasert forskning, er et håndverk. Og som de fleste håndverk kan man ikke lese seg flink. Man må praktisere. For å bli god til å gjennomføre intervju, og for å lære seg teknikkene, må man ut å gjøre intervju. Intervjuet blir formet av intervjuerens ferdigheter og personlige vurderinger, og kvaliteten på intervjuet bestemmes av den kunnskapen man tilegnes (Kvale & Brinkmann, 2015). I tillegg er det utfordrende, spesielt som fersk intervjuer, å forholde seg til mindre pauser mens intervjuet foregår. En liten pause kan føles veldig lang, og man som intervjuer føler at man må si noe for å holde intervjuet i gang, mens det som egentlig skjer er at informanten reflekterer rundt sitt utsagn, og kanskje er klar til å spille videre på sitt utsagn. I mange tilfeller kan en slik intervjusituasjon være første

gang informanten stiller slike spørsmål til sin praksis. Dermed kan det å forholde seg til pauser være styrkende for dybden i intervjuet (Dalen, 2011). Ved gjennomføringen av intervjuene merket jeg godt at intervju er noe man må praktisere for å mestre godt. For eksempel var det utfordrende i spesielt det første intervjuet å løsrive seg fra intervjuguiden, og klare å finne gode, spontane oppfølgingsspørsmål. Ved gjennomlytting av opptak og transkribering av intervju la jeg merke til flere utsagn som en kunne spilt videre på for å nå dypere inn i informantens forståelse. Men allerede ved neste intervju, etter å ha jobbet med det første merker jeg at man lærer mye av slike refleksjoner, og klarer å ha en løser, men samtidig mer lyttende samtaleform.

3.3 Forskerens forståelse

Jeg er selv utdannet musikk lærer, og har min erfaring primært fra kulturskole, en fritidsklubb for mennesker med utviklingshemming kalt Grotta, og som instruktør i korps. Jeg har vokst opp med musikk rundt meg hele livet, og musikk er fortsatt en av de viktigste bestanddelene i mitt liv. Jeg har dermed også mange tanker om hvorfor musikk og musikkundervisning kan være bra for mange, og spesielt barn. I de fleste fag vil man finne forskere og studenter som har en sterk tilknytning og opplevelser til det som studeres. En solid bakgrunn i faget vil ofte kunne føre til en dypere innsikt i det som forskes på, men det kan også føre til en veldig sterk personlig involvering i prosjektet (Dalen, 2011). Det er lett å la seg bli for personlig involvert i et prosjekt som dette. Personlig involvering er en styrke, og en bra egenskap når man går inn i forskning, men man kan fort falle for fristelsen og la hele prosjektet forsterke sine egne meninger, fordommer og holdninger. Men er det da forskning? I alle fall ikke en transparent og troverdig forskning. Akkurat et slikt solidaritetsproblem merket jeg at jeg ble påvirket av under skriving av intervjuguide. Det er utfordrende å stille seg bak sine egne holdninger og stille seg undrende og nøytral til et felt man har vært del av i flere år, og har gjort seg opp en del tanker rundt. Dette er noe jeg har gjort meg bevisst på igjennom arbeidet med metodefag før selve jobben med oppgaven, men ble enda mer bevisst på etter å ha jobbet med intervjuguiden. Jeg merker hvor viktig det er å ha denne bevisstheten gjennom hvert ledd i prosessen for å sikre prosjektets validitet og transparens. Man bør alltid stille spørsmål til sine egne refleksjoner, og kunne begrunne hvorfor. Min bakgrunn som forsker har tidligere ikke gått så mye lengre enn min egen nysgjerrighet, så dette er mitt første prosjekt der jeg går inn med bevissthet på eget vitenskapelig syn, en metodisk forankring og et mer reflektert syn på hva som skal til for å kalle forskning for forskning.

3.4 Intervjuguide

I første utkast til intervjuguiden noterte jeg ned ca. 20 spørsmål rundt emner jeg selv synes er interessante ved musikkundervisning, og som er i det landskapet jeg ønsker å utforske med min oppgave. Men etter en gjennomgang og utprøving av intervjuguiden merker jeg at jeg først og fremst har veldig mange spørsmål, noe som fort kan jobbe i mot min intensjon om et åpent intervju. Mange av spørsmålene var nok også ganske ledene mot mine egne tanker om hvordan jeg synes musikkundervisningen skal være. Ta for eksempel spørsmålet ”Tror du musikkundervisningen kan knytte tettere bånd mellom elever?” Her kan det tolkes at det ligger implisitt i spørsmålet at musikkundervisningen skal knytte bånd mellom elever, og informanten vil kanskje lete etter et svar som han tenker at skal bekrefte det jeg allerede tenker, i stedet for å berette om sin opplevelse av det sosiale aspektet ved musikkundervisning. Dermed ble intervjuguiden (se vedlegg 1) kortet ned til 5 åpne spørsmål som gir rom for at informanten får prate fritt, og oppfølgingsspørsmål underveis blir mer naturlig. En intervjuguide på 20 spørsmål, og en tidsramme på ca. 1,5 time vil kunne føre til at intervjuet går fra å være semistrukturert til å være strukturert. Noe som kan medfølge at intervjuet blir mer overfladisk, og man får ikke det dype innsynet i informantens livsverden som et semistrukturert intervju tillater. I det første intervjuet forholdt jeg meg ganske strikt til intervjuguiden, og lot den styre ganske mye av intervjuet. I de to andre intervjuene forholdt jeg meg løsere til intervjuguiden, og brukte den heller som en sjekklister for å forsikre seg om at man hadde vært innom alle temaene jeg ønsket at informanten skulle fortelle om.

3.5 Informanter

Utvalget består av 3 musikk lærere, og er valgt ut fra visse kriterier. Disse kriteriene er hovedsakelig at de arbeider i grunnskole/kulturskole, har 5 år eller mer arbeidserfaring som musikk lærer. Utvalget består av én informant med base i større by, én i mindre by og én i bygd. Første steg i utvelgingen var å ta kontakt med administrasjonsavdeling på skoler og kulturskoler med en kort redegjøring av prosjektet og forespørsel etter aktuelle deltakere. Med denne strategien fikk jeg mailadresse til én informant som ble med i prosjektet. Så strategien var med andre ord ikke helt vellykket. Dermed tok jeg direkte kontakt med personer som tilsynelatende var kvalifiserte for deltakelse i prosjektet, og fikk da kontakt med de to siste informantene. All kontakt i denne fasen er gjort via e-post.

3.6 Intervjuene

Jeg har intervjuet tre informanter, alle med lang fartstid som musikk lærere i både skole og kulturskole. Intervjuene ble tatt opp med digital lydopptaker, deretter overført til en passordbeskyttet PC, og slettet fra opptaksenheten. Intervjuene varte mellom 50- og 90 minutter. Deretter ble intervjuene transkribert til tekst i word-format. Jeg har prøvd å få transkribert intervjuene så raskt som mulig etter de var gjennomført, og har transkribert ferdig hvert intervju før gjennomføringen av neste. Dette tror jeg har vært viktig for min ferdighet som intervjuer. Ved transkriberingen legger man godt merke til hva man selv kan forbedre, og tar det med seg til neste intervju, og vil dermed styrke kvaliteten på neste intervju. Jeg merker også godt at jeg selv ble mer trygg på denne samtaleformen for hvert intervju som ble gjennomført. Eventuell anonymisering av informasjon som kom frem under intervjuet ble gjort i transkriberingsprosessen. Intervjuene er oversatt fra dialekt til bokmål. Jeg synes det gir en bedre leseflyt i løpende tekst, og forsterker i tillegg informantenes anonymitet. Man kan diskutere om det endrer utsagnenes meningsinnhold når man oversetter de, og at transkribering på dialekt vil fremstille informantene mer virkelighetstro, men jeg opplever ikke at det har noen særlig innvirkning. Uansett vil man aldri klare å oversette fra muntlig til skriftlig på en god, objektiv måte (Tjora, 2012). Jeg tror at oversettelse til bokmål heller gjør det lettere for leseren å holde leseflyten og gir en bedre forståelse av empirien. Dialekter kan være vanskelig å lese for de som ikke er vant til å lese eller snakke den dialekten det gjelder. Leseren kan også fort danne seg et bilde av informanten som påvirker hvordan en tolker utsagnene om det er skrevet på dialekt. Det eksisterer mange fordommer og stereotyper knyttet til yrker og dialekter, og jeg tror det kan påvirke hvordan man opplever lesingen. For eksempel er det lett å stigmatisere hvis en trønderisk musikk lærer snakker om trønderrock, bygdekultur og trekkspill, og det kan hos enkelte bli tolket i overkant useriøst eller morsomt om man i tillegg leser det på dialekt, selv om innholdet i utgangspunktet er høyst relevant og seriøst. Noen ord og uttrykk kan være litt utfordrende å oversette til bokmål, da det ikke alltid finnes synonymer eller tilsvarende utsagn. Men dette forekom sjeldent, og om man er bevisst på det vil man kunne oversette hva som helst og bevare meningsinnholdet. Jeg har prøvd så godt det lar seg gjøre å ikke endre på ord eller utsagn for at de skal bli minst mulig farget av mine oversettelser. Om det er dialektord som har en særegen betydning for utsagnet er de tatt med og flettet inn i oversettelsen. Intervjuene er lagret som intervju 01, 02 og 03, både i lydform og som transkribert tekst for å sikre informantenes anonymitet.

Under gjennomføringen av intervjuene var det viktig for meg at intervjuene foregikk på informantenes premisser, spesielt når det kommer til tidspunkt og sted. Dette tror jeg er viktig for å holde intervjuet så naturlig og avslappet som mulig. Eneste kriteriet jeg stilte til sted er at det må være relativt stille omgivelser for å få gode nok opptak og for å unngå forstyrrelser fra miljøet. Etersom informantene også gir av sin fritid for å delta i et studie synes jeg også det er viktig at informantene ikke skal ofre mer av sin tid enn det som er høyst nødvendig. Om intervjuet hadde medført mye organisering og krevd mye fra informantens side, kan det påvirke hvordan informanten forholder seg til deltakelsen i et slikt prosjekt, spesielt når det er frivillig deltakelse. Dette studiet hadde tross alt ikke kunne eksistert uten informantenes engasjement og frivillige deltakelse.

