

Astrid Gunnes

Musikk og fellesskap

En studie av det musiske samspilletets påvirkning på elevers opplevelse av fellesskap.

Masteroppgave i Musikkdidaktikk - Grunnskolelærerutdanning 1.-7.
Veileder: Anne-Lise Heide

Mai 2022

Astrid Gunnes

Musikk og fellesskap

En studie av det musiske samspillet påvirkning på
elevers opplevelse av fellesskap.

Masteroppgave i Musikkdidaktikk - Grunnskolelærerutdanning 1.-7.
Veileder: Anne-Lise Heide
Mai 2022

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



Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

Gjennom problemstillingen «Hvordan påvirker samspill i musikkfaget elevers opplevelse av fellesskap?» søker masteroppgaven «Musikk og fellesskap» å finne ut av hvordan elevene opplever musikkfaget, og rent spesifikt samspillsaktivitetene i faget, inn mot temaet fellesskap.

For å kunne svare på problemstillingen ble det utarbeidet to forskningsspørsmål: «Hvilke sosiale aspekter påvirker elevene i samspillet?», og «Hvilke felles-skapende opplevelser får elevene gjennom samspillet?». Disse spørsmålene har fungert som veiledende spørsmål i utarbeidingen av intervjuguiden, og i konklusjonen.

Med fenomenologisk hermeneutikk som vitenskapsteoretisk posisjonering, og en induktiv tilnærming, inntar jeg et elevperspektiv på fellesskapsbygging i musikkfaget. Problemstillingen belyses gjennom semi-strukturerte intervjuer med 6 mellomtrinns-elever og utfyllende observasjoner av musikkundervisning med samspill som aktivitet. Datamaterialet har blitt analysert og kategorisert i flere omganger i henhold til IPA-metoden, og visualisert gjennom to flytskjema før det til slutt har blitt drøftet opp mot relevant teori og forskning innen fagfeltet.

Resultatene viser at elevene uttrykker opplevelsene sine i en mindre eksplisitt form. Man kan imidlertid få tilgang til elevenes felles-skapende opplevelser gjennom videre drøfting av sosiale og musikalske aspekter, samt de semi-strukturerte intervjuene. Det kom blant annet fram at elevene kjenner på en form for isbrytereffekt rett etter musikktimene, altså at de kjenner på et fellesskap med hverandre. Musisk samspill virker også oppbyggende for vennskapet mellom elevene og man kan si at musiseringen kan ha en konfliktdempende effekt. Gjennom arbeid med samspill i musikkfaget jobber elevene mot et felles mål med læreren som pådriver for støtte, oppmuntring og tilrettelegging for et godt musisk samspill. Gjennom studien har jeg også funnet at ferdighetene som kreves for å få til et musisk samspill kan bidra til at elevene får tilgang til noen felles-skapende opplevelser. Det samme gjelder når elevene lytter aktivt til hverandre og spiller sammen. Et aspekt som også ble grunnlag for drøfting, var elevenes opplevelse av musikkens egenverdi. Musikkfaget er en god arena for å bygge fellesskap, men elevenes opplevelse av samspill og øving på instrumenter er også lystbetont og indre motivert.

Nøkkelord:

Musikk, samspill, fellesskap, motivasjon, mestring, grunnskole, elevperspektiv.

Abstract

Asking: "How does musical interaction affect the students community-experience in the music subject?" The masters theesis "Music and community" seeks to find out how students experience the music subject, and more spesiffic the act of playing together.

To be able to answer the masters theesis, two reeseearchquestions were prepared: "Which soscial aspects affect the students during the interaction?", and "What community-promotional experiences do the students get through the musical interaction?". These questions have served as guiding reeseearchquestions during the preraration of the interview guide, and in the conclusion.

With phenomenological hermeneutics as my theoretical point of wiew, and an inductive approach, Im searching the students perspective on the matter of building community within the music subject. The problem of matter is eluciated through semi-structured interviews with 6 intermediate students and complementary observations of music teaching with musical interaction in focus. The data has been analyzed and categorized in several rounds according to the IPA-method, and visualized through two models, before it finally got discussed through relevant theory and research in the field.

The results show that the students don't express their experiences explicitly, but that one can gain access to the students expiriences of community through further discussion of social and musical aspects, as well as the students experiences found in the interviews. It was revealed, among other things, that the students tend to feel an icebreaker effect right after the music lessons, in other words they feel community with each other. Musical interaction also has a constructive effect on the friendship between the students and it can be said that musical interaction can have a conflict-reducing effect. Through musical interaction within the music subject, the students work towards a common goal with the teacher who pushes for support, encouragement and facilitation for a good session. Through the study, I have also found that the skills required to manage the act of playing together can contribute to the students gaining access to some community expiriences. The same applies when the students listen actively to each other, and interacts through music. One aspect that also became a theme for discussion was the students experience of the intrinsic value of music. The music subject is a good arena for building community, but the students' experience of musical interaction as a plesurable and internally motivated matter is also very important.

Keywords:

Music, musical interaction, community, motivation, self-efficasy, primary-school, students perspective.

Forord

Denne masteroppgaven markerer slutten på et kapittel i livet, nemlig livet som lærerstudent. Med dette begynner også et nytt kapittel som nyutdannet lærer. Etter hard jobbing og mange opp og nedturer er jeg endelig ferdig! Det føles godt, og jeg tar med meg mye lærdom etter alle erfaringene som lærerstudiet har gitt meg. Denne masteren har imidlertid ikke blitt til helt av seg selv, og det er mange som fortjener en takk.

Først vil jeg vie en takk til Anne-Lise Heide for god veiledning underveis i masterskrivingen. Takk for oppklarende, og konstruktive samtaler.

Videre vil jeg takke skolen hvor jeg har fått lov til å gjennomføre datainnsamlingen. Elevene og lærerne som deltok, vil jeg takke for åpenhet og engasjement underveis i prosjektet. Ikke minst vil jeg vie en stor takk til rektor ved skolen for tilrettelegging, støtte og hjelp underveis i oppgaveskrivingen og datainnsamlingen.

Tusen takk til min medstudent, Marlen Knotten for gode og konstruktive samtaler, gjennomlesing og hyggelige stunder. Takk til studentopponent Hanne Lone Høyby for god veiledning, og takk til resten av musikklassen for godt samhold og minnerike stunder gjennom masterløpet.

Min kjære Asle Olav, tusen takk for at du har holdt ut med en masterstudent i hus. Du har vært en uvurderlig støtte gjennom både opp og nedturer gjennom studiet og masterskrivingen. Tusen takk for din tålmodighet og oppmuntring.

Og sist, men ikke minst, tusen takk til Sølvi Dons Tronvoll Uv og min søster Ellinor som har lest korrektur for meg. Takk for deres vilje og tålmodighet til å hjelpe meg med et slikt arbeid.

Med dette lukker jeg studentkapittelet, og tar steget inn i lærerens verden.

God lesing!

Innholdsfortegnelse

1	Innledning	11
1.1	<i>Masteroppgavens hensikt</i>	11
1.2	<i>Problemstilling og forskningsspørsmål</i>	12
1.3	<i>LK20</i>	12
1.4	<i>Begrepsavklaringer og avgrensning</i>	13
1.4.1	Samspill	13
1.4.2	Fellesskap	13
1.5	<i>Oppgavens struktur</i>	14
2	Teori	15
2.1	<i>Tidligere forskning</i>	15
2.2	<i>Fellesskap og musikk</i>	16
2.2.1	Musikk og hjernen	16
2.2.2	Samspill og fellesskap	16
2.2.3	Sosialt og musikalsk samspill	17
2.2.4	Nyttetenkning – et kritisk perspektiv	17
2.3	<i>Samspill, motivasjon og mestring</i>	18
2.3.1	Motivasjonsteori	18
2.3.2	Samspill, motivasjon og mestring	19
2.4	<i>Samspill og emosjoner</i>	19
2.5	<i>Trygghet og relasjoner</i>	20
3	Forskningsdesign	22
3.1	<i>Vitenskapsteoretisk posisjonering og metodologi</i>	22
3.2	<i>Etiske overveielser</i>	23
3.2.1	Min forforståelse	24
3.2.2	Etiske prinsipper	24
3.2.3	Forskerrollen	25
3.3	<i>Metoder for å generere forskningsmateriale</i>	25
3.3.1	Utvalg	26
3.3.2	Observasjoner	26
3.3.3	Intervjuer	26
3.4	<i>Metoder for å analysere forskningsmateriale</i>	27
3.5	<i>Drøfting av forskningsdesign</i>	27
4	Analyse	29
4.1	<i>IPA-metode</i>	29
4.1.1	Forskerens første møte med teksten	29
4.1.2	Identifikasjon av tema	29
4.1.3	Grupper av overordnede temaer	29

4.1.4	Oversiktstabell	30
4.2	<i>Flytskjema</i>	30
4.2.1	Observasjoner	30
4.2.2	Intervju	32
5	Resultater	33
5.1	<i>Observasjoner</i>	33
5.1.1	Mestring	33
5.1.2	Engasjement	34
5.1.3	Samspill	35
5.1.4	Lærerstøtte	36
5.2	<i>Intervjuer</i>	37
5.2.1	Motivasjon	37
5.2.2	Fellesskap	38
5.2.3	Relasjoner	38
5.2.4	Sammenfatning av resultater	39
6	Drøfting	41
6.1	<i>Sentrale diskusjoner</i>	41
6.1.1	Fellessfølelse gjennom sosialt og musikalsk samspill	42
6.1.2	Motivasjon	43
6.1.3	Lærerstøtte	43
6.1.4	Nytteverdi og egenverdi	44
6.1.5	Fellesskap og samspill	45
7	Avsluttende drøfting	47
7.1	<i>Konklusjon</i>	47
7.2	<i>Validitet og forskningsbidrag</i>	48
7.3	<i>Veien videre</i>	50
8	Litteratur	51
9	Vedlegg	54
9.1	<i>Vedlegg nr. 1: Flytskjema – observasjoner</i>	55
9.2	<i>Vedlegg 2: Flytskjema – intervju</i>	56
9.3	<i>Samtykkeskjema Elever</i>	57
9.4	<i>Samtykkeskjema Lærer</i>	60
9.5	<i>Intervjuguide</i>	63
9.6	<i>Godkjenning fra NSD</i>	64

1 Innledning

Solen glitrer i snøen ute en kald februardag. Elevene kommer inn til musikktimen med opprømte ansikt, ivrige etter å spille instrumenter. De har fått med seg at de skal ha musikk, et fag de ikke har hatt på en liten stund. Læreren forteller at de skal øve på en joik, og en blues som de skal framføre på karnevalet etter vinterferien. De lytter til joiken, og elevene reagerer med undring og fascinasjon. Noen ler og andre gynger i takt med sangen. Når sangen begynner å nærme seg slutten høres hvisking i rekkene; «Jeg vil spille trommer», «Jeg vil spille bass».

Disse observasjonene er gjort helt i starten av musikkundervisningsperioden hvor informantene jobbet med samspill på instrumenter. Forventningene er satt, og elevene er klare og motiverte for å spille sammen i band. Denne skildringen viser hvordan elevenes forventninger møter og regulerer seg i forhold til virkeligheten. Herfra skal de lære seg to låter og framføre dem for resten av skolen om tre uker.

1.1 Masteroppgavens hensikt

Våren 2020 skrev jeg FOU-oppgaven min. Dette var det første steget inn i forskningens verden, og med denne oppgaven begynte tanken å spire om hva jeg ville undersøke i masteroppgaven to år senere. FOU-oppgaven handlet om hvordan musikk lærere kunne legge til rette for et trygt klasse miljø hvor utforskning av musikalske uttrykk var i sentrum. I studien tok jeg utgangspunkt i to læreres refleksjonsnotater om hvordan de kunne legge til rette for trygghet og utforskning i musikkfaget. Det viste seg at en lærer kan gjøre mye for at elevene skal kunne føle seg trygge i utforskningen av musikalske uttrykk. Resultatene fra FOU-oppgaven viste at tydelige rammer, relasjoner og forutsetning for mestring var gjensidig avhengig av hverandre for å kunne bidra til elevenes motivasjon. Disse faktorene kombinert med trygge rammer og varme relasjoner mellom lærer og elev, var med på å bidra til at elevene kunne føle seg trygge nok til å utforske musikalske uttrykk (Gunnæs, 2020b). Mens jeg skrev FOU-oppgaven ble jeg nysgjerrig på hvordan elevene erfarte musikkfaget, og dermed var tankeprosessen med å finne en god problemstilling i gang. I denne masteroppgaven vil jeg derfor vende blikket mot elevene, og undersøke hvordan de opplever fellesskapet gjennom samspillsaktiviteter i musikkfaget.

Både som kommende musikk lærer og som elev i musikkfaget da jeg selv gikk på skolen, har jeg erfart mye forskjellig. Blant annet har jeg opplevd musikkfaget som engasjerende og motiverende, men jeg har også sett at dette ikke er tilfellet for alle skoleelever. Som vikar har jeg også sett gløden i øynene på elevene når de får komme med forslag til innhold og aktiviteter i musikk timene, og ikke minst iveren etter å få spille på instrumenter. Disse erfaringene, i tillegg til FOU-oppgaven, har motivert meg til å undersøke 6 mellomtrinnslevers opplevelse av fellesskapet i musikk timer hvor den faglige aktiviteten går ut på å samspille. Gjennom datainnsamlingen og masteroppgavens mange deler søker jeg å finne ut hvordan nettopp samspill påvirker elevenes opplevelse av fellesskap. Å utøve musikk er et av musikkfagets tre kjerneelementer, og er derfor høyt verdsatt i musikkfaget (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). Utøving av musikk er altså verdsatt som et kjerneelement i musikkfaget, men forstår vi verdien av å legge opp til musikalsk improvisasjon og samspill i musikk timene, og forstår vi verdien av å ansette

musikklærere som iverksetter slike aktiviteter? Dette er også noen tanker og erfaringer som har motivert meg til å skrive om nettopp dette temaet. Å forske på elevenes perspektiv i musikkfaget er et komplekst og omfattende arbeid, og ikke minst er det spennende å få innblikk i elevenes tanker og erfaringer når det kommer til samspill og musisering i musikkfaget. Denne innsikten kan bidra til å styrke musikkfaget på skolenivå, og å validere musikkfaget på et institusjonelt nivå.

1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

I denne studien vil jeg forske på, og skrive om elevenes opplevelse av fellesskap gjennom musikkfaget. Jeg vil undersøke musisering i musikkfaget fra elevenes perspektiv, og problemstillingen lyder slik; «Hvordan påvirker samspill i musikkfaget elevens opplevelse av fellesskap?». For å kunne reflektere over problemstillingen og gi et svar på denne, har jeg formulert to forskningsspørsmål;

1. Hvilke sosiale aspekter påvirker elevene i samspillet?
2. Hvilke felles-skapende opplevelser får elevene gjennom samspillet?

Problemstillingen handler om hvordan samspill i musikkfaget påvirker elevenes opplevelse av fellesskap. Her kan man fort tenke at jeg er ute etter å finne en tydelig utvikling i fellesskapet, men jeg vil i hovedsak finne ut av hvilke fenomener i samspillet som påvirker elevenes fellesfølelse.

Det første forskningsspørsmålet handler om hvilke sosiale aspekter som påvirker elevene i samspillet, og underbygger i sammenheng med problemstillingen det neste forskningsspørsmålet. Det å svare på hvilke sosiale aspekter som påvirker elevene, vil altså kunne si noe om hvilke felles-skapende opplevelser elevene får gjennom samspillet. Det vil altså bli vanskelig å svare på forskningsspørsmålene separat, men de har fungert som veiledende forskningsspørsmål gjennom datainnsamlingen, og utformingen av intervjuguiden. I tillegg kan det å se på forskningsspørsmålene i sammenheng være nyttig for svare på problemstillingen.

1.3 LK20

Samspill er et sentralt tema i denne oppgaven, derfor vil jeg legge fram fagfornyelsen (LK20) sitt innhold som handler om musikk og samspill i dette delkapittelet. Et av læreplanens kjerneelementer er også det å kunne utøve musikk. Derfor er det viktig å sette seg inn i læringsmålene i LK20 for å kunne vise til masteroppgavens relevans.

I musikkfaget er det tre kjerneelementer. I denne oppgaven er kjerneelementet «utøve musikk» relevant. Det skal gi elevene erfaringer med å spille, synge og danse i ulike sammenhenger, og legger vekt på aktiv deltakelse med instrumenter, kropp og stemme i samspill, framføring og lek i ulike musikalske uttrykk og sjangre. Kjerneelementet bidrar til at elevene får øve seg i håndverk, uttrykk og formidling, gjennom kreative prosesser (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). Kjerneelementet «utøve musikk» innebærer altså samspill, og er derfor relevant i denne studien.

Videre kan vi se på fagfornyelsens (LK20) kompetansemål etter 7. trinn. I denne sammenhengen er det hensiktsmessig å trekke fram de målene som handler om utøving av musikk og spesielt målene som handler om samspill. Elevene skal blant annet kunne «utøve et repertoar av musikk, sang, andre vokale uttrykk og dans fra samtiden og historien» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 7). Videre skal eleven kunne «øve inn og

framføre sang og musikk, i samspill eller individuelt, gehørbasert og ved bruk av enkle notasjonsteknikker» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 7). Eleven skal også øve seg på å «lytte, eksperimentere og skape nye uttrykk med instrumenter, kropp, stemme eller lyd fra andre kilder, og presentere resultatet» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 7). Til slutt skal eleven «utforske og formidle musikalske opplevelser og erfaringer» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 7). Disse målene sier noe om ulike aspekter ved en musikkundervisning som inneholder samspill, og er derfor relevante i møte med temaet som tas opp i denne studien.

1.4 Begrepsavklaringer og avgrensning

Det vil være nødvendig å definere noen sentrale begreper i møte med problemstillingen som er beskrevet ovenfor. Her ser jeg det hensiktsmessig å definere samspill og fellesskap slik at det er tydelig hva som menes når disse begrepene brukes i avhandlingen.

1.4.1 Samspill

En definisjon av begrepet samspill er relevant i møte med den valgte problemstillingen. Johansen (2010) mener at samspill kan gi elevene estetiske opplevelser, og at de får muligheten til å utvikle sine musikalske ferdigheter, musikkforståelse, og musikalske hukommelse gjennom å samspille. «Samspill innebærer at elevene tar i bruk og får erfaring med grunnelementene puls, rytme, tempo, klang, melodi, dynamikk, harmoni og form.» (Johansen, 2010, s. 233). Når man leser litteratur om samspill i musikkfaget, kommer også begrepet musisering til syne. Musisering og samspill brukes om hverandre, og musisering innebærer, ifølge LK06, øving, musikalsk kommunikasjon, samspill, samhandling og formidling (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 3). Samspill er et snevrere begrep, og når begrepet samspill omtales i denne studien, menes det musisk samspill hvor deltakerne synger og/eller spiller instrumenter sammen, med en felles forståelse av hva som skal spilles og noenlunde hvordan det skal høres ut etter hvert. Samspill betyr med andre ord at man spiller og synger sammen. Begrepet musisering er ikke omtalt i Fagfornyelsen (LK20), og i denne studien brukes derfor begrepet samspill. Musiseringsbegrepet er likevel relevant i søken etter litteratur og blir dermed også omtalt i teorikapittelet.

1.4.2 Fellesskap

I studien vil det være hensiktsmessig å definere begrepet fellesskap. Tjora (2018) mener at fellesskap og opplevelser av fellesskap skapes gjennom ulike former for sosial interaksjon. Han trekker også fram tre elementer som dekker storparten av kjernen i fellesskapet, nemlig det å høre sammen, å holde sammen og å gjøre noe sammen (s. 10 – 15). «Mennesker har en følelse av å være en del av et spesifikt fellesskap og sanser dette ikke bare som individuell opplevelse, men knyttet til noe reelt og objektivt.» (Tjora, 2018, s. 8 – 9). Ifølge Tjora (2018) merker man om fellesskapet finnes der eller ikke, og om man er innenfor eller utenfor. Dette blir tydelig når vi betrakter fellesskapet som en sosial realitet (s. 8 – 9). Ruud (2013) omtaler fellesskapet på en mer filosofisk måte, og opplevelsen av gjensidighet dreier seg ifølge han om det å plassere seg selv i et rom mellom et «du» og et «meg», et rom som forbinder mennesker og skaper en dypere og rikere eksistensopplevelse. Han understreker at det å høre til en sosial sammenheng, avgrenser og gir mening til relasjoner mellom mennesker (s. 187 – 188). Når begrepet fellesskap trekkes fram i denne undersøkelsen, handler det om informantenes sosiale realitet, og hvordan de opplever tilhørighet, samhold og interaksjon. Altså handler

fellesskapsbegrepet om hvordan de oppfatter seg selv som en del av en sosial sammenheng.

