



Høgskulen  
på Vestlandet

# MASTEROPPGAVE MUSIKKPEDAGOGIKK

Skolelivskvalitet og inkluderende musikkundervisning

*Perspektiver på praksis i grunnskolen*

Quality of school life and inclusive music education

*Perspectives on practice in primary and lower secondary school*

Høgskulen på Vestlandet

Institutt for Kunstfag

M120MU513

Lena Andresen

15.mai 2019

Jeg bekrefter at arbeidet er selvstendig utarbeidet, og at referanser/kildehenvisninger til alle kilder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 1

## **Forord**

### **En opplevelse**

*Det var første gang du skulle stå der, i fellesskap med klassen din.*

*Hva så jeg? Hva så de andre? Var det virkelig deg?*

*Du som aldri før hadde deltatt i en sang, et musikkstykke eller opptreden sammen med de andre. Du var 12 år nå ...*

*Selvstendighet, kontroll, samspill, stolthet og utstråling – det var det jeg så!*

*Synlig i fellesskapet, synger uten ord, uttrykker glede – det ser de andre ...*

Opplevelsen har vært pådriver for hele mitt forskningsprosjekt. Det har vært et inspirerende arbeid, som har krevd sjonglering og tålmodighet fra familie og venner for å kunne bli gjennomført. Med god stabilitet og trygghet fra BPA fikk jeg gjennomført prosjektet i tide – takk til assistenten og takk til Ulobda Independent Living.

Jeg vil takke alle informanter for deling av erfaringer og personlige opplevelser. Takk til alle elever som har deltatt i gruppeintervju. Uten dere som aktører ville ikke dette arbeidet vært autentisk!

Takk til min studieveileder for gode innspill og støtte underveis i prosjektet. Takk også til det kreative musikkpedagogiske fagmiljøet ved HVL.

Takknemlighet går til mine fantastiske døtre som har støttet og heiet meg videre i arbeidsprosessen, og til min mann Stian for tålmodig å stille opp i hverdagen.

Takk kjære mor for at du fortsatt påtar deg å lese korrektur, og far for at du alltid støtter meg og mine prosjekter!

Bergen mai 2019

## Abstract

This is a master thesis in music education at the University College of Western Norway. Through this research project I have elucidated how pupils, music teachers and school management experience inclusive music education in primary and lower secondary school. The study is based on and is rooted in the theoretical concept of *skolelivskvalitet* (life quality at school), defined by Tangen (2012). The term is sensitizing and has the purpose of elucidating subjective experiences both pupils, school leaders and music educators have, related to music education in primary school.

Here answers are sought for how students, music educators and school management experience different aspects of inclusive music education, as well as which didactic choices that characterize the experiences. The main research question is: How can the principles of quality of school life be safeguarded through inclusive music education in primary school?

Through music pedagogical theory, Nielsen (2010) has defined didactic forms of activity that denote content elements in music education. Findings affect several of the activity forms, but it is the music activities with variation that dominates. The production side is the form of activity that stimulates the pupils' opportunity for curiosity and creative activity in musical activities within clear limits.

The research findings indicate how inclusion is a central theme in schools, but also an area that is considered challenging. The challenges unfold in relation to lack of resources, communication between music educators and assistants, as well as enough expertise to adapt the music teaching to pupils with special needs. Findings have also shown that pupils are not fully aware of what inclusion really entails, and some pupils show difficulty in putting inclusion into practice.

Variation in work tasks seems to contribute to experience of good school life quality in inclusive music education. The working methods the pupils refer to are various music stations and work on creative projects such as musicals, concerts and suchlike. The relationship with the music educator and other adults seem to be crucial to good school life quality.

The pupils need challenges and feelings of accomplishment. In light of the concept of school life quality, they enjoy being challenged with music assignments. Challenging tasks related to music activities seem to give pupils extra enjoyment, described by the pupils themselves as *fun*.

# Innhold

Forord

Abstract

<b>1 Innledning</b> .....	6
1.1 Presentasjon av tema og bakgrunn for tema .....	6
1.2 Presentasjon av problemstilling .....	7
1.3 Tidligere forskning .....	8
1.4 Oppgavens struktur .....	8
<b>2 Teoretisk og empirisk bakgrunn</b> .....	9
2.1 Inkluderingsbegrepet .....	9
2.1.1 Inkludering og musikkundervisning .....	10
2.2 Skolelivskvalitet .....	11
2.2.1 Kontrolldimensjonen .....	12
2.2.2 Arbeidsdimensjonen .....	13
2.2.3 Tidsdimensjonen .....	13
2.2.4 Relasjonsdimensjonen .....	14
2.3 Musikkdidaktikk i lys av dimensjonene .....	14
2.4 Et spektrum av opplevelsesmuligheter .....	17
2.5 Fagfornyelsen .....	21
<b>3 Metode</b> .....	22
3.1. Kvalitativ forskning .....	22
3.1.1 Ikke-deltakende observasjon .....	22
3.1.2 Det kvalitative forskningsintervju .....	25
3.1.3 Fokusgruppeintervju .....	28
3.1.4 Hermeneutisk tilnærming .....	30
3.2 Innsamling av materiale .....	31
3.2.1 Utvalg og rekruttering .....	31
3.2.2 Presentasjon av informanter .....	32
3.2.3 Etske betraktninger og kritisk perspektiv .....	33
3.2.4 Forskerrollen .....	35
3.3 Intervjuguide .....	36
3.4 Planlegging og gjennomføring .....	37
3.4.1 Gjennomføring og kontekst .....	37
3.4.2 Transkribering .....	38

<b>4. Analyse</b> .....	39
4.1 Elevperspektivet.....	41
4.1.1 Kontrolldimensjonen.....	46
4.1.2 Arbeidsdimensjonen.....	50
4.1.3 Tidsdimensjonen.....	55
4.1.4 Relasjonsdimensjonen.....	56
4.1.5 Inkludering i elevperspektivet.....	59
4.2 Ledelsesperspektivet.....	63
4.2.1 Kontrolldimensjonen.....	63
4.2.2 Arbeidsdimensjonen.....	65
4.2.3 Tidsdimensjonen.....	66
4.2.4 Relasjonsdimensjonen.....	66
4.2.5 Inkludering i skolelederperspektiv.....	67
4.3 Musikkpedagogenes perspektiver.....	68
4.3.1 Kontrolldimensjonen.....	70
4.3.2 Arbeidsdimensjonen.....	73
4.3.3 Tidsdimensjonen.....	74
4.3.4 Relasjonsdimensjonen.....	74
4.3.5 Inkludering og musikkpedagogers perspektiver.....	77
4.4 Oppsummering av analysekapittel.....	80
<b>5 Oppsummerende drøfting</b> .....	81
5.1 Opplevelsesmuligheter, inkludering og selvstendighet.....	81
5.2 Innhold, arbeidsmetoder og relasjoner.....	88
<b>6 Konklusjon</b> .....	91
Litteraturliste.....	93
Vedlegg nr.1 Informert samtykke.....	97
Vedlegg nr.2 Intervjuguide musikkpedagog og skoleledelse.....	98
Vedlegg nr.3 Intervjuguide Fokusgruppe.....	99
Vedlegg nr.4 Vurdering fra NSD.....	100

# 1 Innledning

## 1.1 Presentasjon av tema og bakgrunn for tema

Mitt valg av tema er relatert til egne erfaringer og opplevelser både som musikkpedagog, og spesialpedagog i grunnskolen. Jeg har over flere år jobbet med musikkundervisning i både store og små klasser. Det har alltid vært elever i klassen som har hatt behov for ekstra tilpasning for å kunne delta i det musikalske fellesskapet. Jeg har fått muligheten til å arbeide med inkludering av alle elever, noe som har fått meg til å se hvordan inkludering kan berike ikke bare for enkelt-mennesket, men også for klasse- og skolemiljøet. Det har også gitt meg noen erfaringer rundt hvor krevende tilrettelegging kan være, og hvor stor betydning samarbeidet med foreldre, andre pedagoger, assistenter og skoleledelse har for å få til deltakelse for alle elever.

Mitt eget barn går i norsk grunnskole og har stort sett ikke deltatt i musikkundervisning. Hvilke konsekvenser har dette hatt for han? Hvilke konsekvenser har dette for det sosiale samspillet og klasse miljøet? Det er mange spørsmål jeg stiller meg i forbindelse med dette temaet, og det engasjerer meg som musikkpedagog. Etter et inspirerende besøk på Dissimilis kompetansesenter i mars 2018 observerte jeg hvordan musikkpedagoger med enkle metoder og enkel tilrettelegging inkluderte elever med ulike funksjonsnedsettelse. Er dette nødvendigvis metoder som skal defineres til bruk i musikkterapi? Hva sier egentlig elevene selv om fellesskapsopplevelser i musikkundervisningen?

Tema for masteroppgaven omhandler inkluderende musikkpedagogikk. Den belyser muligheter for å tilrettelegge for deltakelse for alle, og den søker noen svar på hvordan inkluderende musikkundervisning kan påvirke elevers skolelivskvalitet. For å finne svar på dette er det elevenes erfaringer som framheves. Er det viktig at vi har en musikkundervisning som favner alle elever i en klasse?

Gjennom kvalitative forskningsmetoder ønsker jeg å få elevene sin stemme fram i forhold til temaet. Hvordan påvirker felles deltakelse skolelivskvaliteten for enkelte elever, hvilke erfaringer har elevene og hvordan kommer dette til uttrykk i et klasse miljø?

Begrepet inkludering er et aktivt brukt begrep i skolesammenheng. Jeg skulle ønske at vi ikke i så stor grad trengte dette begrepet, men det ser ut til at fokuset er nødvendig ... I rapporten "Inkluderende fellesskap for barn og unge", kommer det blant annet fram at organisering av

undervisning, og særskilt tilrettelagt undervisning bærer preg av ekskludering heller enn inkludering. Tjue prosent av elevene man møter i skolen trenger særskilt tilrettelegging skriver Nordahl i 2018. Kanskje kan oppgavens tema belyse et område som oppleves utfordrende for skolesystemet, for enkeltelever og for musikkpedagoger. Dette er en motivasjon og gir meg et driv for arbeidet med tematikken og forskningen i masteroppgaven, som jeg ønsker å gi navnet:

## Skolelivskvalitet og inkluderende musikkundervisning

### *Perspektiver på praksis i grunnskolen*

#### 1.2 Presentasjon av problemstilling

*Hvordan kan prinsippene for skolelivskvalitet bli ivaretatt gjennom inkluderende musikkundervisning i grunnskolen?*

Dette er en kvalitativ undersøkelse der det søkes å få fram elevenes stemme i forhold til opplevelsen av skolelivskvalitet i inkluderende musikkundervisning. Dette er særlig rettet mot hvilke erfaringer elevene selv har i forhold til selvstendighet, faglig utbytte, mestring, nytteverdi og sosialt samspill. Et relevant forskningsspørsmål relatert til dette vil være:

- Hvilke didaktiske valg kjennetegner musikkundervisning som berører elevens opplevelse av skolelivskvalitet?

Musikkpedagogenes erfaringer og vurderinger er relevant, samt skoleledernes tanker rundt inkluderende musikkundervisning. Hvordan informantenes erfaringer påvirker elevenes skolelivskvalitet kan komme til uttrykk ved å undersøke hvilke didaktiske vurderinger som er gjort for å inkludere alle i musikkundervisningen.

Skoleledernes rolle er sentral siden skoleleder har en overordnet styringsrett og direkte påvirkning på alt som igjen berører elevene i skolen. Det vil derfor være av interesse å se nærmere på hvilke verdier og på hvilken måte inkluderende musikkundervisning er forankret hos skoleledelsen. Det er også av betydning å få fram hva musikkpedagogene legger i begrepet inkludering og hvordan de arbeider med dette i skolehverdagen. Her vil det også være aktuelt å trekke fram hvordan eventuelle rammefaktorer påvirker muligheten for å inkludere alle i musikkundervisningen.

### 1.3 Tidligere forskning

Det er ingen tidligere forskning som direkte peker på elevers skolelivskvalitet og inkluderende musikkundervisning, men Skogdal (2015) sitt forskningsprosjekt "Mulighetenes musikk" har som målsetting å belyse muligheter og utfordringer elever, musikkpedagoger og skoler møter når de har arbeidet med inkluderende musikkundervisning som mål. I artikkelen "Hvem får være musikkelev? –Kunstdidaktisk eller terapeutisk ståsted" legger Skogdal (2015) fram funn fra studien.

Resultatene er svært aktuelle i forhold til skolelivskvalitet og inkluderende musikkundervisning. Dette gjelder særlig funn som kommer fram i forhold til kontroll. Det vil si elevenes opplevelse av å bli tatt på alvor, å få være selvstendige aktører i musikkundervisningen. "Informantene har beskrevet og vist hvordan det at noen har høye eller relevante forventninger til deg, er faglig og personlig utviklende og gir livet verdi" (Skogdal 2015, s.16).

Mogen (2012) har gjennomført forskning på skolelivskvalitet i et foreldreperspektiv. Gjennom Tangen (2012) sin modell for skolelivskvalitet belyses foreldres erfaringer og vurderinger i forhold til elevenes skolelivskvalitet ved skolebytte. Det framgår fra funnene at "aktør" perspektivet, det at elevene får være aktive aktører i undervisningen, også her viser seg å være avgjørende for elevenes skolelivskvalitet.

Horn (2018) har brukt skolelivskvalitet i sin kvalitative studie rettet mot læreres opplevelse av innagerende elever. Funnene i studien er rettet mot relasjonsdimensjonen, og betydningen av lærerens rolle i møte med elevene. I mitt forskningsarbeid har det vært inspirerende og nyttig å studere hvordan Mogen (2012) og Horn (2018) bruker modellen for skolelivskvalitet for å søke svar på problemstillingene, som begge retter seg mot elever i grunnskolen.

### 1.4 Oppgavens struktur

Innledningsvis har jeg gjort rede for forskningens tema, bakgrunn og hvilke spørsmål det søkes svar på. Gjennom tidligere forskning har jeg presentert noen funn basert på Tangen (2012) sin modell for skolelivskvalitet. I kapittel to vil begrepet skolelivskvalitet bli grundig gjennomgått sammen med tilhørende modell. Inkluderingsbegrepet defineres gjennom statlige dokumenter og lovverk i tillegg til inkludering i sammenheng med musikkundervisning i grunnskolen. Avslutningsvis i kapittel to vil musikkpedagogiske teorier bli presentert i lys av elevers livskvalitet i skolen og opplevelsesmuligheter i musikkundervisningen.



I kapittel tre legger jeg fram hvilke metoder som er brukt for å besvare problemstillingen. I denne delen presenteres også informantene, etiske betraktninger og avgjørende faktorer for forskerrollen. I kapittel fire legges innsamlet materiale fram gjennom analyse og tolkning. I kapittel fem drøftes funnene i relasjon til problemstillingen og den presenterte teorien.

## 2 Teoretisk og empirisk bakgrunn

I denne delen av prosjektet presenterer jeg inkluderingsbegrepet, og dokumenter som belyser inkludering i lys av skolelivskvalitet. Skolelivskvalitet blir grundig presentert både gjennom tidligere forskning, og Tangen (2012) sin modell for skolelivskvalitet som vil ha en sentral rolle i det gjennomgående forskningsarbeidet.

### 2.1 Inkluderingsbegrepet

Ved tale om inkluderingsbegrepet relatert til skole er det naturlig å vise til Opplæringslovens §1.3 der retten til tilpasset opplæring er nedfelt: *Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, (...).*

Overland (2015) skisserer begrepet inkludering for utdanningsdirektoratet gjennom både et systemperspektiv og et individperspektiv. Systemperspektivet tar utgangspunkt i det sosiale fellesskapet i skolen. Tilpasset opplæring i en inkluderende skole defineres her gjennom prinsippet om likeverd. Det presiseres at likeverd praktiseres gjennom fellesskapet mellom elever med ulike forutsetninger. Begrepet tilpasset opplæring er dermed sterkt knyttet til inkluderingsbegrepet. Inkludering innebærer at alle elever har tilhørighet til en klasse og tar del i fellesskapet i skolen.