Som nevnt tidligere er intervju en samtaleform man må praktisere for å mestre, og det merket jeg godt i prosessen med å gjennomføre disse tre intervjuene. Det mest åpenbare er måten jeg forholdt meg til intervjuguiden på underveis. I det første intervjuet ble jeg veldig avhengig av intervjuguiden. Jeg fulgte spørsmålene relativt strikt, og intervjuguiden ble det jeg lente meg tilbake på for å holde samtalen gående. Dette merket jeg godt når jeg transkriberte dette intervjuet, og legger da merke til utsagn informanten har som jeg kunne spilt videre på, men ikke nødvendigvis tok tak i på grunn av at jeg forholdt meg så strikt til intervjuguiden, og da ikke fikk nok fokus på informantens utsagn. Ved neste intervju ønsket informanten å se intervjuguiden noen dager i forkant, noe jeg i dette tilfellet synes funket bra. Dette førte til at samtalen kjapt var i gang, og jeg kunne løsrive meg i større grad fra intervjuguiden. Jeg syntes at dette gjorde at oppfølgingsspørsmålene lå lettere tilgjengelig, og samtalen gikk mer naturlig. Dette intervjuet hadde også en såpass god flyt at det gjorde det veldig naturlig å styre det mot de temaer som er relevante for oppgaven. Denne åpne formen for intervju ble også brukt under det tredje og siste intervjuet. Intervjuguiden fungerte da mer som noen retningslinjer for at intervjuet ikke skulle spore av i en samtale som ikke er relevant for oppgaven. Her ble det også mer naturlig å komme med gode oppfølgingsspørsmål. Det kan være at mindre fokus på intervjuguiden førte til mer overskudd og fokus på hva informanten forteller. Men med en så løs intervjuform er det viktig at man alltid er bevisst på at man holder intervjuet relevant for oppgaven. Jeg merket godt at man fort lar seg rive med i en samtale som er veldig interessant, men på andre felt enn det som angår oppgaven.

I transkriberingen av det andre intervjuet merket jeg at jeg stilte mange ”doble spørsmål.” Så et oppfølgingsspørsmål besto ofte av to spørsmål. For eksempel ”Hvordan opplever du dette? Tror

du det påvirker hvordan eleven har det?” Kanskje hadde informanten et godt svar på det første spørsmålet, men ble distraheret av spørsmål nummer to? Dette kan ha påvirket hvordan intervjuet utartet seg, men det virket ikke som at det satte ut informanten på noe vis selv om det kan ha påvirket hvordan informanten svarte for seg etterpå. Kanskje farget spørsmålene mine informantens utsagn? Dette merket jeg ikke i det hele tatt under selve gjennomføringen av intervjuet, men la godt merke til det under transkriberingen.

3.7 Analysen

Første steg i analysen begynner allerede under selve intervjuet, da man begynner å gjøre seg noen tanker rundt det informanten forteller. I dette stadiet har jeg prøvd så godt det har latt seg gjøre å notere ned tanker rundt utsagn med en gang etter intervjuet. Jeg valgte å ikke notere noe under selve intervjuet for å kunne fokusere mest mulig på informanten. Noen av de umiddelbare refleksjonene man gjør seg under intervjuet resulterer også i oppfølgingsspørsmål i selve intervjuet. Neste steg er under transkriberingen av intervju. Også her har jeg notert ned tanker fortløpende. Under transkriberingen har man tid til å notere ned alt av tanker og refleksjoner man gjør seg underveis. Etter at alle intervjuene var ferdig transkriberte, skrev jeg de ut på papir, leste gjennom og markerte alt jeg syntes var relevant for oppgaven. Etter å ha gjort dette med alle intervjuene gikk jeg tilbake til det jeg hadde valgt ut av empiri, og hentet ut koder ut fra informantens utsagn. Her har jeg prøvd å kode så empirinært som mulig. Informantene snakker ofte om teorier under intervju, så kodingen bærer også preg av en teoretisk tilnærming. etter den første kodingen jobbet jeg fra det empirinære til en mer teoretisk tilnærming av datamaterialet. I denne delen av analyseprosessen brukte jeg koder som for eksempel sosial kompetanse, mestring, relasjoner etc. Disse kodene ble grunnlaget for tre hovedkategorier som jeg tar utgangspunkt i når jeg presenterer mine funn i analysekapittelet. Analysekapittelet er delt inn i kategoriene informantens umiddelbare tanker, sosiale faktorer, individuelle faktorer og systemfaktorer. Under hver kategori har jeg presentert sitater fra intervjuene, og deretter drøftet empiri opp mot teori. Jeg har valgt å presentere funn og drøfte under samme kapittel for å skape flyt i oppgaven, og for å unngå at jeg gjentar meg selv i drøftingen.

3.8 Etske hensyn

Det er viktig å alltid ta hensyn til det etiske ved arbeid med forskning i uansett form. Helt fra starten av må forskeren tenke over at man jobber med mennesker, og kvaliteten på

forskningen kommer i stor grad av hvordan forskeren forholder seg til de menneskene som er involvert i forskningsprosjektet. Tillit, trygghet, respekt og gjensidighet vil prege hvordan kontakten mellom intervjuer og informant utarter seg, og vil påvirke hvilken informasjon man får tilgang til. Måten intervjueren oppfører seg på vil prege den kommunikasjonen som finner sted der og da, uavhengig om det er i forskningsøyemed eller i en dagligdags, sosial sammenheng (Tjora, 2012). God gammeldags høflighet er helt avgjørende for all forskning der man er i direkte kontakt med andre mennesker. Til forskjell fra en dagligdags samtale vil samfunnsforskning på mange måter bryte seg inn på andres arenaer, og ofte omhandle veldig personlige temaer som i tillegg skal offentliggjøres. Derfor er det viktig å stille høye krav, og reflektere rundt de etiske hensyn man må ta i forskningsprosjektet. Dette forskningsprosjektet ble i tidlig fase meldt inn til NSD, og datainnsamlingen ble ikke påbegynt før tilbakemelding fra personvernombudet var mottatt (se vedlegg) Deltakerne har blitt informert om deres rettigheter, om hvordan datamateriale blir behandlet, og at lydfiler og intervju blir slettet etter fullført oppgave, og alt som publiseres er anonymt. I informasjonsskrivet som ble sendt ut etter godkjenning av NSD (se vedlegg) ble det også påpekt at deltakere når som helst kan trekke seg fra forskningen uten at det skal ha noen konsekvenser for dem. Det er også påpekt at deltakelse er frivillig. Dette er i tråd med prinsippene om informert og fritt samtykke samt konfidensialitet (Thagaard, 2013). For å overholde prinsippet om konfidensialitet må også jeg som forsker være nøye med hvordan jeg behandler data etter datainnsamlingen. Man må passe på at informasjonen ikke blir formidlet på et vis som kan være av negativ art for de personene og arenaene det forskes på. Datamaterialet må behandles på en måte som gjør at deltakernes identitet forblir skjult, og personidentifiserende opplysninger må tilintetgjøres etter prosjektet er endt. Hensikten er å alltid beskytte privatlivet til de personer som deltar i studien (Thagaard, 2013).

3.9 Reliabilitet og validitet

Reliabilitet – er forskningen troverdig? I kvalitativ forskning er det viktig å stille spørsmål knyttet til forskningens troverdighet. Thagaard (2013) påpeker at for å styrke forskningens reliabilitet er det viktig at forskeren argumenterer for oppgavens reliabilitet, og redegjør for hvordan dataene som er tatt i bruk er blitt generert og utviklet gjennom prosessen. Man kan også styrke forskningens reliabilitet ved å være så transparent som mulig. Dette innebærer å gjøre rede for forskningsstrategi og metode, slik at en kritisk leser vil kunne vurdere og se hele forskningen i en større kontekst (Thagaard, 2013). I metodekapittelet har jeg skrevet om

hvordan jeg har gått frem i hver enkelt del av forskningsprosessen, og lagt like mye vekt på de utfordringene jeg har møtt, som det som har gått etter planen. Jeg har også valgt å redegjøre for min forforståelse nettopp for å styrke reliabiliteten til oppgaven.

Validitet – er forskerens tolkninger gyldige? Med begrepet validitet ilegger man en vurdering av grunnlaget for forskerens tolkninger. Når et kvalitativt studie ikke er rent deskriptivt, vil analysen bestå av forskerens tolkninger av det empiriske datamaterialet. Validitetsspørsmål vil gjelde forskerens utsagn, og hvorvidt de er reelle i kontekst med den virkeligheten som er studert. Med en intern validitet knyttes forskerens utsagn og fortolkninger opp mot det studiet som er gjort. Stemmer forskerens tolkninger og refleksjoner over ens med det aktuelle studiet, og i denne sammenhengen? Ekstern validitet, eller overførbarhet knyttes til hvorvidt forskerens funn og analyser kan være reelle i andre sammenhenger, og om de er gjenkjennbare for andre i feltet (Thagaard, 2013). Gjennomsiktighet er også viktig for å styrke fortolkningene som er gjort i studiet, og dets validitet. Jeg har forsøk å begrunne de fortolkninger som er gjort, og på best mulig måte svare på hvorfor man tolker dataene som man gjør. Det er derfor viktig å være kritisk til sine egne refleksjoner, og prøve å belyse analysen fra flere perspektiver.

4.0 Analyse

I dette kapittelet vil jeg introdusere mine funn og forskningsresultater. Teorigrunnlaget, empirien fra intervjuene, og kategoriene jeg har kommet frem til gjennom koding danner grunnlaget for denne analysen, og hvordan resultatene presenteres.

4.1 Innledning

Gjennom koding og arbeid med det empiriske datamaterialet har jeg kommet frem til flere kategorier som har vært sentrale i samtlige intervju. Etter å ha kategorisert og kodet hvert enkelt intervju har jeg prøvd å finne koblinger mellom de forskjellige intervjuene, og ut i fra det har jeg lagd tre overordnede hovedkategorier.

- Sosiale faktorer

- Individuelle faktorer

- Systemfaktorer

Disse tre kategoriene er relativt vanlige innen sosiologisk analyse, og er en vanlig måte å tenke for å forstå verden og fenomener. Før arbeidet med datamaterialet hadde jeg ikke en bevisst plan om å dele inn i akkurat disse kategoriene, men etter å ha kodet og kategorisert datamaterialet ut i fra hvordan jeg hadde tenkt oppgaven falt det seg naturlig. Det kan tenkes at denne inndelingen har vært et ubevisst valgt helt fra starten av oppgaven. Jeg har hatt sosiale og individuelle faktorer i tankene gjennom hele arbeidet, men hadde ikke valgt å dele inn analysen i disse kategoriene før etter arbeidet med datamaterialet.

Med sosiale faktorer menes de faktorer, omstendigheter og kvaliteter med musikkundervisningen som stimulerer til utvikling av sosial kompetanse, inkludering og relasjonsbygging, mens individuelle faktorer omhandler selvoppfatning, motivasjon, identitet og andre faktorer som berører og utvikler mennesket på individnivå. Disse faktorene vil naturlig nok skride over i hverandre og være med på å påvirke hverandre, da individet påvirker det sosiale, og det sosiale påvirker individet. Kategorien systemfaktorer kommer av at samtlige av informantene snakker om samarbeid mellom skole og kulturskole, samt deres rolle som musikkklærere, altså systemet og omgivelsene elevene tar del i.