1.5 Oppgavens struktur

Så langt har jeg presentert oppgavens hensikt, problemstilling og forskningsspørsmål. Jeg har også knyttet masteroppgavens tematikk opp mot fagfornyelsen (LK20), og avklart to sentrale begreper; fellesskap og samspill.

I kapittel 2 omtaler jeg eksisterende forskning innen det gjeldende feltet før jeg går inn i relevante teorier som kan knyttes til datamaterialet. På denne måten rammes temaet musikk og fellesskap inn.

I kapittel 3 skisserer jeg forskningsdesignet, og hvordan hermeneutisk fenomenologi filtrerer seg inn i studien som vitenskapsteoretisk posisjonering. I dette kapitlet reflekterer jeg også over etiske overveielser og forklarer metoder for å generere datamateriale. I tillegg forklarer jeg hvilke analysemetoder jeg har brukt.

Kapittel 4 handler om IPA-analysen, og hvordan jeg har gått fram for å analysere empiri. Deretter presenteres flytskjema for kategoriseringen av observasjonene og intervjuene.

I kapittel 5 presenteres resultatene fra analysen av observasjonene og intervjuene. Til slutt i kapitlet har jeg sammenfattet resultatene.

I kapittel 6 drøftes de sentrale funnene med støtte i teoretiske perspektiver.

I kapittel 7 har jeg sett på resultatene fra drøftingen opp mot forskningsspørsmålene og problemstillingen i forsøk på å komme fram til en konklusjon. Deretter har jeg reflektert over studiens validitet og veien videre.

2 Teori

Denne masteroppgaven undersøker hvordan samspill i musikkfaget påvirker elevenes opplevelse av fellesskap. På et overordnet plan søker jeg å finne ut av om det er en sammenheng mellom samspill og fellesskap, og hvordan elevene opplever fellesskapet gjennom samspillet i musikktime. I denne hermeneutisk-fenomenologiske studien har jeg en induktiv tilnærming, som vil si at jeg beveger meg fra empiri til teori (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 101). Jeg har med andre ord det innsamlede datamaterialet og resultatene i bakhodet når jeg velger ut og presenterer det teoretiske rammeverket. På bakgrunn av det empiriske grunnlaget har jeg valgt teori som handler om fellesskap og musikk, motivasjon og mestring, samspill og emosjoner, og til slutt, trygghet og relasjoner. Denne teorien vil både kunne støtte og utfordre mitt datamateriale i drøftingen.

2.1 Tidligere forskning

Gjennom arbeidet med å gjennomføre litteratursøk har jeg funnet mye interessant forskning. Det finnes en god del litteratur om musikkfaget med forskjellige vinklinger. Det er også gjort en del forskning på musikkens nytteverdi fra læreres perspektiv. I mange tilfeller også fra elevers perspektiv i ungdomsskole og videregående, og det finnes en god del forskning på barn i barnehagealder og deres mødre. En vinkling som virker å være underrepresentert i musikkpedagogisk forskning er forskning som inntar et elevperspektiv i barneskolen. Dette gjør forskningsarbeidet med dette prosjektet ekstra interessant, og kanskje også ekstra relevant som et bidrag til den allerede eksisterende litteraturen og forskningen som er gjort innen feltet. I et av de foregående emnene på lærerstudiet har jeg skrevet en litteraturgjennomgang. Oppgaveteksten ble levert i Inspira (Gunnes, 2020a), og brukes som utgangspunkt for teksten i dette delkapitlet.

I all hovedsak har jeg i litteraturgjennomgangen, funnet ut at musisering er fellesskapsdannende og at det er helsebringende (Angelo & Sæther, 2017; Balsnes, 2011; Cross, Laurence & Rabinowitch, 2012; Kulset, 2018; Schütz, 1951). Dette handler i stor grad om at musisering er noe vi gjør sammen (Stene, 2019). Et kritisk perspektiv kom også fram, nemlig en kritikk mot nyttetenkningen i valideringen av musikkfaget. Altså et manglende fokus på musikkens egenverdi og et økende fokus på musikkens instrumentelle verdi (Varkøy, 2017). I tillegg finnes det interessant forskning om musisering og emosjoner. For eksempel finnes det forskning som tyder på at det er en sammenheng mellom musisering og utviklingen av selvverd (Ruud, 2013; Trondalen & Wrangsjö, 2012). En kritisk side ved selvverd er at det har stor sammenheng med elevenes prestasjoner i det aktuelle faget, men likevel bidrar barns kontakt med musikk i ulike former til selvutviklingen på sikt (Stura, 2017; Trondalen & Wrangsjö, 2012). Når det gjelder musikk og relasjoner, har jeg funnet forskning og litteratur som understreker at sosiale mønstre dannes tidlig i skoleløpet, og at musisering kan ha en innvirkning på elevenes evne til å bygge, og å opprettholde relasjoner (Cross, Laurence & Rabinowitch, 2012; Kulseth, 2018; Aasvold, 2016). Med dette som utgangspunkt vil jeg videre presentere relevant teori inn mot problemstillingen og datamaterialet.

2.2 Fellesskap og musikk

Teorien som omhandler fellesskap og musikk deles inn i fire delkapitler, musikk og hjernen, samspill og fellesskap, sosialt og musikalsk samspill og til slutt et delkapittel med kritisk perspektiv på nyttetenkning.

2.2.1 Musikk og hjernen

«Det er vist at mennesker som lytter til rytmisk musikk sammen, har en tendens til å synkronisere både pust og puls inn mot en felles rytme.» (Brean & Skeie, 2021, s. 90). Brean og Skeie (2021) påpeker at dette er en fysiologisk respons som kan oversettes til følelser høyere oppe i hjernen og tilføyer at musikken har grunnleggende funksjoner, som for eksempel at den bidrar til at man blir samstemt med andre, og til å skape samhold mellom individer. Ifølge Brean og Skeie (2021), ligger disse funksjonene dypt i genene våre, og er innebygd i hjernen, «og nettopp evnen til raskt å sette oss i samme følelsesmessige tilstand som andre, i en felles opplevelse, er blant musikkens største underer.» (Brean & Skeie, 2021, s. 84). Brean og Skeie (2021) påpeker at dersom det er andre musikere involvert, må den individuelle musikkutøvelsen også kombineres med de andre i et kontinuerlig samspill. «Til dette har hjernen en rekke mekanismer, for eksempel speilnevronsysteemene, som sørger for uopphørlig og automatisk speiling og analyse av de andres intensjon og emosjon i samspillet.» (Brean & Skeie, 2021, s. 116).

Ifølge Brean og Skeie (2021) utfyller musikk og språk hverandre, og har mye til felles. Språket hjelper oss å formidle presis informasjon, mens musikken hjelper oss å formidle presis emosjonell informasjon. De påpeker at musikken kan skape samhold, og i tillegg vekke følelser i oss (s. 146). Fugle (2012) skriver om hvordan vi mennesker fødes som musikalske og sosiale vesener. Hun påpeker at vi har med oss både et behov for å være sosiale, og ressursene som trengs for å fylle det behovet. Hun mener også at vi fødes inn i denne verden med uttrykksevner med iboende musiske elementer. Det gir god grunn til å fokusere på musikalsk utvikling i barnas oppvekst (s. 20 – 21). Fugle (2012) trekker fram musikalsk aktivitet som en innfallsport når man vil arbeide med samspillprosesser mellom barn. Hun tilføyer at vi burde gi barn rikelig med muligheter til musiske uttrykk gjennom oppveksten, og at musikalsk erfaring gjennom for eksempel rytmeaktiviteter, kan være positivt for blant annet språk og motorikk (s. 20 – 21). Ifølge Fugle (2012) kan musikk som aktivitet, være en innfallsport i arbeid med samspillprosesser mellom barn, støtte av barns emosjonelle utvikling, og utvikling av samspillskompetanse i vid forstand (s. 22).

2.2.2 Samspill og fellesskap

Samspill innebærer en form for musisering, og ifølge Johansen (2010) kan det å musisere sammen i vesentlig grad bidra til å styrke fellesskapet i den aktuelle gruppen. Dermed kan samsang og samspill være et middel for å skape gjensidig forståelse, respekt, bedre kommunikasjon og å styrke klassemiljøet, gitt at det blir drevet på riktig måte (s. 232 – 233). Det er altså utslagsgivende, hvordan man driver en undervisning med samspill. Kulset (2018) skriver om musikk og sosialisering. Hun trekker fram at vi hurtig kan oppnå en følelse av tilhørighet når vi synger sammen (s. 48), og at musisering bygger vennskap (Kulset, 2018, s. 94). Hun omtaler isbrytereffekten som en fellesskapene effekt som bidrar til å raskt og effektivt, bringe mennesker sammen. Dette begrepet er et resultat av en undersøkelse hvor deltakerne skulle være med på hver sine grupper med ulike aktiviteter. De som var med på sanggruppene opplevde fortere at de ble kjent med de andre deltakerne, og at de følte seg som en del av fellesskapet, mens

deltakerne på de andre gruppene ikke kjente på fellesskapet med de andre før det hadde gått en tid. Men etter tre måneder flatet forskjellene ut (Kulset, 2018, s. 50). Når man synger sammen, utskiller hjernen kosehormonet oksytocin, og Kulset (2018) spekulerer i at dette er årsaken til at mennesker kjenner på denne isbrytereffekten (s. 49 – 50).

Kulset (2018) regner med at musisering og sang opprinnelig bidro til å etablere, bekrefte og forsterke gruppefølelsen, først og fremst for å fremme overlevelse (s. 48). Hun påpeker at det å etablere relasjoner er avgjørende for vår psykiske helse og velvære, og at vi kan bruke vår evne til å syngesammen til å bygge et sosialt nettverk (Kulset, 2018, s. 48). Videre påpeker hun at dersom man kun har som mål å høyne kvaliteten på sluttproduktet, kan det føre til en lavere følelse av fellesskap (Kulset, 2018, s. 93). Det å musisere sammen kan altså være en velegnet aktivitet for å få dekt vårt grunnleggende sosiale behov som flokkdyr (Kulset, 2018, s. 51), og hun går så langt som å si at «musikk bidrar til å gi oss livsnødvendige opplevelser av fellesskap» (Kulset, 2018, s. 91). Ruuds (2013) utsagn om musikk og fellesskap bekrefter dette: «Det å spille eller framføre musikk sammen med andre er en sterk kilde til opplevelse av nært fellesskap» (s. 187).

2.2.3 Sosialt og musikalsk samspill

Sæther (2012a) omtaler det sosiale samspillet og det musikalske samspillet som to aspekter med klare likhetstrekk: «Fellesskapsfølelsen er sentral i begge uttrykksformene. Det er kanskje derfor musikken også appellerer til mennesket som en sosial uttrykksform?» (Sæther, 2012a, s. 83). Sæther (2012a) trekker fram det å kunne vente på tur, ta initiativ, vise samstemthet og gjensidighet som karakteristiske trekk ved et godt sosialt samspill, og mener at likhetstrekkene mellom musikalsk og sosialt samspill er klare (s. 83). Når man arbeider med sosial kompetanse, kan musikalske aktiviteter bidra til både sosialt og musikalsk samspill ifølge Sæther (2012b). Et musikalsk samspill krever at man lytter til hverandre, spiller sammen, venter på tur, og tar initiativ. Gjennom samspillet kan elevene kanskje få noen gode felles musikkopplevelser. Han påpeker at musikk kan være en metode for utvikling av sosial kompetanse hos barn (s. 169). Ruud (1996) påpeker også at musikken har en sosial funksjon. Han understreker at: «Når rommet for individuelle variasjoner og uttrykk blir så stort at den svake tør feile og den kompetente får utvikle seg mot det virtuose, kan man holde alle deltakerne samlet i en felles sosial situasjon.» (Ruud, 1996, s. 109). Slik mener Ruud (1996) at man kan drive en inkluderende og felles-skapende musikkpedagogikk.

2.2.4 Nyttetenkning – et kritisk perspektiv

Dette forskningsprosjektet søker å finne ut av hvordan samspill påvirker elevenes opplevelse av fellesskap i musikkfaget. Det har blitt presentert teori som handler om hvilke virkninger musikk har for andre aspekter enn kun musikk. For eksempel, fellesskapet, det sosiale samspillet, og hvordan musikk virker på hjernen. Når en inntar et nytteperspektiv, er det nødvendig å være seg bevisst om musikkpedagogisk legitimering. Derfor setter jeg nyttetenkningen under lupen i dette delkapittelet. Varkøy (2015) er kritisk til legitimeringen av musikkfaget, og mener dette: «Bevisstheten om at all musikkpedagogisk legitimering er relatert til ulike sett av grunnleggende verdier, bør naturligvis lede til kritisk lesning av alle argumentasjoner omkring musikkens funksjon og viktighet i undervisning og oppdragelse» (Varkøy, 2015, s. 118). Han omtaler den musikalske erfaringens egenverdi ved å sette søkelyset på musikk som noe mennesker gjør sammen. Dermed blir egenverdien knyttet til den musikalske aktiviteten, ikke et verk eller en komposisjon (Varkøy, 2015, s. 120). Varkøy (2015) mener at en

nyttetenkning ikke verdsetter det som er helt sentralt ved musikk, nemlig selve erfaringen av den. På samme måte som at vi kan gå på en konsert uten at vi trenger å begrunne eller vise at det har nytte for seg, opplever de fleste av oss kunsterfaringer som noe ytterst meningsgivende og verdifullt. På denne måten har musikken en egenverdi (s. 124). Angelo (2012) diskuterer også musikkfagets legitimering: «Dersom musikkarbeid først begrunnes som en effektiv strategi for alle verdens nytter, da er vi på villspor.» (Angelo, 2012, s. 132). Hun mener at musikkarbeid helt klart har heldige bieffekter, men at det er problematisk å legitimere musikkfaget kun ut ifra dets nytteverdi (s. 136). «Det er imidlertid mulig å holde to tanker i hodet samtidig, og musikkarbeidet trenger ikke bli dårligere selv om det også har positive bieffekter.» (Angelo, 2012, s. 133). Hva som er i forgrunnen og hva som er i bakgrunnen i argumentasjonen er avgjørende innenfor denne tematikken (Angelo, 2012, s. 133). Hvis ikke musikkundervisningen er god, og opplevelse og faglig kunnskap står i sentrum, så er ikke musikkfaget nyttig for noe som helst, men om dette er på plass så er det vanskelig å si at det ikke fører mye godt med seg (Angelo, 2017, s. 127).

2.3 Samspill, motivasjon og mestring

Datamaterialet omhandler samspill, motivasjon og mestring, og derfor er det nyttig å se på teori knyttet til disse aspektene. Jeg vil også presentere Alfred Banduras (1997) motivasjonsteori om mestringsforventning i dette delkapittelet.

2.3.1 Motivasjonsteori

Teori om mestringsforventning er utviklet av Albert Bandura (1997), og handler om elevens tendens til å vurdere om de vil greie en oppgave eller ikke. Eleven gjør disse vurderingene på bakgrunn av hvilke oppgaver de blir bedt om å gjøre, hvor lang tid det er satt av til arbeidet, hvilke hjelpemidler som er tilgjengelige og hvilke arbeidsforhold de har (s. 36 – 38). I tillegg oppgir Bandura (1997) fire kilder til mestringsforventning. En av disse er tidligere mestringserfaringer (s. 79). «Enactive mastery are the most influential source of efficacy information because they provide the most authentic evidence of whether one can muster whatever it takes to succeed» (Bandura, 1997, s. 80). Bandura (1997) omtaler mestringserfaring som den mest betydningsfulle kilden til mestringsforventning. Den innebærer at erfaringer med å mestre en liknende oppgave fører til en forventning om å mestre den oppgaven man står overfor, og motsatt kan erfaringer med å mislykkes føre til at mestringsforventningene svekkes (s. 79 – 80). Den andre kilden til mestringsforventning er observasjon av at andre, som man anser som noenlunde lik seg selv, greier oppgavene (Bandura, 1997, s. 86 – 87). Den tredje kilden er verbal overtalelse, i form av oppmuntringer og tillit fra signifikante andre. En elev kan få økt mestringsforventning hvis en voksen signaliserer en tiltro til at eleven vil klare oppgaven. Her er det viktig å påpeke at slik oppmuntring kun er fruktbar hvis elevens økte innsats gir stor sannsynlighet for mestring innen et lite tidsrom (Bandura, 1997, s. 101). Til slutt er fysiologiske reaksjoner en kilde til mestringsforventning. Denne kilden kommer ikke til å bli vektlagt i studien, men er likevel relevant å nevne for å kunne skape seg et bilde av helheten i de fire kildene til mestringsforventning. Fysiologiske reaksjoner handler om at en bestemt utfordring kan minne om tidligere erfaringer med liknende utfordringer. Når en person kjenner på fysiologiske reaksjoner i møte med en oppgave, kan mestringsforventningen svekkes (Bandura, 1997, s. 106 – 107).

2.3.2 Samspill, motivasjon og mestring

Johansen (2010) skriver om musisering og samspill. Han understreker, i likhet med Bandura (1997), det at elevene må oppleve å mestre samspillet for at de lettere skal føle på motivasjon. Det innebærer at forventningene som stilles ikke bør oppleves som truende og at dette har med elevenes følelsesliv å gjøre (Johansen, 2010, s. 235). Uthus (2017) omtaler mestringsforventning som en kilde til engasjement og opplevelse av at arbeidet får en høyere verdi. Elevens forventninger om å mestre fører til at de investerer mer innsats og er mer utholdende når de møter motstand (s. 161). Ruud (2013) trekker også fram mestringsaspektet, og mener at det å spille et instrument kan bidra til å forme troen på sine mestringsevner i grunnskolealder. Slik kan musikk bli en tidlig erfaring med egen kompetanse (s. 46). I tillegg påpeker Kulset (2018) viktigheten av å ha en mestringsarena, og at det å synge sammen kan være nettopp en arena for mestring, og dermed et middel for et godt liv (s. 77).

For at elevene skal oppleve mestring er lærerens rolle i samspillet viktig. Som en faglig pådriver og veileder er det nødvendig at læreren griper de mulighetene som samspillet gir, og spiller videre på elevenes ideer og prestasjoner i øyeblikket (Johansen, 2010, s. 235). Lærer-elev-relasjonen er ifølge Uthus (2017) en av mange faktorer som kan ha betydning for hvordan elevene opplever prestasjonspresset (s. 188). Læreren forbereder rammene for samspillet, men undervisningen skapes i like stor grad der og da, i et samspill mellom elever og lærer. Ut fra samme begrunnelse er det viktig å gi positive tilbakemeldinger under samspillprosessen (Johansen, 2010, s. 235). Johansen (2010) understreker at vi må benytte oss av de mulighetene vi har til å forsterke elevenes positive følelser via ros og oppmuntring, slik at eleven og elevgruppens motivasjon styrkes (s. 236). Positiv forsterkning fra omgivelsene gir, ifølge Brean og Skeie (2021), lyst til å utøve mer musikk, noe som er veldig viktig. «Utallige studier har vist at positiv emosjonell aktivering er knyttet til økt lyst til å gjenta aktiviteten, dessuten stimulerer det frigjøring av dopamin i hjernen, et signalstoff som øker hjernens nevroplasticitet – altså læringseffekt – av aktiviteten» (Brean & Skeie, 2021, s. 123).