Verdigrunnlaget som skolen bygger på er uttrykt i *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa* §1-1 *Formålet med opplæringa*, og slik det skisseres skal alle former for diskriminering motarbeides, og elevene skal ha medansvar og rett til medvirkning. Skogdal (2015) oppsummerer i sitt forskningsprosjekt viktigheten av at alle elever får delta aktivt i musikkundervisningen. På individnivå handler det om å være deltaker, og å få leve ut sin interesse. Det at noen har høye eller relevante forventninger til deg, er både faglig og personlig utviklende og gir livet verdi. Deltakelse kan forstås som den konkrete og målbare dimensjonen av inkludering i praksis (Skogdal 2014). Begrepet aktiv deltakelse definerer Skogdal (2015) som deltakelse der alle elever, uavhengig av funksjonsnedsettelse, får delta i de samme aktivitetene som resten av klassen. Sund (2016) vektlegger at det handler om å

tilrettelegge for mangfoldet, og å forebygge og redusere barrieren som er forbundet med deltagelse for alle elever.

NOU (2009:18) viser til Unescos Salamanca-erklæring av 1994 ("Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education"), som legger vekt på hensynet til barns egenskaper, forutsetninger og behov i utdanningssystemene. Det presiseres at alle mennesker kan lære, og at også mennesker med funksjonsnedsettelse skal ha like muligheter for personlig vekst, deltagelse og utvikling. Det skal tilrettelegges for en inkluderende opplæring for alle elever i ordinære skoler. Dette skal tilrettelegges uavhengig av elevenes fysiske, intellektuelle, emosjonelle, sosiale, kulturelle og språklige bakgrunn.

I 2018 ble rapporten til ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging lagt fram. Ekspertgruppen ble utnevnt av Kunnskapsdepartementet i mars 2017, med den målsetting å gi nasjonale og lokale myndigheter et grunnlag for å velge de best egnede inkluderende virkemidler og tiltak. I rapporten kommer det fram at dagens spesialpedagogiske system ikke er inkluderende, men heller ekskluderende, "... fordi organiseringen og innholdet fører til en manglende tilhørighet i fellesskapet av andre barn og unge" (Nordahl 2018, s.7). Dette perspektivet er viktig å ta med i dette prosjektet da det kan få betydning i både drøfting og konklusjon. Det vil videre være interessant for arbeidet å belyse hvordan og hvorfor inkludering står sentralt i musikkpedagogikk og hvordan begrepet har fått innflytelse på faget.

Cerm Senter for utdanningsforskning (2017) driver pågående forskning på hvordan musikk kan være inkluderende, men også ekskluderende. Resultater fra dette arbeidet er av interesse for mitt forskningsområde.

### 2.1.1 Inkludering og musikkundervisning

Det er nødvendig å utvikle et begrep om en inkluderende musikkpedagogikk formulerer musikkprofessor Stige i 1995. Han viser til at musikk har et potensiale til å bygge ned grenser mellom mennesker og etablere kontakt og fellesskap. Musikk burde derfor være et sentralt fag i det å bygge en skole for alle. En skole der elever med funksjonshemninger ikke bare er integrert organisatorisk og pedagogisk, men også opplever seg som inkluderte uttaler Stige (1995).

Stige (1995) fremhever videre at samspillet og relasjonen mellom de ulike aktørene i musikkundervisningen er avgjørende for inkludering. Samspill brukes av Stige om

mellommenneskelig kontakt og kommunikasjon, men også om musikalsk samhandling. Relasjon benevnes her som mellommenneskelige forhold.

Utredningen *Fremtidens skole, fornyelse av fag og kompetanse*, NOU (2015:8), vektlegger samspill som en grunnleggende nødvendig kompetanse for å kunne bidra på ulike arenaer i samfunn og arbeidsliv. Skolen skal bidra til å utvikle elevenes potensiale som mennesker, og det å skape kan ha betydning for livsutviklingen. I utredningen blir det også uttrykt at kreativitet og nyskaping i form av kunstneriske uttrykk har stor *verdi* for samfunnet.

"Å få delta aktivt i musikkundervisning og som musiker kan ha betydning både for det enkelte individ og for samfunnet og handler både om kompetanse til å skape muligheter, organisering, didaktisk refleksjon og maktfordeling" (Skogdal 2015, s. 9).

Skogdal (2015) viser til egne erfaringer fra skoleprosjekter i musikk der elever med stort tilretteleggingsbehov ofte er tilskuere til sine medelever. Oppgavene er fysisk umulig å mestre eller de får oppgaver som ikke gir noe ansvar eller rolle i den musikalske sammenhengen. I Skogdal (2015) sitt forskningsprosjekt "Mulighetens musikk" søkes det svar på om det er muligheter for å tilrettelegge for alle, og om det er viktig at vi har en musikkundervisning som passer for alle. Ved å forske på elevens skolelivskvalitet og inkluderende musikkundervisning håper jeg å finne noen videre svar på spørsmålene Skogdal (2015) her stiller.

## 2.2 Skolelivskvalitet

Skolelivskvalitet defineres av Tangen (2012) som barn og unges subjektive, positive og negative skoleerfaringer og forventninger til skolens verdi for egen framtid. Skolelivskvalitet viser til samfunnets opplæringsvilkår og skolens praksis sett fra elevens ståsted. For meg var betegnelsen skolelivskvalitet ukjent, men begrepet livskvalitet mer kjent. Mennesker kan ha en god eller dårlig opplevelse av livskvalitet, men det er nettopp opplevelsen til det enkelte individ som avgjør om opplevelsen av livskvaliteten er god eller dårlig. Tangen (2012) forklarer begrepet livskvalitet med det å ha høy eller lav grad av positive eller negative kognitive og affektive opplevelser. Vi har høy grad av livskvalitet dersom våre behov tilfredsstilles, og livskvalitet avhenger om det foreligger ressurser som tilfredsstillende våre behov. Det er både behovsteori og ressursteori Tangen (2012) refererer til her. Begrepet kan kjennetegnes som et sensitiverende begrep og har som funksjon å gjøre oss sensitive overfor det fenomenet det søkes innsikt i.

Det er sentralt å definere at skolelivskvalitet slik det defineres i det ovennevnte ikke er det samme som trivsel, men et bredere begrep som omfatter alle sider ved skolelivet. Dette gjelder arbeid og læring, relasjoner til lærere og medelever, samt faglig, sosial og personlig utvikling. Skolelivskvalitet kan sies å utgjøre den subjektive dimensjonen av begrepet utdanningskvalitet. Tangen (2012) refererer her til hvordan strukturer, prosesser og resultater i skolen oppleves av elevene selv – det handler om elevenes skoleerfaringer.

Med grunnlag i empiriske studier har Tangen (2012) utviklet en modell for skolelivskvalitet. Modellen kan ha funksjon som en veiviser til elevenes verden, og den kan være et redskap til å fange inn elevenes erfaringer og perspektiver, både på skolegang og egen læring. En forutsetning for å kunne få denne innsikten for elevenes perspektiver og erfaringer er evnen til å lytte til elevens stemme. Dette er særlig viktig overfor elever med spesielle behov skriver Tangen (2012).

Ved å bruke kategoriene i modellen for skolelivskvalitet vil jeg søke å finne fram til hvilken mening og verdi musikkundervisningen har for elever i grunnskolen, særlig rettet mot inkludering av elever med spesielle behov. Modellen inneholder beskrivelse av fire ulike dimensjoner som kan brukes som et redskap til å få fram svar på spørsmål om elevenes deltakelse, motivasjon og selvstendighet. Den kan også belyse erfaringer med samspill og relasjoner mellom musikkpedagoger og medelever i musikkundervisningen. Begrepet brukes her som en rettleider som kan si noe om elevenes erfarte skolelivskvalitet gjennom deltakelse i inkluderende musikkundervisning. I det følgende blir de fire dimensjonene lagt fram i en prioritert rekkefølge, som jeg senere følger opp i analyse og drøftingsdel.

### 2.2.1 Kontrolldimensjonen

Dette området omhandler elevens grad av kontroll over eget skoleliv. Hvor mye bidrar eleven i form av påvirkning og egen kontroll i de faglige aktivitetene på skolen? Tangen (2012) viser til pedagogens rolle i forhold til hvorvidt elevene gjøres til "brikker" eller "aktører" i sitt eget skoleliv. Opplevelsen av å mestre gjennom selvstendig arbeid, samt god relasjon til lærere er avgjørende for at følelsen av kontroll er fremtredende. Tangen refererer til Bandura (1997) og hans begrep "self-efficacy", der det handler om forventning og tillit til egen mestring, og mulighet til selv å komme over hindringer. Denne selvstyrken og opplevelsen av kontroll kan blant annet forsterkes gjennom lærerens tro på at eleven vil mestre oppgaven. Tap av kontroll og opplevelse av nederlag kan være med å redusere elevens skolelivskvalitet, fremhever Tangen (2012).

Mogen (2012) skriver i sin avhandling at elevenes forventninger om mestring blir påvirket av omgivelsenes lave forventninger. Lave forventninger til en elev kan altså bli ekstra belastende for eleven. Eleven som blir møtt med lave forventninger kan se på seg selv som mer sårbar, og oppleve omgivelsene som mer negative enn en elev som blir møtt med tiltro i situasjonen, formidler Mogen (2012).

### 2.2.2 Arbeidsdimensjonen

Elevene bør oppleve arbeidet på skolen som meningsfullt og nyttig for eksempel gjennom skapende aktiviteter. Denne dimensjonen omfatter arbeid med fag og ferdigheter, skapende virksomhet og annen aktivitet, slik Tangen (2012) beskriver. Dersom eleven opplever arbeidsdimensjonen som rotete, tilfeldig, useriøs, uoversiktlig og uforutsigbar berører dette kontroldimensjonen på en negativ måte. For å opparbeide seg eller holde på motivasjon fremhever Mogen (2012) viktigheten av at arbeid man gjør i skolen gir en opplevelse av nytteverdi. Skolen har et stort ansvar i det å opparbeide et godt læringsmiljø hvor elevenes motivasjon og selvoppfattelse blir tatt hensyn til.

### 2.2.3 Tidsdimensjonen

Mine erfaringer med elever på mellomtrinnet er at mange er i nuet, til stede her og nå, men mange er opptatt av å få svar på "hvorfor"! Hvorfor skal jeg lære akkurat dette? Hvorfor er dette nyttig for meg? Et svar til dette blir gjerne rettet mot framtidsperspektivet. En forklaring på hvorfor arbeidet kan være nyttig for eleven senere i livet. Tangen (2012) beskriver at fremtiden ofte står i fokus i skolesammenheng siden skolen er en forberedelse til fremtiden. Elever kan også være opptatt av erfaringer fra fortiden, men uansett vil nåtid og framtid være i et dynamisk samspill. Det Tangen (2012) slår fast er at et godt skoleliv her og nå innbefatter positive forventninger til fremtiden.

I forhold til elevenes opplevelser er det relevant å undersøke om elevene selv har noen tanker og opplevelser om hvorvidt musikkundervisningen er nyttig for fremtiden. Det er interessant å undersøke nærmere om elevene opplever skoledagen med musikkundervisning annerledes enn andre skoledager, særlig med tanke på samspill og inkludering.

Tidsdimensjonen kan også bli interessant i intervju med skoleledelsen og musikkpedagogene i forhold til hvordan de tolker og vektlegger elevenes opplevelser her og nå i musikkundervisningen. Hvilke tanker kommer frem i forhold til at musikkundervisningen i skolen kan ha betydning for elevenes framtid? Og hvorvidt er planleggingen gjort med tanke på fremtiden?

#### 2.2.4 Relasjonsdimensjonen

Forholdet mellom elev og lærer er viktig for elevene sin motivasjon og innsats. Tangen (2012) viser til bred enighet blant forskere på dette området. Små nyanser i lærerens språk og handlinger er viktig for elevenes opplevelser, handlinger og holdninger.

Relasjonsdimensjonen handler i hovedsak om elevenes forhold til sine lærere og medelever. Hvert enkelt individ eier sin egen opplevelse, og ingen kan ta fra individet dens opplevelse. Anerkjennelse i dialog står sentralt sammen med evnen til å lytte, akseptere og bekrefte framhever Tangen (2012).

"Det innebærer å bevege seg fra egen posisjon for å sette seg inn i den andres opplevelse, ikke i den hensikt å påvirke den andre, men for å gjenkjenne den andre, også for å ta imot det som er annerledes. Den andre vil derfor kunne oppleve å bli fanget opp og kjenne likeverdighet" (Tangen 2007, s.12).

#### 2.3 Musikkdidaktikk i lys av dimensjonene

Dimensjonene i begrepet skolelivskvalitet berører flere sider av elevens skoleliv. Avgjørende for elevens opplevelser relatert til dimensjonene er måten de arbeider på, hvordan de arbeider og kunnskap om hvorfor de arbeider. Forholdet mellom elevene, lærerne og undervisningens innhold er integrert i de fleste undervisningssituasjoner. Innholdet i musikkundervisningen defineres ofte på grunnlag av forskjellige former for musikalisk aktivitet. For å kunne besvare problemstillingen vil det derfor være tjenlig å gå nærmere inn i didaktikkbegrepet.

Musikkprofessor Frede V. Nielsen (2010) tar for seg didaktikk begrepet og forklarer at didaktikk gjerne spesifikt defineres om det som omhandler undervisningens mål, innhold og formål. Denne forklaringen av didaktikk tar Nielsen (2010) opp til diskusjon. Han betegner den som snever og trekker derfor frem spørsmål rundt undervisningsmetoder, tilrettelegging av undervisning og organisering. Han viser altså til en snever og en bred definisjon av didaktikk begrepet.

Den snevre definisjonen betegnes i den dannelssteoretiske dimensjon ofte som læren om undervisningens innhold. Hva er det som er viktig å lære, og hvorfor? Nielsen (2010) betegner denne definisjonen som mer vitenskapelig eller teoretisk orientert. Det er i denne retning valget av innhold og elevenes forutsetninger som er fremtredende.

Den bredere definisjonen, også kalt den læreteoretiske tradisjonen betegnes som læren om undervisning. Her trekkes elevene inn som mer aktiv medvirkende til valg rundt innhold, metode og organisasjonsform – elevdeltakelsen står i fokus. Dermed vil den brede definisjonen kunne betegnes som mer praktisk rettet. Det er likevel samhold mellom teori og praksis i didaktikkbegrepet fremhever Nielsen (2010). Den teoretiske didaktikken blir da rettet mot den pedagogiske praksisen. Likeså er forhold til planlegging og beslutninger som tas for undervisning læren om undervisning helt grunnleggende.

"Jeg vil derfor forstå didaktisk teoretisk virksomhet som en bestræbelse på at undersøge og gennemtænke de fænomener og forhold, som den teoretiske opmærksomhed rettes imod, på en så omfattende og udtømmende måde som muligt, herunder at klargøre forudsætninger af enhver art eller i hvert fald alsidigt." (Nielsen 2010, s.25)

Slik det her forklares er teoriens funksjon å gjennomlyse og forenkle uten å skape forvirring. For mange pedagoger foregår det nærmest en livlig, sirkulende bevegelse mellom teoretiske overveielser og praktiske erfaringer. Det ene vil berike det andre med fordel av stigende teoretisk innsikt og erkjennelse, og mer selvkritiske handlinger som en følge av dette fremhever Nielsen (2010). Han betoner samtidig at det blir vanskelig å distansert finne frem til det vesentlige i pedagogiske situasjoner uten å ha erfaring som både engasjert og involvert.