I tillegg til å presentere analysen under disse kategoriene velger jeg innledningsvis å ta med de første utsagnene og refleksjonene hos informantene som fant sted i begynnelsen av hvert intervju.

4.2 Informantenes umiddelbare tanker

Under intervjuene prøvde jeg å få informantene til å fortelle om deres opplevelser av hvordan musikkfaget kan bidra til å stimulere og styrke andre kvaliteter hos elevene enn det rent faglige, teoretiske og musiske ferdigheter. Jeg har hatt et mål om å la informantene få snakke så fritt som mulig ut fra deres referanseramme for hvordan musikkundervisningen oppleves. I starten av intervjuene lot jeg informantene snakke fritt kun ut fra tema og en kort redegjørelse av hvilke typer opplevelser tilknyttet undervisningen jeg ønsket at de skulle fortelle om. De umiddelbare tankene informantene har rundt temaet er spesielt interessante fordi de sier noe om hvilket forhold og bevissthet denne læreren har til dette aspektet av sin undervisning på daværende tidspunkt, uten at noen utenforstående stiller spørsmål eller oppfordrer til videre refleksjon dermed påvirker informantens tanker. Mitt inntrykk er at mange lærere, spesielt erfarne lærere har mye bevissthet på at musikkfaget kan gi elevene noe ekstra, og dermed har mange tanker, refleksjoner og visjoner rundt dette temaet. Dette synes i alle fall å stemme hos de tre informantene som har deltatt i dette studiet.

Informant 1:

”Det er jo utviklende på andre områder vil jeg si, musikkfaget da. (...) Du lærer ganske mye om andre kvaliteter som menneske enn i mer teoretiske fag. Samhandling, fokus, oppmerksomhet, vente på tur, lytte til andre – som man gjør i samspill, finne sin plass i samspill både rytmisk og tonalt. Man utvikler andre ferdigheter. Man lærer om kroppsspråk og å lese andre mennesker. Det er en samhandlingsbit som jeg vil påstå er veldig utviklende i forhold til realfag.”

Informant 1 uttrykker tydelig at det er visse kvaliteter som bevisstgjøres gjennom måten musikkundervisningen foregår på. Mye av det handler om samhandling, interaksjon og sosiale ferdigheter. Sosial interaksjon satt i et system som både fordrer motivasjon gjennom mestring og musisering. Samspill gjennom musikk er en konstant kommunikasjon mellom de aktive partene, og krever at man lytter, og spiller videre på de andres musikalske språk og

fraseringer. Man lærer om kroppsspråk og viderefører det Bjørkvold (2005) omtaler som det musikalske morsmålet. Det å synge eller spille er med på å skape en følelsesmessig og sosial kontakt, og en felles forståelse – kommunikasjon.

Informant 2:

”Jeg tenker at mennesket har behov for gode relasjoner med hverandre, og det her som kalles sosial kompetanse. Kunnskap er jo et felt oppi det her, også har man ferdigheter. Og så handler det noe om holdninger. Og jeg tenker musikk i seg selv, det har vi vel opplevd både jeg og du, at når ting funker, så rører det ved noen strenger i seg selv, ikke sant. Og det er behagelig, det er bare godt. Det er ikke noe annet medium som klarer å nå dit. Sånn tenker jeg det. Og i en klasse hvor man har vidt forskjellige typer individer og vidt forskjellige holdninger blant elevene, da kan det være vanskelig for mange å få gode relasjoner fordi de mangler kunnskapen, og de mangler kompetansen. Hva er det musikk kan gjøre da? Og jeg tenker at det er et fantastisk medium, i alle fall i samspillsøyemed. (...) Hva er det musikken gjør med elevene? Det å utvikle en vi-følelse. Den er bare enorm! Og tar du med det fra musikkrommet og opp på en scene, der det er mange publikummere i salen, og får en applaus for at 'det her gjorde vi' det er ei helt fantastisk følelse. Det gjør noe med fellesskapet – den her gruppen.”

Også informant 2 uttrykker tydelig at det foreligger noe her som bidrar med å styrke sosiale bånd, og ikke minst fellesskap. Fellesskap, eller vi-følelse er en sentral verdi i informantens undervisning. Informant 2 uttrykker tydelig allerede i starten av intervjuet at musikkundervisningen er noe som oppleves som styrkende for relasjonsbygging og utvikling av en fellesskapsfølelse. Samspillet som foregår mellom elevene igjennom musikk bygger på strukturer som krever relasjoner og sosial kompetanse, og samtidig stimulerer til utvikling av nettopp denne kompetansen. Gjennom musikalsk samspill og samhandling i kreative fag stimulerer undervisningen til utvikling av sosial kompetanse og relasjonsbygging også til de elevene som har vanskelig for å bygge relasjoner. Sammen med konserter og forestillinger som gir elevene bekreftelse, forsterker man disse fellesskapsbyggende strukturene, og opparbeider en sosial status, eller sosial posisjon. Hvordan skiller musikkundervisningen seg fra andre former for samspill her? Både i og utenfor skolen jobber elevene ofte sammen, og er nødt til å samarbeide for å oppnå mål. Man kan tenke seg at man finner mange av de samme strukturene også i enkelte idretter, hvor man også er del i en form for samspill. En forskjell

mellom idrett og kunst er at idretten ofte krever et høyt ferdighetsnivå for å bli god. I idrett måler man ofte resultater, noe som synliggjør forskjeller innad i samspillet, noe som kan virke motiverende for de som når høyt opp, men derimot også virke demotiverende for de som ikke presterer like godt. Til sammenligning kan man tilrettelegge musikkundervisning slik at man heller utjevner forskjeller i prestasjonsnivå i stedet for å forsterke dem. Dette kan virke styrkende for individets selvfølelse, og bidra til å ivareta individets integritet i skolen. Som nevnt under kapittelet om sosial inkludering er det et mål for skolen å ha aktiviteter som ivaretar en tilhørighet samt inkluderer og stimulerer til sosiale aktiviteter og god læring. Dermed kan en tenke seg at musikkundervisningen kan ha en viktig rolle for de elevene som ikke føler at de presterer i for eksempel idretten.

Informant 2 uttrykker at musikkundervisningen later til å være en meningsfylt aktivitet hos elevene. Fellesskapsfølelse, eller vi-følelse er nøkkelfaktor, og musikken og tilknyttede aktiviteter blir en arena som styrker og ivaretar et sosialt fellesskap.

Informant 3 fokuserer i større grad på elever med funksjonshemming, mens informant 1 og 2 har mer fokus på ordinær undervisning. Men også informant 3 uttrykker at musikkundervisningen gir en ekstra dybde hos elevene, og bidrar sterkt til å styrke elevens sosiale posisjon og selvoppfatning.

Informant 3:

”Overbevist og helt klar på at det å drive på med musikk om man har en funksjonshemming gir de en dimensjon langt mer enn de ville fått uten musikken. Musikken kan gi dem en status i klassen, en status blant familie, pårørende og venner som gjør veldig godt for sjela og selvtilliten. Det å kjenne på mestring, og det å få til noe, det å bli god i noe, føle at man er god i noe. Det å ha en utviklingshemming i dag er gjerne litt sånn at de lykkes ikke i alt. De tar ikke førerkort for bil for eksempel, slik som andre 18-åringer. Det er masse slike ting i livet som barn og ungdom med utviklingshemming ikke får til, så verden går litt fra dem gjennom skolen. Da kan musikken gi dem en boost.”

At musikken gir elevene en status både på skolen og hjemme vitner om at musikkundervisning kan fungere som en sosialt inkluderende prosess for mennesker som kan ha behov for litt drahjelp inn i sosiale sammenhenger, men likevel har forutsetninger for å

delta i sosialt samspill. Denne statusen påvirker selvet, og selvoppfattelsen, og dermed vil det fungere sosialt inkluderende ikke bare på skolen, men også i andre sammenhenger da det kan bidra til at eleven utvikler en sterkere tro på seg selv. Det gjør godt for individet, og det gjør godt for individet i en sosial sammenheng. Informant 3 nevner også at verden går fra dem gjennom skolen, men at musikkundervisning og deltakelse i kulturskole/bandprosjekter være en arena hvor de er helt normale.

Allerede i begynnelsen av intervjuene uttrykker informantene at de opplever at musikkundervisningen har noen andre kvaliteter enn det musikkfaglige. De uttrykker at undervisningen berører elevene på et dypere nivå, og kan virke regulerende på sinnstilstander. Man spiller på følelser, og gir positive, emosjonelle opplevelser og oppmuntrende opplevelser som bidrar til å skape høydepunkter i løpet av dagen. Informantene snakker om opplæring gjennom kunst – ikke bare opplæring i kunst. Opplæring gjennom kunst, eller det Bamford (2006) kaller integrert kunstopplæring handler om å bruke kunstfagene som mål eller metode for å nå andre mål enn det kunstfaglige. Samtlige av informantene uttrykker at musikkfaget oppleves som noe som styrker relasjoner og skaper og vedlikeholder sosiale bånd. Deltakelse i kunstfag stimulerer til utvikling og vedlikehold av sosial kompetanse via at man etablerer relasjoner mellom individer, jobber tett sammen for å nå et felles mål, og dermed er avhengige av gjensidig respekt og et inkluderende miljø for å nå disse målene. Et sosialt inkluderende fellesskap hvor man deltar aktivt, utfolder seg kreativt, gir av seg selv, påvirker andre, samt blir påvirket av de rundt seg.

4.3 Sosiale faktorer

To av informantene vektlegger tydelig viktigheten av samspill som en sosial arena, der hvor elevene får muligheten til å skape noe sammen. Det å skape noe sammen krever også at eleven tillater at andre har en viktig rolle i aktiviteten, noe som faller veldig naturlig i et musikalsk samspill hvor man ofte er avhengig av flere ulike instrumenter for å skape en ønsket helhet. Man må ha en felles puls, og en enighet om hvor man starter, hvor man slutter, og hvordan man kommer seg dit. Informant 2 sammenligner musisk samhandling med idrettslig samhandling som eksempel på akkurat dette:

Informant 2:

”I idrettslig aktivitet. Ikke noe forkleinelse for det, men der er prinsippet at man skal starte samtidig, men det er om å komme i mål først! I musikken, da skal du være i mål samtidig. Hvis du er den første på pallen der, da har du bommet. Sant? Vi begynner i lag, og vi avslutter i lag. Og vi får den samme applausen. Én applaus, felles applaus for alle i hop. Fordi det var gruppen som gjorde jobben. Ikke enkeltindividet, men gruppen. (...) Felles start, felles avslutning, felles applaus = vi! Oss!”