2.4 Samspill og emosjoner

«Musikk har en særegen evne til å frembringe alle mulige følelser, og til å formidle presis emosjonell informasjon.» (Brean & Skeie, 2021, s. 8). Derfor er det relevant å knytte problemstillingen til teori om samspill og emosjoner. Johansen (2010) trekker fram samspillprosesser som en arena hvor man kan utvikle og styrke elevenes selvoppfatning, noe som er sterkt knyttet til følelser og atferd (s. 235). Brean og Skeie (2021) omtaler også noe helt unikt ved musikken, nemlig det faktum at den har en evne til å, raskt og ordløst, knytte oss sammen følelsesmessig (s. 84). Brean og Skeie (2021) sier:

Musikkutøvelse gir også høy grad av emosjonell aktivering, den aktiverer hjernens belønningssystemer ved å gi velbehag og nytelse. Derfor er det ikke så rart at noen av de største hjerneendringene som er påvist på gruppenivå, er påvist nettopp hos musikere (Brean & Skeie, 2021, s. 135).

Brean og Skeie (2021) trekker fram at det er få menneskelige aktiviteter som endrer hjernen i så stor grad som musikkutøvelse, som er en sensomotorisk kompleks aktivitet, og dermed fører til høy grad av emosjonell aktivering (s. 135). Brean og Skeie (2021) oppgir musikalitet som grunnsteinen i vår emosjonelle respons på musikk, og påpeker at musikk kan påvirke våre følelser gjennom de kroppslige responsene den framkaller. Schei (2011) har konstruert begrepet stemmeskam som handler om å være flau over

sangstemmen sin. Stemmeskammen kan gi en ubehagelig følelse av at sangstemmen høres stygg eller latterlig ut, og man tør ikke å synge høyt foran andre på grunn av denne skammen. Dermed kan det føre til at man slutter helt å synge foran andre (s. 85 – 86). Schei (2011) mener at stemmeskam kan ødelegge for musikalsk utfoldelse, svekke livskvaliteten, og dermed svekke menneskets helse (s. 99). Dette er altså et fenomen som omhandler ens emosjoner i møte med sangaktiviteter.

Ifølge Ruud (1996) innbyr musikk til deltakelse og til å koble seg til et fellesskap. Han understreker at det skapes sterke emosjonelle opplevelser av tilhørighet, særlig der hvor vi får opplevelsen av at musikken svinger. Slik har musikk en framskutt rolle i det å knytte mennesker sammen (s. 109). Ifølge Uthus (2017) kan tilhørighet knyttes sammen med mestringsaspektet, og de to kan forstås som to gjensidig avhengige begreper i en skolekontekst (s. 162). «Elever som opplever å høre til, er mer motivert og yter større innsats, er mer utholdende og engasjert i læringsaktivitetene» (Danielsen & Tjomsland, sitert i Uthus, 2017, s. 162). Slik henger samspill og emosjoner også tett sammen med det forrige kapittelet om samspill, motivasjon og mestring.

2.5 Trygghet og relasjoner

For å kunne se på konteksten og omgivelsene rundt elevene i samspillsøktene, var det relevant å ta elevenes relasjoner og opplevelse av trygghet i betraktning. Derfor er det også interessant å sette seg inn i teori som omhandler disse aspektene. Kulset (2018) skriver om musikk og sosialisering, og peker på flere studier som viser at mennesket har behov for å tilhøre, danne og opprettholde varige tilknytninger. «Sosial samhørighet styrker tryggheten og fortroligheten til gjensidig omsorg» (Kulset, 2018, s. 53). Kulset (2018) tilføyer at sosial samhørighet også bidrar til at vi føler oss trygge på at det i framtiden vil komme nye muligheter til å være sammen med andre, noe som fører til økt livskvalitet. «Når vi synger sammen, frigjøres en mengde oksytocin i hjernen vår [...] Oksytocin gir oss en følelse av velvære: vi føler oss trygge, ivaretatt, glade, avslappede – og som en del av fellesskapet.» (Kulset, 2018, s. 49). På bakgrunn av Kulset (2018) sine utsagn kan vi trekke linjer mellom samsang, tilhørighet og trygghet.

Fugle (2012) presenterer tanken om rytmen mellom oss, og påpeker at i tillegg til at det finnes relasjonelle møter, kan det også finnes ikke-relasjonelle møter. I dette møtet er det viktig å være seg bevisst på at ulike aspekter kan komme i veien for det genuine møtet mellom mennesker, som for eksempel maktrelasjoner, kultur og språk, og mangel på trygghet (s. 97). Fugle (2012) mener at refleksjoner over egne følelser og følelser mellom læreren og barna er viktig i musisk samspill. Lærerens oppmerksomhet må rettes mot hvordan vi skaper gode emosjonelle møter med barn, i tillegg til å rettes mot sangen, spillet eller dansen. Å spørre seg hvordan og hvorfor er en side av dette. En annen side, er den emosjonelle, det personlige og det som foregår mellom oss, altså rytmen mellom oss. Den emosjonelle siden fordrer spørsmål som: Ser vi alltid hvordan barnet har det? Kjenner barna seg trygge eller utrygge; hvordan er kroppsspråket og stemninga? Disse spørsmålene er relevante i arbeid med barn, og omhandler kunnskap om barnet og det indre livet i mennesket, gruppeledelse og gruppedynamikk (s. 99). «I tillegg til kjennskap til oss selv og kunnskap om utvikling og samspill med barn, må vi kunne tone oss inn på barn, slik at barna kjenner seg sett, møtt og anerkjent» (Fugle, 2012, s. 98). Fugle (2012) sammenlikner det å tone seg inn på med prosessen med å tune seg inn på riktig frekvens på radioen. Det å finne rytmen med barna, vite når man bør gjøre hva, hvor lenge, tempo og så videre. Hun mener at man først kan få til timing når man ser og opplever barna man er sammen med, slik at de føler seg sett og møtt.

Hun peker på lek og samspill som gode arenaer for å tone seg inn på barn (s. 98). Kulset (2018) trekker også fram begrepet å tone seg inn: gjennom musisering, eller å lytte til samme musikk, toner vi oss inn på hverandre. Hun påpeker at denne sam-empatien kan fremme samholdet i ei gruppe, og bidra til å redusere konflikt (s. 52).

3 Forskningsdesign

Den vitenskapsteoretiske posisjoneringen i denne forskningen er hermeneutisk fenomenologi. I dette kapittelet vil det bli gjort rede for hvordan hermeneutisk fenomenologi filtrerer seg nedover i alle ledd, fra vitenskapsteoretisk posisjonering, til metodologi, gjennom etiske overveielser, videre til metoder for datainnsamling, og til slutt metoder for analyse. Deretter diskuteres sammenhengen i forskningsdesignet.

I et av lærerstudiets tidligere emner har jeg skrevet en eksamensoppgave som handler om forskningsdesignet til masteroppgaven. Denne oppgaveteksten ble levert i Inspira (Gunnes, 2021), og har vært utgangspunktet for teksten i dette kapittelet.

3.1 Vitenskapsteoretisk posisjonering og metodologi

Med dette forskningsprosjektet vil jeg prøve å gi elevene en stemme. For å få fram elevenes opplevelser og erfaringer på best mulig måte var det viktig å velge en vitenskapsteoretisk posisjonering hvor forskeren setter seg inn i informantenes virkelighet og fortolker den for å gi den mening i en forskningsmessig sammenheng. Derfor forankres studien i hermeneutisk fenomenologi som vitenskapsteoretisk posisjonering.

Hermeneutikk handler om å fortolke, forstå og formidle, og kan anvendes for å undersøke opplevelser av et fenomen (Westlund, 2019, s. 72). For å forstå meningen bak fenomenet må man også legge konteksten til grunn (Brinkkjær & Høyen, 2020, s. 79). Konteksten er med andre ord ansett som en betydningsfull faktor for å kunne skaffe seg et helhetlig og riktig virkelighetsbilde innen hermeneutikken. I denne studien er fortolkninger av elevenes opplevelse i møte med musisering i fokus, og konteksten som elevene er satt inn i med relasjoner, undervisningsmetoder og forutsetninger, blir satt i sammenheng med elevenes erfaringer.

Fenomenologi er læren om det som viser seg, (Brinkkjær & Høyen, 2020) og fenomenologiske studier har ifølge van Manen (2016) som mål å forstå identiteten eller essensen ved et fenomen (van Manen, 2016, sitert i Postholm & Jacobsen, 2018, s. 76). Denne forskningens interesseområde er å beskrive elevenes opplevelser av fellesskap underveis i samspillet. Jeg undersøker altså elevenes egne erfaringer, og vil gi dem en stemme i dette forskningsprosjektet. Fenomenologi som filosofisk teori er skapt av Edmund Husserl (1859 – 1938), som mente at sinnserfaringer ikke kan være nøytrale. Derfor bør forskeren forsøke å legge sine forkunnskaper til side eller sette parentes rundt dem, slik at hun kan beskrive fenomenet mest mulig fordomsfritt (Szklarski, 2019; Postholm & Jacobsen, 2018; Brinkkjær & Høyen, 2020).

Hermeneutisk fenomenologi er en vitenskapsteoretisk posisjonering som ikke bare består av beskrivende metoder, men også fortolkende metoder (Westlund, 2019, s. 83), og ifølge van Manen (2014) er målet for hermeneutisk fenomenologi å samle eksempler på menneskelige erfaringer som kan gjøre seg relevante for flere mennesker (s. 313). En forståelsesorientering innen fenomenologien ses på som et bindeledd mellom hermeneutikk og fenomenologi, noe som innebærer kontekstuelle tolkninger (Szklarski, 2019, s. 152). Disse kontekstuelle tolkningene er avvikende fra den grunnleggende

fenomenologien, hvor idealet er at forskeren møter forskningsobjektet helt uten forforståelse (Johansson, 2016). I tillegg mener van Manen (2014) at man ikke kan se bort ifra det faktum at fenomenologi alltid vil være fortolkende og hermeneutisk i en eller annen forstand (s. 26).

I studien vil jeg undersøke informantenes erfaringer på en helhetlig måte, og har derfor prøvd å møte dem så fordomsfritt som mulig. Selv om det er et ideal å møte informantene tilnærmet fordomsfritt, vil en forsker alltid ha en viss forforståelse. Det har derfor vært viktig å være bevisst på min subjektivitet i møte med informantene og datamaterialet gjennom forskningsprosjektet. Jeg vil derfor ikke sette en parentes over min forforståelse, men heller legge forforståelsen frem slik at den er en del av konteksten for funnene (Postholm & Jacobsen, 2018; Rothmund, 2019). Jeg kommer nærmere inn på min forforståelse i kapitlet om etiske overveielser.

Hermeneutisk fenomenologi er også en metodologi. Det fører til at den vitenskapsteoretiske posisjonen påvirker alle ledd i forskningen. I denne forskningen vil subjektivitet, kontekst og fortolkning være viktige aspekter i møte med forskningsmaterialet. Dette er aspekter som kan påvirke resultatene jeg kommer fram til, og det er derfor viktig å ikke utelate disse refleksjonene i møte med forskningsprosjektet og problemstillingen.

Hermeneutisk fenomenologi filtrerer seg ned gjennom mange ledd i forskningsprosessen. I prosjekter innen denne posisjonen er metodene ofte kvalitative. I følge Merriam (2002) ligger nøkkelen til å forstå kvalitativ forskning i ideen om at mening er sosialt konstruert av individer i sin livsverden, og denne konstruksjonen og forståelsen av virkeligheten er i stadig endring og utvikling (Merriam, 2002, sitert i Postholm & Jacobsen, 2018, s. 90). I dette forskningsprosjektet er det naturlig å utføre kvalitative undersøkelser siden jeg vil forske på elevenes opplevelse og erfaring av sin livsverden i møte med samspill i skolen. Dermed vil det å gå i dybden av enkeltpersoners erfaringer med musisering være hensiktsmessig. Gjennom en induktiv tilnærming, hvor jeg ser på empiri før teori, har jeg prøvd å møte informantene med et åpent sinn (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 101), og å samle inn relevant informasjon om deres erfaringer underveis i samspillet. Deretter har jeg systematisert datamaterialet, for å finne ut hvordan samspill i musikkfaget påvirker elevenes opplevelse av fellesskapet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 101).

3.2 Etiske overveielser

Underveis i forskningsprosjektet har jeg foretatt mange etiske overveielser. Som forsker har man et stort ansvar overfor informantene og validiteten til prosjektet. Derfor vil jeg presentere noen av de mange etiske overveielser som har vært i fokus underveis i prosjektet.

En diskusjon som har dukket opp i møte med hermeneutisk fenomenologi, er subjektiviteten til informantene. Brinkkjær og Høyen (2020) oppgir det subjektive som en fellesnevner for hermeneutikk og fenomenologi. Dette innebærer tanker, opplevelser og erfaringer med utgangspunkt i vår egen livsverden (Brinkkjær & Høyen, 2020, s. 95), og det er nettopp dette en hermeneutisk- fenomenologisk forsker er ute etter; informantenes opplevelse i sin livsverden. Det subjektive aspektet står sentralt i dette forskningsprosjektet, og er selve grunnlaget for det som forskes på. Forskningens interessefelt er med andre ord å dykke inn i skoleelevers tanker, opplevelser og

erfaringer med utgangspunkt i deres livsverden i møte med fenomenet som forskes på, slik Brinkkjær og Høyen (2020) beskriver det.

3.2.1 Min forforståelse

Ifølge Postholm og Jacobsen (2018) er det naivt å anta at det er mulig å gå ut i verden helt uten «før-dommer» og antakelser. På bakgrunn av disse refleksjonene vil jeg presentere min forforståelse og hvilken betydning den har for prosjektet kort:

Min forforståelse innebærer at jeg alltid har likt musikkfaget. Gjennom oppveksten har jeg vært aktiv i kulturskole og kor, og min opplevelse av å samspille innen disse arenaene har påvirket mitt forhold og min positive holdning til musikkfaget generelt. Dette er ulike aspekter som har preget min forforståelse, i tillegg til at jeg utdanner meg til å bli musikk lærer. Litteraturen som jeg har lest gjennom utdanningen har også hatt en innvirkning på forforståelsen, sammen med erfaringene jeg har gjort meg når jeg har undervist i musikkfaget både som vikar, og i praksisperioder på studiet. I forskningen vil jeg sette elevenes refleksjoner om samspillet i søkelyset. For å sikre studiens kvalitet vil det derfor være nødvendig med en kritisk bevissthet til mine egne erfaringer og forforståelse, i tillegg blir det hensiktsmessig å innta en åpen holdning til datamaterialet. Det er elevenes opplevde sannhet som legger grunnlaget for masteroppgaven (Back & Berterö, 2019, s. 167). I møte med problemstillingen blir min oppgave som forsker, å fortolke og gi mening til empiri, og å forholde meg åpent og undrende til observasjonene og erfaringene som informantene forteller om.

3.2.2 Etiske prinsipper

Som forsker har jeg plikt til å oppfylle noen forskningsetiske krav. For eksempel er denne studien meldt inn, og godkjent av NSD (Norsk senter for forskningsdata). Videre i teksten kommer noen refleksjoner rundt Postholm og Jacobsens (2018) forskningsetiske prinsipper:

Postholm og Jacobsen (2018) peker ut tre grunnleggende krav knyttet til forholdet mellom forsker og informanter; informert samtykke, krav på privatliv og krav på å bli korrekt gjengitt (s. 247). Informert samtykke er et etisk prinsipp som er sterkt vektlagt når man søker til NSD. Det handler om at det er frivillig å delta i undersøkelsen, og at den frivillige deltakelsen skal være basert på at informanten vet alt om hvilke farer og gevinster en slik deltakelse kan medføre (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 247). Denne studien setter elever i skolen under lupen, og det stilles i slike tilfeller sterkere krav til ivaretagelse og beskyttelse av informantene. For det første må jeg som forsker ha tilstrekkelig kunnskap om barn, til å kunne tilpasse metode for og innhold i forskningen til den gjeldende aldersgruppen, i tillegg til at jeg evner å gi barna alderstilpasset informasjon om prosjektet, forskningens konsekvenser, frivillighet, og rett til å trekke seg (Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora [NESH], 2021, s. 17 - 18).

Når jeg informerte forskningsdeltakerne, hadde jeg fokus på å fortelle om prosjektet på en forståelig og enkel måte. Det ble en reflekterende samtale med elevene, og de hadde mange gode spørsmål om prosjektet og hvordan det skulle gjennomføres. I tillegg til at elevene har fått informasjon, har jeg også sendt ut melding til foreldrene med den samme informasjonen. Når utvalget i forskningsprosjektet ikke er myndige, noe som gjelder elevene i denne forskningen, må forskeren ha samtykke fra foreldrene. Det er likevel elevene som velger om de vil delta eller ikke. Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH, 2021) understreker viktigheten av å

behandle mindreårige som selvstendige individer, og mener med dette at barn skal bli informert og få mulighet til å si sin mening. Når jeg informerte om prosjektet la jeg stor vekt på frivillighet og det faktum at elevene selv har mulighet til å akseptere/eller avslå tilbudet om å delta, men med samtykke fra foreldrene i tillegg (s. 19).

Postholm og Jacobsens (2018) andre prinsipp, er krav om privatliv. Det handler om hvordan forskeren tar hensyn til, og behandler informantens personopplysninger. I studien har jeg lagt opp til at det ikke blir gjengitt noen detaljer om personopplysninger, tidspunkter, stedsnavn eller andre opplysninger som kan betegnes som gjenkjenner detaljer. Jeg har også gitt informantene fiktive navn. Forskningen handler om hvordan samspill påvirker elevenes opplevelse av fellesskap, og derfor vil spørsmål om elevenes opplevelse av klassemiljø og relasjoner innad i klassen være relevante. Det er derfor svært viktig at jeg som forsker, gir elevene rom til å fortelle det de selv ønsker. Samt at elevene skal ha oversikt over hvilken informasjon som publiseres, og at de er trygge på at jeg som forsker, anonymiserer informasjonen tilstrekkelig.

Det siste prinsippet som omtales av Postholm og Jacobsen (2018), er krav til å bli korrekt gjengitt. Dette prinsippet handler om at informantens meninger, og opplevelser skal bli gjengitt så fullstendig som mulig, så lenge det ikke er uetisk å presentere funnene, eller er til skade for informantene (s. 251). Informantene har også krav på fullstendig gjengivelse, men det er et ideale som nærmest er umulig å oppnå. Derfor bør jeg som forsker etterstrebe å presentere data fullstendig der jeg mener det er viktig for å forstå et resultat (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 252). Som forsker har jeg makt over måten datamaterialet blir presentert og tolket, derfor er det viktig å være bevisst på korrekt gjengivelse og å alltid sette min ansvarlighet ovenfor forskningsdeltakerne foran forskningens målsetting (NESH, 2021, s. 15).

3.2.3 Forskerrollen

Til slutt vil jeg reflektere over forskerrollen min. Jeg har tidligere reflektert over min forforståelse, og at denne kan farge mine holdninger i møte med informantene. Dette kan igjen påvirke elevenes refleksjoner og svar. Når vi begynte intervjuene, var det viktig for meg å presisere at det var elevenes opplevelser og erfaringer som var gyldige i forskningen, slik at elevene ikke skulle svare noe de trodde at jeg ville høre (Back & Berterö, 2019, s. 168). En annen viktig faktor som omhandler min forskerrolle, er kjennskap til elevene. Jeg kjenner til informantene fra tidligere undervisningssammenhenger, og derfor må jeg være tydelig på hvilken rolle jeg har når jeg møter dem som forsker. Det at elevene kjenner til meg fra før, kan også farge refleksjonene som kommer fram. Her er det igjen, viktig at jeg tydeliggjør at elevenes opplevelser er det som er relevant for forskningen (Back & Berterö, 2019, s. 168).

3.3 Metoder for å generere forskningsmateriale

I denne delen legges metodene for å generere forskningsmaterialet fram. Først beskrives utvalget i studien, deretter observasjonsmetodene, og til slutt intervjumetodene.

Forskningsspørsmålene i studien lyder slik:

1. Hvilke sosiale aspekter ser ut til å prege elevene i samspillet?
2. Hvilke felles-skapende opplevelser får elevene gjennom samspillet?

Det første forskningsspørsmålet søker å finne ut av hvordan elevene samhandler underveis i musikktime, mens det andre forskningsspørsmålet handler om hva elevene

selv sier om sine opplevelser og erfaringer med samspillet. Derfor er det naturlig å gjøre både observasjoner og intervju. Ifølge Postholm og Jacobsen (2018), kan metodene komplementere hverandre med kontekstuell informasjon. Det er dermed hensiktsmessig å kombinere intervju og observasjoner i forskningen.