Nielsen (2010) holder fast ved at innholdsbegrepet trenger en større avklaring. Ofte relateres ordet innhold bare til stofflig innhold – det stoff, og den kunnskap som formidles i undervisningen. I forbindelse med didaktikk begrepet er det mange flere lag i begrepet innhold. Det kan omfatte sentrale faglige aktivitetsformer, forstått som en måte å være aktiv, fungerende og virke med musikk på – sett ut fra eleven. Nielsen (2010) skiller mellom fem ulike aktivitetsformer. Essensen i beskrivelse av aktivitetsformene blir her presentert systematisk, for senere å bli hentet fram i arbeidet med analyse, tolkning og diskusjon.

**Reproduksjon** – I et historisk perspektiv har reproduksjon av musikk hatt en grunnleggende betydning for bestemmelse av innholdet i musikkundervisningen. Reproduksjon vil si det å bruke, utføre eller gjenskape allerede eksisterende musikk. Dette kan være ved å spille eller synge den eller ved å lede andre sin sang og spill. Musikken kan være i form av allerede eksisterende noter eller muntlig overlevert musikk, som for eksempel folkemusikk. Muntlig overlevert musikk kan også skje via spill på instrumenter. Det vil alltid være aspekter av

dynamikk og klang skapt av den som utfører det musikalske. Det betyr at en reproduksjon av musikk impliserer et viktig kreativt aspekt – en skapende musikalsk prosess.

**Produksjon** – er ut i fra et allmenpedagogisk synspunkt et begrep sammenfattende med det å være skapende og kreativ. Den kreative og skapende muligheten relateres både til en prosess, men også til produkt. I musikkfaget skiller Nielsen (2010) mellom tre former for produksjon: komposisjon, arrangement og improvisasjon. Under komposisjon kan elevene fritt komponere det som ønskes og grenser for utfoldelse kan elevene bestemme mer eller mindre selv. Arrangement er tanken om at en gruppe mennesker, elever kan musisere innenfor gitte rammer. Improvisasjon skjer ofte i en gruppesammensetning innenfor noen faste rammer som gruppen må forholde seg til. Grunnleggende erfaring fra skapende, musikalsk arbeid er at rammer er nødvendige for at det kreative potensiale overhodet kan komme til uttrykk. For stramme rammer kan virke hemmende og innsnevrende, mens for løse rammer kan virke totalt lammende på elevene.

**Persepsjon** – defineres her som et psykologisk begrep, som omhandler bearbeidet sansing. Dette står i et annet forhold enn sansing i reproduksjon og produksjon. Persepsjon er knyttet til det å lytte til musikk i en mer mottakende setting. Det å være mottaker, det å lytte uten å produsere, reprodusere eller analysere, men det å være auditivt sansende. Det er ikke bare sansingen, men også bearbeidelsen av sanseintrykk som er sentralt. For eksempel kan et musikalsk forløp gi mening for den ene eleven, men ikke for en annen. Persepsjon står her i tett relasjon til den estetiske opplevelsen – den umiddelbare erkjennelsen som oppstår ved sansende virksomhet.

**Interpretasjon** – brukes om fortolkning og kan brukes på to måter i forbindelse med musikk. Den ene er fortolkning som skjer ved en reproduksjon i lys av tidligere tradisjoner. Fortolkningen kan da gjøres tradisjonelt, originalt eller på en ny og overraskende måte. Den andre måten for forståelse og tolkning av musikk er verbalt-begrepsmessig. I undervisnings-situasjoner kan dette skje gjennom drøfting, eller forklaringer. Eleven prøver å forklare detaljer ved for eksempel musikk som blir lyttet til. Eller de diskuterer detaljer i partiturer eller sanger de skal fremføre. Betegnelser som kan være passende på dette området er "musikkforståelse", "musikkunnskap" og "musikkorientering".

Forståelse og tolkende virksomhet knyttet til musikk og musikalsk mening henger nøye sammen synet på hvordan det er å forstå i musikk. Det er her viktig å ivareta perspektivet om



at vi alle er forstående og opplevende subjekter, som igjen er preget av egen forforståelse. Det vil alltid være et samspill mellom objektet-det som formidles eller møtes, og subjektet. Elevene møter med ulike forutsetninger og interesser, som må respekteres og tas som utgangspunkt. Det er derfor viktig å eksponere elevene for mange ulike typer musikk.

Tekster og historier som omhandler musikken kan hjelpe på å utvikle forståelsen. Det blir derfor viktig med både den umiddelbare musikkopplevelsen, men også den mer analytiske begrepsmessige siden slik interpretasjon her beskrives. Ifølge Nielsen (2010) er det et behov for en musikklyttingens og musikkforståelsens didaktikk i grunnskolen. Han viser til svake tradisjoner for musikalsk interpretasjon som funksjonsområde her.

**Refleksjon** – som didaktisk begrep, har med utvikling av det selvstendige menneske å gjøre, og dermed også den kritiske bevissthet. Musikk sett i relasjon til samfunn, menneske og historie inngår ofte i musikkundervisning. Her blir gjerne refleksjon rundt den pedagogiske funksjonen fremtredende. Nielsen (2010) skiller mellom den form for refleksjon som handler -om musikk, -om musikalsk aktivitet, og på den andre siden den refleksjon som foregår når man er musikalsk aktiv – altså –i den musikalske aktiviteten. I musikalske reflekterende aktiviteter skjer en oppbygging av et språklig beredskap i relasjon til musikk. Gjennom samtale om ulike musikalske forhold kan musikkpedagogen legge opp til refleksjoner ut i fra ulik musikk, samspill, musikalsk formidling, tekster, og samarbeid.

I musikkundervisning vil de fem presenterte aktivitetsformene ofte gripe inn i hverandre. I praktisk musikkundervisning integreres de ofte, men det finnes musikkundervisning som betoner noen av aktivitetsformene mer enn andre. Det blir derfor mulig å kunne gjøre noen identifiseringer, for eksempel til bruk i drøftingsdelen.

I neste del kommer jeg nærmere inn på hvordan Nielsen (2010) ser på musikk som et mangespektret meningsunivers, der dypere meningslag i musikken påvirker oss som opplevende og forstående subjekter. Dette aspektet er et sentralt bakteppe for å kunne se nærmere på hvilke erfaringer elevene har i møte med musikk og om erfaringene tangerer deres skolelivskvalitet.

## 2.4 Et spektrum av opplevelsesmuligheter

Hva kan musikk bety og hvilken mening har den for elever i grunnskolen? Livet består av mer enn arbeid og produksjon, og alt trenger ikke å være matnyttig uttaler Varkøy (2013). Musikk

kan hjelpe oss til å komme i kontakt med kroppen vår og vårt følelsesliv. Musikk kan skape fantasi og inspirasjon og tilstedeværelse her og nå, men musikken kan også bare være. Det er ikke nødvendig å stille spørsmål om hvorfor og hva det er nyttig for. Musikken i seg selv har en egenverdi. Musikkopplevelsens sentrale betydning trekkes også fram ved

Utdanningsdirektoratet (2006) *Formål med faget*:

Musikkopplevelsen er uforutsigbar, men ikke forutsetningsløs. I dette ligger erkjennelsen av at musikkopplevelsen ikke bare er intuitiv, men at kjennskap til musikk, kunnskap om musikk, utvikling av musikalske ferdigheter og refleksjon om musikk til sammen danner grunnlag for musikkopplevelsen – forstått både som estetisk opplevelse og eksistensiell erfaring.

Varkøy (2013) vektlegger at musikkpedagogen bringer med seg sin egen musikkoppfatning inn i musikkundervisningen. Pedagogens musikk-syn vil påvirke både det som skjer og det som ikke skjer i undervisningen. Musikk-synet til pedagogen vil være både en veiviser inn i elevens mulighet for musikalske erfaringer, men likeså kan det stå i veien for musikalske erfaringer. Dette innebærer at pedagogen må ha en refleksjon rundt den musikalske erfaringen som eksistensiell erfaring. Et møte mellom musikk og menneske er "... en historie om møter mellom musikk – som kan berøre, og mennesker – som kan la seg berøre, formidler Varkøy (2013, s.32). Han beskriver konkret den musikalske erfaringen som det å bringes inn i en annen stemning, en følelse der noe skjer med en uten at det er planlagt eller at det er mulig å kontrollere det. Kroppen reagerer på en musikalsk impuls og man rykkes bort fra det kontrollerbare, det planlagte og valgbare.

En musikalsk opplevelse vil igjen kunne lede til egen refleksjon og erfaring som har eksistensiell karakter. Det kan her trekkes fram det Varkøy fremhever rundt det dualistiske forholdet mellom eksistensielle høyder og dybder i musikalske opplevelser. Det er ingen motsetninger mellom opplevelser som gir nytelse og behag, og følelse av ubehag, sårbarhet og ensomhet. Det vi kan oppleve i den musikalske – den eksistensielle erfaringen – innebærer at vi også kan våge å sette ord på og reflektere rundt det ubehagelige.

I utredningen *Fremtidens skole, fornyelse av fag og kompetanse*, (NOU 2015:8), vektlegges samspill som en grunnleggende nødvendig kompetanse i samfunnet og i arbeidslivet. I læreplanen fra 2006, ved Utdanningsdirektoratet trekkes musikalske opplevelser og inkludering fram i planens avsnitt *Formål med faget*:

"Musikkfaget spiller en sentral rolle i en tilpasset opplæring i en inkluderende skole. Gjennom innhold og aktivitetsformer som søker å møte elevenes uttrykksbehov og gi rom for estetiske opplevelser, kan faget bidra til erkjennelse, innlevelse, utfoldelse og deltakelse."

Signe Kalsnes er dosent ved fagseksjon for musikkpedagogikk og musikkterapi ved Norges musikkhøgskole. I 2017 skrev hun en artikkel om musikkfaget i grunnskolen gjennom historien. Hun belyser her formål og funksjoner musikkfaget har hatt fra salmesang på 1700 tallet til musikkopplevelse som eksistensiell erfaring i Kunnskapsløftet fra 2006. Det viser seg tydelig at både den estetiske dimensjonen og opplevelsesdimensjonen blir mer og mer vektlagt utover i læreplanene, og disse er viktige også i dag skriver Kalsnes (2017). Reformpedagogikkens viktigste bidrag var å løfte frem barnet og synet på at barnet var verdifullt i seg selv – her og nå, og med sine spesielle særtrekk. Pedagogikken skulle søke å utvikle hele mennesket, med syn for individuelle forskjeller. Læreren får rollen som veileder i et stimulerende sosialt miljø der gruppearbeid og løsning av felles oppgaver står sentralt. Kalsnes (2017) konkluderer i sin artikkel med at historisk har musikkfaget strekt seg fra mål om oppdragelse gjennom sang til musikken som kunstform for skapende og kunstnerisk utfoldelse. I beskrivelse av Formål med faget (20016) knyttes både lytting, musisering og komponering tett opp til elevenes evne til musikkopplevelse, der målet for øving er musikkopplevelsen som eksistensiell erfaring.

Nielsen (2010) tar for seg forholdet mellom musikalske fenomen som blir oppfattet som estetiske fenomen og mennesket som estetisk opplevende personer. Han viser til det stadig tilbakevendende spørsmålet: betyr musikk noe? Har den en mer eller mindre konkret betydning? Det er korrespondansen eller sammenhengen mellom opplevd musikk og den opplevende musikalske personen han søker å belyse. Nielsen (2010) framhever at det er gjennom våre egne umiddelbare erfaringer at musikken kan uttrykke stemninger, og at vi påvirkes følelsesmessig av musikken. Han skiller mellom de stemninger og følelser som musikken uttrykker og inneholder, og de faktiske stemninger og følelser vi som individer opplever i møte med musikken. Det vil si at det er mulig at et musikkstykke som har til formål å uttrykke lidelse og sorg kan oppleves som glede og begeistring hos mottakeren.

Musikkens mening kan slik Nielsen (2010) beskriver det ligge i musikkens interne struktur, men også det motsatte – at det er musikkens uttrykk – det som ligger utenfor musikken selv som er det avgjørende. Han beskriver musikalsk persepsjon som en aktiv prosess der

musikalsk mening oppstår for oss først når det oppstår en bearbeiding av mottatte sanseinntrykk. "Hvad der bliver klart efter denne fremstilling er, at det musikalske objekt principielt udgør et helt meningsunivers, som giver et spektrum af oplevelsesmuligheder" (Nielsen 2010, s.135). Elevene kan få mulighet til å inkluderes i spekteret av opplevelsesmuligheter, noe som kan gi muligheter for utvikling av kreativitet, skaperevne, selvstendighet og sosiale ferdigheter. Skogdal (2015) vektlegger at en inkluderende musikkundervisning kan bety at flere tør å delta, flere får oppleve læring og får utvikle seg kreativt.

Det er likevel viktig å merke seg at Nielsen (2010) vektlegger utfordringen med å kunne definere og forklare det u håndgripelige. En forutsetningsfaktor er at mottakeren har en relasjon til det "språket" musikken uttrykker seg i. En annen forutsetning er rammefaktorene, de forhold som musikken utspiller seg i. Dette kan være kjennskap til musikkstil, holdning, miljømessig påvirkning, vane, men også gjenkjennelse av elementer i musikken, og hva man blir bedt om å lytte til i musikken. Vel så viktig er det ifølge Nilsen (2010) å forholde seg til at alle har ulike forutsetninger i møte med musikk, noe som gir ulike opplevelsesdimensjoner. Det å ha et bredt perspektiv på virksomheten ved å være musikkpedagog understreker Nielsen (2010) som helt nødvendig. Han viser her til det å kunne se videre, bakenfor formidlingen av objektet-musikken og subjektet-elevene, og til elevenes bevissthet om og forhold til seg selv – det vil si elevenes bevissthet om og forhold til seg selv. Dette er et dybdeperspektiv der man ikke bare konsentrerer seg om musikkens ytre struktur og elevenes konkrete handlinger, men det dypere perspektivet som oppstår gjennom handling sammen med det musikalske møtet.

Ruud formidler i (2016) at han gjennom sitt arbeid ønsker å avgrense musikkterapien fra musikkpedagogikken. I 1990 skriver Ruud at musikkpedagogikken kan betraktes som et overordnet fagområde, som berører forholdet mellom musikk og mennesker generelt, men også den didaktiske diskusjonen av musikkformidlingsproblemer. Han definerer at både musikkundervisning og musikkterapi kan danne deldisipliner innenfor musikkpedagogikken. Ruud presiserer (2016) at musikkterapien og musikkpedagogikken har mange sammenfallende interesser innenfor musikkvitenskapens delområder. I sitt tidligere arbeid definerte han musikkterapi som en del av det vitenskapelige musikkpedagogiske feltet. Mitt forskningsprosjektet berører i stor grad det spesialpedagogiske feltet, og det er derfor naturlig å nevne dette perspektivet. Området vil senere i oppgaven bli omtalt i forbindelse med musikkpedagogenes arbeidsmetoder, og elevenes erfaring av inkludering og tilpasset opplæring i musikkundervisningen.

## 2.5 Fagfornyelsen

Våren 2016 kom en skissert tilråding fra Kunnskapsdepartementet om at Kunnskapsløftet burde fornyes. Begrunnelsen var at opplæringen bedre skulle kunne gi de beste verdier til barn og unge, gjennom kunnskaper og holdninger som har stor betydning i mellom-menneskelige relasjoner i samfunnet. Utdanningsdirektoratet har siden tilrådingen arbeidet målrettet med å fornye fagplanene slik at de kan bli mer relevante for framtiden.

I opplæringens verdigrunnlag (Meld.St.28) defineres det at skolen er et sosialt fellesskap, der alle barn og unge har rett til å bli møtt med tillit og respekt, og har rett til medvirkning.