Informant 1 forteller om relasjonsbygging og musikk:

Informant 1:

”Jeg opplever musikkfaget som veldig egnet for relasjonsbygging. Både for lærer-elev og elev-elev. Det å gjøre noe i samspill. Det handler om samhandling, og å tilpasse seg andre hele tiden. Så det er en veldig egnet situasjon til å øve på det.”

Prosessen hvor man skaper, eller gjenskaper noe sammen i en musikalsk setting krever mye aktiv samhandling. Man skal være bevisst på sin oppgave, og mestre å gjennomføre oppgaven samtidig og i samspill med andre. Resultatet består av alle som en helhet, ikke bare de enkeltstående individene i gruppen. Enighet, felles forståelse og lytting til andre er avgjørende for at man skal oppnå musikalsk samspill. Dermed kan man tenke seg at det ikke nødvendigvis er viktig at de individuelle musikalske ferdighetene er overlegne, så lenge man mestrer den oppgaven en har i samspillet. Det forutsetter at en deltar i et større hele, og produktet blir et resultat av hvor gode man er sammen. I musikkundervisning kan en alltid finne en oppgave som kan passe til den enkelte elev, uansett nivå. Man kan for eksempel ha en enkel, men viktig stemme på et keyboard hvor stemmen består av kun et par toner på noen bestemte plasser. Hvis man i tillegg har riktig låtvalg, vil denne oppgaven mestres av de fleste uten at man trenger særlig store forkunnskaper, og man kan sette i gang samspillsprosessen tidlig i musikkundervisningen.

Informantene uttrykker en opplevelse av at musikkundervisningen skaper en arena som ivaretar en tilhørighet til en gruppe og et fellesskap. Nettopp på grunn av at undervisningen i høy grad stimulerer til aktiv deltakelse i et sosialt miljø. På denne måten kan musikkundervisningen skape en identitet knyttet til sin kultur og sitt sosiale nettverk. Man er alltid aktiv sammen i musikalsk samspill. Man kan da tenke seg at musikkundervisningen er

en sosialt inkluderende prosess, som legger opp til deltakelse i en sosial kultur. Men treffer undervisningen alle? Er det noen som ikke mestrer undervisningen, og kanskje ikke er så motivert til deltakelse? Informantene uttrykker mange positive opplevelser tilknyttet musikkundervisningen, men naturlig nok treffer ikke undervisningen alle i lik grad. Informantene uttrykker også at det krever mye tilrettelegging for å nå så mange som mulig. I musikkundervisning, som i all annen undervisning er det utfordrende å tilpasse slik at en hel klasse får et tilfredsstillende utbytte av de aktiviteter man gjør. Er det noen som ikke mestrer musikkundervisningen, eller er det noen som ikke blir like fenget av opplevelsen av musikk og musisering som andre? Informant 1 gav uttrykk for at undervisningen ikke treffer så godt som ønskelig hos alle, men at ca. to tredjedeler av elevene gav uttrykk for at undervisningen er motiverende og givende. Informant 1 uttrykte derimot at et flertall av de elevene som har utfordringer tilknyttet både sosialt miljø på skolen, og mestring i realfag er motivert for å ta del i musikkundervisningen, og trekkes mot musikkfaget. Om man ser på musikkundervisning som et verktøy for å jobbe med sosial inkludering og som metode for å oppnå mestringsopplevelser er det akkurat denne gruppen elever det vil være mest relevant for.

Om musikkundervisningen er lagt opp etter forutsetningene til de elevene som deltar, kan en både legge til rette for mestring i musikalsk sammenheng, og mestring i sosial sammenheng, og dermed stimulere til utvikling av sosial kompetanse. Sosial kompetanse er de ferdigheter og kunnskaper man må inneha for å kunne ta del i og bli akseptert i et sosialt felleskap. Det kreves en viss grad av sosial kompetanse for å forstå strukturene og samhandlingen som finner sted i musikkundervisningen. Musisk samhandling er en form for kommunikasjon og sosial interaksjon som krever at man forstår hvordan man tar del i det på en god måte. Sosial kompetanse er noe man opparbeider seg og utvikler gjennom oppveksten via samhandling og interaksjon med andre mennesker i forskjellige arenaer og situasjoner. I musikk, sang og samspill er det en konstant interaksjon mellom deltakende parter som finner sted, og med god veiledning og et godt planlagt opplegg vil en kunne bygge videre, og utvikle den sosiale kompetansen hos elevene. Ogden (2009) hevder at sosial kompetanse handler om å forstå hvordan man skal forholde seg til et miljø som har etablerte sosiale strukturer, noe musikkundervisningen har både i form av at man er aktiv i en sosial kontekst tilknyttet sin kultur. Det å utøve og trene musikk har sine strukturer, både på et musikkfaglig og sosialt plan. Mine funn viser at musikk lærerne har en opplevelse av at undervisningen og deltakelse i musikalsk aktivitet bidrar til å stimulere og utvikle sosial kompetanse hos elevene. Dette beskriver informant 2:

Informant 2:

”Det er en sosial greie – vi gjør noe sammen. Vi utfører ett eller annet. Og det skaper bånd – skaper relasjoner.”

Det skaper bånd å gjøre noe sammen. Det å gjøre noe sammen krever visse ferdigheter og kunnskaper, spesielt samarbeidsferdigheter. Å klare å samarbeide i en situasjon hvor man er flere som jobber sammen mot samme mål er grunnleggende for et godt samspill. Det å samarbeide medfører at man klarer å føre en samtale med hverandre, både verbalt og non-verbalt, samt å tilpasse seg, og inkludere andre. Empati og en evne til å forstå andre individer og bidra til andres måloppnåelse er også vesentlig for god samhandling og godt samspill. Dette er også faktorer som er viktige i andre situasjoner i livet, og er en stor del av både sosial- og relasjonskompetansebegrepene. Ved å trene på disse ferdighetene gjennom musikkundervisningen kan man også bevisstgjøre viktigheten av de samme ferdighetene i andre sosiale sammenhenger. Det som skjer på musikkrommet kan være overførbart til det daglige liv. Det er ikke en selvfølge at de kunnskaper og ferdigheter man lærer i en kontekst vil overføres til en annen kontekst, og dette er nok ikke prosesser som vil skje automatisk, men det kan tenkes at med veiledning fra lærere og andre støttepersoner kan man bevisstgjøre eleven på sammenhengen mellom de ulike kontekstene, og da jobbe for at erfaringene skal ha en overføringsverdi.

Gjennom samhandling etablerer man og utvikler relasjoner mellom mennesker. Hvis samhandlingen også oppleves som positiv for de som deltar, vil man vedlikeholde gode relasjoner, og eventuelt også reparere relasjoner mellom mennesker. Dermed kan man tenke seg at det er viktig at aktiviteten eleven utfører skal oppleves som meningsfylt, og helst være indre motivert for den som tar del i den for at relasjonsbyggingen skal være god. Mine funn viser at musikk lærerne opplever at flestparten av elevene ser på musikk timene som en meningsfylt og positiv aktivitet. Hvis elevene opplever undervisningen som meningsfylt og positiv, kan det stimulere til en indre motivasjon for å delta i undervisningen. Som nevnt i teorien kan indre motiverte elever har et bedre utgangspunkt for å oppnå god læring (Covington, 1992). Dette gjelder både sosial læring og faglig læring. Er eleven indre motivert, og positivt innstilt til hva som skal foregå i timen, kan sannsynligvis eleven også ha en positiv innstilling til å samarbeide med de andre som deltar i aktiviteten. En person som er indre motivert kan også takle større utfordringer i arbeidet en jobber med (Covington, 1992). Man

kan da tenke seg at elevene også har større toleranse og større motivasjon for å bearbeide og løse eventuelle konflikter som en møter i prosessen. Dette kan være å utfordre sin empati og toleranse for andre, og det kan kreve at elevene må endre seg selv og sin rolle for å oppnå ønsket mål. Man kan si at elevene lærer å samarbeide og lytte til hverandre gjennom å delta i musikk, sang, dans og drama. De lærer disse sosiale- og relasjonsbyggende ferdighetene, og videreutvikler de. Elevene utvikler empati ovenfor hverandre, lærer å respektere, tolerere og å forstå andres tanker, meninger og handlinger.

Mine funn vitner om en opplevelse av at flere av elevene skaper en tilhørighet til både gruppen, nærmiljøet og musikken. Ruud (2007b) hevder at tilhørighet og tilknytning er avgjørende for god helse. Den sosiale kapitalen, altså hvor integrert man er og omfanget en har av sosiale kontakter er en av de viktigste faktorene for god mental helse, og opplevelsen av velvære (Ruud, 2007b). Aktiv deltakelse er viktig, og musikkundervisning kan bli en møteplass hvor elevene knytter bånd på andre premisser enn hva de gjør i mer teoretiske fag eller i fritiden. Musikkundervisningen kan skape sammensetninger av grupper som ellers ville falt unaturlig. Om sammensetningen av grupper ikke bare skjer på grunnlag av hvem som allerede er godt kjent med hvem, men også på grunn av at man trenger noen med ferdigheter på de ulike instrumentene som man trenger for å få øvd inn en aktuell låt eller et verk. Om lærer er bevisst på dette, kan en danne grupper som består av elever med en allerede høy sosial status, og elever med en lavere sosial status, og dermed jobbe aktivt for å skape en mer likestilt sosial dynamikk. Dette kan bli en arena hvor de med en lavere status får vist at de kan være ressurssterke mennesker, noe som kan jevne ut statusforskjellene i en klasse. Hvis en elev får vist frem at en er flink på et instrument, eller flink til å synge, kan det endre hvordan eleven blir sett på ikke bare i musikkammenheng, men også i friminuttene.

Informant 1 snakker om hvordan man kan utnytte musikkundervisningen som en sosialt inkluderende arena om han har en elev som kan ha behov for litt drahjelp:

Informant 1:

”Det er mange elever som kan kanskje slite i realfag, som kan ha en styrke, eller noe som kan bygge seg opp til å bli en styrke i musikk eller musikkrelaterte ting. Og det kan virke positivt for den ungen, det å mestre noe, og vise frem at en mestrer noe. Det vil påvirke positivt på hvordan andre ser på barnet og, ja, posisjon. At en ikke bare er

bajasen som ikke får til matematikk, men en som faktisk får til noe, og kan være fokusert, og være en ressurs.”