3.3.1 Utvalg

Studiens utvalg består av 6. og 7. trinnselevener, i tillegg til to lærere som underviste i musikktime som ble observert. Skolen hvor forskningen er gjort, jobber mye på tvers av klassetrinn, og derfor ble elevene i både 6. og 7. klasse spurt om å delta som informanter. Elevgruppen var i underkant av 20 elever, og de som samtykket til å delta i prosjektet, fungerte som fokuselever i en større kontekst. Det vil si at alle elevene som vanligvis deltok i musikktime, også var med i time som jeg observerte. På denne måten kunne jeg observere informantene i en «normalsituasjon» i musikktime. Observasjonene foregikk over et tidsrom tilsvarende 7 skoletimer, i tillegg til framføringen for skolen, og intervjuene som kom i etterkant av prosjektet.

3.3.2 Observasjoner

For å få en god representasjon av det som observeres har jeg gjort utfyllende observasjoner hvor jeg la vekt på kroppsspråk, engasjement og holdninger hos informantene (Brinkjær & Høyen, 2020, s. 110). Ifølge Postholm og Jacobsen (2018) handler ikke observasjon kun om å se. Det handler også om å bruke alle sansene for å forstå en situasjon (s. 114). Når jeg som forsker hadde fokus på å gjøre utfyllende observasjoner, fanget jeg ikke bare opp beskrivelser av det som skjedde, men jeg kunne i tillegg inkludere mer komplekse sider av det som skjedde i klasserommet (Brinkjær & Høyen, 2020, s. 111). En slik form for utfyllende observasjoner var nyttig for det senere arbeidet med tolkningen av datamaterialet, spesielt i kombinasjon med intervjuene. Likevel kan det være vanskelig å utføre slike observasjoner, og å fange opp alt som skjer i et klasserom med flere elever. Ifølge Postholm og Jacobsen (2018), er videoopptak en god løsning i studier hvor man vil fange opp både verbale og nonverbale uttrykk. Likevel understreker de at bruk av videoopptak kan virke forstyrrende på informantene, og at forskeren derfor bør vurdere hvilke hjelpemidler som er formålstjenlige (s. 131). I denne studien ble ikke video brukt, nettopp fordi at informantene skulle ha muligheten til å oppleve undervisningssituasjonen så normal som mulig. Dette ble også gjeldende for intervjuet i etterkant, hvor elevene skulle reflektere over erfaringene gjennom musikkopplegget.

3.3.3 Intervjuer

I studien ble det gjennomført semi-strukturerte intervjuer. Denne metoden ga rom for en naturlig flyt i intervjuet, ved at jeg stilte åpne spørsmål som informanten kunne reflektere over. I tillegg hadde jeg utdypningsspørsmål som kunne stilles hvis det var nødvendig, men underveis i intervjuet var jeg opptatt av at spørsmålene skulle stilles der det var naturlig. Altså ikke i en spesifikk rekkefølge (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 121). Det som var interessant under intervjuene, var at informantene hadde en liten grad av refleksjon over temaene som ble tatt opp. Under intervjuene hadde jeg derfor bruk for nesten alle oppfølgingsspørsmålene for å opparbeide meg en forståelse av informantens opplevelse av samspillet og de aktuelle temaene. «I intervjuet skapes kunnskap i møte mellom forskerens og den intervjuedes synspunkt.» (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 121). Postholm og Jacobsen (2018) snakker her om det semi-strukturerte intervjuet, og under intervjuet ble det viktig å stille oppklarende og spesifikke spørsmål nettopp for at jeg skulle forstå elevenes refleksjoner og opplevelser med samspillet. Back og Berterö

(2019) påpeker at det er viktig å ha tilstrekkelig med spørsmål, og at spørsmålene er åpne. Her understreker de at forskeren bør begynne med åpne spørsmål, før hun går videre med mer spesifikke og oppklarende spørsmål (s. 168). Intervjuene ble gjennomført med disse spesifikasjonene i bakhodet, og de åpne spørsmålene ble altså stilt først, før jeg gikk over til spesifikke og oppklarende spørsmål.

Intervjuet foregikk på musikkrommet hvor samspillet også foregikk. Slik kunne elevene sitte i trygge og kjente omgivelser under intervjuet. I forkant av intervjuet hadde jeg en samtale med informantene om hva intervjuene kom til å handle om. Dette ble også tatt opp når jeg informerte om prosjektet første gang. Back og Berterö (2019) påpeker at det er viktig at forskeren informerer om anledningen for intervjuet, og hva intervjuet skal handle om i forkant. I tillegg til at forskeren understreker for informantene, at det er deres erfaringer som er relevante i møte med problemstillingen (s. 168). Jeg var nøye med å påpeke dette for hver informant rett før vi begynte intervjuene, slik at de var klare over hva som var viktig og relevant underveis i intervjuene. Denne tydeliggjøringen, i kombinasjon med åpne spørsmål, bidro til at informantenes stemme kom fram i intervjuene. I tillegg til at jeg stilte åpne spørsmål for å unngå å legge svarene i munnen på informantene (Back & Berterö, 2019, s. 121). Til slutt vil jeg påpeke at etableringen av god kontakt med informantene ble enklere, når jeg kjente til elevene fra tidligere undervisningssituasjoner. Back og Berterö (2019) understreker at god kontakt kan være avgjørende for hvor åpen og trygg informanten er under intervjuet. Dette kan altså bli avgjørende for kvaliteten til datamaterialet (s. 168 – 169).

3.4 Metoder for å analysere forskningsmateriale

Jeg valgte IPA-metoden (Interpretative Phenomenological Analysis) for å analysere datamaterialet (Back, & Berterö, 2019). Denne metoden blir også kalt fortolkende fenomenologisk analyse. IPA-metoden likner ifølge Back og Berterö (2019) på den hermeneutiske spiralen hvor forskeren beveger seg kontinuerlig mellom del og helhet. Når man forsker innen IPA-metoden er det viktig å finne ut hva informantene erfarer og opplever. Det er dermed ikke noen fasit på hvordan verden oppleves for den enkelte. Det som også var relevant i møte med informantene, var at den meningen som hver enkelt dro ut av en situasjon, var et resultat av samspillet mellom aktørene i informantens sosiale verden (s. 166 – 169).

IPA-metoden er en fortolkende metode, og datamaterialet ble lest med utgangspunkt i min forforståelse, for så å oppfatte et budskap. Dette budskapet ble fortolket, og når jeg leste videre, dukket nye elementer opp og skapte en ny forståelse. Slik liknet IPA-metoden på den hermeneutiske spiralen (Back & Berterö, 2019, s. 170). Ved hjelp av IPA-metoden kategoriserte jeg datamaterialet fra både intervjuene og observasjonene i flere omganger. Dette førte til slutt til at jeg sto igjen med beskrivende temaer og kategorier. Analysemetoden og kategoriene blir beskrevet nærmere i analysekapittelet. I studien virker observasjonene og intervjuene komplementerende på hverandre ved at de tilfører hverandre relevant kontekst (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 114 – 115). Denne gjensidige komplementeringen kommer tydeligere fram i drøftingskapittelet.

3.5 Drøfting av forskningsdesign

Masteroppgaven har hermeneutisk fenomenologi som vitenskapsteoretisk forankring, noe som skinner gjennom i forskningsdesignets mange deler. Problemstillingen søker svar på hvordan mennesker opplever gitte situasjoner og fenomener, en vinkling som er sentral for hermeneutisk fenomenologi. Slik passer den vitenskapsteoretiske posisjonen

godt til studiens formål og hensikt. Gjennom den hermeneutisk-fenomenologiske tenkemåten er valget av kvalitative metoder naturlig, samt den induktive tilnærmingen til empiri og teori. Innen hermeneutisk fenomenologi legger man vekt på en fortolkende tilnærming til materiale, i tillegg til at man tar med konteksten i disse fortolkningene. Dette er et element som har fått meg til å tenke over og sette fingeren på min forforståelse som forsker i møte med informantene og datamaterialet. Forforståelsen min vil alltid være der, og derfor har jeg reflektert over hva den innebærer i møte med forskningen, og hvilken påvirkning den kan ha. Det er flere koblinger mellom hermeneutisk fenomenologi og valgene som er tatt i møte med problemstillingen. For eksempel er IPA-analysen tett knyttet til hermeneutisk fenomenologi, og en metode som gir muligheter for å sette seg inn i informantenes opplevelser og erfaringer, via semi-strukturerte intervjuer. De semi-strukturerte intervjuene kombinert med utfyllende observasjoner var en hensiktsmessig datainnsamlingsmetode med tanke på vektleggingen av informantenes innflytelse og stemme i studien. Slik påvirker valget av hermeneutisk fenomenologi som vitenskapsteoretisk posisjonering både små og store metodiske valg i forskningen.

4 Analyse

Datamaterialet i studien består av semi-strukturerte intervjuer og utfyllende observasjoner. For å analysere datamaterialet på en hensiktsmessig måte, trengte jeg en metode som favnet om både hermeneutikk og fenomenologi som vitenskapsteoretisk utgangspunkt. Her kom jeg fram til at jeg skulle bruke Interpretative Phenomenological Analysis (IPA) for å tilnærme meg datamaterialet på en grundig og respektfull måte (Back & Berterö, 2019).

Analysemetoden har jeg brukt både på observasjonene og intervjuene. Dette for å kunne beskrive og presentere funnene på en god og oversiktlig måte.

4.1 IPA-metode

For å analysere forskningsmaterialet har jeg brukt IPA-metoden (Interpretative Phenomenological Analysis). IPA-metoden, også kalt fortolkende fenomenologisk analyse, er en kvalitativ metode der forskeren gjennom sitt tolkningsarbeid, kartlegger og analyserer hvordan mennesker forstår og opplever ulike sammenhenger (Back & Berterö, 2019, s. 165 – 166). I analyseprosessen har jeg fulgt fire steg for å forstå og fortolke informantenes opplevelser og erfaringer.

4.1.1 Forskerens første møte med teksten

Under første gjennomlesing av transkripsjonene, hadde jeg fokus på å sette meg inn i informantenes perspektiv. Her var oppgaven å skrive ned umiddelbare tanker og kommentarer i møte med informasjonen jeg fikk mens jeg leste. Ifølge Back og Berterö (2019), skrev jeg temaer og ideer som dukket opp i venstremargen, mens jeg noterte kommentarer og umiddelbare tanker i høyremargen. Når jeg leste gjennom transkripsjonene hadde jeg noen umiddelbare tanker og tema som jeg noterte, men denne fasen var også preget av en stor del tankeprosesser rundt informasjonen i forskningsmaterialet.

4.1.2 Identifikasjon av tema

Etter at forskningsmaterialet var lest gjennom en gang, gikk jeg tilbake og begynte lesingen på nytt. Denne gangen med et nytt fokus; å dele teksten inn i tematiske grupper. Ifølge Back og Berterö (2019) skal IPA-forskeren i dette steget, identifisere temaer ut ifra innholdet og sammenhengen i teksten. Å identifisere temaer i teksten var tidkrevende, og denne fasen krevde at jeg gikk gjennom teksten flere ganger og justerte hvilke temaer som gjenga essensen av innholdet i teksten. I etterkant av dette steget er noen av temaene også justert på nytt.

4.1.3 Grupper av overordnede temaer

Da forskningsmaterialet var ferdig inndelt, grupperte jeg temaene i overordnede kategorier. Ifølge Back og Berterö (2019) skal temaer som har noe til felles, og som likner, sammenfattes i 4 – 5 kategorier i denne fasen. Underveis i steg 3, har jeg foretatt meg flere justeringer og bytter mellom grupper for å få temaene til å passe sammen under de forskjellige kategoriene. Her har jeg også justert litt på temaene som nevnt over.

4.1.4 Oversiktstabell

Etter at gruppene var ferdig inndelt, gikk jeg over til steg 4 hvor jeg lagde en oversiktstabell. Ifølge Back og Berterö (2019), inneholder tabellen sitater som sier noe om innholdet i temaene, samt en oversikt over hvilke rader som tilhører de ulike temaene. I tabellen har jeg skrevet et sitat for hvert tema fordi det var mange utsagn og observasjoner som liknet på hverandre. Dette førte til at et sitat kunne si noe om flere rader som inngikk i samme tema. Under kan du se oversiktstabellen fra analysen av intervjuene:

Motivasjon		
Lyst	Jeg synes det er morsomt jeg. At vi får prøve nye instrumenter og sånt.	Rad 2, 22, 42, 63, 81, 98
Mestring	Når jeg først fikk det til så ble jeg glad.	Rad 15, 19 – 20, 35 – 37, 55, 57, 59 – 61, 76 – 77, 79, 93, 95, 110, 114, 124
Preferanser	Jeg liker ikke å synge egentlig. Jeg synes det er morsomt å spille.	Rad 13, 33, 53, 74, 91, 108, 122
Fellesskap		
Påvirkning på fellesskapet	Det endret seg ikke så mye, men det ble bedre og bedre det også.	Rad 1, 21, 39, 41, 56, 58, 62, 78, 113,
Opplevelse av fellesskap	Fellesskapet er ganske bra.	Rad 94, 125
Relasjoner		
Trygghet	Det er ikke hele tiden at jeg tør det.	Rad 5 – 11, 14, 25 – 29, 31 – 31, 34, 45 – 49, 51 - 52, 54, 68 – 70, 72, 75, 84 – 88, 92, 101 – 105, 109, 116 – 118, 120 – 121, 123
Sosialt samspill	Hvis mange er frustrert og ikke får det til og sånn, så blir man litt irritert selv også.	Rad 3 – 4, 12, 16, 23 – 24, 30, 38, 43 – 44, 50, 64 – 65, 71, 82 – 83, 89 – 90, 99 – 100, 106 – 107, 111 – 112, 115, 119,

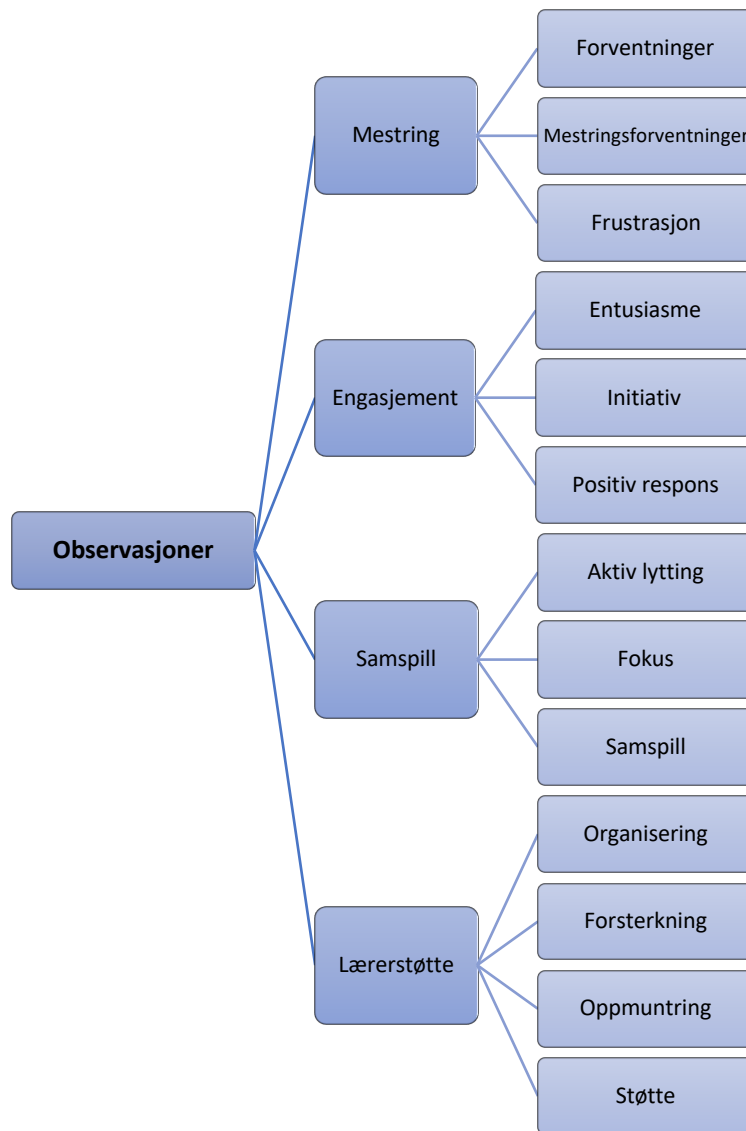
Figur 1 – Eks; oversiktstabell

4.2 Flytskjema

Etter analyseringen av forskningsmaterialet, sto jeg igjen med en oversiktstabell, og flere grupper og kategorier som trengte en siste systematisering for å kunne presenteres på en god måte. Nedenfor vil jeg derfor presentere kategoriene visuelt, i form av to flytskjemaer. Et flytskjema for observasjonene, og et for intervjuene.

4.2.1 Observasjoner

Observasjonene er kategorisert i fire grupper. mestring, engasjement, samspill og lærerstøtte. I flytskjemaet nedenfor, kan du se hvilke temaer som er satt sammen i de ulike gruppene:

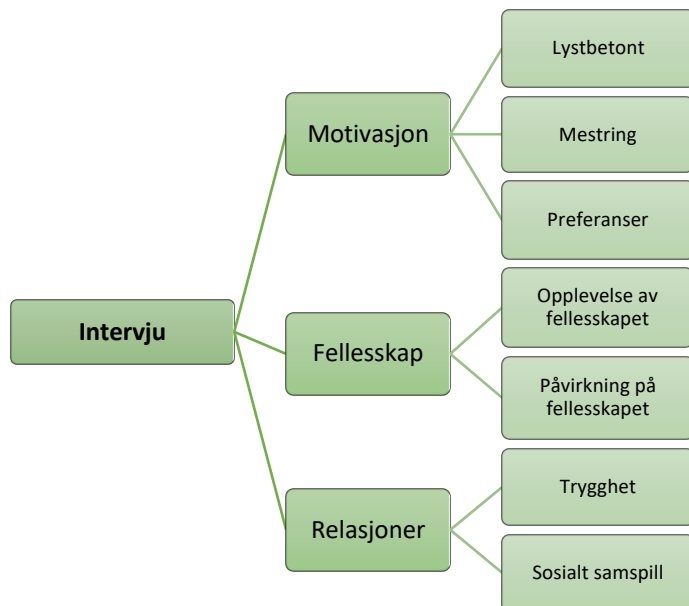


Figur 2 – Flytskjema for observasjoner

Under mestring finner vi temaene, forventninger, mestringsforventninger og frustrasjon. Disse temaene sier alle noe om elevenes holdninger og erfaringer med mestring. Temaet frustrasjon er plassert under mestring, fordi det sier noe om veien til mestringen. Den er ikke lineær. Frustrasjonen kan føre til at elevene mestrer, eller ikke mestrer, avhengig av hvor motiverte de er for å få til samspillet. Kategorien engasjement består av temaene, entusiasme, initiativ og positiv respons. Alle disse temaene kan også si noe om mestring, som er den første kategorien, men jeg har valgt å plassere dem inn i en egen kategori. Dette på grunn av at elevenes entusiasme i møte med oppgavene var en gjentakende observasjon som ble en stor del av datamaterialet. Den tredje kategorien er samspill. Når vi ser på temaene som denne kategorien er sammensatt av, kan vi legge merke til at samspill også er et tema. Dette er et resultat av en mangel på et mer beskrivende ord for å sammenfatte gruppen. Videre består kategorien samspill av aktiv lytting og fokus i tillegg til temaet samspill. Disse temaene sier noe om hvordan elevene møter sine oppgaver for å få til et musisk samspill. Til slutt har vi kategorien lærer støtte. Denne kategorien består av temaene organisering, forsterkning, oppmuntring og støtte. Lærer støtte skiller seg fra de andre, siden den fokuserer på det organisatoriske ved undervisningen.