"De skal delta i det sosiale fellesskapet som skolen er, preget av respekt for den enkelte, likeverd, likestilling, ytringsfrihet, solidaritet og toleranse. (...). Skolen er et sosialt fellesskap der de grunnleggende verdiene formidles og praktiseres, utvikles og formes. Skolen skal støtte opp under og stimulere til positiv selvoppfatning og tro på egne evner og muligheter til å lære. Alle skal kunne bidra inn som verdifulle deltakere i fellesskapet ..." (Kunnskapsdepartementet, 2016, s.2)

Dybdelæring er et sentralt stikkord i fagfornyelsen og i et tverrfaglig perspektiv skal demokrati, bærekraftig utvikling, folkehelse og livsmestring være framtrepende. Hvordan dette utspiller seg i musikkfaget er skissert i et forslag til fagfornyelsen. Høringsutkastet ble åpnet 18.mars 2019, med frist til å komme med innspill til 18.juni 2019.

I forslaget er det fremmet et større fokus på praktisk og skapende arbeid. Det praktiske skal stå i sentrum for det elevene skal lære i musikkfaget. I kompetansemål og vurdering etter 7.trinn skisseres det at læreren skal legge til rette for at elevene opplever motivasjon og mestring gjennom å bruke kreativitet og fantasi. Arbeidet skal være prosessorientert med utvikling av uttrykksmessige ferdigheter i musikk, sang og dans og elevene skal få hjelp til å beskrive arbeidsprosessen – hva som er vanskelig og hvordan de kan utvikle seg videre (Utdanningsdirektoratet, 2019).

Teorien som er presentert i dette kapitlet er grunnlaget og støtteverket til forskningsprosjektet. I neste del vil det bli nærmere belyst hvilke metode som er tatt i bruk for å best kunne imøtekomme forskningen rundt faktorer som kan ivareta elevers skolelivskvalitet gjennom inkluderende musikkundervisning.

## 3 Metode

Innledningsvis har jeg formulert temaet for forskningen, og presentert teorien som skal være grunnlag for forskningen. Dette kapitlet omhandler hvordan jeg søker å få svar på problemstillingen og forskningsspørsmålet:

*Hvordan kan prinsippene for skolelivskvalitet bli ivaretatt gjennom inkluderende musikkundervisning i grunnskolen?*

I det underliggende formidler jeg forskningsdesignet og de forskningsverktøy jeg har tatt i bruk for innsamling av materiale. Jeg begrunner utvalgene og til slutt hvor sentralt og gjennomgående den hermeneutiske tradisjonen står i det metodiske arbeidet.

### 3.1. Kvalitativ forskning

Valg av kvalitativ tilnærming vil jeg begrunne i det Thagaard (2018) definerer som en godt egnet metode når man har kjennskap til feltet det skal forskes på, samt der det er lite forskning fra før. Thagaard framhever videre at det stilles store krav til åpenhet og fleksibilitet i tilnæringsmetoden. Denne fleksibiliteten er helt sentral for gjennomføringen av mitt forskningsprosjekt.

Fuglseth (2018) forklarer at kvalitative metoder må finne essensielle drag som kan hjelpe oss til å forstå mennesker generelt eller i en bestemt situasjon. Gjennom språket kan vi ta del i hverandres indre verdener og dette innenfra-perspektivet er en forutsetning for den kvalitative forskningsprosessen (Olsson & Sørensen 2003). Et av de viktigste målene i kvalitativ forskning er å gi fylldige beskrivelser av kontekster, aktiviteter, og deltakeres oppfatning (Moen & Karlsdóttir 2011).

I forskningsarbeidet søker jeg å finne noen svar på hvordan prinsippene for skolelivskvalitet blir ivaretatt. Det er elevene på mellomtrinnet, elevenes pedagoger og pedagogenes leder som kan gi fylldige beskrivelser av hvordan de opplever skolelivskvalitet gjennom inkluderende musikkundervisning. Ved en metode som gir rom for fleksibilitet har jeg hatt mulighet til å justere og endre innenfor mine teoretiske og metodiske rammer ut i fra de erfaringene og utfordringene som har oppstått underveis.

#### 3.1.1 Ikke-deltakende observasjon

For å kunne se nærmere på hvordan prinsippene for skolelivskvalitet ble ivaretatt i musikkundervisningen valgte jeg en ikke-deltakende observasjonsmetode. Dette valget ble tatt på

bakgrunn av forkunnskaper om meg selv som musikkpedagog. Thagaard (2018) legger vekt på at kjennskap til miljøet hvor observasjonen skal utføres har betydning for om observasjonen skal gjøres fra sidelinjen eller aktivt sammen med personene. Når man er godt kjent med feltet, kan vi forstå situasjonene vi observerer, uten at vi deltar i miljøet. Etter mange år med eget arbeid i feltet var det derfor et vel overveid valg å ta angående en ikke-deltakende observasjonsrolle som forsker.

I deltakende observasjon kunne jeg også ha mistet viktige observasjonsdetaljer ved å bli "fanget" inn i musikken og aktivitetene. En avstand og et nøytralt blikk vil bedre hjelpe å kunne finne svar på problemstillingen. Gjennom ikke-deltakende observasjon har jeg altså fokusert på å fange opp deltakerperspektivet, for å kunne forstå bedre hvordan undervisningen oppleves for elevene. Det var også et viktig valg i forhold til å kunne observere relasjonen mellom lærer og elev. Ikke-deltakende observasjon er hensiktsmessig når forskningsspørsmålet omhandler en aktivitet, formidler Næss og Sjøvoll (2018). Musikalsk aktivitet kan i høyeste grad betegnes som en aktivitet. Musikalsk aktivitet i skolesammenheng er for elevene en aktivitet innenfor et naturlig og ikke ukjent miljø. "Naturalistisk observasjon kjennetegnes ved at forskeren observerer individers eller grupperes atferd slik den er i deres naturlige miljø" (Næss og Sjøvoll 2018, s.180).

For en fortolkende forsker som oppholder seg i klasserommet, vil den viktigste oppgave være å gjøre det usynlige synlig. Gudmúndsdóttir (2011) framhever viktigheten av å problematisere og beskrive det som ikke er synlig, slik at det kan reflekteres over, tolkes og forstås. Dette kan igjen bidra til utvikling av praksis. Et viktig formål er altså å synliggjøre det som til daglig er usynlig for deltakerne. Dette var viktig å reflektere rundt i forkant av observasjonene, og jeg stilte meg blant annet følgende spørsmål: Hvordan skulle jeg klare å fange det "usynlige"? Hvordan var det best å forholde seg som observatør? Hvordan skulle jeg registrere det jeg observerte? Refleksjon rundt slike spørsmål førte til et valg om å strukturere observasjonene mine gjennom konkrete holdepunkter for observasjonen og føring av observasjonsnotater.

Mitt utvalg for observasjon var to ulike grunnskoler, der elever på mellomtrinnet var hovedmålgruppen. Jeg valgte også å gjennomføre to observasjoner i en 4. klasse der ekstra tilpasninger var avgjørende for inkludering av alle elever. Dette valget handler også om egen erfaring med at inkludering i musikkfaget gjerne kan fungerer bedre på småtrinnet. Jeg har valgt å observere en 4. klasse for å få muligheten til å belyse hvordan inkluderingen kommer

til uttrykk på en eventuelt annen måte enn på mellomtrinnet – likeså hvordan prinsippene for skolelivskvalitet kommer til uttrykk.

Det var også nødvendig at både observasjoner og intervjuer ble utført på samme skole, for å kunne knytte metodene opp mot hverandre. Etter henvendelse til skoleledelsen fikk jeg vite at alle elever deltar i musikkundervisningen. Med dette menes at også elever som har spesialpedagogiske rettigheter etter opplæringslovens §5 også deltar. Deltakelse for alle elever er en viktig forutsetning for nettopp denne forskningen. Med grunnlag i valgt teori arbeidet jeg meg fram til noen undersøkelsesspørsmål som utgangspunkt for observasjon: Hva kjennetegner praktisk musikkpedagogisk virksomhet der alle deltar, og hvilken form for inkludering oppstår? Viser elevene glede, selvstendighet og motivasjon i de musikalske aktivitetene? Og hvordan viser det seg at alle deltar i musikkaktivitetene? Jeg var også ekstra observant i forhold til å registrere kommunikasjonen mellom musikkpedagogen og elevene.

Under observasjonen førte jeg notater i et skjema jeg hadde utformet digitalt. Jeg ønsket at skjemaet skulle gi mulighet for å være så detaljert som det lot seg gjøre i observasjonssituasjonene. Jeg laget skjemaet med angitte temaer og åpne kategorier inspirert av Næss og Sjøvoll (2018, s.191). Notatskjemaet hjalp meg med å nøytralisere mine observasjoner – det å gjøre antagelser ut i fra tidligere inntrykk og erfaringer.

Jeg var også opptatt av å skrive ned ordrette uttalelser musikkpedagogene hadde i kommunikasjon med elevene. Jeg hadde klargjort tid og rom til å ta notater rett etter observasjonen, for å få med detaljer som jeg ikke hadde tid til å notere under selve observasjonen. Observasjonsnotater ble transkribert samme dag som observasjonene ble gjennomført. Observasjonsnotatene ble en støtte og hjelp til å utarbeide og justere innholdet i både fokusgruppeintervju med elever, og intervju med pedagog og ledelse. Dette innebar å trekke inn momenter fra observasjon av både undervisningsmetoder, innhold i undervisningen og kommunikasjon mellom elevene og mellom elevene og musikkpedagogen.

"Observasjon er ingen objektiv prosess fri for subjektive innslag" (Næss og Sjøvoll 2018, s.182). I tråd med den hermeneutiske tradisjon kan det ikke foretas en forutsetningsløs eller helt upåvirket observasjon. Vi er tolkende vesener og tolkningen påvirkes av våre erfaringer og forestillinger. Jeg som forsker observerer det jeg kan se på bakgrunn av mine erfaringer og den praktiske og teoretiske kompetansen jeg har innenfor feltet. Det å skape en mening



innenfor det som passer "min" erfaring, uansett hvor objektiv jeg prøver å være - vil være uunngåelig. Jeg vil ha et særlig kritisk blikk på dette aspektet i tolkning og analyse av observasjonene.

For at observasjonene skal være innenfor pålitelighets- og gyldighetskriterier må forskningsresultatene og konklusjonene utsettes for særlig kritisk blikk, slik Næss og Sjøvoll (2018) formidler. De anbefaler videre at det å lage seg sjekkpunkter til observasjon er et nyttig verktøy for at observasjonen blir så adekvat som mulig i forhold til formålet. For min del dreier det seg om å ha rett fokus og ikke distraheres i forkant. Personlige anliggende eller andre forhold som har fått konsekvenser for observasjonen vil i så måte komme tydelig fram i analysearbeidet.

Jeg vurderte nøye nødvendig utstyr jeg måtte medbringe, samt tok jeg en forundersøkelse i form av hvor observasjonen skulle finne sted. Jeg gjorde undersøkelse på hvor den beste plassering i rommet var i forhold til den musikalske aktiviteten. Det å prøve å gjøre meg som et ikke forstyrrende element i undervisningen resulterte i at jeg plasserte meg i utkant av aktivitetene, men slik at jeg kunne observere både elevene og musikkpedagogen.

I observasjon ved den første grunnskolen var det ekstra forhåndsregler og klargjøring som var viktig i forkant. Jeg var allerede "husvarm" i denne skolen og elevene kjente til meg i skolemiljøet. Jeg regulerte min forhistorie, mine forkunnskaper og erfaringer gjennom en mer detaljert observasjonsplan enn ved de mer "ukjente" forskningsskolene. I analysen har jeg klargjort faktorer som kan ha påvirket deler av observasjonen. Det er også skildret kontakten med elevene der jeg forsøker å være "usynlig" observatør. Jeg har vært særlig bevisst på det som Næss og Sjøvoll (2018) beskriver som observatøreffekt. Det at elevene som blir observert framstiller seg annerledes enn om de ikke ble observert – elevene har kjennskap til meg fra før og kan derfor komme til å opptre annerledes i aktiviteten. På den annen side kan jeg kanskje gjennom observasjon få fram noen innstillinger, holdninger og praksis som elevene helst ikke vil si noe om, jamfør Næss og Sjøvoll (2018). Dette vil i så fall være mulig å følge opp videre i fokusgruppeintervjuet i etterkant av observasjonen.

### 3.1.2 Det kvalitative forskningsintervju

I vurdering av hvilken intervjuform som best kunne hjelpe meg i å søke svar på problemstillingen stilte jeg meg følgende spørsmål: Hvem er det som faktisk kan påvirke prinsippene

for skolelivskvalitet i musikkundervisningen? Hvem er det som har en avgjørende rolle i forhold til inkludering av alle elever? Skoleledelsen kom raskt opp som en avgjørende faktor for de valg som skal tas i forhold til inkludering av elever med spesielle behov. Hvilken kultur legger skoleledelsen til rette for, og hva forventes av pedagogene? Hvordan musikkpedagogen tilrettelegger for inkludering i musikkundervisningen var også et aktuelt spørsmål. Den kvalitative metoden oppsummeres av Olsson & Sørensen (2003) ved blant annet det at informanter setter ord på handlinger og gir sitt perspektiv på hendelser. I tilknytning til dette blir både musikkpedagoger og skoleledelsens informasjon viktig for å belyse prosjektets problemstilling.

Postholm (2010, s.17) sier at å forske kvalitativt innebærer å forstå deltakernes perspektiver. I det kvalitative forskningsintervjuet produseres kunnskap sosialt, det søker å forstå verden fra deltakerens/intervjupersonens side. Jeg som forsker har tilstrebet å få fram og beskrive betydningen av deltakerens erfaringer, meninger og opplevelser. "Indeksikalitet sammenfatter det meningsskapende i en sosial interaksjon, og kan forenklet beskrives som de egenskaper som dagliglivets kommunikasjon tas for gitt, som viser til den sosiale interaksjonen" (Almås 2017, s.27).

Det er hele samtalen, omgivelsene, men også det usagte, som gir en større forutsetning for å danne mening og innhente kunnskap. Kunnskapen produseres gjennom en interaksjon mellom intervjuer og intervjupersonen, fastslår Kvale og Brinkmann (2014). Skoleledelsens og musikkpedagogens perspektiver er helt sentrale for denne forskningens formål. Gjennom intervjuene og den skriftlige presentasjonen i etterkant har jeg søkt å forstå informantenes perspektiver.

Det er gjennom det kvalitative intervju og en intervjuguide som er strukturert, men samtidig utforskende at jeg ønsker å søke svar på problemstillingen. Thagaard (2018) beskriver en delvis strukturert tilnærming som den mest brukte fremgangsmåten i kvalitative intervjuer. Det er dette Kvale og Brinkmann (2014) beskriver som det semistrukturerte livsverdensintervjuet, der målet er å innhente beskrivelser om livsverdenen til den som intervjues, for deretter å kunne tolke betydningen. Temaene er i hovedsak fastlagt på forhånd, men rekkefølgen kan endres underveis slik at det er mulig å følge opp informantens innspill.

Fleksibilitet blir et viktig begrep i det delvis strukturerte intervjuet. Krogtoft og Sjøvoll (2018) framhever at det må være rom for umiddelbare innspill, men der intervjuguiden likevel legger grunnleggende føringer for hva samtalen skal inneholde. I utarbeiding av intervjuguide har jeg hatt klart fokus rundt dimensjonene i modellen for å få fram hvorvidt prinsippene for skolelivskvalitet er representert bevisst eller ubevisst hos informantene. Intervjuspørsmålene har en deskriptiv form med hovedvekt på *hva* og *hvordan* spørsmål, slik at svarene fra informantene kan bli mest mulig beskrivende.