Her er mestringsfølelsen en viktig faktor. Gjennom musikkundervisningen gir læreren eleven positive mestringsopplevelser, og kan dermed gradvis bygge opp, og motivere eleven til å utvikle seg. Mestring er i følge Skaalvik and Skaalvik (2015) tett knyttet opp mot elevens selvoppfatning, og er avgjørende for elevens motivasjon for videre utvikling innen det aktuelle fagfeltet. Det er viktig at undervisningen blir lagt opp slik at eleven har gode mestringsopplevelser tidlig i prosessen. Om eleven opplever mestring tidlig, og mestringsfølelsen og motivasjonen vedvarer, vil eleven også utvikle en forventning om å mestre nye oppgaver (Skaalvik & Skaalvik, 2015).

Mestringsfølelsen vil igjen påvirke både individets selvfølelse, samt at individet vises ovenfor andre med en ferdighet. Økt selvfølelse vil kunne føre til at eleven i større grad stoler på sine sosiale ferdigheter, og tør i større grad å yte selvhevdelse. Selvoppfatningen kan sees på som en persons referanseramme for hvordan en selv er en del av omverden. Selvoppfatningen er et resultat av egne tolkinger av erfaringer og viten om omverden (Covington, 1992), og ved å gi eleven positive opplevelser gjennom mestring og meningsfylte aktiviteter kan man påvirke denne opplevelsen av seg selv. En god og en realistisk selvoppfattelse er en nøkkelfaktor for god psykisk helse, og også viktig for at individet klarer å bedømme sine egne ferdigheter, både faglig og sosialt. Til sammen kan dette vitne om musikkundervisning som en sosialt inkluderende ressurs hvor læreren aktivt jobber for å finne og utvikle styrker hos en elev som ellers kan stille svakt i skolen, og gjennom musikkundervisningen stimulere til økt mestring og gode sosiale opplevelser. Informant 1 opplever også at barnet ikke bare får økt status og blir sett på som en ressurs i den sosiale arenaen, men også blir inkludert i andre sosiale sammenhenger og gjøremål.

Informant 1:

” Hvis man gir de en arena der de fungerer, og får blomstre og mestre så ser de andre barna det også, og inkluderer de også i andre gjøremål. De får en styrket posisjon da.”

Man kan tenke seg at dette er fordi eleven utvikler en sterkere tro på seg selv, og uttrykker glede og tilfredshet. Andre elever ser et selvsikkert individ, som blomstrer og mestrer, og

dermed får en status i en sosial sammenheng, og kan dermed bli sett på som en person som kan bidra positivt i andre aktiviteter.

Informant 3 forteller om en situasjon hvor et barn som nesten ikke har verbalt språk var solist på en større forestilling. I tillegg til å fortelle om hendelsen viste informanten meg en liten videosnutt fra denne forestillingen, med tre barn i front som fremførte en låt sammen.

Informant 3:

*”*** er solist. Sier ikke et ord i mikrofonen nesten. Men vi tjener et veldig godt formål her da. Sånn helt isolert musikalsk sett er det katastrofe, men det er så mye mer enn musikk det bildet her. (...) Sammen med hun som er spes.ped lar vi han få oppleve noe mer enn resten av klassen når han får gå på kulturskolen, så hun prøver alltid å forherlige det her. ”Han er heldig som får være med på det her, har ikke dere også lyst?” og da har ungene lyst, sant! (...) På en konsert vi hadde så var to stk som er helt vanlige elever i hans klasse med og gjør akkurat det samme. Så får de to en økt status, for de får lov til å være med på det her. Resten av klassen sitter og er misunnelig. Skulle ønske jeg hadde downs nesten! Det er det ikke ofte du opplever i resten av livet, hehe. Også kan de gjøre noe som det her da. Hvis du ser isolert på *** her, så er det ikke så mye du får med deg. Han gjør lite ting. Men hvis du ser på helheten her nå, så ser du at han er med på veldig mye. Bevegelsene er der. Hvis du tar bort de to andre, vil du ikke forstå det. Men på scenen der, så blir det helt fantastisk. De to har sangen, mens han har noen få ord. Man kan han sangen! Det er vanskelig å få han til å gjøre det her alene. De to andre drar han med. Men de opplever det motsatt! Deres opplevelse av det her er at de er heldige som får være med han. Sånn må man jobbe! Da får vi økt statusen til de som er små i det her.”*

Gjennom samarbeid med kulturskole og skole har man utnyttet deltakelse i kulturelle aktiviteter, til og med helt uten fokus på prestasjoner, klart å bygge opp en status hos denne eleven som har lite, eller ingen forutsetninger for å inkludere seg selv i et sosialt fellesskap på egenhånd. Den svakeste eleven har blitt den kuleste eleven i klassen, og fått aksept for den han er. Ikke bare har barnet med funksjonsnedsettelse fått styrket sin posisjon sosialt gjennom deltakelse i kulturskole, og et godt lærerarbeid, mens hans oppbygde status er også med på å løfte andre medelever opp. I dette tilfellet så har godt pedagogisk arbeid rundt et barn med funksjonsnedsettelse ført til at både det aktuelle barnet, og medelevene opplever en økt sosial

status, og en tilhørighet til fellesskapet. Barnet med funksjonsnedsettelse ser ut til å ha blitt inkludert i det fellesskapet som finner sted i klassen, og informant 3 uttrykker en opplevelse av at medelevene respekterer og anerkjenner vedkommende som en av dem. I dette tilfellet kan det se ut til at eleven har fått aksept for å være den han er. Medelevene ser at denne eleven også er et menneske med interesser og ferdigheter, akkurat som alle andre. Selv om eleven sitter i rullestol og nesten ikke har språk, er han like mye verdt som alle de andre i klassen, selv om sannsynligheten er stor for at eleven har andre livserfaringer og forutsetninger for å forstå verden enn de andre.

Informant 2 forteller om en elev på deres skole som sitter i rullestol, og har utfordringer med å delta i en del aktiviteter, og da spesielt aktiviteter som krever at man er fysisk aktiv. Denne eleven spiller slagverk, og har blitt en stor ressurs i både musikkundervisning og i klassemiljøet.

Informant 2:

”Vi har opplevd her at en slik elev bidrar, og drar lasset, faktisk! Vi har ordna et slagverk til han der han har stortromme og skarp på ei hånd, og hi-hat på den andre hånda. Og pulsen hans har alltid vært kjempegod! Og han har ikke noe problem med å føre an. Han har ikke noe problem med å dra lasset – det kan han gjøre han! Og tenk deg den feelingen da! Og det som de andre ser er at han bidrar jo, og ja – han kan gjøre det samme som oss. Det er snakk om å utvikle vi-følelse i den gruppa altså. (...) Og hva det gjør for han? Det må være kjempebehagelig. Absolutt. Og det drar de jo med seg i andre sammenhenger. Ja, han medeleven her, han er med og bidrar. Han er en del av oss, og det er helt naturlig.”

Det å sitte i rullestol, enten som følge av medfødt eller ervervet skade, vil medføre en annen tilværelse enn hos de fleste andre, og vil naturlig nok påvirke individets selvoppfattelse og opplevelse av sosial tilhørighet. I skolealder kan dette få store konsekvenser for hvordan individet utvikler seg, og hvordan individet ser på seg selv som en del av det sosiale miljøet, både i og utenfor skolen. Det man ser i eksempelet ovenfor er at eleven får delta i et miljø som gjør at han er likestilt med de andre klassekameratene. Eleven har gode ferdigheter innen musikk, og har en god pulsfølelse. Dermed vil slagverket være et instrument som faller naturlig, men for å spille slagverk trenger man som regel å kunne bruke både hender og føtter. I slike tilfeller kan man ofte tenke at det er bedre med et instrument som ikke krever at man

bruker føtter, men med litt kreative idéer har lærerne fått eleven til å spille trommer ved å lage et komplett trommesett som er skreddersydd for akkurat denne eleven. Grunnlaget for valg av instrument er gjort på grunnlag av elevens ferdigheter og ønsker, og ikke elevens fysiske forutsetninger. Dette kan bidra til å redusere elevens oppfatning av at en er annerledes enn andre, noe som også kan påvirke hvordan eleven ser på seg selv i sammenheng med andre. Denne situasjonen hvor eleven får utfolde seg gjennom musikk, har også utartet seg til en situasjon hvor denne eleven tar ledelsen, fører an, og driver ensemblet. Han drar lasset. Han er i like stor grad en ressurs for samspillet, både sosialt og musikalsk, som resten av de som deltar i samspillet. Det at han sitter i rullestol og har utfordringer tilknyttet det blir en irrelevant faktor i det musikalske samspillet. Som informant 2 nevner, så bidrar det til at eleven blir sett på som en av de andre, med like interesser og er like mye menneske som alle andre. Han blir sett på som det individet han er, i stedet for å bli sett på som ”han i rullestol”, og blir på grunnlag av det også inkludert i de sosiale aktiviteter som alle andre deltar i både på skolen og i fritiden.

4.4 Individuelle faktorer

Sosial tilhørighet, og sosial velvære er avgjørende faktorer for god individuell helse (Ruud, 2007b), og derfor har jeg også allerede nevnt en del faktorer som berører det individuelle ettersom en følelse av individuell tilfredshet og sosiale relasjoner henger tett sammen. En av de faktorene informantene snakket om som vesentlig i musikk er mestring. Mestring er lett tilgjengelig gjennom musisk aktivitet – kanskje fordi at alle har et forhold til musikk, og kan som oftest relatere musikk til sitt eget liv, opplevelser og sin egen hverdag. Man bør kunne finne musikk som trigger følelser og minner hos de aller fleste individer. Det bør også være mulig å tilrettelegge musikalske aktiviteter som fordrer mestring hos hvert enkelt individ. Det kan også sies om de fleste andre fag, men i musikken kan man fortsatt være en del av et større hele og et fellesskap til tross for at det innad i gruppa kan være store forskjeller i ferdigheter. Man trenger ikke å være virtuos eller et naturtalent for å kunne bidra inn i en musikalsk sammenheng. Resultatet er som oftest summen av alle, ikke nivået til enkeltindividet.

Informant 2:

”Hvem som helst kan være med å bidra i samspill. Den som er god, den får det jo til. Og en som har spesielle behov, for eksempel sitter i rullestol, men har puls i kroppen, så kan en uten problem være med i samspillet – og være en del av det. Ikke noe

problem! Enten med slagverk og perkusjon, eller med et keyboard. Keyboard er suverent. Når du trykker på en tangent, så får du den tonen du vil ha. Er du i stand til å holde en form for puls i kroppen, så er man jo med. Og har man fått litt kunnskap om akkordoppbygging for eksempel så er man jo med i enda større grad. (...) Om man sitter med et keyboard eller et blåseinstrument, det har ingenting å si. Tonen er jo der! Deltakelsen er jo der. Man er jo med. Og den følelsen av at "ja, jeg som sitter i rullestol og antakeligvis har problemer med å være med på annen eller fysisk aktivitet sammen med gruppa, jeg har mulighet til å være med i musikk!"