4.2.2 Intervju

Intervjuene er kategorisert i tre grupper: motivasjon, fellesskap og relasjoner. I flytskjemaet nedenfor, kan du se hvilke temaer som er satt sammen i de ulike gruppene:



Figur 3 – Flytskjema for intervju

Den første kategorien i flytskjemaet er motivasjon. Dette var et tilbakevendende tema under hele intervjuet, og noe elevene var særlig opptatt av. Kategorien består av temaene lyst, mestring og preferanser. Alle disse temaene er knyttet til elevenes motivasjon i møte med samspillet. Den andre kategorien i flytskjemaet er fellesskap. Denne består av temaene påvirkning på fellesskapet og opplevelse av fellesskapet. Denne kategorien handler om hva elevene sier om fellesskapet i utgangspunktet, og hvordan de opplevde at fellesskapet utviklet seg. Til slutt har vi kategorien relasjoner. Trygghet og sosialt samspill er temaene som utgjør denne kategorien, og de sier noe om hvordan eleven opplever relasjonen i møte med læreren og elevene i klassen. Den handler også om hvordan eleven opplever de relasjonelle aspektene ved samspillet.

5 Resultater

I resultatdelen presenteres funnene som har kommet fram gjennom analysen av datamaterialet. Funnene presenteres i to bolker, hvor den første bolken omhandler observasjonene fra elevenes samspill i musikktimene, og den andre bolken omhandler intervjuer med informantene. For å skjermes informantene, brukes det kun fiktive navn.

Funnene er kategoriserte, og noen utsagn kan passe under flere kategorier. Disse utsagnene er plassert under den kategorien som synes mest hensiktsmessig i møte med problemstillingen. Problemstillingen lyder som nevnt tidligere slik; «Hvordan påvirker samspill i musikkfaget elevens opplevelse av fellesskap?».

5.1 Observasjoner

Observasjonene er gjort underveis i et musikkprosjekt hvor elevene øvde inn to sanger som de skulle framføre for resten av skolen. Det forløp seg over sju skoletimer, og fokuset lå på innlæring av enkle akkorder og rytmer på tradisjonelle bandinstrumenter, i tillegg til noen perkusjonsinstrumenter. Funnene fra analysen av observasjonene er gruppert i fire kategorier; *mestring, samspill, engasjement og lærerstøtte*. En visuell presentasjon av funnene kan ses i figur 2 i analysedelen.

5.1.1 Mestring

Underveis i musikktimene kunne vi se flere tegn på forventninger til samspillet, mestringsforventninger og frustrasjon. Disse observasjonene er alle tegn på hvordan elevene opplever mestring og forventninger om mestring av samspillet, og har derfor blitt plassert inn under kategorien mestring.

Ved oppstarten av et samspill ligger det mange forventninger i lufta.

Rytmer og sang høres inne på musikkrommet. Elevene får presentert en Joik som de skal lære seg, og ansiktsuttrykkene gir uttrykk for at de er fascinerte over lydbildet. Noen gynger i takt med musikken, mens andre begynner å summe om hvilket instrument de vil spille: «Jeg vil spille trommer», «jeg vil spille bass.»

Forventninger kan ikke alltid bli innfridd, og når elevenes forventninger møter virkeligheten kan en legge merke til responsen:

Læreren fordeler elevene på instrumentene som skal brukes i Joiken. Lydnivået stiger med engasjement rundt hvilke oppgaver elevene har fått. Både overraskelse, tvil og lystige toner sprer seg. Elevene som har fått i oppgave å synge, er ikke helt fornøyde. De reagerer med tvil og overraskelse over at akkurat de skal synge.

Elevene vurderer potensialet for å kunne mestre oppgavene de blir gitt:

Lærer Olav tar fram gitaren og begynner å spille et velkjent bluesriff. Elevene er rolige og følger med på gitarspillingen. Så viser Olav fram enkle måter å spille bluesen på, med kun en og en tone av gangen. Han løfter blikket og sier: «Dette er det dere skal få prøve å spille, tror dere at dere får til det her?». Flere av elevene svarer nei, og noen sier de heller vil spille trommer. Så blir elevene

fordelt på ulike instrumenter, og Olav går i gang med å vise en elev hvordan hun skal spille riffet. Hun tviler litt i starten, men når hun ser hvordan han gjør det, blir hun mer positiv.

Innøving av nye akkorder og rytmer fører også med seg frustrasjon, men det er ikke dermed gitt at elevene gir opp:

Når elevene har øvd på samspillet flere ganger, begynner tålmodigheten til Line å ta slutt. Hun blåser ut i frustrasjon: «Det går jo ikke an å spille!». Hun fortsetter å øve iherdig, men fortsetter å uttrykke at hun synes det er vanskelig. Senere når Olav spør om hvordan elevene synes at det går, svarer Line: «Det er kjempegøy.»

Å spille sammen er en utfordring, og det er ikke alltid like lett å finne et felles tempo;

Elevene som spiller trommer, begynner å bli litt frustrerte over at de ikke klarer å følge hverandres tempo. Mathea bryter ut: «Jeg skjønner ikke, for tempoet endrer seg». Olav påpeker at det er hi-haten som styrer tempoet, og at elevene må følge den som spiller på den. Mathea er fortsatt frustrert over at de ikke klarer å holde tempoet: «Jeg prøver å holde tempoet, men de bare øker.»

Refleksjoner

I funnene ovenfor kan vi se at elevene stiller til musikktilimen med sine forventninger om hvordan samspillet skal foregå og hvilke instrumenter de har lyst til å spille. Når elevene får vite om forventningene deres blir innfridd eller ikke, vurderer de sine muligheter for å mestre de oppgavene de har fått. Dette kan farge elevenes opplevelse i oppstarten av et samspill. Videre i samspillet kan man legge merke til hvordan elevene møter utfordringene med å lære seg nye akkorder og rytmer. Det kommer fram litt frustrasjon over hvor godt de mestrer oppgaven, og dette synes også når elevene mestrer, eller ikke mestrer det å spille sammen.

5.1.2 Engasjement

I observasjonene finnes det flere tegn på entusiasme, initiativ og positiv respons blant elevene. Disse observasjonene utgjør til sammen kategorien engasjement.

Entusiastiske og inspirerte utsagn går igjen når elevene skal få utdelt instrumenter:

Line er veldig ivrig på å spille tromme, og går bort for å teste en av trommene entusiastisk men forsiktig: «Jeg vil ha Tam-Tam! Er det det den heter? Jeg vil ha Tam-Tam». Når instrumentene fordeles, får Line tildelt en tamburin. Hun jubler og er veldig glad for instrumentet hun fikk selv om det ikke var det hun hadde mest lyst til å spille på.

Elevenes engasjement vises også gjennom hvor initiativrige de er når de kommer inn igjen etter friminuttet:

Elevene er i gang med å jamme på joiken med en gang de kommer inn etter friminuttet. Læreren har ikke kommet inn på musikkrommet enda, men elevene spiller rytmene og tester ut ulike teknikker med trommestikkene, helt uoppfordret mens de venter på at timen skal starte. Det meste av kommunikasjonen mellom elevene handler om musikken og instrumentene.

Underveis i samspillet kommer det positiv respons i ulike former fra elevene:

Når elevene har øvd litt på instrumentene sine, og er klare for å sette i gang med samspillet, sier Line: «Se hvor proff jeg er». David bekrefter Lines utsagn når han påpeker sin egen mestring ved å si: «Jeg bare fikk det til» med et stort smil, mens han viser tommelen opp. Etter den siste gjennomgangen rydder elevene opp etter seg, og setter seg i benkene. Line nynner og sier til Mathea: «Er det gøy å spille piano?» Deretter nynner og danser hun med en tulleete tone før hun setter seg.

Refleksjoner

Ut fra funnene ser man altså at elevene blir initiativrike og engasjerte når de får muligheten til å spille instrumenter. Det oppstår mye glede når elevene øver, og får utforske instrumentene, og det dukker opp mye entusiasme når elevene får utdelt instrumenter. Engasjementet som synes, henger også tett sammen med kategorien mestring som er beskrevet over. For eksempel kan vi se at *Davids* mestring førte til positiv respons fra hans side.

5.1.3 Samspill

Noen aspekter som belyser flere sider ved et musisk samspill er aktiv lytting, fokus og samspill. Disse er sammenfattet til kategorien samspill.

Det å kunne lytte til hverandre og å justere seg slik at man passer sammen i lydbildet er essensielt. Her blir aktiv lytting en naturlig egenskap:

Trommisene går i gang, og gitaristene henger seg på. Etter hvert når alle er med i samspillet får låten en slags polyrytmikk. Elevene gir seg ikke, selv om det ikke høres helt ut som det skal, og det høres ut som at de prøver å finne en felles rytme.

Aktiv lytting og fokus henger tett sammen, men et fravær av disse egenskapene kan gjøre det vanskelig å få til et godt samspill:

Når trommisene begynner å spille, ser Mathea ut til å kjede seg litt. Resten er veldig fokusert på å holde takten og å treffe riktig tone. Så blir også Mathea mer skjerpet igjen, og hun retter seg opp i ryggen. Læreren kommenterer på at elevene er litt ufokuserte av og til: «Alle må høre, nå har alle en forholdsvis overkommelig oppgave. Dere må tenke over utstrålingen og spille sammen. Rett i ryggen, smil, så gasser vi på.»

Når fokuset er på plass og elevene lytter aktivt kan det musiske samspillet etter hvert begynne å likne på den sangen man øver på:

Under siste øving på Joiken er elevene raskt på plass med instrumentene sine. Lærer Mikkel setter i gang elevene. De begynner med trommer og boomwhackers sammen, og sliter litt med å finne en felles takt. Dette jobber de litt med, med støtte fra Mikkel: «Å! Fint, så holder dere den. Så kommer resten inn. Bra! Er dere klare til å synges?» Mikkel spiller melodien til joiken på elgitaren, og vokalgruppa nynner til. Nå høres Joiken veldig bra ut.

Refleksjoner

For å få til et godt samspill er det altså flere faktorer som spiller inn. I funnene overfor kan vi se at det å kunne justere seg og lytte aktivt til de andre instrumentene er noe elevene gjør naturlig. Dette trenger ikke å føre til at samspillet løser seg med en gang,

men når elevene er fokuserte, lytter til hverandre og øver sammen så kommer det etter hvert. Først da begynner det å bære frukter.

5.1.4 Lærer støtte

Når man skal øve inn et samspill er det essensielt med organisering, forsterkning, oppmuntring og støtte fra lærerens side. Disse aspektene sammenfattes i denne sammenhengen til kategorien lærer støtte.

Det er alltid en hensikt bak de organisatoriske valgene som tas når man gjennomfører en musikktime med samspill. For eksempel kan læreren sikre at de som spiller trommer, kan holde tempoet og takten, slik at samspillet får en solid grunnmur:

Lærer Mikkel ber elevene stille seg i ring. Han begynner å trampe en takt. Så legger han til klapping. Elevene prøver å følge rytmen, og noen smil dukker opp. Nå spør Mikkel om hvor godt elevene synes de fikk til rytmen. Elevene holder opp tommelen i ulike retninger for å vise hvor godt de synes det gikk. De som mener at de behersker rytmen godt, får prøve seg som trommiser på joiken. Mikkel fordeler resten av instrumentene (piano, bass og boomwhackers) ved å spørre om hvem som er ivrige på hva. De som blir igjen til slutt får være med på vokal.

Forsterkning brukes for å signalisere at det elevene gjør, er riktig og bra:

Mikkel viser den ene trommisen hvordan det skal spilles på slutten av sangen. Når trommisen klarer rytmen, roper Mikkel: «Ja!» med entusiasme i stemmen. De går gjennom sangen en gang til, og Mikkel spiller melodien på elgitaren. Vokalgruppa henger seg på melodien og Mikkel roper: «Jess, så bra! Da kommer alle inn når jeg teller opp.»

Når elevene er frustrerte eller usikre, kommer læreren ofte med en oppmuntring for å styrke motet til å prøve igjen:

Lærer Olav viser David hvordan han skal spille på bassen. David er litt usikker og sier at det er veldig uvant. Da svarer Olav: «Ja, men jeg ser du er flink. Det klarer du». Når Olav er ferdig med å vise alle hvordan de skal spille, sier han: «Da prøver vi, og går det til skogs så går det til skogs. Da prøver vi bare igjen. Vi gir ikke opp selv om det kan gå dårlig.»

En stor del av det å lede et samspill går ut på å støtte elevene slik at de føler seg trygge på oppgavene sine:

Når lærer Mikkel går gjennom elementer i samspillet som må endres på sier Mathea: «Du må si fra når jeg skal spille da». Mikkel svarer: «Det skal jeg. Jeg skal rope ut hvilken akkord dere skal spille» De øver på hvilken akkord som heter A, D og E, og fortsetter med å øve på å spille riktig akkord når læreren roper den ut.

Refleksjoner

Som beskrevet over er det nyttig med støtte og oppfølging for å få til et samspill. Når en lærer skaffer seg et overblikk over hva elevene kan mestre og hva de har lyst til å bidra med, kan dette bidra til at det blir enklere å komme til det punktet hvor samspillet fungerer. For eksempel er det å bygge en god grunnmur for rytmer og tempo en fin plass å starte. Videre er læreren en essensiell pådriver for støtte og oppmuntring både når elevene mestrer, og når de ikke mestrer samspillet.

5.2 Intervjuer

Etter musikkprosjektet og framføringen for skolen, ble det gjennomført intervjuer med informantene. Intervjuene varte i underkant av 15 minutter, og foregikk individuelt på musikkrommet, i kjente omgivelser. Funnene fra analysen av intervjuene er gruppert i tre kategorier; *motivasjon, fellesskap og relasjoner*. En visuell presentasjon av funnene kan ses i figur 3 i analysedelen.

5.2.1 Motivasjon

Motivasjon kan som tidligere nevnt komme fra flere steder, både utenfra og innenfra. Det å være eller å ikke være motivert er avgjørende for hvordan elevene møter oppgavene de får i skolehverdagen. Gjennom analysen av intervjuene kom det fram noen utsagn som handlet om lyst, mestring og preferanser. Disse aspektene kommer inn under kategorien motivasjon.

Et overgripende tema som kommer opp når elevene blir spurt om hvordan de opplever musikktimene med samspill, er lyst. Det å få lov til å prøve instrumenter virker lystbetont for elevene:

«Det er gøy og spennende at man får prøve nye instrumenter og sånt. [...] Det er veldig morsomt fordi vi får til veldig fine toner og når vi spiller sammen blir det kult.»

Mestring er også en drivkraft for instrumentøvingen og samspillet:

«Det var veldig artig, og ganske gøy at vi klarte det. [...] På starten var det litt kjedelig på en måte, og så på slutten ble det morsommere og morsommere fordi vi fikk det til bedre.»

Det å ikke mestre, påvirker opplevelsen av samspillet og framføringen for skolen:

«[Framføringen] var ganske vanskelig fordi vi hadde ikke øvd så mye på det. Etterpå var jeg fortsatt usikker. Jeg fikk det til litt, ikke så veldig mye, men det var ok.»

For noen elever kan en framføring for skolen bidra til bedre fokus under samspillet, og dermed en opplevelse av mestring:

«Jeg følte meg flinkere når vi skulle framføre det, enn når vi øvde. Jeg fikk det til mye bedre, i hvert fall på gitaren. Det var godt når vi var ferdig, og jeg ville gjøre det igjen.»

Elevenes preferanser er viktige for at de skal tørre å bidra med sang og spill:

«Jeg liker ikke å synge egentlig. Jeg synes det er morsomt å spille, fordi det er det jeg føler meg trygg på. [...] med instrumenter er det en ting du slår på, det er rytme og sånt. Det er litt vanskeligere med stemmen. [...] Når vi spiller er det mange andre lyder rundt også, så hvis man gjør en feil så er det bare å fortsette.»

Å synge sammen med andre er tryggere og mindre sårbart enn å synge for seg selv:

«Hvis jeg synger med vennene mine, blir det mindre skummelt. [...] Jeg føler at hvis jeg synger, så synger jeg så stygt at alle sammen kommer til å komme bort

til meg etterpå og si at det var stygt. Det er bedre hvis man synger sammen med en annen person, hvis den andre personen har ganske lik stemme og sånt.»

Refleksjoner

Som det kommer frem av funnene, er motivasjon et tema som bringes på banen når elevene forteller om sine erfaringer med samspillet. Dette kommer i flere former. Elevene forteller om lysten og interessen for å spille instrumenter i musikktime, og mestringen de opplever når de får til samspillet. De forteller også om hvordan oppgavene i starten kan virke vanskelige, men at de synes det blir morsommere og morsommere når de begynner å få det til. Likevel kan elevene også gjengi erfaringer med det faktum at de ikke alltid kjenner på mestring. De forteller om opplevelsen av at det kan være skummelt å vise fram samspillet for resten av skolen, men det kommer også fram at noen elever klarte å finne et bedre fokus under framføringen. Til slutt presenteres funnene om at elevenes preferanser er en kilde til trygghet. En gjennomgående opplevelse er at elevene ikke liker, eller tør å synge solo. I den sammenhengen kommer det også fram at det å spille instrumenter ikke er like skummelt fordi det ikke er så hørbart hvis elevene gjør en feil. Det å spille sammen erfarer altså som tryggere for elevene, i tillegg til at det å synge i kor eller sammen med andre også er mindre skummelt enn å synge solo.

5.2.2 Fellesskap

Under intervjuene var elevene i stor grad opptatt av hvordan samspillet utviklet seg. Når de så ble spurt om fellesskapet, kom det fram andre tanker. Informantene omtalte samspillet påvirkning på fellesskapet og sin opplevelse av fellesskapet, to aspekter som sammenfattes til kategorien fellesskap.

Elevene opplever på en generell basis at fellesskapet er bra:

«Vi kjenner litt på fellesskapet rett etter timene, men så tenker vi ikke så mye over det. Det utgjør ikke så mye, vi har ganske bra fellesskap uansett.»

Samspillet påvirkning på fellesskapet er liten ifølge noen av informantene:

«[Fellesskapet] var ganske bra. Det endret seg ikke så mye, men det ble bedre og bedre det også. Det er jo fortsatt ganske godt samhold.»

Andre elever merket ingen utvikling i fellesskapet:

«Det var endring i samspillet, men ikke fellesskapet.»

Refleksjoner

Av funnene kommer det fram at elevene allerede opplever fellesskapet i klassen som bra. Noen av elevene kjenner på fellesskapet rett etter timene, og påpeker at det ikke har utviklet seg merkverdig fra starten til slutten av musikkprosjektet. Noen av elevene opplevde også at det ikke var en endring i fellesskapet underveis, men at det var en merkbar endring i samspillet fra starten av prosjektet, til slutten.

5.2.3 Relasjoner

I forbindelse med problemstillingen er det naturlig å stille spørsmål om elevenes trygghet og sosiale samspill. Dette for å danne seg et bilde av konteksten og grunnlaget for elevenes opplevelse av fellesskap. Trygghet og sosialt samspill utgjør til sammen kategorien relasjoner.

Trygghet er viktig for å kunne utfolde seg og å ta initiativ i en plenumssituasjon.

«Jeg kjenner dem veldig godt og de kjenner meg. Da tør man å være seg selv mer. [...] Ja. Jeg tør å komme med forslag, [men] det er enklere å komme med forslag hvis flere gjør det.»

Når man utøver musikk sammen så fordrer dette en viss grad av kommunikasjon og dermed et sosialt samspill mellom elevene. Dette beskrives som noe flytende, og er hele tiden i forandring.

«I starten så er det litt sånn stemning at man blir utålmodig og irritert. [...] Mange blir så misfornøyd hvis de ikke får det instrumentet de vil, eller hvis de ikke får det til. Det påvirker spillingen litt. [...] Hvis mange er frustrert og ikke får det til og sånn, så blir man litt frustrert selv også. Det ble bedre og bedre da. Fra starten til slutten så var det ganske mye utvikling.»

Det sosiale samspillet oppleves bedre i musikktime:

«[Vennskapet med elevene i klassen] er ganske bra. Noen ganger så blir vi uvenner. Det er egentlig bedre i musikktime, fordi da er guttene snillere selv om de tuller mye.»