Intervjuet har en sentral plass i vår kultur – men utformingen av et forskningsintervju krever mer eksplisitt kompetanse om både presentasjon av gode spørsmål, oppbygging av intervjuet, relasjonsbygging og lytteevne, fremhever Thagaard (2018). Jeg har i forkant og underveis vært bevisst på at valgt metode krever forberedelse og kunnskap om intervjutemaet. "Siden det finnes få forhåndsstrukturerte eller standardiserte prosedyrer for hvordan disse intervjuene skal utføres, må mange metodologiske beslutninger fattes på stedet, mens intervjuet pågår" (Kvale & Brinkmann, 2014, s.35).

Det er viktig å skape fortrolighet i intervjusituasjonen og Thagaard (2018) mener åpenhet fra forskerens side om både synspunkter og reaksjoner vil bidra til å utvikle fortrolighet. Samspillet mellom intervjuer og informant er avgjørende for å få til en tillitsfull atmosfære, og den sosiale relasjonen mellom intervjuer og informant er avgjørende for felles kunnskapsproduksjon. Med dette som utgangspunkt har mine forberedelser vært i form av å ha nok forkunnskaper rundt problemstillingen. God forankring i teorien før igangsetting av intervju, samt tekniske øvelser for å kunne gjennomføre selve intervjuet med trygghet.

Under et masterseminar ved Høgskolen på Vestlandet, presentert ved Schei (2018), fikk jeg praktisk trening i forberedelse, opptak av intervju og transkribering. Erfaringen fra dette arbeidet var en svært viktig prosess, ikke minst i forhold til tekniske utfordringer med lydopptak. Kvale og Brinkmann (2014) betrakter intervjuprosessen som et håndverk som krever spesialiserte ferdigheter, som læres ved å praktisere intervjuer. Selv om prøveintervjuet under masterseminaret (2018) ikke var basert på min intervjuguide opplevde jeg å få god nok kunnskap til gjennomføre mitt første intervju.

I et hermeneutisk perspektiv vil jeg også si at min lange erfaring, kompetanse og følsomhet overfor området spesialpedagogikk og tilpasset opplæring gir meg mye ekspertise til

gjennomføringen av kvalitative forskningsintervju med informantene. "Å få til gode samtaler handler følgelig om å utvikle en lyttende evne og en kreativitet til å stille oppfølgings spørsmål" (Krogtoft og Sjøvoll 2018, s.206). Den lyttende evnen kan trenes gjennom erfaring. Det er en kunst i seg selv å kunne vente – lytte. Erfaringene mine tok jeg bevisst i bruk under møte med informantene, for at de skulle oppleve forståelse og trygghet i situasjonen.

### 3.1.3 Fokusgruppeintervju

Kan fokusgruppeintervju være et hjelpemiddel til å videreutvikle kunnskap om inkluderende musikkundervisning? Inkluderende musikkundervisning foregår i en sosial kontekst, og den sosiale interaksjonen mellom elevene i denne type intervju vil forhåpentligvis framskaffe mer data enn ved et tradisjonelt gruppeintervju. Gulliksen & Hjordemaal (2011, s.179) vektlegger at et fokusgruppeintervju må ha en mer eller mindre klart uttrykt hensikt eller målsetting, gjerne rundt spesielle tema og uutforskede områder. Wibeck (2011) trekker også fram at fokusgruppeintervju kan være nyttig der man vil undersøke emner som er komplekse å forstå.

Jeg vil anta at mitt forskningsområde kan betegnes som både spesielt og komplekst. Feltet krysser både musikkpedagogikk og spesialpedagogikk i grunnskolen. Elevene har gjerne ikke en refleksjon rundt emnet, men gjennom samtalen i gruppe er det mulig å få fram ulike perspektiver relatert til tema. Det å få fram elevenes opplevelser og stemme er sentralt og aktuelt for forskningsresultatet. Det er menneskers opplevelser, erfaringer og verdier som legges fram innenfor et felt som kanskje ikke blir tatt opp til refleksjon i det daglige.

Det å få fram "stemmen" til barn med spesielle behov er noe jeg forberedte meg på, og som jeg forventet kunne bli utfordrende. Jeg var også klar over at enkelte elevers funksjonsnivå tilsa at det ikke var mulig å kunne delta i intervjuet. Det jeg hadde satt som mål var at felles deltakelse og samtale kunne gi mening til emnet vi skulle diskutere. Denne type metode kan forsterke alles stemme. Dersom deltakerne klarte å beskrive erfaringer og opplevelser fra inkluderende musikkundervisning kunne jeg få et bredt meningskart og dybde i analysen av intervjuene.

Fokusgruppeintervju kjennetegnes av en "... ikke-styrende intervjustil, der det først og fremst er viktig å få frem mange forskjellige synspunkter om emnet som er i fokus for gruppen" (Kvale & Brinkmann, 2014, s.162). Ved at min rolle er mer tilbaketrukket vil min forståelse og påvirkning på datamaterialet kunne bli mer begrenset.

"Moderatoren har som oppgave å skape en velvillig og åpen atmosfære, der man kan uttrykke personlige og motstridende synspunkter på emnene som er i fokus.

Fokusgruppen har ikke til formål å komme til enighet om eller presentere løsninger på spørsmål som diskuteres, men få frem forskjellige synspunkter på saken."

(Kvale & Brinkmann, 2014, s.162)

Jeg tok høyde for at min rolle som moderator ikke kunne være for tilbaketrukket siden dette er en samtale med og mellom barn. Dialogen måtte fokuseres inn mot emnet underveis, noe som igjen var avhengig av interaksjonen mellom deltakerne. Selve kjernen i et vellykket fokusgruppeintervju er en dynamisk interaksjon, og de verdier, egenskaper og maktposisjoner forskeren blir assosiert med er avgjørende for deltakernes engasjement (Gulliksen & Hjordemaal 2011 s.182).

I mitt arbeid er denne problematikken aktuell ved at jeg er forholdsvis nær elever og ledelse ved en av skolene i utvalget. Dette kan også være en fordel siden innsideperspektivet gir meg en rikere og mer nyansert fortolkning av det som blir sagt. Et av de viktigste målene med den kvalitative forskningen er nettopp å gi fylldige beskrivelser av kontekster, aktiviteter og oppfatninger (Gudmundsdóttir 2011). Jeg som forsker måtte likevel være ekstra oppmerksom på dette og reflektere rundt min egen rolle både i selve situasjonen, og i fortolkningen av resultater.

I lys av dette var planlegging i forkant og sammensetningen av gruppen avgjørende. For å belyse betydningen av inkludering for alle elever så var utgangspunktet at både elever med, og elever uten spesielle behov skulle delta i fokusgruppeintervjuet. Kontakten med musikkpedagogen i forkant av observasjon og intervju var avgjørende for at pedagogen kunne hjelpe i utvelgelse av elever til intervjuet. Wibeck (2011) skriver at deltakerne bør velges ut i samsvar med prosjektets mål. Jeg er opptatt av å få fram alle elevenes stemmer, og derfor var tilrettelegging for at barn med spesielle behov skulle delta helt nødvendig.

Det er vanskelig å vurdere hva som vil være et godt egnet antall elever i intervjuet. Wibeck (2011) legger vekt på at det ikke bør være mer enn 8 deltakere, og at det er mye som taler for at mellom fire og seks deltakere er hensiktsmessig. Jeg vurderte meg fram til at et utvalg på seks elever var et godt antall. Jeg tok da høyde for at intervjuet kunne gjennomføres selv om en elev skulle være fraværende den dagen intervjuet fant sted. En for stor gruppe kan øke sjansen for at noen "forsvinner", samtidig kan for liten gruppe kanskje føre til usikkerhet i denne målgruppen.

### 3.1.4 Hermeneutisk tilnærming

Hermeneutikken, og den hermeneutiske sirkel ønsker å søke hvordan vi som mennesker kan forstå, og hva som skjer i forståelsen. "At alle deler faller sammen til en helhet, er i hvert tilfelle kriteriet for at man har forstått riktig. Om et slikt sammenfall uteblir, har forståelsen mislyktes" (Gadamer 2010, s. 33). Et sentralt poeng for Gadamer var å se hvilken rolle tolkeren selv og tolkeren sin tradisjon har for resultatet av tolkningen. Fuglseth (2018) vektlegger at tolkerens perspektiv og perspektivet i det vi skal forstå må samenes for at vi skal kunne skjønne hva andre mener – altså en horisontsammensmelting uten at vi trenger å være enig i innholdet i det vi skal forstå.

Førforståelse er en sentral del og har stor betydning for meg som forsker. Det jeg som person bærer med av erfaringer vil ha noe å si for måten jeg fortolker på. Interessen for valg av tema springer ut fra min bakgrunn og nærhet til feltet musikkpedagogikk, samt tilpasset opplæring og spesialpedagogikk. Kvale og Brinkmann (2014, s.100) viser til Gadamers verk og hvordan han vektlegger at kunnskap innenfor de humanistiske fagene ikke kan reduseres til en metode eller metodiske regler. Det er bare gjennom forståelse og fortolkning, førforståelse og fordommer vi kan erkjenne den sosiale og historiske verden.

Kvale og Brinkmann (2014) konkluderer med at det kvalitative forskningsintervjuet er nærmere et håndverk enn en metode. Det kreves personlige ferdigheter og respekt for å utføre det kvalitative forskningsintervjuet på en god måte, og det kan derfor ikke reduseres til metodologiske regler. Varkøy (2001) taler om refleksjon i et hermeneutisk perspektiv og da om å tenke omkring forutsetningene for sin egen aktivitet, å undersøke hvordan personlig og intellektuell involvering kan påvirke interaksjonen med studieobjektet.

I prosessen med analyse og transkripsjon av intervju har jeg hatt en hermeneutisk tilnærming. I hermeneutisk tolkningsarbeid beskriver Varkøy (2001) det å legge vekt på språklige, tekstlige og intertekstuelle forhold som et bakgrunnsteppe for tolkningene av materialet.

Mitt arbeid vil være søken i å forstå og tolke uttalelser fra informantene ut i fra en større sammenheng. "En tekst eller en uttalelse må forstås på bakgrunn av den helhet den inngår i, og helheten må forstås på bakgrunn av de delene den består av. Disse delene må i sin tur forstås i lys av hverandre og av helheten" (Olsson & Sørensen 2003, s.136).

Forskningsetiske utfordringer relatert til hermeneutikk blir lagt frem under kapittel 3.2.3.

## 3.2 Innsamling av materiale

### 3.2.1 Utvalg og rekruttering

Sentralt i kvalitative studier er planlegging av utvalget. I intervju- og observasjonsstudier representerer utvalget personer. Thagaard (2018) vektlegger at når utvalget er relativt lite er det særlig viktig å anvende en utvelgingsprosess som er hensiktsmessig for problemstillingen. Strategisk utvelging baserer seg på å systematisk velge personer eller enheter som har egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til problemstillingen, skriver Thagaard (2018).

Kontakt med de aktuelle skolene ble gjort gjennom muntlig henvendelse til skoleledelsen. Ved den ene skolen ble jeg bedt om å selv ta direkte kontakt med musikkpedagogen. Skoleledelsen stilte seg positiv til deltakelse i prosjektet ved alle de tre skolene som ble spurt om å delta i prosjektet. Kontakten ved den tredje skolen gikk ikke så lett – musikkpedagogen var sykemeldt på ubestemt tid. Thagaard (2018) framhever det å være forberedt på å finne en alternativ setting for prosjektet dersom det viser seg å være vanskelig å få adgang til de miljøene som først var utgangspunktet for forskningen. Grunnet dette ble det en endring, og den alternative skolearenaen ble en del av utvalget.

Konsekvensen av endringen medførte en viktig utvikling i prosjektet. Ved å trekke inn den alternative skolearenaen kunne jeg gå enda dypere i problemstillingens hovedområde, og utvalget fikk en større bredde enn det som først var planlagt. Thagaard (2018) beskriver at utvalget er strategisk ved at deltakerne representerer egenskaper som er relevante for vår problemstilling. Videre vektlegger hun at fremgangsmåten for å velge ut deltakere er basert på at de er tilgjengelige for forskeren. Tidligere kjennskap til musikkpedagogen ved alternativ skolearena gjorde det enkelt for meg å opprette kontakt. Informanten var tilgjengelig for meg som forsker, hun hadde arbeidet med musikkundervisning i mange år og var villig til å delta i prosjektet.

Jeg leverte invitasjon, samtykkeskjema og informasjonsskriv direkte til skoleledelsen og til musikkpedagogene i forkant av intervjuet. Foreldre til elever som skulle delta i fokusgruppeintervju fikk tilsendt informasjon og samtykkeskjema. Med god hjelp av kontaktlærere kom samtykkeskjema i retur til meg i god tid før jeg foretok fokusgruppeintervjuet.

Min forhåndskunnskap sier noe om at de utvalgte skolene setter estetiske fag høyt og fronter musikalske aktiviteter utad i forskjellige kommunale sammenhenger. Musikalske innslag på ulike arrangement blir også høyt prioritert ved de utvalgte skolene. Denne førforståelsen sier

noe om at skolekulturen hos informantene er noenlunde sammenfattende i det at musikk verdsettes både i skolehverdagen og ved ulike arenaer i skolens regi.

I arbeidet med rekruttering fikk jeg kontakt med en grunnskole i samme geografiske området. Her var musikkundervisningen på mellomtrinnet sentret som valgfag for elevene. Jeg fikk kunnskap om at gruppen var satt sammen av elever fra 5. til 7.trinn og at flere elever med spesielle behov var inkludert i musikkundervisningen.

Hva er et riktig "metningspunkt" i forhold til størrelse på utvalget? Utvalget er uttenkt med fokus på å gi en bredde for å kunne utforske problemstillingen. Utvalget baserer seg også på at det er mulig å foreta en god analyse av målene for prosjektet. Ved både, observasjon, intervju og fokusgruppesamtale ved tre ulike arenaer så gir dette en mengde data som skal analyseres. "Metningspunktet" retter oppmerksomheten mot at vi kan foreta beslutninger om utvalgets størrelse i løpet av forskningsprosessen, skriver Thagaard (2018).

Den alternativ skolearenaen var det i utgangspunktet ikke planlagt en observasjon, men i løpet av prosessen kom det fram at en observasjon og samtale med deltakerne der kunne belyse viktige sider av problemstillingen. I det neste avsnittet blir informantene presentert mer inngående.

### 3.2.2 Presentasjon av informanter

I denne presentasjonen blir informantene beskrevet under ett kapittel. Dette valget er tatt på bakgrunn av å bevare mer anonymitet, mer enn det som kanskje hadde vært tilfelle ved å systematisk skildre informantene under hvert sitt eget underkapittel delt inn etter skole.

Begge informantene i den første skolen er unge, nyutdannede og relativt nye i sitt arbeid. Skoleleder har arbeidet noen år på skolen før hun gikk over i lederrollen. Musikkpedagogen er nyutdannet og har musikkpedagogisk utdannelse. Hun har jobbet med elevgruppen i ett semester. Hennes musikalske bakgrunn er fra korps og kor.

Skolelederen er undervisningsinspektør og har startet i dette arbeidet etter å ha jobbet noen år som lærer ved skolen. Hennes musikkbakgrunn er fra skolekorps. Under intervjuet var jeg bevisst på hvordan jeg som intervjuer bekreftet den informasjonen informantene kom med. Jeg brukte så lite ord som mulig og nikket bekreftende med hodebevegelse – jeg informerte om denne intervju- strategien i forkant av intervjuet.

Informanten ved den alternative opplæringsarenaen er ca. 40 år. Hun er utdannet musikkpedagog, og har også vektball i spesialpedagogikk. Hun har hentet inspirasjon om



musikkpedagogiske metoder fra Dissimilis-senteret i Oslo. Hun har hatt sitt arbeid siden 1995, og jobber også med tilrettelagt undervisning i grupper ved kulturskolen. Hennes musikalske bakgrunn er korps. Intervjuet foregikk på musikkpedagogens arbeidsplass – stille plassering med gode forhold for lydopptak og intervjusamtale.