Mine funn viser at musikk lærerne opplever at musikkundervisning og kreative fag i skolen oppleves som meningsfylte, morsomme og givende aktiviteter hos mange av elevene. Meningsfylte aktiviteter kan føre til at individet har en søken etter å være del av aktiviteten, og dermed vil eleven ha en indre motivasjon for deltakelse. Som nevnt av både Covington (1992) og Skaalvik & Skaalvik (2015) vil indre motivasjon kunne føre til glede og tilfredsstillende tilknyttet aktiviteten som utføres. Individet vil utøve handlingen for sin egen skyld, samt at individet da vil i større grad lære og utforske på egen hånd. Indre motivasjon er en belønning i seg selv, og individet vil på egen hånd søke etter mestringsopplevelser tilknyttet aktiviteten. Skaalvik & Skaalvik (2015) hevder at motivasjon er den viktigste faktoren for at elevene skal ha utbytte av læring. Motivasjon er ofte et resultat av enten et ønske om å oppnå noe, eller basert på tidligere mestringsopplevelser, og troen på at man klarer å gjennomføre et gitt mål. Om en elev opplever å ha dårlige mestringsopplevelser i en oppgave en i utgangspunktet var motivert til å utføre, vil motivasjonen etter hvert bli mindre og mindre. Til motsetning kan gode mestringsopplevelser knyttet til noe man hadde lite motivasjon eller interesse for også føre til at motivasjonen for å nå det gitte målet øker. Som nevnt av Skaalvik and Skaalvik (2015) vil elever som opplever mestring i skolen også utvikle en forventning til egen mestring. Derfor er det viktig å gi elever muligheten til å få gode mestringsopplevelser, som igjen kan skape mestringsforventning og en bedre selvoppfatning. Mine funn viser at informantene opplever at musikkundervisning og mestringsopplevelser er tett knyttet sammen:

Informant 1:

"Man kan få til kjempebra mestringsfølelse ut fra ett trommeslag! Du trenger ikke å ha en sånn kjemperolle for å føle mestring. Man kan ha en liten, men viktig rolle. (...) Så du kan finne, eller du bør finne noe som alle mestrer"

Informant 2:

”Hvis en er god til å tilrettelegge så vil en oppnå mestringsfølelse ”ja, jeg mestrer dette” hver eneste time! (...) Det er en del teknikker en må kjenne til, og da har du i stor grad mulighet til å tilrettelegge for hver og en, så de kjenner mestringsfølelsen hver eneste time.”

Informantene beskriver situasjoner der musikkundervisningen og tilknyttede aktiviteter er noe som trigger noen følelser og en motivasjon for deltakelse hos elevene, samt at informantene opplever at musikktimene og det som utøves på timen kan bidra til å skape mestringsopplevelser hos elevene. Både informant 1 og 2 beskriver situasjoner hvor elever som har andre forutsetninger enn de fleste, eller har svakere ferdigheter blir inkludert i en større helhet. Om et individ opplever gode mestringsopplevelser gjennom musikkfaget, og skaper en interesse og en motivasjon for å utvikle seg, kan man også tenke at det kan ha en smitteeffekt over til mestringsforventning på andre arenaer eller i andre fag. Elever som kanskje har opplevd å ikke lykkes i andre fag eller sosiale aktiviteter, og dermed ha lav mestringsforventning kan dermed få positive opplevelser gjennom å tilrettelegge og gjennomføre en musikkundervisning hvor dette er et av fokusområdene.

Informant 1:

”Det er utrolig hvordan du kan bygge på en usikker tass til å tørre mye mer. Bare det å prate i klassen, ikke sant. Bare det med stemmebruk, og tørre å bruke stemmen sin så andre hører det kan være en utfordring for mange, og det er noe vi trener på i musikktimene. Gjerne knyttet opp mot dramabiten av det. Man venner seg til å bruke stemmen sin, og høres og tørre å ytre sine meninger, samtidig som man venner seg til å høre på andre sine uttalelser eller musiske fraser”

Informant 1 nevner her et eksempel på elever som har hatt vanskelig for å vise selvhevdelse, samt å uttrykke seg selv i klasserommet. Læreren uttrykker at han legger opp undervisningen med bevissthet på at en skal jobbe med å tørre å uttrykke seg, og stå for sitt uttrykk. Gjennom dramatisering og musisering vil elevene øve på å framføre og ytre noe, både gjennom sang, instrumenter og som informant 1 påpeker; dramatisering. Gjennom å uttrykke seg ved bruk av kreative fag, musikk og dramatisering får elevene øvd på å prate, synge eller spille foran publikum, og venner seg på at sin stemme skal høres. Dette kan overføres til dagligdage

situasjoner, og kanskje kan det medføre at individet utvikler en større selvtillit til å prate om sine meninger og har større tro på seg selv og tør å snakke foran klassen, og si sine meninger i en eventuell diskusjon. Selvhevdelse i hensiktsmessig form er i følge Ogden (2009) viktig for sosial kompetanse, og kan være en viktig ressurs i sosialt samspill, da selvhevdelse omhandler både å ytre sine meninger, reagere på andres utsagn og godta sine styrker og svakheter.

Informant 1:

”Når vi har avslutning for 7. klasse er det ofte satt sammen 3-4 band, noen dansegrupper, og litt dramatisering til ei forestilling for foreldre. Da har målet vært å finne noen som er litt utenfor, og som ikke er en av ”de kule” og få de til å få trua nok til å gå inn i en rolle der de vises og mestrer. Litt sånn uventet opplegg. Den største lykken rundt det er hvis man for eksempel har en gutt i sjuende som ingen har hørt sunget før, og foreldrene kommer gråtende etter forestilling: ”jeg har aldri hørt han sunget før, og det var så fint!” Og da vet man at man har jobbet de siste to mnd. med å bygge opp, og å få denne gutten til tørre, og å få trua. Så blir det mer og mer, og han har gått rundt og småsunget litt for å lære seg teksten, fått låne med seg instrument hjem for å øve, for så å få til denne her mestringa. Det har en kjempeverdi! Han får et nytt steg i trappa for å sparke fra i.”

Også her påpeker informant 1 viktigheten av å ha gode mestringsopplevelser knyttet til det å ytre og bruke sin stemme. Informant 1 viser at han bevisst jobber med å gi elever som er ”litt utenfor” disse positive opplevelsene. Gjennom å bevisst jobbe med musikk på et nivå hvor eleven opplever å mestre, men samtidig utvikle seg, ser det ut til at det i dette tilfellet har ført til at eleven har utviklet en motivasjon for å jobbe med sine prestasjoner. Informant 1 uttrykker at eleven gradvis utvikler en større mestring og begynner å øve på eget initiativ. Informant 1 uttrykker at mestringsopplevelser gjennom arbeidet med musikken, som igjen ender opp i en forestilling som også gir bekreftelse på elevens prestasjoner og at arbeidet faktisk har en nytte gir eleven ”et nytt steg i trappa” og en opplevelse som sannsynligvis varer livet ut. Informant 2 forteller også om en opplevelse av at opplevelsene som skolen gir elevene gjennom musikkundervisning er noe som har betydning for elevene:

Informant 2:

”Det er en grunn til at vi holder på med det her. Det er jo det at vi ser at det her er til gode for eleven. Og hva er det elevene husker på når de er ferdige på skolen da? Jo, det er de her gode opplevelsene, for eksempel på en scene, gjennom noe teatralisk/musikalske greier. Det er jo det de husker på! Det er ikke matematikktimen i femteklasse, hehe.”

Informant 3 som i større grad jobber med mennesker med funksjonshemming beskriver musikkundervisningen som et velegnet verktøy for å motivere elevene til å mestre andre aktiviteter som for eksempel lesing.

Informant 3:

”Musikken kan gi dem en boost på å forstå hvorfor lesing er viktig for eksempel. Man kan lese sangtekster gjennom å lære de utenat. Jeg bruker det aktivt, for eksempel med en elev som i stedet for å få norsklekser når han gikk på barneskolen, så fikk han sangtekster å øve på. (...) Musikken har blitt et instrument ved at de faktisk kan lære seg å lese. Noe annet enn musikk, men det er musikken som har gitt dem den muligheten, fordi det er vanskelig å motivere de til å lese i leseboka.”

Informant 3 beskriver en situasjon hvor en elev har hatt lite motivasjon for å lese i norsktimene, og dermed knyttet lesing opp mot en aktivitet som eleven har sterkere motivasjon for å gjennomføre. Informant 3 beskriver at elevene opplever musikkundervisningen som en positiv del av hverdagen, og dermed legger opp til at man gjennom musikk også skal lære andre ferdigheter, ettersom de er viktige også for musikkundervisningen. For at eleven skal klare å synge en bestemt låt, må en kunne teksten. Informant 3 uttrykker her at han bruker denne situasjonen for å få med lesetrening. Nå har eleven fått en oppgave som krever at en leser, men i tillegg til oppgaven forstår eleven at det må gjøres en innsats i lesinga for å oppnå det ønskede målet i musikktimene, og lesingen har dermed fått en annen kontekst som er sterkere knyttet til noe praktisk. Informanten nevnte også at han bruker musikkundervisningen på samme vis for at elevene skal lære klokka, og i de tilfellene hvor elevene skal gå fra skolen til kulturskolen for å ha musikktime, kan en utnytte denne situasjonen for å lære trafikkregler.

Informant 3:

”Motivasjonen for å gå hit er mye større fremfor å si at ”nå skal vi gå en time.” Man får en annen motivasjon fordi man skjønner nytten av at man faktisk skal komme frem til noe som er veldig hyggelig.”

Selv om det ikke nødvendigvis er direkte effekter av å jobbe musikalsk som gir disse mulighetene uttrykker informanten at læringsutbyttet og motivasjonen for læring er større når det er tilknyttet en aktivitet som for elevene er lystbetont. Informant 3 uttrykker at ettersom elevene ser på musikkundervisningen som en positiv aktivitet, vil de ha en større motivasjon for å lære seg praktiske ting som man kan knytte til undervisningen. Dermed kan det tenkes at det får en større effekt av at man øver på trafikkregler, lesing og klokkeslett om man setter det i sammenheng med musikkundervisningen, sammenlignet med at man jobber med disse tingene som isolerte oppgaver. Dette kan nok også overføres til andre situasjoner, og kanskje er det overførbart til de situasjonene man er nødt til å jobbe med oppgaver uten tilknytning til andre fag, som for eksempel når man skal ha norsktime på skolen. Det kan tenkes at man kan oppnå et større utbytte av den isolerte timen om man knytter aktiviteten opp til noe praktisk og lystbetont som elevene har et forhold til.