Refleksjoner

Det er altså flere aspekter som spiller inn når det gjelder elevenes relasjoner med hverandre og læreren. Det er blant annet viktig at elevene er trygge i sine omgivelser for at de skal tørre å ta initiativ. Videre er det sosiale samspillet mellom elevene avgjørende for hvordan de opplever det å spille sammen i musikktime. Elevene påvirker hverandre både positivt og negativt, og relasjonene mellom dem virker inn på samspillet. For eksempel kan vi se i funnene over at noen elever opplever at de blir frustrerte selv, hvis mange andre elever er frustrerte. Selv om disse aspektene farger elevenes opplevelse av samspillet påpeker de at det sosiale samspillet er bedre i musikktime.

5.2.4 Sammenfatning av resultater

Både i intervjuene og observasjonene har det kommet fram mange interessante funn. Elevene møter samspillsoppgaven med forventninger om mestring, iver etter å lære seg instrumenter, og utholdenhet når det buttrer imot. De viser også initiativ og engasjement gjennom sin positive respons, og ved å komme med forslag, og utforske instrumentene. I intervjuene er elevene opptatt av sin motivasjon i møte med samspillet. Dette kommer fram når de forteller om at å spille sammen er lystbetont, og om at de kan mestre oppgavene selv om det noen ganger kan virke vanskelig. Motivasjonsaspektet handler også om hvordan noen elever opplever at de ikke mestrer det de prøver på, og at de ikke føler seg trygge nok, eller flinke nok til å for eksempel synge solo foran andre. Elevene forteller at de opplever at fellesskapet i klassen er bra, og er delte om hvorvidt fellesskapet har hatt en utvikling gjennom samspillsperioden. Noen mener det ikke har hatt noen påvirkning, mens andre mener at det har utviklet seg litt. Et tredje perspektiv er det faktum at elevene kan kjenne på en forsterket fellesfølelse rett etter timene. Elevene påpeker også at det sosiale samspillet er bedre i musikktime.

Det er flere faktorer som må være på plass for å få til et godt musisk samspill. Aktiv lytting, og justering i forhold til hverandre er viktige elementer. Elevene mener at det var en merkbart endring i samspillet fra starten til slutten av perioden, og er veldig opptatt av hvordan de mestret instrumentene og samspillet.

Elevenes relasjoner til hverandre og læreren er også av betydning når elevenes opplevelse av musikkfaget undersøkes. For eksempel synes noen av elevene at det er

enklere å ta initiativ når de er trygge på klassekameratene. I tillegg til at elevene har påvirkning på hverandre, kan også læreren fungere som en pådriver for støtte og oppmuntring når elevene sliter med samspillet, så vel som når de mestrer det. Læreren kan også legge til rette for at elevene skal kunne mestre et musisk samspill, for eksempel ved å hjelpe dem med instrumentene, dirigere, og å bygge en god grunnmur for tempo og rytme.

Dette er funnene etter IPA-analysen, og i neste kapittel skal disse drøftes med støtte i teori.

6 Drøfting

I resultatdelen kom det fram mange interessante funn. I observasjonene ble det blant annet gjort funn om elevenes mestring, engasjement, og musiske samspill, i tillegg til observasjoner om hvordan læreren støtter elevene. Funnene fra intervjuene omhandler elevenes motivasjon i møte med samspillet, opplevelse av fellesskap underveis, og opplevelse av relasjonene i klassen og med læreren.

Studiens problemstilling, «hvordan påvirker samspill i musikkfaget elevers opplevelse av fellesskap?», blir gjeldende i drøftingsdelen. For å kunne diskutere funnene opp mot problemstillingen vil jeg først drøfte sentrale funn mens jeg har forskningsspørsmålene i bakhodet:

1. Hvilke sosiale aspekter påvirker elevene i samspillet?
2. Hvilke felles-skapende opplevelser får elevene gjennom samspillet?

Det første forskningsspørsmålet spør om hvilke sosiale aspekter som påvirker elevene i samspillet, og handler med andre ord om hva jeg har observert underveis i det musiske samspillet. Det andre forskningsspørsmålet spør seg hvilke felles-skapende opplevelser elevene får gjennom samspillet. Dette er ikke et spørsmål jeg kan svare på ut ifra observasjonene, men som kan diskuteres ut ifra funnene fra intervjuene som er gjort med elevene. Som nevnt tidligere henger forskningsspørsmålene sammen og det er derfor vanskelig å drøfte dem hver for seg. Jeg vil derfor ha dem i bakhodet under drøftingen, og komme tilbake til forskningsspørsmålene mer eksplisitt under konklusjonen i neste kapittel.

6.1 Sentrale diskusjoner

Underveis i intervjuene ble det tatt opp et tilbakevendende tema fra elevenes side. De var nemlig mest opptatt av om de mestret instrumentet og samspillet, og om det var gøy, ikke hvordan fellesskapet utviklet seg. Dette er det resultatene viser ved første gjennomlesning, og det er ikke overraskende at elevene hadde dette fokuset. Likevel kan man diskutere hvordan elevene gir uttrykk for sine opplevelser. Her har ordforråd og refleksjonsnivå noe å si for hvordan elevene uttrykker seg og reflekterer over erfaringene sine. Har de for eksempel det samme begrepsapparatet, og de samme måtene å reflektere over fellesskap som det en voksen person ville hatt? Vygotskij (2008) mente at begrepsdanning skjer i faser, og at barnet ikke kan danne et ekte begrep før han mestrer å kombinere vanskelige ord med en abstrakt forståelse av det (s. 130). Nettopp derfor er det nødvendig med et dypdykk inn i observasjonene, og elevenes opplevelser som uttrykkes gjennom intervjuene, for å få svar på hva elevenes refleksjoner handler om i møte med problemstillingen.

«Det å spille eller framføre musikk sammen med andre er en sterk kilde til opplevelse av nært fellesskap» (Ruud, 2013, s. 187). Dette er et klokkeklart utsagn fra Ruud (2013), og hvis man ser nærmere på ulik forskning på området, så er det mange som har kommet fram til den samme konklusjonen: å utøve musikk sammen er en kilde til opplevelse av fellesskap (Johansen, 2010; Kulset, 2018; Ruud, 1996; Ruud, 2013). I

denne studien spør jeg meg om hvordan elevene i grunnskolen opplever fellesskapet i musikktime, og her er funnene varierende.

6.1.1 Fellesfølelse gjennom sosialt og musikalsk samspill

Noen elever opplever vennskapet med elevene i klassen som bedre i musikktime, fordi da er guttene snillere selv om de tuller mye. Kulset (2018) mener at vi toner oss inn på hverandre gjennom musisering, og at den sam-empatien som det skaper, kan fremme samholdet i ei gruppe, og bidra til å redusere konflikt (s. 52). Det kan tenkes at elevene klarer å tone seg inn på hverandre gjennom samspill og arbeid med musikk, siden de trekker fram at det er mindre konflikter i musikktime. Dermed kan man trekke linjer til musikk som en konfliktdependende faktor. Noen elever trekker også fram hvordan elevenes sinnsstemninger påvirker hverandre. For eksempel kan elevene bli ganske frustrerte selv, hvis det er mange i klassen som er frustrerte. Slik kan man se at elevene toner seg inn på hverandres følelser i tillegg til å tone seg inn på hverandres musikalske intensjoner. Dette er dog en flytende faktor, og fra starten til slutten av prosjektet var det ganske mye utvikling i samspillet, noe som førte til at stemningen endret seg. Brean og Skeie (2021) påpeker at hjernen har mange mekanismer som bidrar til at mennesker kan spille sammen. For eksempel spiller man hverandre uopphørlig, for å kunne analysere hverandres intensjon og emosjon i samspillet (s. 116). De påpeker også at musikken har en unik evne til å, raskt og ordløst, knytte mennesker sammen følelsesmessig (Brean & Skeie, 2021, s. 84). Det er nettopp dette som ser ut til å skje i den tidligere nevnte observasjonen. Elevene ser ut til å speile hverandre, og det kan også innebære at de spiller hverandres sinnsstemning, og på denne måten kan de knyttes sammen følelsesmessig slik noen av elevene trekker fram i intervjuene. I tillegg kan vi gå tilbake i observasjonene og se at det er veldig synlig når de spiller hverandre. For eksempel vises det godt når elevene lytter aktivt og prøver å bedre samspillet med hverandre. Brean og Skeie (2021) mener at musikken bidrar til at man blir samstemt med andre, og til å skape samhold mellom individer (s. 84). I praksis kan slik samstemthet og samhold bli til gjennom liknende situasjoner som i observasjonene, nemlig at elevene lytter aktivt og spiller hverandre når de spiller sammen. Dette kan også understreke musikk som en konfliktdependende faktor gjennom at elevene blir samstemte med hverandre.

Å spille sammen kan være en utfordring, og det er ikke alltid like lett å få et samspill til å fungere. For eksempel ble elevene veldig frustrerte da de slet med å holde samme tempo når de øvde på sangene. Det resulterte i at flere av elevene uttrykte at de ikke skjønte hvordan de skulle spille etter hvert, siden de ble så forvirret av hverandre. Ifølge Sæther (2012a), krever et musikalsk samspill at man lytter til hverandre, spiller sammen, venter på tur, og tar initiativ (s. 83). Det er altså mange egenskaper som kreves for å få til et samspill, og disse egenskapene viser seg når elevene øver sammen. Det å kunne lytte aktivt til hverandre, og å justere seg slik at man passer inn i lydbildet er essensielt, i tillegg til at det krever et visst fokus for å kunne hente fram disse egenskapene. De gangene elevene var fokuserte og samstemte, fikk de også samspillet til å fungere. Samtidig så det også ut som at alle ferdighetene var i sving slik at de tonet seg inn på hverandre. Johansen (2010) mener at samsang og samspill kan være et middel for å skape gjensidig forståelse, respekt, bedre kommunikasjon og å styrke klassemiljøet, gitt at det blir drevet på riktig måte (s. 232 – 233). Gjennom slik musisering kan altså elevene få tilgang til en fellesfølelse ved å øve på å lytte til hverandre, spille sammen, vente på tur og å ta initiativ. Disse er alle egenskaper som man også kan få bruk for i sosiale situasjoner ellers i hverdagen, og kan på denne måten fungere som et middel for

å skape gjensidig forståelse, respekt, bedre kommunikasjon og å styrke klassemiljøet. Sæther (2012b) sin påstand om at musikk kan være en metode for utvikling av sosial kompetanse hos barn, og at man gjennom samspillet, kan få noen gode felles musikkopplevelser, kan understreke dette (s. 169). Elevene hadde en tendens til å fortsette å spille selv om det ikke fungerte som det skulle. Da var det tydelig at de prøvde å justere seg i forhold til hverandre ved å lytte til og å speile hverandres musikalske intensjoner. Når elevene fortsetter med samspillet på denne måten, kan det se ut som at de skaper et rom hvor det er lov til å prøve og feile, og hvor de kan fokusere på å hente fram egenskapene som trengs for å skape et godt musikalsk samspill.

6.1.2 Motivasjon

En situasjon som er veldig interessant å diskutere, er hvordan elevene kan være frustrerte over at de strever med å mestre spillingen, men likevel vise utholdenhet og glede over oppgavene. Her ligger det flere observasjoner som omhandler denne frustrasjonen, men et interessant funn er når *Line* strever. Hun gir sterkt uttrykk for frustrasjonen, men etterpå når læreren spør hvordan elevene synes at det gikk, så svarer hun at hun synes det er kjempegøy. Uthus (2017) trekker fram en relevant virkning av mestringsforventning som kan bidra til å forklare dette fenomenet. Elevens forventninger om å mestre, fører til at de investerer mer innsats og er mer utholdende når de møter motstand. Hun omtaler også mestringsforventning som en kilde til engasjement og opplevelse av at arbeidet får en høyere verdi (s. 161). I dette ligger det noen viktige refleksjoner. Den utholdenheten som elevene viser når de møter utfordringer med instrumentene og samspillet, kan ha utspring fra en forventning om at de kommer til å mestre oppgavene som de har fått. I tillegg til dette har elevene et tydelig mål med arbeidet de legger ned; det skal bli til en sang, og denne sangen har alle hørt. Altså har elevene et felles mål som de kan motivere hverandre til å nå, og når de har dette målet så klart for seg, kan det også hende at elevene ser tydelig hvor i prosessen de er, og om de ligger an til å nå målet. Å lære seg en sang på denne måten kan også ses på som en prosess hvor det er rom for å prøve og feile. Ruud (1996) mener at musikk har en sosial funksjon; «Når rommet for individuelle variasjoner og uttrykk blir så stort at den svake tør feile og den kompetente får utvikle seg mot det virtuose, kan man holde alle deltakerne samlet i en felles sosial situasjon.» (Ruud, 1996, s. 109). Slik mener Ruud (1996) at man kan drive en inkluderende og felles-skapende musikkpedagogikk. Hvis læreren klarer å skape en musikkundervisning hvor det nettopp er rom for å prøve og feile, kan det hende at elevene vurderer sin mestringsforventning annerledes. Her mener jeg at hvis elevene vet at det er helt greit å ikke få det til på første forsøk, så kan det hende at de har større tro på at de kommer til å mestre oppgaven til slutt. Noe det ser ut til at *Line* har forstått, gjennom at hun kan være frustrert og oppgitt over å ikke få det til på første forsøk, men likevel synes at det er gøy å prøve instrumentet i samspill med de andre elevene. Dette har både med klassemiljø, relasjoner og trygghet å gjøre.

6.1.3 Lærer støtte

Ifølge Johansen (2010) kan samspill være utviklende for fellesskapet gitt at det blir drevet på riktig måte. Derfor er det relevant å se på hvilke virkemidler lærerne bruker for å skape det trygge rommet hvor elevene kan prøve og feile. Det er alltid en hensikt bak de organisatoriske valgene som tas. For eksempel gjennomførte lærer Mikkel en aktivitet hvor alle elevene skulle herme etter taktene som ble trommet for å sikre at de som skulle spille trommer, kunne holde tempoet og takten. På denne måten kunne samspillet

få en solid grunnmur. Videre bruker lærerne forsterkning for å oppmuntre elevene når de gjør noe bra, og de passer på å oppmuntre elevene til å fortsette med øvingen selv om det er frustrerende og vanskelig. Lærerne er også en støtte for elevene, og leder samspillet ved hjelp av dirigering, roping av akkorder og ved å vise elevene hvordan de skal spille både underveis i samspillet, og når de øver ellers. Ifølge Bandura (1997) er en av kildene til mestringsforventning, oppmuntringer og tillit fra signifikante andre. Elevene kan få økt mestringsforventning hvis en voksen signaliserer en tiltro til at eleven vil klare oppgaven. Her er det viktig å påpeke at slik oppmuntring kun er fruktbar hvis elevens økte innsats gir stor sannsynlighet for mestring på kort tid (s. 101). Viktigheten av oppmuntring fra lærerens side understrekes også av Johansen (2010). Dette var et virkemiddel som ble brukt flere ganger, og hvor elevene hadde hjelp av å bli oppmuntret. For eksempel fikk *David* en oppmuntring når han tvilte på om han fikk til å spille tonene på bassen. Senere var *David* veldig positiv til at han mestret oppgaven han hadde fått. I tillegg til oppmuntring, så er lærerne tydelige på at det er greit å prøve å feile; «Da prøver vi, og går det til skogs så går det til skogs. Da prøver vi bare igjen. Vi gir ikke opp selv om det kan gå dårlig». Slik lyder et av utsagnene fra lærer *Olav*. Ruud (1996) mener at man kan skape det rommet når alle elevene tør å feile, og de kompetente får utvikle seg mot det virtuose (s. 109). Ved å gjøre elevene bevisst på at det er greit å prøve igjen hvis det går dårlig, kan man som lærer klare å skape dette trygge rommet hvor elevene kan utforske i samspillet. Fugle (2012) presenterer tanken om rytmen mellom oss, noe som handler om den relasjonelle funksjonen musikk har. Hun mener at lærerens oppmerksomhet bør rettes mot hvordan vi skaper gode emosjonelle møter med barn, i tillegg til å ha fokus på sangen, spillet eller dansen (s. 97 – 99). Fugle (2012) påpeker også at læreren bør kunne tone seg inn på barna, og prøve å finne rytmen med dem gjennom et musikalsk samspill. Slik kan elevene føle seg sett og møtt (s. 97 – 99). Ut ifra observasjonene kan vi se at lærerne hadde fokus på å hjelpe elevene i samspillet, og de var ute etter å skape en forståelse for at det er greit å prøve og feile. I tillegg tonet de seg inn på elevene. Det syntes spesielt godt når lærer *Mikkel* kom inn i samspillet med gitaren sin, og elevene og læreren tonet seg inn på hverandre slik som Fugle (2012) omtaler.

6.1.4 Nytteverdi og egenverdi

I denne studien undersøker jeg hvordan samspill i musikkfaget påvirker elevenes opplevelse av fellesskap. Dette er en måte å tenke om musikk på, som fort kan innta et nytteperspektiv. Derfor er det viktig å i tillegg belyse sidene ved elevenes erfaringer som handler om musikkens egenverdi. Angelo (2012) mener at musikkarbeid helt klart har heldige bieffekter, men at det er problematisk å legitimere musikkfaget kun ut ifra en nytteverdi (s. 136), og Varkøy (2015) mener at en nyttetenkning ikke verdsetter det som er helt sentralt ved musikk, nemlig selve erfaringen av den. Han omtaler den musikalske erfaringens egenverdi ved å sette søkelyset på musikk som noe mennesker gjør sammen. Dermed blir egenverdien knyttet til den musikalske aktiviteten, ikke et verk eller en komposisjon (s. 120). «Det er gøy og spennende at man får prøve nye instrumenter og sånt. [...] Det er veldig morsomt fordi vi får til veldig fine toner og når vi spiller sammen blir det kult.» Slik lyder et av utsagnene fra elevene under intervjuene. Det å få lære et instrument, og lære å mestre enkle akkorder slik at de kan sette det sammen til et samspill, virker å være verdifullt og motiverende for elevene i undersøkelsen. Dette kan knyttes til Varkøy (2015) sine refleksjoner om at musikkens egenverdi kan knyttes til den musikalske aktiviteten, og det er nettopp det elevene understreker gjennom sitt fokus på prosessen med å samspille. Elevene bruker stort sett «fikk jeg det til/ fikk jeg det ikke til?» som målestokk når de snakker om

samspillsprosjektet. Med andre ord virker det som at elevene legger mye i samspillets egenverdi, gjennom mestringen de får av det, og motivasjonen de har for å prøve å lære seg et instrument. Det er tydelig at mange elever er veldig motiverte for å spille instrumenter, og de uttrykker det både gjennom ord og handlinger. For eksempel kunne jeg observere elevenes engasjement og initiativ når de kom inn igjen fra friminuttet, og gikk i gang med å øve på instrumentene helt uoppfordret. Her gir elevene uttrykk for glede, nysgjerrighet og iver etter å samspille og å øve på instrumentene. Angelo (2017) mener at hvis det drives god musikkundervisning, og opplevelse og faglig kunnskap står i sentrum, så er det vanskelig å si at det ikke fører mye godt med seg (s. 127), og Angelo (2012) påpeker at det er mulig å holde to tanker i hodet samtidig. Musikkarbeidet trenger ikke å bli dårligere selv om det har heldige bieffekter (s. 133). Det at samspillet og dets egenverdi ser ut til å skape godfølelsen hos elevene, kan altså gi en positiv effekt i det store bildet. Man kan undres om at samspill påvirker elevenes opplevelse av fellesskap, men i elevenes ståsted så virker det som at det er summen av en hel skoledag eller mange skoledager, og følelsene i løpet av dem som utgjør den merkbare forskjellen for fellesskapet. Men selv om elevenes fokus ikke ligger i om samspillet skaper fellesskap, så kan det likevel gi elevene noen felles-skapende opplevelser.