Informanten ved neste skole er utdannet musikkpedagog og mitt kjennskap til informanten er et felles musikalsk prosjektarbeid for 6 år siden. Vi har ikke hatt noe kontakt siden den gang. Jeg henvendte meg først til skoleledelsen, som ønsket at jeg tok direkte kontakt med musikkpedagogen. Musikkpedagogen stilte seg positiv til prosjektet og fikk tilsendt informasjon på e-post. Hun tok ansvar for å skrive ut og levere informasjon og samtykkeskjema til foreldrene. Hun hadde levert skjema til 8 elever for å sikre at det ikke ble for få elever til fokusgruppeintervju – alle 8 elevene deltok under intervjuene.

Skoleleder ved den andre skolen har stor interesse for musikkfaget. Han har selv spilt flere instrumenter, han har tatt musikkutdanning og har undervist i faget helt inntil for et par år siden. I dag er han rektor på heltid.

Senere i kapittelet vil betegnelsen informant bli erstattet med intervjuperson om de personene som er intervjuet. Slik Thagaard (2018) fremhever er betegnelsen intervjuperson i samsvar med perspektivet som fremhever at relasjonen mellom forskeren og intervjupersonen har betydning for utvikling av kunnskaper og forståelse.

Fokusgruppeintervju er gjennomført ved begge skoler etter observasjon av musikkundervisning. Det er elever ved mellomtrinnet som har deltatt i fokusgruppeintervju.

### 3.2.3 Etske betraktninger og kritisk perspektiv

Hermeneutikk har sine særegne forskningsetiske utfordringer fremhever Fangen (2015). I samfunnsvitenskapen blir hermeneutikk brukt om lesing av intervju-utdrag og observasjoner. Fangen (2015) vektlegger at en forsker som glir naturlig inn i samhandlingen innvirker mindre på oppførselen til de tilstedeværende enn en som sitter i et hjørne og noterer. Det å innta en ikke-deltakende observasjonsrolle kan medføre at elevene som blir observert inntar en annerledes rolle enn de vanligvis har i situasjonen.

Etter nøye vurdering kom jeg fram til at en ikke-deltakende observasjonsrolle kunne gjør min forståelse mer nøytral og undersøkende enn ved å innta en deltakende rolle. Det er viktig å være oppmerksom på at det finnes grader av ikke-deltakende observasjon. Småprat med elevene og med lærer i friminuttet er eksempel på dette skriver Fangen (2015).

Det var viktig for meg å klargjøre min rolle som observatør overfor musikkpedagogene, men også overfor elevene. Dette var spesielt viktig i grunnskole A der jeg allerede var en kjent person for elevene. Enkelte elever trengte å få vite at jeg ikke var der for å observere deres individuelle handlinger, men klassen og aktiviteten som helhet. Fangen (2015) legger vekt på at også barn som skal observeres skal føle sin integritet ivaretatt. Det var derfor viktig for meg å informere alle elevene i forkant av observasjonen. Mer detaljert informasjon og samtykke gikk hjem til foresatte til de barna som skulle delta i fokusgruppeintervju etter siste observasjonsdag.

Før jeg opprettet kontakt med utvalget søkte jeg NSD (Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste) om godkjenning til å gjennomføre forskningen (Vedlegg nr. 3). Jeg sendte ved prosjektskisse, samtykkeskjema og en foreløpig intervjuguide. I samtykkeskjemaet presiseres det at anonymitet blir ivaretatt og at prosjektet er frivillig å delta på. Legitimering av hele prosjektet grunner i en tilbakemelding fra NSD, samt hvilke konsekvenser prosjektet får for de involverte.

Informantene fikk utlevert informasjon og samtykkeskjema (Vedlegg, 1) i god tid før intervju og observasjon fant sted. "Prinsippet om informert samtykke er en etisk hjørnestein i all forskning og handler om gjensidig tillit og garantert frivillig deltakelse gjennom hele forskningsprosessen" (Ehn og Øberg 2011, s.68). Jeg fikk tilbakemelding fra NSD om at prosjektet var vurdert og godkjent så fremt det ble gjennomført i tråd med dokumentasjonen i meldeskjemaet.

"Ved kvalitative studier er nærhet til feltet en viktig forutsetning, samtidig som det er nødvendig med en refleksiv holdning hos forskeren for å kunne gi de empiriske dataene en analytisk fortolkning" (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2010). Jeg har gjennom forskningsprosessen kritisk vurdert etiske utfordringer ved min rolle som fortolkende forsker, både i forhold til nærhet til informanter, og pedagoger, og min egen rolle i samhandling med elevene i gruppefokusintervjuet.

I møte med skoleledelsen og musikkpedagogene tok jeg stilling til hvor nærgående og direkte spørsmålene skulle formuleres. Særlig oppfølgingsspørsmål som kom under intervjuet var jeg opptatt av å holde åpne. Dette for å vise respekt og ikke lede til at det skulle bli ubehagelig for informanten under intervjuet eller i ettertid. Thagaard (2018) legger vekt på det etiske prinsippet som sier at deltakelse i forskningsprosjekter ikke på noen måte skal bidra til å skade informantene. Det er derfor ifølge Thagaard viktig at intervjuet planlegges og

gjennomføres slik at det bevarer informantens integritet ved å ta hensyn til informantens vurderinger, motiver og forståelse av egen situasjon.

Et annet perspektiv som var viktig for meg å ta stilling til var gruppen barn med spesielle behov. Kvale og Brinkmann (2014) vektlegger ansvaret forskeren har i forhold til refleksjon over mulige konsekvenser, ikke bare for de som deltar i undersøkelsen, men også for den større gruppen de representerer.

Det er ikke enkeltelever som intervjues eller skal være fremtredende i forskningen, men det er likevel slik at det rettes et fokus mot inkludering av en elevgruppe som får spesialundervisning i grunnskolen. Jeg tok høyde for at et fokusgruppeintervju bestående også av representanter for denne elevgruppen kunne komme til å fremme følelsen av ikke å bli inkludert i de musikalske aktivitetene. Hvordan ville jeg på en forskningsetisk måte synliggjøre dette perspektivet uten å foreta etiske krenkelser?

Det å være bevisst på forskjellen mellom talespråk og skriftspråk var viktig i arbeidet med analyse, tolking og sluttvurdering. I følge Kvale og Brinkmann (2014) er det viktig å tenke på at skriftspråk kan såre og ordrette transkripsjoner av intervjuer i utdrag, eller publikasjoner bør vurderes nøye. Jeg har derfor unnlatt å bruke dialekter, men oversatt all informasjon fra informantene til bokmål.

#### 3.2.4 Forskerrollen

Som forsker kan man ikke regne med å få umiddelbar adgang til miljøer som kan være aktuelle for prosjektet. Man må arbeide for å etablere kontakter, skriver Thagaard (2018). Dette fikk jeg oppleve da det ble vanskelig for den avtalte skolen å delta grunnet sykemelding. Jeg henvendte meg videre til musikkpedagogen ved en annen grunnskole etter samtykke fra ledelsen. Musikkpedagogen hadde ikke kjennskap til meg, slik som skoleledelsen, og hadde derfor ikke nok tillit til å våge å takke ja til deltakelse i prosjektet. I ettertid forstod jeg at dette handlet om respekt for min musikkutdannelse og ikke god nok tro på egne ferdigheter og evner innenfor musikkfaget.

Vi må bli akseptert i miljøet før vi kan komme i gang med observasjoner, og det er helt avgjørende å etablere kontakt før vi kommer i gang med prosjektet, uttaler Thagaard (2018). Min fordel som forsker var å kunne gå videre til en alternativ skolearena der de hadde tillit til meg fra tidligere erfaringer innenfor feltet spesialpedagogikk og musikk. "Noen miljøer inkluderer gjerne forskeren i sin virksomhet, og ønsker å etablere kontakt med en person som er engasjert i det de driver med" (Thagaard, 2018, s. 60).

Tidligere har jeg sagt noe om mitt personlige engasjement for inkludering av alle elever i den ordinære skolen, men også engasjementet for at barn med spesielle behov får oppleve deltakelse på lik linje med de andre elevene i klassen. Min integritet som forsker er et område jeg derfor har valgt å reflektere rundt i forkant av observasjoner og intervju. Moralsk ansvarlig forskeradferd er forbundet med forskerens moralske integritet, sensitivitet og engasjement i moralske spørsmål og moralsk handling, fremhever Kvale og Brinkmann (2014).

Mine ønsker, mål og visjoner for et samfunn der alle inkluderes i et mangfold av ulikheter skal tilbakeholdes i møte med mine informanter. Men den kunnskapen jeg innehar om emnet "inkludering i samfunnet" kan bli nyttig i oppfølgingsspørsmål som kan dukke opp i intervjusituasjonen. I analyse og tolkning har jeg vært bevisst på å belyse og vektlegge alle sider så nøytralt som mulig, uten å la meg påvirke av mine "ønsker" for skolesystemet og samfunnet forøvrig.

Jeg er en engasjert og ivrig person, som kan bli fanget inn i deltakernes perspektiver, og som Kvale og Brinkmann (2014) beskriver så er opprettholdelsen av en profesjonell avstand viktig, også i fortolkningsprosessen. Etisk forskningsadferd har jeg hatt sterkt i fokus under forskningsprosessen. Jeg har belyst og drøftet disse underveis slik at det ikke skal oppstå tvil om validiteten til prosjektet.

### 3.3 Intervjuguide

Hovedstrukturen i intervjuguiden består av spørsmål som representerer sentrale temaer i undersøkelsen om elevers skolelivskvalitet og inkluderende musikkundervisning. Slik Thagaard (2018) beskriver må intervjuguiden planlegges godt, slik at det både stilles spørsmål om de sentrale temaene, men òg at det er mulig å være fleksibel overfor informantens utsagn. Hovedspørsmålene i intervjuguiden favner dimensjonene i begrepet skolelivskvalitet rettet mot musikkundervisning generelt, men også mer spisset mot enkelte av temaene, slik som inkludering.

Jeg utarbeidet to ulike intervjuguides for å tilpasse til musikkpedagogene/skoleledelsen og fokusgruppen. Det var et mål at spørsmålene skulle favne dimensjonene i skolelivskvalitet i lys av musikkundervisning og inkludering. Samtidig var målet at intervjuguiden skulle tjene som en støtte og en ramme slik at det ble mulig for informanten å kunne fortelle og komme med eksempler under samtalen.

Oppfølgingsspørsmål i lys av observasjoner i feltet ble stilt for at informantene skulle ha mulighet til å presentere egne erfaringer og synspunkter rundt de sentrale temaene. Slik Thagaard (2018) beskriver kan oppfølgingsspørsmål kompensere for at det er store forskjeller med hensyn til hvor åpent personer uttrykker seg når de blir intervjuet.

Oppfølgingsspørsmål kan invitere informanten til å utdype sine følelser og reaksjoner. Spørsmålene skulle fungere veiledende og samtalen kretset rundt temaene, men flere oppfølgingsspørsmål ble stilt underveis i samtalen. Dette var spørsmål som oppfordret til videre utdypning, slik som: "Kan du si noe mer om ...", og "Har du noen flere eksempler fra musikkundervisning der alle deltok ..."

Jeg korrigererte også intervjuguiden etter gjennomføringen ved den første skolen. Jeg merket meg det var tjenlig å være litt mer konkret inn mot dimensjonene i begrepet skolelivskvalitet. Intervjuguiden ble nærmest brukt som et støtteapparat for å få fokus mot de områder jeg ville få belyst. For å klare å holde kontroll på hvilke spørsmål som var stilt, lagde jeg markering i marg etter at spørsmålet var stilt.

Ved den andre skolen korrigererte jeg intervjuguiden og laget tilleggsspørsmål inn mot måten skolen hadde organisert musikkundervisningen på mellomtrinnet. Slik Thagaard (2018) vektlegger er utgangspunktet for et vellykket intervju at vi på forhånd har satt oss godt inn i intervjupersonens situasjon. Det å ha gode kunnskaper om konteksten for intervjuet er sentralt for å kunne stille spørsmål som informanten vil oppleve som relevante.

Dette var ved skole B helt nødvendig for å få belyst inkluderingsbegrepet i lys av organiseringen. Organiseringen var ikke som først forventet, derfor var en korrigerende og en større fleksibilitet i intervjuguidene nødvendig for å kunne få frem synspunkter rundt de ulike temaene.

Alle de fire intervjuguidene ble sendt til NSD for godkjenning. I det etterfølgende vil gjennomføringene av intervjuene bli beskrevet mer detaljert, samt hvordan transkripsjonen ble utført.

### 3.4 Planlegging og gjennomføring

#### 3.4.1 Gjennomføring og kontekst

Jeg var bevisst min rolle som intervjuer, både der informantene kjente til meg som pedagog og der jeg var mer ukjent for dem. Jeg informerte også om at verken navn på elever eller

kjennetegn ved enkeltelever skulle benevnes. Dette var krav fra NSD som ble tilsendt meg 10.12.2018 før godkjenning av prosjektet:

"Vi minner om at musikkpedagoger/lærere/ledere har taushetsplikt og at de ikke kan gi opplysninger som kan identifisere en enkeltperson direkte eller indirekte, med mindre det blir innhentet samtykke til dette. Det er svært viktig at intervjuene gjennomføres på en slik måte at taushetsplikten overholdes. Intervjuer og informanter har sammen ansvar for dette, og bør innledningsvis i intervjuene drøfte hvordan dette skal håndteres. Vi forutsetter at dere er forsiktige ved å bruke eksempler under intervjuene."

Informantene i skole A fikk ingen ekstra informasjon i forkant av intervjuet. Jeg ønsket at de skulle vite så lite som mulig slik at jeg var sikker på å ikke legge noen egne føringer for svar under intervjusamtalen. Jeg har god kjennskap til begge informantene og ville forsikre meg om at ikke de gav svar som de på noen måte tenkte var ønsket fra min side.

Fasilitetene for intervju var helt optimale ved første skole, men også ved den alternative skolearenaen. Lydløse rom, ingen forstyrrelser og atmosfæren var avslappende og fokusert med god øyekontakt. Jeg lagde oppfølgingsspørsmål der det følte naturlig. Med den forberedte intervjuguiden var det enkelt å manøvrere mellom spørsmål, legge til ekstra spørsmål og igjen komme tilbake til intervjuguiden. Musikkpedagogen og skolelederen svarte også på flere av spørsmålene under ett, og da registrerte jeg dette ved å markere i marginen at spørsmålene var besvart.

Ved den andre skolen oppstod det noen utfordringer med støy under fokusgruppeintervjuet. Dette skapte litt problemer ved transkripsjon, noe som blir nærmere belyst i neste del.

#### 3.4.2 Transkribering

Etter det første intervjuet der jeg brukte telefon med lydopptaker erfarte jeg at transkripsjonen ble en lang og tidkrevende prosess. Jeg kunne ikke justere ned hastigheten på informasjonen som var samlet inn. Jeg undersøkte noen ulike lyd-apper og lastet ned en som het: Lydopptak. I dette programmet kunne jeg justere farten ned tre nivåer. Jeg brukte alle nivåene i transkripsjonen og dette effektiviserte arbeidet.

I transkripsjonene har jeg oversatt fra dialekt til bokmål for å anonymisere informantene. Kjennetegn, sleng og ordlegging kunne medføre at informantene ble gjenkjent innenfor et bestemt geografisk område. Transkripsjonene er detaljerte og ordrette. Informantene i

fokusgruppe-intervjuene er navngitt med G- for gutt og J- for jente, nummerert etter antall gutter og jenter. Jeg laget et system der jeg tegnet opp elevenes plassering under intervjuet. På den måten kunne jeg klare å huske hvem som snakket på lydopptaket.