Informant 3:

”De kan få utvidet følelsesregisteret. En får iallfall forsterket glede, ja, det tror jeg nok. Det å grue seg til en konsert for eksempel, det gjør de jo. De har de litt vanskelig for å sette ord på det, men da er det en kjent setting for meg, at de gruer seg. Da klarer jeg å se de små tegnene som at de ikke er like sprudlende for eksempel, slik som de er når kommer inn døra på en vanlig øving. For da trekker de seg bak, og gjemmer seg litt på en måte. De har jo et voldsomt følelsesregister, både høyt og lavt på en måte. Og det fine med sånne settinger der de blir nervøse, er at det er helt innenfor normalen å bli nervøs. Det blir vi alle sammen! (...) Hvis man klarer å stå i den følelsen, så vil det kanskje være noe gjenkjennbart i en setting der man kommer til noe som er ukjent, som gjør at man faktisk kan kjenne på de samme følelsene, som den angstpregede nervøsiteten for eksempel. Hvis man har gode støttespillere rundt seg kan man referere til at en kjenner på det samme som en kjente på når en skulle ha konsert. ”Og det gikk jo bra!” Da kan en gjennom det gå til tannlegen, gå til legen, eller andre ting en skal gjøre.”

Informant 3 beskriver at musikkundervisningen er med på å synliggjøre og bevisstgjøre følelser hos elevene. Informanten sier at de ”får forsterket glede” noe som igjen synliggjør at elevene gir uttrykk for at musikktime er lystbetont og givende. Men informanten beskriver ikke bare glede i dette eksemplet, det er også vanlig at man er nervøs tilknyttet det å skulle fremføre noe. Informanten forteller at han bruker disse situasjonene til å bevisstgjøre elevene på sine følelser, lære de å kjenne på hva som skjer, og hva man kan gjøre i slike situasjoner. Ved å bevisstgjøre elevene på sine følelser kan en gi de verktøy til å uttrykke seg og behandle sine følelser. Et eksempel informant 3 bruker er om nervøsiteten er knyttet til en annen, kanskje ukjent og utrygg situasjon. I dette tilfellet nevnes det å gå til tannlegen, noe som kan være en opplevelse som trigger nervøsitet til mange. Men ved at eleven har fått kjenne på nervøsiteten tidligere, og fått hjelp fra lærer eller andre støttespillere til å bearbeide og forstå denne nervøsiteten, kan det hende at eleven alene eller med hjelp fra noen rundt klarer å bearbeide denne nervøsiteten som en kjenner på tannlegekontoret. Hos mange med utviklingshemninger kan dette bety forskjellen på om tannlegetimen blir gjennomført eller ikke, og ikke minst gjøre en opplevelse som kunne vært ganske ubehagelig litt mildere.

4.5 Systemfaktorer

Denne kategorien har jeg tatt med på grunn av at samtlige av mine informanter fortalte om systemet de jobber i, og viktigheten av at skolesystemet må være bra nok for å gjennomføre en undervisning som er i tråd med kunnskapsløftet og lærerens mål for undervisningen. I intervjuene kom det frem at informantene ser på et samarbeid mellom kulturskole og grunnskole som noe positivt for en god undervisning i kreative fag. Anne Bamford (2006, 2012) påpeker også at et godt samarbeid mellom kulturskoler og grunnskoler er fordelaktig for elevenes utvikling og for kvalitet i kunstfag. En stor fordel med et slikt samarbeid er at kulturskolene og deres kompetanse får et større nedslagsfelt, og når flere elever. Kulturskolene kan dermed gjennomføre mer omfattende undervisning og mer gruppeundervisning til en større del av barn og unge i lokalmiljøet. Kulturskolene har som regel en lærerstab med høyere kompetanse i musikk og kreative fag enn det grunnskolen har, så det å ha kulturskolelærere inn i grunnskolen kan også være en stor ressurs for å bedre den ordinære musikkundervisningen i grunnskolen. I rammeplanen for kulturskolen påpekes det at ”kulturskolen skal samarbeide med skole- og kultursektor og medvirke til å styrke kompetanse og kulturell utfoldelse i lokalsamfunnet.” (Kulturskolerådet, 2016)

I kulturskolen foregår en stor del av undervisningen i små grupper, eller i en-til-en timer. En slik undervisning tillater læreren i stor grad å legge opp til mestringsopplevelser, og tilpasse undervisningen godt til hver enkelt elev. Men kulturskolene har ofte mangel på gruppeundervisning, og elever kan oppleve at man lærer seg et instrument, men får sjeldent mulighet til å anvende sine musikalske ferdigheter i et samspill. Samspillsaktiviteter kan være aktiviteter som i stor grad fordrer motivasjon og positive opplevelser, og samtidig stimulerer til utvikling av sosial kompetanse og relasjonskompetanse. I ordinær grunnskole undervisning er elevene stort sett sammen i store grupper, noe som gjør at man oftere kan legge til rette for samhandling og samspill, mens fokus på individuell opplæring i sang eller et instrument er vanskeligere å gjennomføre. Informant 2 jobber i en skole hvor kulturskolen og grunnskolen over lengre tid har hatt et tett samarbeid, og beskriver dette samarbeidet som noe positivt:

Informant 2:

”Det varierer fra skole til skole om det er godkjent blant kolleger at vi bruker tid på det her. Men det er klart, vi har vært heldig at vi har hatt kulturskolen så dypt inni grunnskolen som vi har. Og vi har jobbet vanvittig godt sammen kulturskole og grunnskole i alle de år. Ingen ulempe! Overhodet ingen ulempe. Vet du, det skulle vært helt naturlig at skolene gjorde det sånn. Desentralisert kulturskoler, hvor at det jobbes i hverandre, og dra veksler på hverandre. (...) Kulturskolelærere har en tendens til å ha flere ben å stå på. De har mer kunnskap, de har mer erfaring fordi de har som regel stått på en scene og vet hva som skal til. Det gjelder både på lys-siden og lyd-siden og gjerne noen som har erfaring innen musikal og sånne ting. Så kan de dra det her inn i grunnskolen, der elevene er.”

Informant 2 forteller om erfaringer som støtter opp det Bamford (2006, 2012) forteller om samarbeid mellom kulturskole og grunnskoler. Informanten har også en forståelse av at kulturskolelærere ofte har en bredere kompetanse. Det at kulturskolelærere ofte har erfaring som utøvende musikere, og har mye erfaring fra både øvingsrom og scene er noe som er overførbart til undervisningen. Erfaring fra å ha jobbet med prosjekter kan være en viktig ressurs når skoler eller kulturskoler også har forestillinger hvor elever deltar. Informant 2 sier at denne erfaringen kan dras inn i grunnskolen, der elevene er. Dette sitatet stemmer over ens med det Bamford sier om at det er en større elevmasse i grunnskolen, og samarbeid med

kulturskole og til og med frivillig kulturliv kan bidra til å gjøre god undervisning i kreative fag tilgjengelig for flere.

Informant 1:

”Musikkfaget blir ofte satt til folk som ”ja, jeg er da glad i musikk jeg vetdu. Har sunget i kor og sånn” men ikke har noe musikkfaglig utdanning. ”Du tar da musikkundervisningen du, for du sang jo i kor på 70-tallet.” (...) Du får ikke til å komme deg igjennom kompetansemålene om du ikke har musikkfaglig utdanning, eller en meget bra realkompetanse – man skal ikke kimse av det! Det er det mange som har, men det er mange som ikke har det og. Og det synes jeg er litt trist for faget sin utvikling. Men det er i en bra utvikling med tanke på at kulturskoleressurser blir leid inn til grunnskoleundervisning. Det synes jeg er kjempebra! Jeg tror det er mer og mer musikkkompetente folk som kommer til å undervise i musikk etter hvert og. Jeg tror det er en bra og positiv utvikling, men det er nok på høy tid og.”

Informant 1 forteller også om en opplevelse av at kompetansen hos musikkklærere i grunnskolen ikke er god nok, og ofte blir satt til de lærerne som er musikkinteresserte, men ikke nødvendigvis innehar god nok kompetanse for å undervise i utøvelse av musikk. Informant 1 har erfaring som ansatt i kulturskole og utleid ressurs til grunnskole, og uttrykker at dette er en positiv utvikling. Også dette sitatet er i tråd med funnene til Bamford (2006, 2012).

Informant 2 har som nevnt erfaring fra en grunnskole som har hatt tett samarbeid med kulturskolen i flere år, og har sett hvordan dette samarbeidet over lengre tid kan påvirke lokalmiljøet og kulturen. Denne grunnskolen ligger i et relativt lite sted, og har også et lite lokalmiljø, men til tross for størrelsen er lokalmiljøet preget av mye kultur, og kulturlivet er preget av deltakelse fra de fleste aldersgrupper.

Informant 2:

”Musikk er en stor del av miljøet her fordi at kulturskolen er så dypt inn i det som den er. Vi har nesten alle elevene våre inn i kulturskolen. Og vi starter med sang, spill og rytme fra førsteklassen av, og vi starter med instrumentopplæring fra tredjeklassen. Og vi har et skolekorps der barna får ha noen forbilder!”

Allerede i førsteklassen starter de med opplæring i kultur og kreative fag som sang, spill og rytme. Etter et par år starter de med instrumentalundervisning, og da kan man tenke seg at mange allerede innehar grunnleggende musikalske ferdigheter etter å hatt sang, spill og rytme i to år før det. Informanten forteller også at nesten alle elever i grunnskolen også er i kulturskolen. Dette kan tenkes å være fordi at kulturskolen og grunnskolen har et tett samarbeid, og fokuset på musikk er prioritert allerede fra første klasse. Dermed kan man tenke seg at skolen har skapt en stor interesse for kreative fag blant elevene, og elevene i stor grad er motivert til å jobbe i kreative fag. Som et resultat av et tett samarbeid mellom kulturskole og grunnskole, samt prioritering av kreative fag fra skolen ser dette ut til å ha bidratt til å skape ressurspersoner som bidrar til å skape et rikt kulturliv i lokalmiljøet. Dette er i tråd med kunnskapsløftets og rammeplanen i kulturskolens mål om å danne mennesker som har kompetanse som gagnar seg selv og lokalmiljøet.