6.1.5 Fellesskap og samspill

Elevene uttaler at de i utgangspunktet har ganske bra fellesskap, og de er delte om hvorvidt de synes at det musiske samspillet har vært utviklende for fellesskapet. Noen av elevene mener at det har hatt en liten påvirkning, mens andre mener at det ikke har vært en påvirkning i det hele tatt. De er derimot enige i at det har vært en tydelig utvikling i samspillet. Ifølge Johansen (2010) kan det å musisere sammen i vesentlig grad bidra til å styrke fellesskapet i den aktuelle gruppen (s. 232 – 233). Det er mye forskning og teori som tyder på at samspill og musisering kan bringe mennesker sammen, men elevene gir ikke uttrykk for en sterk opplevelse av fellesskap. Likevel er det mange av elevene som mener at fellesskapet i klassen er bra, og som oppgir at de føler seg trygge på de andre elevene i klassen. Noen mener også at klassemiljøet er bedre i musikktime fordi da er det mindre konflikter, og guttene er snillere selv om de tuller mye. Her kan vi se at elevene opplever mindre konflikt i musikktime, noe som handler om hvordan de opplever fellesskapet i forbindelse med samspillsprosjektet. Dette kan også knyttes tilbake til at elevene klarer å tone seg inn på hverandre gjennom samspillet, noe som reduserer konflikt, og styrker samholdet i ei gruppe (Kulset, 2018, s. 52). Trygghet er ifølge elevene, også viktig for å kunne utfolde seg og å ta initiativ i en plenumssituasjon. De uttaler at elevene i klassen kjenner hverandre veldig godt, og at det fører til at de tør å være seg selv, og tør å komme med forslag, spesielt hvis det er flere som gjør det. «Hvis jeg synger med vennene mine, blir det mindre skummelt» uttrykker flere av elevene. Å synge sammen med andre er altså tryggere og mindre sårbart enn å synge for seg selv, men selv om flere mener dette, er det også en elev som uttrykker at hun synes det er skummelt å synge alene fordi hun er redd for å få stygge kommentarer etterpå. Dette kan komme av en mangel på trygghet, men det kan også komme av en følelse av stemmeskam (Schei, 2011, s. 85 – 86). Det virker derimot som at instrument er en tryggere arena for de fleste. Dette fordi de blir en del av mengden når de spiller instrumenter sammen. Da høres det ikke så godt hvis de gjør en feil; «Når vi spiller er det mange andre lyder rundt også, så hvis man gjør en feil så er det bare å fortsette.». Det at elevene føler seg tryggere på instrumenter enn på å synge kan komme av at stemmen er mer personlig enn lyden fra et instrument fordi instrumentlyden er enklere å distansere seg fra. Når elevene snakker om samspillet, er de også inne på hvordan de opplever fellesskapet. Som når de synes at det er tryggere å

syngesammen med vennene sine, og at de synes det er større rom for å prøve og feile når de spiller instrumenter sammen.

Et interessant aspekt er at elevene gir uttrykk for at de kjenner på en fellesskapsfølelse rett etter timene. Kulset (2018) påpeker at vi hurtig kan oppnå en følelse av tilhørighet når vi synger sammen, og at musisering bygger vennskap. Hun omtaler også isbrytereffekten og trekker fram hjernens utskillelse av kosehormonet oksytocin som en mulig forklaring av isbrytereffekten (s. 49 – 50). Når elevene uttrykker at de kjenner på fellesskapet rett etter timene, så kan det tyde på at de kjenner på isbrytereffekten, og at oksytocinet som utskilles henger igjen i kroppen, noe som kan føre til at de kjenner på fellesskapet. Slik kan elevene føle seg som en del av fellesskapet i enda større grad etter musikktimene uavhengig av hvor godt fellesskap de har fra før. Kulset (2018) påpeker at effekten fungerer som en isbryter, men at fellesskapsbyggingen jevnes ut slik at den blir på lik linje med andre aktiviteter på lang sikt (s. 50). Med utgangspunkt i disse oppdagelsene kan man se at andre aktiviteter også bygger fellesskap på lang sikt, men musikk ser ut til å ha en fremskutt rolle i det å bygge fellesskap på kort tid. Med tanke på isbrytereffekten så hadde nok tidspunktet for intervjuet noe å si for funnene. Intervjuene ble gjennomført en uke etter at prosjektet var avsluttet. Altså etter at effekten hadde gått ut, og prosjektet var litt på avstand. Her kan det diskuteres om det faktisk hadde vært nyttig å gjennomføre intervjuene rett etter prosjektet slik at opplevelsene lå ferskere i minnet når elevene delte sine erfaringer, eller om svarene er mer representative når det har gått en liten stund. Det er likevel viktig å ta disse variablene i betraktning som en del av konteksten for funnene og drøftingen.

7 Avsluttende drøfting

I denne masteroppgaven har jeg sett på hvordan samspill i musikkfaget påvirker elevenes opplevelse av fellesskap. Jeg har undersøkt problemstillingen gjennom et hermeneutisk-fenomenologisk perspektiv, inntatt en induktiv tilnærming i forskningen, og gjennomført en IPA-analyse for å frembringe resultatene fra forskningsmaterialet. I den avsluttende drøftingen vil jeg forsøke å svare på problemstillingen via forskningsspørsmålene mine. Deretter diskuteres validiteten til studien, og hvordan oppgaven kan tas videre, og inspirere til videre forskning innen fagfeltet.

7.1 Konklusjon

Ved første gjennomlesning så det ut som at det var lite av datamaterialet som kunne si noe om hvordan samspill i musikkfaget påvirker elevenes opplevelser av fellesskap. Mange av elevene mente at de ikke hadde opplevd en utvikling i fellesskapet gjennom samspillsperioden, mens noen mente at det var en liten utvikling. Når jeg gikk dypere inn i problemstillingen, og hva jeg egentlig var ute etter å finne ut av, oppdaget jeg at det var mer ved datamaterialet enn først antatt. Et direkte utsagn eller en tydelig endring var ikke nødvendigvis det som ga svaret på problemstillingen. Det problemstillingen etterspør er hvordan samspill i musikkfaget påvirker elevenes opplevelse av fellesskap, og her er det mye mer som kan bidra med å svare på problemstillingen. For å komme fram til en konklusjon, vil jeg først se på drøftingen i forhold til forskningsspørsmålene, og deretter prøve å svare på masteroppgavens problemstilling.

Jeg vil nå kombinere forskningsspørsmålene ved å spørre meg hvilke sosiale aspekter som påvirker elevene i samspillet, og hvilke felles-skapende opplevelser det gir.

Når elevene spiller sammen, er det mye som tyder på at de toner seg inn på hverandre, og at det skaper en sam-empati som kan fremme samholdet i en gruppe (Kulset, 2018; Fugle, 2012). Dette er et sosialt aspekt som også kan se ut til å fremme vennskap, og å virke konfliktdempende. Det kan altså virke som at elevene toner seg inn på, og spiller hverandres følelser så vel som hverandres musikalske intensjoner underveis i samspillet. Dette både på godt og på vondt, og gjennom et samspill fortoner dette seg ulikt, samt at det har en utvikling over tid. Når elevene øver sammen er det mange faktorer som spiller inn. Det musikalske samspillet krever at de lytter til hverandre, spiller sammen, venter på tur og at de tar initiativ (Sæther, 2012a). Dette er også ferdigheter som trengs for et sosialt samspill, og dermed kan disse ferdighetene bidra til å skape gjensidig forståelse, respekt, bedre kommunikasjon og til å styrke klasse miljøet (Johansen, 2010). Det krever imidlertid et visst fokus for å kunne hente fram disse egenskapene når de samspiller, og dette påvirker hvordan samspillet arter seg. Når elevene er fokuserte, kan alle ferdighetene være i spill. Slik kan elevene få tilgang til felles-skapende opplevelser gjennom at de lytter til hverandre, spiller sammen, venter på tur og tar initiativ. Den kommunikasjonen som oppstår mellom elevene når de toner seg inn på hverandre og spiller hverandre, kan også gi tilgang til felles-skapende opplevelser med vennskap og en bedre harmoni i klassen.

Av drøftingen kommer det fram at det å skape et rom hvor man kan både prøve og feile, er ideelt i arbeid med samspill. Dette kan føre til at elevene vurderer det til at de har

forutsetning for å mestre oppgavene de får. Det kan også gi elevene en opplevelse av at det er greit å ikke klare oppgaven på første forsøk, men at det er rom for å gå inn i oppgaven og virkelig øve opp en ferdighet. Dette kombinert med at elevene har et felles mål, kan være elementer som motiverer elevene til å bidra i samspillet. Slik er de på en felles reise mot målet: å få samspillet, og den aktuelle sangen som øves inn til å fungere. Her er også læreren en sentral aktør som kan bidra til å skape rom for prøving og feiling. Lærerne i studien hadde fokus på å støtte, oppmuntre og veilede elevene, og var flinke til å gjøre elevene bevisste på at det var greit å prøve seg fram uten at man måtte klare oppgaven på første forsøk. I tillegg var lærer *Mikkel* med og spilte sammen med eleven. Dette ga en effekt som støttet elevenes samspill, og de så ut til å tone seg inn på hverandre. Det er også tydelig at mange av elevene er motiverte for å spille instrumenter, og de uttrykker det både gjennom ord og handlinger. Drøftingen viser at elevene ser ut til å legge mye i samspillets egenverdi. De omtaler mestringen de får av å spille instrumenter, og motivasjonen for å prøve nye instrumenter. Det å få lære seg et instrument virker altså lystbetont, verdifullt og motiverende. Det at elevene opplever samspillet som lystbetont og interessant kan også påvirke deres opplevelse av fellesskap i musikktime med samspill som innhold. I elevenes ståsted virker det likevel som at de ikke legger så mye i hvordan de opplever fellesskapet i samspillsøktene, eller om det er utviklende for fellesskapet. De uttaler nemlig at de synes fellesskapet i utgangspunktet er bra, og er delte i oppfatningen om hvorvidt samspillet har en effekt på fellesskapet. Det virker likevel som at samspillet kan gi en isbrytereffekt (Kulset, 2018) med tanke på elevenes utsagn om at de kjenner på fellesskapet rett etter timene. Slik kan musikk, nærmere bestemt samspill, ha en fremskutt rolle i det å bygge fellesskap på kort tid.

Så hvordan påvirker samspill i musikkfaget elevens opplevelse av fellesskap? Det er mange aspekter som må regnes med her. Blant annet viser datamaterialet at elevene kjenner på en form for isbrytereffekt rett etter musikktime, altså at de kjenner på et fellesskap med hverandre. Musisk samspill er også oppbyggende for vennskapet mellom elevene og man kan si at musiseringen kan ha en konfliktdempende effekt. Gjennom slikt arbeid jobber elevene mot et felles mål med læreren som pådriver for støtte, oppmuntring og tilrettelegging for godt samspill. Gjennom studien har jeg også fått bekreftet Sæthers (2012a) påstand om at musisk og sosialt samspill har mange likheter, og at ferdighetene som kreves for å få til et musisk samspill kan bidra til at elevene får tilgang til noen felles-skapende opplevelser. Det samme gjelder når elevene toner seg inn på hverandre. Til slutt vil jeg legge til at musikkfaget er en god arena for å bygge fellesskap, men at man ikke må glemme at musikken i seg selv også har en verdi for elevene:

«Det er gøy og morsomt at vi får prøve nye instrumenter og sånt [...] Det er veldig morsomt fordi vi får til veldig fine toner og når vi spiller sammen blir det kult.»

7.2 Validitet og forskningsbidrag

I dette delkapittelet vil jeg diskuteres forskningens validitet og deretter forskningsbidraget.

Et element som kan ha påvirket studiens utfall er hvordan jeg har gjort datainnsamlingen. Her har jeg reflektert over mange aspekter om både etikk og metoder. Noe jeg for eksempel kunne ha gjort annerledes, er å ha en større sammenheng mellom observasjonene og forskningsspørsmålene. Jeg har ikke stilt elevene spørsmål for å oppklare elevenes opplevelser og tanker ut ifra spesifikke

situasjoner fra observasjonene. Derimot har jeg stilt spørsmål om hvordan de opplevde samspillet og klasse miljøet underveis i samspillet og generelt. Dette fører til at jeg ikke kan si noe om hva elevene tenker eller føler i de spesifikke situasjonene, men jeg kan si noe om hva jeg observerte. Jeg har altså valgt å la observasjonene og intervjuene stå hver for seg, og ikke satt dem i sammenheng før etter datainnsamlingen. De kan likevel ha fått en indirekte sammenheng ved at jeg gjennomførte intervjuene etter observasjonene, så det kan ha påvirket vektleggingen av spørsmålene, og hvilke oppfølgingsspørsmål informantene fikk. Uavhengig av metoden fungerer datamaterialet likevel som kontekstualiserende faktorer for hverandre.

Et annet aspekt som kan ha hatt en påvirkning, er at det er to lærere som underviser. I grunnen kan relasjonene og undervisningen utfolde seg svært forskjellig når det er to lærere som underviser hver for seg, men i dette tilfellet var undervisningen veldig lik, og relasjonene mellom lærer og elev så ut til å være ganske jevne. Dette er altså et aspekt som kunne ha gitt utslag i studien. I tillegg er datainnsamlingen gjennomført med en relativt liten elevgruppe. Dette kan forklare elevenes opplevelse av at de allerede har et godt fellesskap i klassen. Det kan også gi lærerne rom for tettere oppfølging, tilpasning og relasjonsbygging med elevene, og kan på denne måten påvirke elevenes opplevelse av fellesskap i samspillet i musikkfaget.

Det er også relevant å påpeke en refleksjon fra drøftingen i denne delen. Med tanke på isbrytereffekten, kan tidspunktet for intervjuet ha hatt noe å si for funnene. Intervjuene ble gjennomført en uke etter at prosjektet var avsluttet, og innen den tid kan effekten ha gått ut slik at elevene hadde fått prosjektet litt på avstand. Det kan ha vært interessant å gjennomføre intervjuene rett etter prosjektet for å få et inntrykk av elevenes opplevelse rett etter timene. Jeg ville likevel ikke latt disse resultatene stå alene, siden det kan gi mer representative svar når elevene har fått tid til å tenke seg om. En interessant vinkling kan i dette tilfellet ha vært å gjennomføre på to intervjuer for å se hvilken effekt samspillet har for elevene rett etter prosjektet og på et senere tidspunkt.

Elevenes begrepsforståelse er også et aspekt som kan ha påvirket svarene jeg har fått i intervjuene. Elevene kunne av og til blande begrepene samspill og fellesskap. Dette stilte jeg spørsmål om under intervjuene slik at jeg ikke tok feil av hva elevene snakket om. Her kunne det vært nyttig å avklare begrepene med elevene i forkant av intervjuene, på samme måte som jeg bevisstgjorde elevene om at det var deres opplevelse var relevant for meg under intervjuene. Et annet grep kunne ha vært å bruke andre, mindre abstrakte begreper i intervjuet med elevene. For eksempel samhold i stedet for fellesskap, men det beste var nok å bruke begrepene som jeg faktisk undersøker for å unngå misforståelser.

Til slutt i dette delkapittelet er det relevant å si noe om forskningsbidraget. Studien kan først og fremst underbygge allerede eksisterende forskning og etablerte teorier innen forskningsfeltet. I tillegg bidrar denne forskningen til å si noe om hvordan elevene opplever fellesskapet, i motsetning til mange studier som inntar et lærerperspektiv. Denne innsikten kan bidra til å styrke musikkfaget på skolenivå ved at den sier noen om hvordan man kan jobbe for å bygge fellesskap, og vise verdien av å legge opp til samspillsaktiviteter og musikalsk utfoldelse i musikktime. Den kan også bidra til å validere musikkfaget på et institusjonelt nivå ved at den sier noe om hvordan samspill i musikkfaget påvirker elevenes opplevelse av fellesskapet, og dermed bidra til å se verdien av å ansette musikk lærere som iverksetter samspillsaktiviteter. I tillegg kan studien bidra til å gi en forståelse av elevenes opplevelse av musikkens egenverdi.

7.3 Veien videre

I denne studien har jeg undersøkt fellesskapsfølelse via samspillsaktiviteter i musikkfaget fra et elevperspektiv. En vinkling jeg håper vil komme til nytte, og være til inspirasjon for videre forskning innen fagfeltet. En mulig fortsettelse av studien kan være å undersøke fellesskapsbygging via musikk i en større kontekst, hvor det er mindre muligheter for relasjonsbygging. Det kan være i et større klassetrinn, kanskje med flere parallellklasser, eller med en hel skole. For eksempel kan det være interessant å undersøke hvilken effekt et skolekor kan ha for fellesskapet ved en skole. En annen fortsettelse av forskningen kan være å se på musikk opp imot språk, kommunikasjon og fellesskapsbygging. For eksempel kan man gjøre en liknende studie i en mottaksklasse for å se på musikkens virkning på fellesskap og kommunikasjon når man har mindre muligheter for å bygge relasjoner via språk. En tredje vinkling, er å se på temaet i en musikkterapeutisk eller spesialpedagogisk kontekst. For eksempel kan man se på elevers psykiske helse i møte med musikkfaget og aktivitetene det innebærer. Her kan man enten forske på hele klassetrinn, eller enkeltelever i en klasseromskontekst med musikk. Det er altså mange muligheter for videre forskning på området som kan bli gode bidrag til forskningsfeltet, og man kan i tillegg ta nye veier som ikke er nevnt her. Forskningen som er gjort innen denne masteroppgavens rammer kan fungere som et tillegg til den allerede eksisterende forskningen innen musikkpedagogikk. Med utgangspunkt i at denne studien kun er representativ for gitte elever på gitte tidspunkt, er det nødvendig med ytterligere forskning for å sikre studiens overførbarhet. Spesielt forskning som inntar et elevperspektiv.

8 Litteratur

- Aasvold, M. R. (2016). *Barns musikalske væremåte: En studie av musikkundervisning i 1. klasse* [Masteroppgave]. Høgskolen Stord/Haugesund.
<http://hdl.handle.net/11250/2398467>
- Angelo, E. (2012). Hvorfor musikk?. I M. Sæther & E. Angelo (Red.), *Barnet og musikken: Innføring i musikkpedagogikk for barnehagelærerstudenter* (2. utg., s. 119 – 137). Universitetsforlaget.
- Angelo, E. (2017). Hvorfor musikk?. I M. Sæther & E. Angelo (Red.), *Eleven og musikken* (s. 111 – 135). Universitetsforlaget.
- Angelo, E. & Sæther, M. (2017). *Eleven og musikken*. Universitetsforlaget.
- Back, C. & Berterö, C. (2019). Interpretativ fenomenologisk analys. I A. Fejes & R. Thornberg (Red.), *Handbok I kvalitativ analys* (3. utg., s. 72 – 89). Liber.
- Balsnes, A. H. (2011). Korsang for et bedre liv: Kor, identitet og helse. *Videncenter for sang*, 165–180. <https://videncenterforsang.dk/wp-content/uploads/2016/01/Korsang-for-et-bedre-liv.-Kor-identitet-og-helse.pdf>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The Exercise of Control*. Freeman.
- Brean, A. & Skeie, G. O. (2021). *Musikk og hjernen: Om musikkens magiske kraft og fantastiske virkning på hjernen*. Cappelen Damm.
- Brinkkjær, U. & Høyen, M. (2020). *Vetenskapsteori för lärarstudenter*. Studentlitteratur.
- Creswell, J. W. (2009). Mapping the Field of Mixed Methods Research. *Journal of Mixed Methods Research*, 3(2),95 – 108.
- Cross, I., Laurence, F. & Rabinowitch, T. C. (2012). Empathy and Creativity in Group Musical Practices: Towards a Concept of Empathic Creativity. *The Oxford Handbook of Music Education*, 2, 1–21.
<https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199928019.013.0023>
- Fugle, G. K. (2012). *Rytmen mellom oss: Bruk av musikk i arbeid med barn og unge*. Skald.
- Gunnes, A. (2020a). *Eksamen: Kunstfagdidaktisk forskning* [Upublisert eksamensoppgave]. NTNU.
- Gunnes, A. (2020b). *Eksamen: Musikkpedagogisk FOU-prosjekt i praksis* [Upublisert eksamensoppgave]. NTNU.
- Gunnes, A. (2021). *Eksamen: Vitenskapsteori, analyse og forskningsetikk* [Upublisert eksamensoppgave]. NTNU.