Siden elevene og skolen var ukjent for meg var det allikevel utfordrende å huske hvem som sa hva. Jeg valgte derfor å gjennomføre all transkripsjonen samme dag som intervjuet. Da var jeg sikker på å få riktige uttalelser plassert til riktig elev. Hver elev har sin talemåte, og det var viktig for det kommende analysearbeidet at elevene ikke ble forvekslet. Markering av kroppsspråk, latter og andre gester ble notert i parentes bak uttalelsene.

En utfordring oppstod i forhold til første transkribering av fokusgruppeintervjuet ved den ene skolen. Lydkvaliteten ble svært dårlig på grunn av tildelt plassering i en garderobe med støyende ventilasjonsanlegg. Det krevde gjentatte avspillinger og ulike øretelefoner for å klare å transkribere. Enkelte ganger var det ikke mulig å høre hva elevene sa. Dette ble markert med tom parentes. Det var et tidkrevende arbeid, men etter gjentatte avspillinger etter at transkripsjonen var gjort, fikk jeg kontrollert at innholdet jeg hadde samsvarte med lydopptaket.

Det ble avtalt etter første fokusgruppeintervju at det mest sannsynlig ble et oppfølgingsintervju den påfølgende uken. Jeg ble denne gangen tildelt et rom uten forstyrrelser eller støy. Transkripsjonene etter dette intervjuet gikk bra, og det oppstod ellers ingen utfordringer i forbindelse med transkripsjonene.

## 4. Analyse

Først falt det meg naturlig å tenke at tematisk analyse var den eneste og best egnede analysemetoden. Dette på grunn av muligheten for å kunne ta for seg de ulike dimensjonene i skolelivskvalitetsbegrepet relatert til inkluderende musikkundervisning på en systematisk måte. Denne bestemmelsen endret seg etter at jeg hadde gjennomført fokusgruppeintervjuet og intervjuet med musikkpedagogen fra den alternative skolearenaen.

Jeg begynte å se på informasjonen som kom fram under samtalene som historier. "Kan jeg fortelle en historie ...", både pedagog og elever kom med gestikulerende skildringer og eksempler fra musikkopplevelser. Thagaard (2018) presiserer at historier er mindre omfattende enn fortellinger, i tillegg til at tidsdimensjonen ikke har samme betydning. Historiene formidler et poeng eller et budskap relatert til den sosiale konteksten.

Historier er en viktig kilde til informasjon ikke bare om den som forteller, men også om den sosiale sammenhengen fortelleren tilhører, skriver Thagaard (2018). I dette arbeidet er den sosiale sammenhengen helt avgjørende. Det meste av data som fremkommer, særlig i intervju med elever må sees på i sammenheng med et hele. Det vil si rammer for undervisningen, forkunnskap om elevrelasjoner og usette faktorer som oppstår under observasjoner. "Analyser av sammenhenger mellom temaene gir grunnlag for at vi kan utvikle en helhetlig forståelse av dataene" (Thagaard 2018, s.171).

I fokusgruppeintervju med elevene la jeg vekt på at de fikk formidle sine opplevelser rundt ulike sider ved musikkundervisningen. Jeg tok også utgangspunkt i observasjonen jeg hadde hatt av musikkundervisningen der hele klassen jobbet med pardans. Disse opplevelsene er elevenes historier i en musikkpedagogisk kontekst, men også i en skoleorganisasjons kontekst. I analyse av samtalen med elevene har jeg valgt å analysere sitater som historier. Her har jeg fokusert på å trekke ut meningsinnholdet, og oppmerksomheten rettes da mot poenget som formidles, slik Thagaard (2018) skisserer. Det vil i analysearbeidet også være en kontekstanalytisk tilnærming. Dette for å trekke ut meningsinnholdet i elevenes tekster, slik som Thagaard (2018) vektlegger.

Jeg har også tatt i bruk tematisk analyse, men vært bevisst på det Thagaard (2018) beskriver som utfordringer ved å vurdere temaene løsrevet fra den konteksten utsnittene av data opprinnelig ble presentert i. Forskningsspørsmålene belyser i hvilken grad, og på hvilken måte inkluderende musikkundervisning er forankret hos skoleledelsen og pedagogene. Det var dermed naturlig å trekke inn elementer fra tema-analyse i arbeidet. Slik Thagaard (2018) vektlegger er tema-analyse godt egnet når man går i dybden på enkelte temaer.

Det er mulig å sammenligne data fra deltakere for å utvikle dypere forståelse av hvert enkelt tema. Dette vil være tjenlig i analyse og tolkning av intervju med skoleledelsen, og dels i forhold til musikkpedagogenes forhold og tanker rundt tilpasset opplæring og inkludering.

Jeg har strukturert analysen ved å dele inn i hovedkategorier bestemt ut fra teori og basert på den strukturen jeg hadde under observasjoner og intervju spørsmål. Det vil si at jeg bevisst bruker hovedbegreper fra teorikapitlet, som et kart for å bedre organisere analysekapitlet, men også for å skape en gjennomgående forståelse i forskningsprosjektet.



## Hovedkategoriene er:

- **Kontroll**
- **Arbeid**
- **Tid**
- **Relasjon**
- **Inkludering**

Hovedkategorier er knyttet til dimensjoner i begrepet skolelivskvalitet, og fra den presenterte musikkpedagogiske teorien. Materialet som er samlet inn blir tematisk analysert del for del under overskriftene: elevperspektivet, ledelsesperspektivet og musikkpedagog perspektivet. Dette er en strukturingsmetode jeg brukte tid på å komme fram til, og dette valget håper jeg gir leseren en god mulighet til å holde følge med de ulike områdene i analysedelen.

Analyse- og tolkningsprosessen retter seg mot innholdet i data som er innsamlet gjennom observasjoner og fokusgruppeintervju med elever. Det som skal analyseres og tolkes er de bearbejdede notatene fra observasjoner og intervjuer.

I analysearbeidet er det dimensjonene i begrepet skolelivskvalitet som ligger til grunn. Analysen skal bidra til å belyse områder som tangerer elevenes uttrykk for erfaring av kontroll, arbeid, tid, relasjon og opplevelse av inkludering. De ulike kategoriene kan gli over i hverandre og der det er forbindelser blir dette påpekt underveis.

Dimensjonene relateres hele tiden i lys av metodeteori slik den er presentert i kapittel 3. Analysekapittelet er delt inn systematisk ved først å belyse elevperspektivet innenfor de nevnte kategoriene, deretter ledelsesperspektivet og til slutt skoleledelsen. Analyseprosessen blir grundig presentert og illustrert for å skape en forståelse for prosessen.

### 4.1 Elevperspektivet

Musikkpedagogene ved skolen hadde informert elevene om at det kom en student for å observere musikkundervisningen. Den første observasjonsdagen ble strukturert med først observasjon av musikkaktivitetene, påfølgende pause med fokusgruppeintervju og deretter tilbake til observasjon av avrunding.

Observasjonsnotatene ble ført inn i ferdig utarbejdet skjema. Notatene ble senere skrevet inn digitalt i samme skjema. Ved hjelp av fargekoder ble det markert i observasjonsnotatet hvor de ulike kategoriene var framtrejdede. Ved denne arbeidsmåten kunne analysearbeidet lettere

sammenfattes innenfor de ulike kategoriene. Fargekode gul illustrerer opplevelsen av selvstendighet. Hvordan inkludering er framtreddene trekkes ut med grønn farge, mens lilla betegner arbeidsmetodene. Fast fargekode er gjennomgående i både observasjonsnotater og i transkripsjoner av intervjuene.

I eksempelet under illustreres det hvordan analyse av observasjoner er sammenfattet i et digitalt skjema. Skjemaet var i papirform under observasjonene og feltnotatene ble i etterkant ført inn i Word-skjema.

Hovedaktivitet	Situasjonsbeskrivelse	
Musikalprosjekt 5.-7.trinn 26 elever/assistent/musikkpedagog Scene 3 Akt 2	Elevene øver i gymsal. Piano er plassert til venstre nedenfor scenen. Stoler er plassert i sirkel nedenfor scenekanten	
Innhold	Tema	Egne tolkninger
<p>Musikkpedagogen samler <b>elevene i sirkel på gulvet – alle holder hverandre i hendene.</b></p> <p>Musikkpedagog <b>sender en rytme i sirkel.</b> Hun understreker at rytmen skal være jevn og illustrerer øvelsen med hele kroppen. Det er helt stille under øvelsen, <b>læreren roser elevene og oppfordrer til enda jevnere puls.</b> En ny runde og læreren uttaler: Knallbra, no var det bra!"</p> <p><b>Variasjon i øvelsen</b> – elevene skal bøye knærne helt ned mot gulvet og ha større arm-bevegelse når klappen sendes videre. Musikkpedagogen <b>forklarer hva som skjer med pulsen dersom ikke instruksjonen følges av alle.</b></p> <p><b>KaBom med armer opp</b> = klappen og bevegelsen sendes andre vei i sirkelen.</p> <p>Musikkpedagogen <b>stopper når noen småprater</b> "Hva skjedde nå?" <b>Øvelsen er raskt i gang igjen</b> og lærer uttaler: "Kom igjen, Kom igjen!"</p>	<p><b>Oppvarming</b> ute på gulvet i gymsalen</p> <p><b>Rytmeklapp</b> sendes i sirkel med variasjon.</p>	<p><b>Ingen protest på å holde hverandre i hendene,</b> dette er kanskje noe elevene er vant til og de stiller ikke spørsmål ved det.</p> <p>Elevene er ikke bare konsentrerte, men har et kroppsspråk som viser energi og interesse. Bøyde knær, klar posisjon til å ta imot rytmen som kommer, og som de skal sende videre.</p> <p>Stort engasjement blant elevene og <b>alle deltar.</b> Alle elever står i klar posisjon, de er konsentrert og <b>dette er en øvelse alle kan mestre.</b> Det er mye energi i bevegelsene.</p> <p>Musikkpedagogen <b>korrigerer kort uønsket atferd og er veldig raskt i gang med øvelsen igjen.</b> Hun <b>oppmuntrer og motiverer</b> ved kommentaren: Kom igjen, Kom igjen!"</p>

### Kategoriene er systematisert ved hjelp av fargekoder:

- **Inkludering**
- **Selvstendighet**
- **Arbeidsmetoder**
- **Rammer**
- **Samarbeid/relasjon**
- **Opplevelser**

Flere av elevene som skulle stille til fokusgruppeintervju møtte meg på skoleplassen da jeg kom. De uttrykte at de gledet seg til intervjuet. Jeg hadde ingen tilknytning eller kjennskap til elevene ved denne skolen fra tidligere. Elevene var engasjerte når de kom til samtalen og kunne dele av de erfaringene de nettopp hadde hatt i aktivitetene. Andre observasjon ble gjennomført uken etter. Oppfølgingsintervju med elevene ble denne dagen lagt til slutten av musikkturen.

Jeg gikk inn i intervjusamtalen med et åpent sinn der det skulle være rom for å ta tak i og spille videre på det som naturlig kom fram i intervjusamtalen. Observasjonene gav et godt utgangspunkt for at det ble flyt i intervjuet. Ved å relatere til det som var observert kunne elevene raskt gi kommentarer på det de hadde av opplevelser i forhold til aktivitetene.

Ved den andre skolen var elevene også ivrig og klare for intervju før det hadde ringt inn fra friminutt. De samlet seg raskt i en sirkel, sittende på stoler. Her ble intervjuet utført noen uker i etterkant av observasjonen. Det ble et intervju der samtalen sentrerte rundt elevenes opplevelser av musikkundervisning og inkludering. De formidlet det som i analysearbeidet kan betegnes som små historier. Det er her illustrert i et eksempel der en elev prater om opplevelser rundt musikkundervisning generelt:

"Du liksom setter på en sang og så er dette liksom yndlingssangen din så bare hopper du fram så bare **danser** med **selv** om de andre jentene ser rart på deg du bare fortsetter, (eleven reiser seg fra stolen, veiver ivrig med armene) men så det er jo liksom litt sånn glede – .... eller en liten sånn gledesdreper når andre gir deg **det** blikket."

Etter transkripsjonen brukte jeg tid på å komme fram til hvordan og hvilke kategorier jeg skulle ta utgangspunkt i for analyse. Jeg måtte igjen ta tak i problemstillingen: *Hvordan kan prinsippene for skolelivskvalitet bli ivaretatt gjennom inkluderende musikkundervisning?*

Hvordan kunne jeg lage kategorier som fanget størst mulig av omfanget i begrepene skolelivskvalitet og inkludering, samtidig som de favnet musikkpedagogisk teori?

Jeg prøvde meg fram ved å se på innholdet i begrepet skolelivskvalitet, og inkludering. Det resulterte i kategoriene **Arbeidsmetoder, Inkludering, Selvstendighet, Rammer, Opplevelser og Samarbeid**. Kategoriene dekker også andre områdene som blir lagt fram i teoridelen. Eksempel på dette er slik Varkøy (2009) beskriver musikkens egenverdi og betydningen av eksistensielle opplevelser i møte med musikk.

Kategoriene er valgt ut fordi de favner innholdet i dimensjonene i begrepet skolelivskvalitet. Dimensjonene i begrepet er som beskrevet i kapittel 2.2: *Kontroll, Arbeid, Tid og Relasjon*. De fire dimensjonene står som beskrivende underoverskrifter i analysekapittelet.

Arbeids- og kontroll dimensjonen berører også det didaktiske området slik Nielsen (2010) beskriver de fem ulike aktivitetsformene. Stikkordene til hjelp for å hente ut data innenfor arbeidsdimensjonen ligger under kategorien **selvstendighet** og er: *Mening, Nytteverdi, Struktur, Forutsigbarhet og Skapende*.

I analysearbeidet ble det valgt ut fargekoder for de ulike kategoriene. Det var da lettere å trekke ut data fra intervjuene og legge disse inn under riktig kategori. For å få det systematisk korrekt, men også effektivt satte jeg inn stikkord for innholdet i hver kategori. For eksempel kategorien **arbeidsmetoder**, som har fått stikkord som sier noe om elevens opplevelse av *mestring, selvstendighet, deltagelse, selvfølelse og egen rolle i arbeidet*. Denne kategorien tilsvarer dimensjonen *kontroll* i begrepet skolelivskvalitet.

Det ligger som nevnt stikkord som skal hjelpe å betegne innholdet i hver kategori, og stikkordene er spesifikt knyttet til dimensjonene i skolelivskvalitetsbegrepet og musikkpedagogisk teori slik den er presentert. Tilsvarende har jeg gjort med dimensjonene arbeid, relasjon, og framtid. I tabellen under illustreres eksempel for kategorien arbeidsmetoder. Her er stikkordene mening, nytteverdi, struktur, og forutsigbarhet satt som betegnende for kategorien. Det er hentet ut data som samsvarer med stikkordene, satt inn i tilhørende kontekst:

Kategorier	Data	Kontekst
<b>Arbeidsmetoder</b>  <b>Stikkord for innhold</b>  Mening Nytteverdi Struktur Forutsigbarhet Skapende	<p>G1: ... så hadde vi ..., i musikk da, forskjellige musikkstasjoner, den ene hadde pc med Incredibox, noen Boomwhackers tror jeg, ja det var veldig gøy i alle fall.</p> <p>J2: Jeg synes det er veldig gøy med musikkstasjoner fordi da får du ha mer, flere på en måte ting du gleder deg til. Kanskje du liker ikke noter, men du kanskje liker en dans eller du liker å spille på Boomwhackers og da får du på en måte noe å glede deg til liksom.</p>	<p>Samtalen handler om hvordan elevene opplever en dag på skolen med musikk i forhold til en dag der det ikke er musikkundervisning.</p> <p>Hvordan føler elevene det?</p>

Konteksten er bakgrunn for uttalelsene til informantene, så etter å ha hentet ut elevsitater fra transkripsjonen, så valgte jeg å si noe om konteksten det ble referert til, men også kontekst der og da under gruppesamtalen. Kontekstanalytisk tilnærming retter seg mot å utvikle en helhetlig forståelse av de fenomener jeg studerer, og dette defineres av Thagaard (2018), som en holistisk framgangsmåte. Denne framgangsmåten vil være tjenlig for å utvikle forståelsen for de fenomenene jeg studerer, og gir mulighet til også å belyse eventuelle rammebetingelser for opplevelsen av skolelivskvalitet i musikkundervisning.