5.0 Avsluttende refleksjoner / oppsummering

I denne oppgaven har jeg sett nærmere på tre musikk læreres fortellinger rundt tanker, opplevelser og erfaringer de har knyttet til musikkfaget og dets effekter som går ut over det rent faglige, håndverksmessige og kunstneriske ved musikk. Jeg har intervjuet og drøftet fortellinger fra disse tre musikk lærerne, og sett på det i lys av teori og tilknyttet læreverk for skole og kulturskole for å belyse problemstillingen. Funnene i oppgaven tyder på at musikk lærerne opplever at musikkfaget er med på å gi elever noen opplevelser som man ikke når i de fleste andre fag i skolen. Ut i fra mine funn tyder det på at musikkundervisningen hos de tre lærerne er i stor grad preget av aktiviteter som ikke bare utfordrer de musikalske ferdighetene til elevene, men også stimulerer til sosial utvikling. I musikkundervisningen skjer de noen prosesser som utfordrer og utvikler sosial kompetanse og relasjonskompetanse hos elevene, skaper situasjoner hvor elever danner nye relasjoner, inkluderes i sosiale miljø og skaper en identitet tilknyttet seg selv og sine omgivelser. En av kjernefaktorene jeg har kommet frem til gjennom arbeidet med datamaterialet er mestring og mestringsopplevelser. I følge informantene og deres fortellinger ser det ut til at undervisningen foregår på en måte som legger til rette for at alle skal få oppleve mestring gjennom å jobbe praktisk med kunstoffag, og føle at de tar del i en større helhet. Slike gode mestringsopplevelser vil igjen føre med seg en motivasjon og en forventning om å mestre mer, og kanskje til og med et indre ønske om å utvikle seg ytterligere. Ut i fra datamaterialet kan det vitne om at musikkundervisningen bidrar, sammen med andre fag og aktiviteter i skolen og hverdagen, til å danne mennesker som er selvstendige og har ferdigheter som gjør de rustet til å ta ansvar for eget liv, og delta i et sosialt fellesskap. Man kan si at musikkfaget er et allmenndannende fag – man gjør opplæring *gjennom* kunst, og ikke bare opplæring *i* kunst.

I denne oppgaven har jeg valgt å primært fokusere på positive opplevelser tilknyttet musikkundervisningen. Intervjuene og datamaterialet som ligger til grunn for analysen bærer også preg av at informantene har valgt å fortelle om positive erfaringer og opplevelser de har gjort gjennom sitt virke som musikk lærere, selv om undervisningen sannsynligvis ikke treffer alle elevene like godt. Formålet med oppgaven har heller ikke vært å fronte musikk som et fag som utelukkende har positive bivirkninger og bidrar til like gode opplevelser hos alle elevene. Det er naturlig at det ikke fenger alle like mye. Noen vil oppleve mindre mestring enn andre, og noen vil kanskje ikke ha noen interesse av musikkfaget i det hele tatt. Men med denne

oppgaven har jeg forsøkt å fortelle om noen positive faktorer musikkundervisningen kan ha for noen. Om musikkfaget kan bidra sammen med andre fag og aktiviteter til å styrke skolens mål om å være inkluderende og allmenndannende, vil det da være fordelaktig for både allmennlærere, musikk lærere og spesialpedagoger å ha bevissthet rundt det.

6.0 Litteraturliste

- Allman, D. (2013). *The Sociology of Social Inclusion*. SAGE Open.
- Bamford, A. (2006). *The wow factor : global research compendium on the impact of the arts in education*. Münster: Waxmann.
- Bamford, A. (2012). *Arts and cultural education in Norway 2010/2011: report*. Bodø: Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen.
- Bjørkvold, J.-R. (2005). *Det musiske menneske* (Utvidet 7. utg.). Oslo: Freidig forl.
- Covington, M. V. (1992). *Making the grade : a self-worth perspective on motivation and school reform*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode*: Universitetsforlaget.
- Kulset, N. (2002). Helheten er Musisk. *DMMHs publikasjonsserie*.
- Kulturskolerådet. (2016). Rammeplan for kulturskolen. Hentet fra http://www.kulturskoleradet.no/_extension/media/117/orig/attachment/2016_Rammeplan_kulturskolen.pdf
- Kunnskapsdepartementet. (2016a). Generell del av Læreplanen. Hentet fra <http://www.udir.no>
- Kunnskapsdepartementet. (2016b). Læreplan i Musikk. Formål. Hentet fra <http://www.udir.no>
- Kunnskapsdepartementet. (2016c). Prinsipper for opplæringa. Hentet fra <http://www.udir.no>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg., 2. oppl. ed.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Meld St. 28. (2015-2016). *Fag – Fordypning – Forståelse — En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/?q=&ch=1>.
- Ogden, T. (2009). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen* (2. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa*. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (2002). *Motivation in education : theory, research, and applications* (2. utg.). Upper Saddle River, N.J: Merrill Prentice Hall.
- Ruud, E. (1990). *Musikk som kommunikasjon og samhandling : teoretiske perspektiv på musikkterapien*. Oslo: Solum.

- Ruud, E. (2007a). Kultur og identitet. *Kultur former framtida*. Oslo: Andrimne.
- Ruud, E. (2007b). Musikk gir helse *Kultur former framtida*. Oslo: Andrimne.
- Ruud, E. (2011). *Musikk med helsekonsekvenser. Et musikkpedagogisk prosjekt for ungdommer i en palestinsk flyktningleir ; Music with health consequences: Norges musikkhøgskole*.
- Ruud, E. (2013). Can music serve as a "cultural immunogen"? An explorative study. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-Being*.
- Røkenes, O. H., Hanssen, P.-H., & Østerlind, L. (2013). *Bære eller bryte : kommunikation og relasjon i arbeidet med mennesker ; oversat af Lone Østerlind*. København: Akademisk Forl.
- Sing Up. (2016). About Sing Up. Hentet fra <https://www.singup.org/about-sing-up/>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2013). *Skolen som læringsarena : selvoppfatning, motivasjon og læring* (2. utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2015). *Motivasjon for læring : teori og praksis*. Oslo: Universitetsforl.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitativ metode* (4. utg.). Bergen: Fagbokforl.
- Tjora, A. (2012). *Kvalitative Forskningsmetoder i Praksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Utdanningsdirektoratet. (2013). Sosial Kompetanse. Hentet fra <http://www.udir.no/Laringsmiljo/Bedre-laringsmiljo/Elevrelasjoner/Sosial-kompetanse1>
- Utdanningsdirektoratet. (2016). Læreplaner. Hentet fra <http://www.udir.no/Lareplaner/>
- Welch, G. F., Himonides, E., Saunders, J., Papageorgi, I., & Sarazin, M. (2014). Singing and social inclusion. *Frontiers in psychology*.
- Aasland, A., & Fløtten, T. (2001). Ethnicity and Social Exclusion in Estonia and Latvia. *Europe-Asia Studies*.

7.0 Vedlegg

7.1 Oversikt over vedlegg

Vedlegg 1	Intervjuguide	1 side
Vedlegg 2	Tilbakemelding fra NSD	2 sider
Vedlegg 3	Informasjonsskriv til informanter	2 sider

7.2 Intervjuguide

Intervjuguide/Temaliste – Masteroppgave

- Kontekst (Arbeidserfaring/utdanning etc.)

- Musikkundervisningen er en arena hvor elever møtes på et litt annet vis enn i realfagene. Kan du fortelle litt om hvordan du forholder deg til din undervisning, og hva du tror det betyr for elevene?

- Hvordan er dynamikken mellom elev-elev og lærer-elev i musikktime?

- Hvordan tror du musikkundervisningen oppleves for barn med spesielle behov?

- Hvordan forholder du deg til læreplanen i musikk/rammeplan for kulturskole? Opplever du fordeler og/eller ulemper knyttet til læreplanen? Hva i læreplanen legges det spesielt vekt på?

7.3 Tilbakemelding fra NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



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

Ellen Saur
Pedagogisk institutt NTNU

7491 TRONDHEIM

Vår dato: 21.01.2016

Vår ref: 46173 / 3 / HIT

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 16.12.2015. Meldingen gjelder prosjektet:

46173	<i>Musikkundervisning - noe mer enn bare musikk?</i>
Behandlingsansvarlig	<i>NTNU, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Ellen Saur</i>
Student	<i>Viktor Stavrum</i>

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

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

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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 15.05.2016, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Hildur Thorarensen

Kontaktperson: Hildur Thorarensen tlf: 55 58 26 54

Vedlegg: Prosjektvurdering

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

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no

TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no

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



Utvalget informeres skriftlig og muntlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet er godt utformet, men veileders kontaktinformasjon bør tilføyes.

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

Forventet prosjektslutt er 15.05.2016. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

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

7.4 Informasjonsskriv til informanter

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

”Musikkundervisning – noe mer enn bare musikk?”

Dette er en forespørsel til deg om å delta i et forskningsprosjekt som omhandler musikkundervisning i grunnskolen.

Bakgrunn og formål

Studiet er et masterstudie ved pedagogisk institutt, NTNU. Formålet med prosjektet er å finne ut noe om musikkfaget kan ha en større betydning enn det rent faglige for elever, og hvilke opplevelser musikk lærere har rundt dette. Jeg ønsker å finne ut om hvordan lærere opplever musikkfaget sett opp mot sosial inkludering, identitetsbygging, relasjonskompetanse, mestring og mestringsforventning hos elevene.

Problemstilling: "Hvilke erfaringer har musikk lærere med musikkundervisning som noe som har en større betydning for elever enn musikk som fag?"

Hovedfokuset vil være på sosial inkludering og identitetsbygging.

Utvalget til studien vil være strategisk utvalgt etter kriterier som vedrører utdanning, arbeidserfaring og arbeidssted.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Studien vil bli gjennomført via intervju av 3-5 informanter. Spørsmålene i intervjuet vil omhandle lærerens erfaringer og opplevelser rundt temaet. Intervjuet vil registreres ved hjelp av lydopptak og transkripsjon.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Kun student og veileder vil ha tilgang til datamaterialet, og all informasjon vil bli lagret med passordbeskyttelse. For å sikre anonymitet vil det bli brukt en koblingsnøkkel for å gjenkjenne de forskjellige intervjuene i stedet for navn. Ettersom jeg ønsker å kunne si noe lærerens erfaringer, tanker og holdninger, vil lærerens elever holdes anonyme.

Informantens taushetsplikt må overholdes også under intervjuet, og indirekte personidentifiserende informasjon og navn på elever kan ikke oppgis.

Informasjonen som registreres om deg skal kun brukes som beskrevet, og i hensyn til studien. Du har rett til innsyn i hvilke opplysninger som er registrert, og rett til å korrigere eventuelle feil i disse opplysningene.

Deltakere vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjon.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 15. mai 2016. Datamaterialet vil bli anonymisert og slettet etter endt studie.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert. Du kan kreve å få slettet innsamlede opplysninger, med mindre analysene allerede er tatt i bruk i analyser eller vitenskapelige publikasjoner.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med Viktor Stavrum.

Tlf: *** ** ***. E-post: *****

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

Med vennlig hilsen Viktor Stavrum

Samtykke til deltakelse i studien

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)