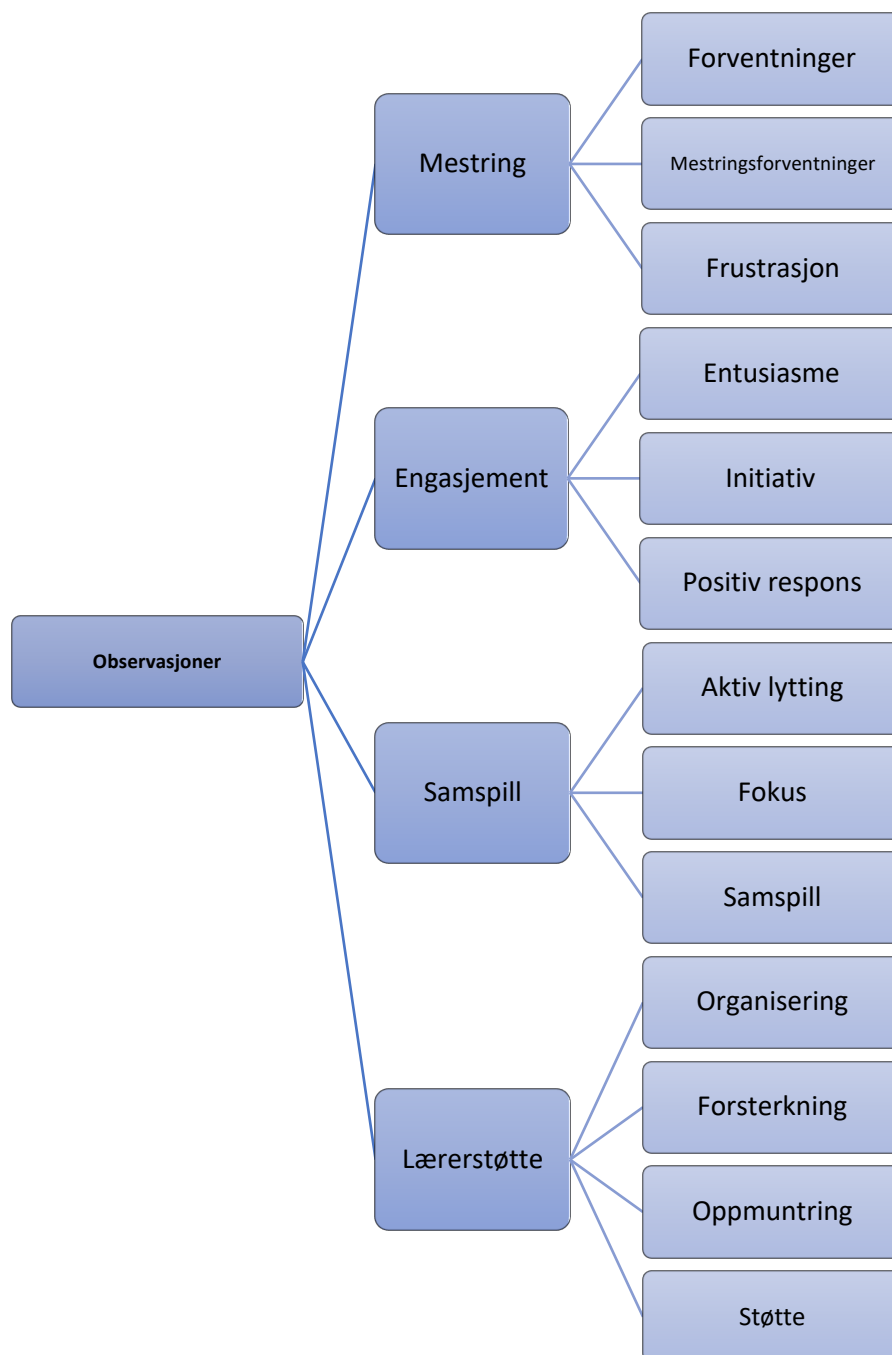
- Johansen, K. L. (2010). Musisering og samspill. I J. H. Sætre & G. Salvesen (Red.), *Allmenn musikkundervisning: Perspektiver på praksis* (s. 232 – 248). Gyldendal Akademisk.
- Johansson, K. (2016). Mellom hermeneutikk og fenomenologi – et essay i vitenskapsteori. *Norsk forening for musikkterapi*, 19(2), <https://www.musikkterapi.no/2-2016/2017/1/19/mellom-hermeneutikk-og-fenomenologi-et-essay-i-vitenskapsteori>
- Kirkerud, H. (2015). *Selvfølelse som livsfundament: Musikkterapeuters arbeid med barn og unges psykiske helse* [Masteroppgave]. Norges musikkhøgskole.
- Kulset, N. B. (2018). *Din musikalske kapital*. Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i musikk (MUS01 – 02)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020.
- NESH. (2021). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora (5. utg.). Etikkom. <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter I lærerutdanning*. Cappelen Damm Akademisk.
- Rothmund (2019). *Å gjøre dansen til sin: Bachelorstudenters levde erfaringer i moderne- og samtidsdans*. [Doktorgradsavhandling]. Stockholm University.
- Ruud, E. (1996). *Musikk og verdier*. Universitetsforlaget.
- Ruud, E. (2013). *Musikk og identitet*. (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Schei, T. B. (2011). Kan stemmeskam overvinnes?: Om helsefremmende aspekter ved profesjonelle sangeres identitetsarbeid. I K. Stensæth & L. O. Bonde (Red.), *Musikk, helse, identitet* (s. 85 – 105). Norges musikkhøgskole.
- Schütz, A. (1951). Making music together: A study in social relationship. *Social Research*, 18(1), 76–97. <https://www.jstor.org/stable/40969255>
- Stene, M. (2019). I klangen av skolefelleskapet: om musikk og månedsfesten i Steinerskolen. *Nordisk Tidsskrift for Pedagogikk Og Kritikk*, 5, 257–269. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v5.1475>
- Stura, S. M. (2017). *Kunstfaglig læring og selvverd* [Masteroppgave]. Norges teknisk naturvitenskapelige universitet. <https://hdl.handle.net/11250/2687019>
- Szlarski, A. (2019). Fenomenologi. I A. Fejes & R. Thornberg (Red.), *Handbok i kvalitativ analys* (s. 148 - 162). Liber.
- Sæther, M. (2012a). Musikalsk utvikling – en helhet. I M. Sæther & E. Angelo (Red.), *Barnet og musikken: Innføring i musikkpedagogikk for barnehagelærerstudenter* (2. utg., s. 67 – 97). Universitetsforlaget.

- Sæther, M. (2012b). Musikk og temaarbeid i barnehagen. I M. Sæther & E. Angelo (Red.), *Barnet og musikken: Innføring i musikkpedagogikk for barnehagelærerstudenter* (2. utg., s. 167 – 183). Universitetsforlaget.
- Tjora, A. (2018). *Hva er fellesskap*. Universitetsforlaget.
- Trondalen, G. & Wrangsjö, B. (2012) Barn, musik och hälsa: om självutveckling och känslehantering. I G. Trondalen & K. Stensæth (Red.), *Barn, musik och hälsa*. (s. 3–29). NMH-Publikasjoner.
- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Læreplan i musikk*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for kunnskapsløftet 2006.
- Uthus, M. (2017). *Elevenes psykiske helse i skolen*. Gyldendal akademisk.
- van Manen, Max. (2014). *Phenomenology of Practice*. Left Coast Press.
- Varkøy, Ø. (2015). *Hvorfor musikk?: En musikkpedagogisk idéhistorie* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Varkøy, Ø. (2017). *Musikk – dannelse og eksistens*. Cappelen Damm Akademisk.
- Vygotskij, L. S. (2008). *Tenkning og tale* (T. J. Bielenberg og M. T. Roster, Oms.). Gyldendal Akademisk. (Opprinnelig utgitt 1986).
- Westlund, I. (2019). Hermeneutikk. I A. Fejes & R. Thornberg (Red.), *Handbok I kvalitativ analys* (3. utg., s. 72 – 89). Liber.

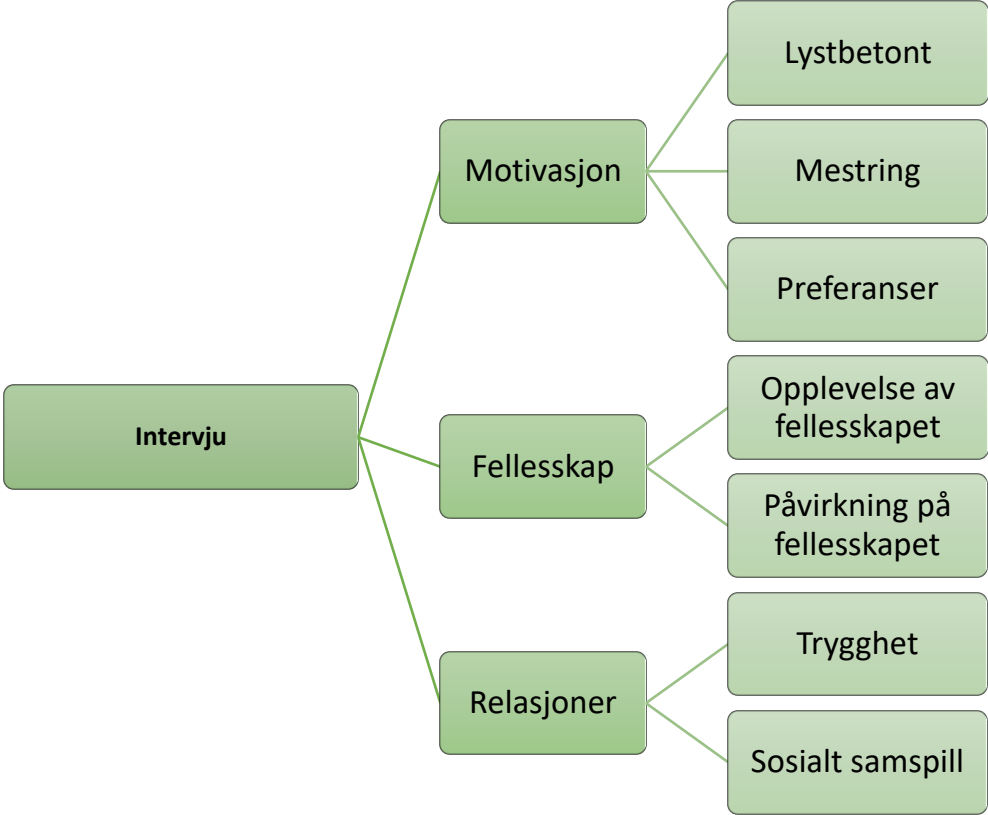
9 Vedlegg

Her ligger ulike vedlegg i forbindelse med studien. Først ligger flytskjema for observasjonene, og intervjuene. Deretter ligger samtykkeskjemaene med informasjon som elevene og foreldrene fikk. I skjemaet står det at elevene kan samtykke til å delta med tegning i studien, men dette ble ikke gjennomført fordi det ikke ble nødvendig. Det ble nok datamateriale, og dette punktet var lagt til som et tillegg i tilfelle jeg trengte mer utfyllende empiri. Forskningsspørsmålene er også sammenfattet til to spørsmål siden samtykkeskjemaet ble undertegnet, men disse spørsmålene har samme innhold som spørsmålene i informasjonsskrivet. Det er også noen formuleringer som er forandret siden samtykkeskjemaet og intervjuguiden ble utformet, som for eksempel musisering som er byttet ut med samspill. Til slutt i vedleggene ligger intervjuguiden, og godkjenningen fra NSD.

9.1 Vedlegg nr. 1: Flytskjema – observasjoner



9.2 Vedlegg 2: Flytskjema – intervju



9.3 Samtykkeskjema Elever

Vil du delta i forskningsprosjektet

” Musisering- påvirkning på elevens opplevde fellesskapsfølelse.”?

Dette er et spørsmål til deg om å la ditt barn delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å forske på hvordan utøving av musikk virker på fellesskapet blant elever i barneskolen. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for barnet ditt.

Formål

Forskningen foregår i prosessen med musikkprosjektet elevene skal ha denne våren. Det vil si at det blir foretatt noen intervjuer, observasjoner underveis i prosjektet, og det blir samlet inn noen tegninger.

Problemstilling som undersøkes er: «Hvordan påvirker musisering elevens opplevelse av fellesskap?»

Forskningsspørsmål jeg skal analysere:

1. Hva sier elevene om opplevelsen av fellesskap før og etter prosjektet?
2. Hva sier elevene om relasjoner til medelever og lærer før og etter prosjektet?
3. Hva sier elevene om selvfølelsen sin før og etter prosjektet?
4. Hvilke sosiale aspekter ser ut til å prege elevene i musiseringen?
5. Hvordan beskriver elevene opplevelsen de har hatt under musiseringsprosjektet?
6. Datamaterialet skal brukes i masteroppgaven jeg skal levere våren 2022.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

NTNU er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får ditt barn spørsmål om å delta?

Alle elevene på 5.-7. trinn blir spurt om å delta med tegning og observasjon, men noen elever på 5.-7- trinn blir også spurt om å bli intervjuet. Barnet ditt er valgt ut til å delta i intervju i samråd med rektor på skolen.

Hva innebærer det for barnet ditt, å delta?

- Hvis barnet ditt deltar, innebærer det å være med i et intervju. Her vil det bli stilt spørsmål om hvordan eleven opplever fellesskapet på skolen og i klassen, og opplevelsen av det å lage musikk sammen. Det blir tatt lydopptak av intervjuet, men IKKE video.
- I tillegg vil eleven være med å tegne en tegning som omhandler temaet «fellesskapsfølelse i musikkfaget».
- Eleven blir også observert i samhandling med de andre elevene underveis i musikkprosjektet. Observasjonene noteres for hånd.

Hvis du vil se intervjuguiden på forhånd, kan du ta kontakt med Astrid Gunnes.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle personopplysninger om eleven vil da bli

slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for eleven hvis han/hun ikke vil delta eller senere velger å trekke seg.

Det vil ikke påvirke elevens deltakelse i musikkprosjektet, hvis han/hun ikke vil delta i forskningsprosjektet. Det betyr at eleven uansett får være med på musikkprosjektet uavhengig av deltakelsen i forskningsprosjektet. Det vil heller ikke påvirke annen undervisning, forholdet til skolen eller noen lærere, om eleven ikke deltar.

Intervju, og tegning vil bli gjennomført utenfor musikkprosjektet. Dette tar ca. 45 min å gjennomføre. Det betyr at vi bruker en skoletime i starten av prosjektet, og en skoletime i slutten av prosjektet på gruppeintervju og tegning. Elevene som ikke deltar i forskningsprosjektet, skal ha vanlig undervisning.

Barnets personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker opplysningene

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

- Det er kun min veileder ved NTNU, Anne-Lise Heide som har tilgang til opplysningene jeg samler inn.
- Navn og kontaktopplysninger vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen datalagringstjeneste adskilt fra øvrige data. Personopplysninger lagres på NTNU sin datalagringstjeneste, «NICE 1». Jeg skal selv bearbeide datamaterialet som samles inn.
- Lyddopptaket blir tatt gjennom nettskjema-diktafon-appen, og lagres direkte i TSD (Tjenester for sensitive data). Lyddopptaket blir altså IKKE lagret på privat telefon. Jeg skal selv bearbeide datamaterialet som samles inn.
- Eleven vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen. Altså i den ferdige masteroppgaven.

Hva skjer med opplysningene til barnet når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er i juni 2022. Personopplysningene vil bli slettet ved prosjektslutt.

Dine rettigheter

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

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om eleven basert på ditt samtykke.

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

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Astrid Gunnes, gunnesastrid@gmail.com, tlf. 41542329.
- NTNU ved veileder Anne-Lise Heide, anne.l.heide@ntnu.no, tlf. 95261787.
- Vårt personvernombud: Thomas Helgesen, thomas.helgesen@ntnu.no, tlf. 93079038.

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

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

Med vennlig hilsen

Anne-Lise Heide
(Forsker/veileder)

Astrid Gunnes

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*Musisering -påvirkning på elevens opplevde fellesskap*», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju
- å delta i observasjon
- å delta med tegning

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

Elevens navn _____

(Signert av foresatte, dato)

9.4 Samtykkeskjema Lærer

Vil du delta i forskningsprosjektet

” Musisering- påvirkning på elevens opplevde fellesskapsfølelse.”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å forske på hvordan utøving av musikk virker på fellesskapet blant elever i barneskolen. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Forskningen foregår i prosessen med musikkprosjektet elevene skal ha denne våren. Det vil si at det blir foretatt noen observasjoner underveis i prosjektet.

Problemstilling som undersøkes er: «Hvordan påvirker musisering elevens opplevelse av fellesskap?»

Forskningsspørsmål jeg skal analysere:

1. Hva sier elevene om opplevelsen av fellesskap før og etter prosjektet?
2. Hva sier elevene om relasjoner til medelever og lærer før og etter prosjektet?
3. Hva sier elevene om selvfølelsen sin før og etter prosjektet?
4. Hvilke sosiale aspekter ser ut til å prege elevene i musiseringen?
5. Hvordan beskriver elevene opplevelsen de har hatt under musiseringsprosjektet?

Datamaterialet skal brukes i masteroppgaven jeg skal levere våren 2022.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

NTNU er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta fordi du underviser i prosjektet. Andre lærere på prosjektet vil også bli spurt om å delta.

Hva innebærer det for deg å delta?

- Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at det vil bli foretatt observasjoner underveis i musikkprosjektet. Observasjonene noteres for hånd.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

Det er kun min veileder ved NTNU, Anne-Lise Heide som har tilgang til opplysningene jeg samler inn.

Navn og kontaktopplysninger vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen datalagringstjeneste adskilt fra øvrige data. Personopplysninger lagres på NTNU sin datalagringstjeneste, «NICE 1». Jeg skal selv bearbeide datamaterialet som samles inn.

Du vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen. Altså i den ferdige masteroppgaven.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er i juni 2022. Personopplysningene vil bli slettet ved prosjektslutt.

Dine rettigheter

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

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

Astrid Gunnes, gunnesastrid@gmail.com, tlf. 41542329.

NTNU ved veileder Anne-Lise Heide, anne.l.heide@ntnu.no, tlf. 95261787.

Vårt personvernombud: Thomas Helgesen, thomas.helgesen@ntnu.no, tlf. 93079038.

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

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

Med vennlig hilsen

Anne-Lise Heide

(Forsker/veileder)

Astrid Gunnes

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*Musisering -påvirkning på elevens opplevde fellesskapsfølelse*» og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i observasjon

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

9.5 Intervjuguide

Intervjuguide

Problemstilling:

«Hvordan påvirker samspill i musikkfaget elevens opplevelse av fellesskap?»

Forskningsspørsmål:

1. Hvilke sosiale aspekter ser ut til å prege elevene i musiseringen?
2. Hvilke felles-skapende opplevelser får elevene gjennom samspillet?

Tema	Tematiske spørsmål	Stikkord for mulige oppfølgingsspørsmål
Erfaringer med musisering	Hvordan opplever du musikktime med samspill?	<ul style="list-style-type: none"> - Band - Annet samspill
Fellesskapet	Hvordan opplever du samholdet i klassen?	<ul style="list-style-type: none"> - Kjenner alle hverandre? - Er alle greie med hverandre? - Kan alle være seg selv? - Tør du være deg selv? - Tør du å slippe til andre?
Relasjoner	Hvordan opplever du vennskapet med lærerne og andre elever?	<ul style="list-style-type: none"> - Føler du deg sett av lærerne? - Er du trygg på lærerne? - Er du trygg på andre elever?
Selvfølelse	<p>Opplever du at du kan være deg selv på skolen/ i klassen?</p> <p>Tør du å bidra med sang og spill?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Hvis ja, hvorfor? - Hvis nei, hvorfor ikke? - Synge solo hvis du har lyst? - Komme med forslag? - Hvorfor, hvorfor ikke?
Opplevelse av prosjektet	Hvordan opplevde du prosjektet?	<ul style="list-style-type: none"> - Fellesskapet og samspillet underveis

9.6 Godkjenning fra NSD

Vurdering

25.02.2021

Skriv ut

Referansenummer

902184

Prosjekttittel

Musisering og fellesskap

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektperiode

25.01.2021 - 30.06.2022

[Meldeskjema](#)

Dato	Type
25.02.2021	Standard

Kommentar

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 25.02.2021, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG

Det er obligatorisk for studenter å dele meldeskjemaet med prosjektansvarlig (veileder). Det gjøres ved å trykke på "Del prosjekt" i øvre venstre hjørne av meldeskjemaet. Prosjektansvarlig bes akseptere invitasjonen innen en uke. Dersom invitasjonen utløper, må du invitere på nytt.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

<https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 30.06.2022.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), og dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