I tillegg til å beskrive kategorier, innsamlede data og konteksten har jeg også valgt å si noe om meningsinnholdet i uttalelsene fra informantene. Slik Thagaard (2018) vektlegger er det sentralt at vi skriver kommentarer til de refleksjonene vi har om meningsinnholdet i teksten. De er viktige "memos", og gir et viktig bidrag til det videre arbeidet med analysen.

Eksempelet under er en forlengelse av eksempelet over og viser hvordan fortolkning av innsamlet data er utført.

Kontekst	Meningsfortolkning	Hermeneutikk
Samtalen handler om hvordan elevene opplever en dag på skolen med musikk i forhold til en dag der det ikke er musikkundervisning.	G1 beskriver musikkstasjoner som varierende og som noe han liker.	J1 har gjennom intervjuet flere uttalelser som bekrefter at hun ikke ser meningen med å ha musikk som ikke er populærmusikk.
Hvordan føler elevene det?	Ved å ha musikkstasjoner er det alltid et område J2 kan glede seg til.  J1 viser her at hun mangler forståelse for musikkoppgavens nytteverdi. Hun ser ikke at fortidens komponister er nødvendig kunnskap for henne i musikkfaget.	Eleven beskriver pardansen som 800 talls-musikk og gammeldags. Dette tross for at hun opplever dansen som gøy, utfordrende og sosialt stimulerende.

Ved å tilføre et hermeneutisk blikk på informantenes informasjon skjer det en grundig refleksjon over helheten. Det er også i denne kolonnen mulighet for å belyse mine tilknytninger, erfaringer og andre områder som er sentrale for analysen. Det vil i det underliggende bli lagt fram analyse innenfor elevperspektivet, og kontrolldimensjonen er den første dimensjon som blir analysert.

#### 4.1.1 Kontrolldimensjonen

Kontrolldimensjonen er området som dekker kategorien selvstendighet. Her belyses blant annet elevenes opplevelse av det å kunne arbeide selvstendig, men også det å kjenne at undervisningen er passe utfordrende og mulig å mestre. I et eksempel uttaler J2: "Jeg husker en gang da spilte vi på Boomwhackers og da måtte vi øve veldig masse, men det var veldig gøy." Meningsinnholdet sier noe om at ordet gøy brukes inn mot begrepet utfordring og mestring.

Denne opplysningen gav viktig informasjon, og bevissthet rundt hvordan elevene bruker ordet gøy, og i hvilken sammenheng ordet gøy blir brukt. Er ordet gøy et vanlig brukt synonym for utfordring? Min tidligere kjennskap til J2 sier meg at hun er veldig glad i utfordringer og ofte betegner en utfordring som gøy.

Det jeg som forsker har med av tidligere erfaringer relatert til informanten har noe å si for måten jeg fortolker på. Jeg har både en relasjon til informanten og en tilknytning til informantskolen. Det ble derfor et nødvendig valg å legge til en siste kolonne i analyse-

skjemaet, som har fått betegnelsen hermeneutikk. Mitt arbeid vil alltid være å prøve å forstå og tolke uttalelser fra informantene ut i fra en større sammenheng, slik Thagaard (2018) vektlegger.

Jeg vil nå gå nærmere inn i analyse og tolkning av de data elevene har formidlet i forhold til opplevelsen av selvstendighet i undervisningen. Jeg prøvde å få elevene til å utdype innenfor temaet og stilte åpne oppfølgings spørsmål. Eksempelet illustrerer dette i samtale rundt elevenes opplevelse av utfordringer i musikkundervisningen:

G2: Jeg syns at det er ja, altså når det er litt noter og sånn så er det litt utfordringer, men ellers er det ikke så sykt masse, kanskje litt sånn småting ... ja.

I: Hva tenker du om det da?

G2: Jeg synes liksom hvis det er litt av en dans jeg ikke greier så, ja då bare ja prøver jeg så får jeg det sikkert til jeg pleier jeg å få det til til slutt.

I: Men det at du tenker at det ikke er nok utfordringer?

G2: Det er kanskje ikke sånn syykt masse, men det er litt utfordringer.

G2 formidler her at han har en evne til å ikke gi så lett opp når han møter utfordringer. Han liker å kjenne seg selvstendig i arbeidet. Det er som nevnt tidligere interessant å se nærmere på hvordan elevene bruker begrepet gøy relatert til utfordringer. Elevene har fått spørsmål om de opplever at det er nok utfordringer i musikkundervisningen.

G2: Ja det var veldig raskt tempo, Så det var av og til litt vanskelig bare oh Shit no må vi gå tilbake og fram, fram, tilbake fram.

J2: ... det blir rart når du ser andre klarer det ikke liksom.

G3: Det var litt sånn vanskelig, men ja ganske gøy egentlig.

J2: da måtte vi øve veldig masse, men det var veldig gøy.

G1: Ja, men det er litt gøy, dansen den var litt gøy, ja den var litt vanskelig ja.

Elevene har danset i par i sirkel. Det er folkedans, og de skal ofte skifte partner i dansen. Tempoet var veldig raskt og uttalelsen til G2 tyder på at det var mye å holde styr på. Han formidler med iver og glede og viser ikke at han ikke opplevde mestring i situasjonen. J2

registrerer sin egen mestring – hun undrer seg nemlig over at de andre elevene rundt henne ikke får det til.

Ordet gøy blir brukt til sammen 40 ganger i løpet av intervjusamtalen. I data overfor er det mulig å se forbindelsen ordet gøy har til utfordrende. G3 slår fast at dansen var vanskelig, men gøy. J2 og G1 bekrefter det samme. Dette kan tyde på at det å få utfordringer kan være gøy, men at det også krever en evne og en motivasjon til ikke å gi seg når undervisningen blir litt vanskelig.

Ved den andre informantskolen kommer elevenes erfaring av egen selvstendighet og påvirkning fram gjennom samtale rundt hvordan det er å arbeide med musikalprosjektet. J3 uttaler at alle er med på å synge. "Noen har kanskje mindre enn andre, men det har de kanskje valgt selv. Man kan også spørre om man kan få lov til å synge solo eller noe annet ...". J3 formidler sin opplevelse av at alle deltar i sang, men at det også er mulig å få flere utfordringer om man ønsker det.

Det kommer fram at elevene som er tildelt roller tar oppgaven veldig alvorlig – de vil mestre – ha egen kontroll over oppgaven de har fått. Jeg spør elevene hvordan de klarer å holde seg så stille og konsentrert så lenge under øvelsene. De viser her at det å ta eget ansvar betyr noe for et ønsket resultat, men også for at de andre elevene skal ha det bra:

J3: Du vil liksom at du kan gjøre det som du har fått rollen til og da får du mer lyst til å følge med å vite hva du skal gjøre på.

J1: Den ene grunner er vel kanskje at hvis du ikke er seriøs, da bortkaster du tiden til de andre, sånn at hvis du tuller så blir det kjedelig å vente, og det er veldig gøy og spennende og være med på denne musikalen og man vil liksom få det til ordentlig da.

Det å ha fått tildelt en rolle etter eget ønske viser i seg selv en tiltro til at elevene kan være selvstendige. Elevene har fått et eget ansvarsområde og får muligheten til å følge dette opp selv. De viser respekt for hverandres ansvarsområder ved å være lyttende og konsentrerte under undervisningen.

I denne dimensjonen av kontroll så er musikkpedagogens rolle, holdning og forventning avgjørende for at elevene skal oppleve selvstendighet. Elevene blir spurt om læreren har tro på at de skal få dette til og elevene svarer:

G1: Ja hun har tro på at vi skal klare det!



J5: Hun er veldig snill.

J3: Hun sier alltid ting som får oss til å føle at vi greier det og da, og da er det ikke sånn at vi ikke har lyst å greie det, da vet vi på en måte at alle greier det hvist vi vil.

I: Ja, nettopp.

J1: Hun oppmuntrer oss og hvis vi liksom føler oss kanskje ... vi kan liksom snakke til hun om det er noe som er vanskelig i stykket eller noe sånn.

J5: Hun gir oss motivasjon og at dette klarer vi.

J4: Hun synger med på sangene, og liksom hjelper oss i gang med ting istedenfor å bare stå stille og se på.

Musikkpedagogens forventninger til elevene er høye. Hun viser både med ord og aktivt kroppsspråk at elevene kan få til musikalprosjektet. Hun forsterker denne troen på elevenes mestring ved å legge fokus på at det er elevene alene som skal stå på scenen under framvisningen. I intervjuet kommer følgende fram da jeg bemerker at en elev spilte piano til sangene denne dagen:

J4: Vi skulle egentlig ha han med fra begynnelsen, men så måtte musikk lærer først avtale det. Og så skal han være med nå for vi skal liksom ikke ha voksne med i stykket.

I: Å ja dere skal ikke ha voksne med, hvorfor det?

J3: Sånn at det på en måte er liksom barna som fremfører på en måte. Sånn at det liksom i alle fall mest da, sånn at folk skal se på at det er barn sant.

I: ... så hun skal ikke spille piano da?

J3: Litt, Det er liksom ikke hun som får all oppmerksomheten fordi hun er så flink å spille piano, det er liksom vi

G1: Det er bra siden da stjeler ikke hun show.

J1: Det er greit det liksom sånn at de også ser, at vi også har brukt lang tid sant.

#### 4.1.2 Arbeidsdimensjonen

I samtalen rundt arbeidsmetoder kommer det fram at elevene trives med musikkstasjoner. Det er her flere muligheter for å oppleve mestring og slik J2 uttaler er det alltid et område å glede seg til:

G1: ... så hadde vi ..., i musikk da, forskjellige musikkstasjoner, den ene hadde pc med Incredibox, noen Boomwhackers tror jeg, ja det var veldig gøy i alle fall.

J2: Jeg synes det er veldig gøy med musikkstasjoner fordi da får du ha meir, flere på en måte ting du gleder deg til. Kanskje du liker ikke noter, men du kanskje liker en dans eller du liker å spille på Boomwhackers og da får du på en måte noe å glede deg til liksom.

Musikkstasjoner ser ut til å oppleves nyttig for elevene, men i forhold til å lære om komponister uttaler J1: "... meeen vi har levd, vi skal lære om de derre komponistene, vi lærer ikke om de no til dags artistene. (...). Så det blir liksom sånn at vi bare fokuserer på fortiden."

Kanskje viser eleven her at hun mangler opplevelse av musikkoppgavens verdi for seg selv, her og nå og for hennes framtid. Hun ser ikke at fortidens komponister er en nødvendig kunnskap for henne og medelevene i dag. Hun har flere uttalelser som kan tyde på at hun ikke ser nytteverdien i deler av musikkopplæringen. Hun skildrer for eksempel pardansen som 800-talls musikk og gammeldags i en negativ tone. Dette på tross av at hun opplever dansen som gøy, utfordrende og sosialt. Det er også her en tydelig forbindelse til tidsdimensjonen. En tolkning opp mot dette er at musikkpedagogens rolle er sentral i formidling av hvilke nytteinnholdet har for framtiden og da også for nåtiden. Bredere kunnskap og informasjon kan gjøre at elevenes forståelse for det musikkpedagogiske innholdet blir forsterket.

I denne delen eksemplifiseres det hvordan elevenes mulighet til selvstendighet kommer fram under observasjon av musikkundervisning. Elevene samlet seg foran scenen i en stor gymsal. Jeg plasserte meg på en stol i utkant av der aktivitetene skulle foregå. Plasseringen var slik at jeg hadde en oversikt både over scene, samlingsplass og piano – med musikkpedagogen vendt mot meg. Thagaard (2018) fremhever at det er sentralt at forskerens nærvær skal virke så lite inn på undersøkelsessituasjonen som mulig og at forskeren tilstreber å gjøre seg lite bemerket. Det var derfor en fordel at elevene visste hvorfor jeg var der – de stilte seg ikke undrende til at det var en ukjent person til stede i rommet.

Musikkpedagogen samler elevene på gulvet i gymsalen. Dette går raskt for seg. Det er totalt 28 elever. De får beskjed om å holde hverandre i hendene. Ingen elever protesterer eller viser vegring for dette. Relasjonen mellom elevene tyder på trygghet til hverandre. Dette kommer frem også i elevenes kroppsspråk. De er ikke bare konsentrerte, men har et kroppsspråk som viser energi og interesse.

I en øvelse der elevene skal være to og to der den ene leder den andre viser godt samarbeid mellom elevene. Alle har raskt en partner og alle deltar aktivt. En elev som følges av assistent får etter en stund hjelp med å "føre" den andre eleven. Eleven viser ikke noe ubehag når han får hjelp av assistenten, men hjelpen medfører at eleven også mestrer øvelsen.

Relasjonen mellom elevene og musikkpedagogen kommer til uttrykk gjennom kommunikasjonen i oppvarmingsøvelsene. Pedagogen er helt til stede i øvelsene, bruker mye energi i kroppsbevegelser og har tydelig klar stemme i instruksjonene. Hun stopper kontant når noen småprater "Hva skjedde nå?" Øvelsen kommer raskt i gang igjen "Kom igjen, Kom igjen", hun oppmuntrer og motiverer med kommentaren. Hun roser elevene og oppfordrer til enda jevnere puls når de skal sende rytmeklapp i sirkel.

Etter en ny runde uttaler musikkpedagogen: "Knallbra, no var det bra!" Engasjementet og energien hun har smitter over på elevene. Hun får samme engasjement tilbake. Elevenes fokus, konsentrasjon og energi er overraskende god over et undervisningsstrekke på 45 minutter.

Det er interessant å synliggjøre musikkpedagogens arbeidsmetoder og hvordan elevene responderer på disse. Gjennomgående så bruker hun ikke lange introduksjoner i overgang fra en aktivitet til en annen. Ofte setter hun i gang en aktivitet uten noe form for introduksjon.

Et eksempel er der elevene på signal fra pedagogen samler seg raskt i sirkel.

Musikkpedagogen begynner å synge "Ja du kan, ja du kan, ja du kan om du vil." - elevene repeterer. Måten hun bruker kroppsspråk og stemme i øvelsene fanger også elevenes oppmerksomhet. Elevene opplever forutsigbarhet i det at musikkpedagogen stadig støtter dem ved modellering i øvelsene. Hun viser både med egne steg og med hånd-tegn hvor mange steg eleven skal ta i hver retning. Her kommer både elevenes mulighet til selvstendighet, kontroll, mestring og opplevelser til uttrykk.

For å skildre nærmere hvordan musikkpedagogen arbeider med elevene er eksempelet under ment å illustrere flere av dimensjonene i begrepet skolelivskvalitet, men det er særlig

musikkpedagogens arbeidsmetoder som er framtrede. Dette er et utdrag fra observasjonsnotatet fra oppstarten av musikktimen. Det er 40 elever som deltar denne dagen.

Musikkpedagog ber alle samle seg på 4 rekker på gulvet i gymsalen. "Så kjekt å se at dere kom på plass så fort! Velkommen til de nye. Strekk ut armer, hvil hendene på naboens skuldre og si: "Du er skikkelig kjekk du" "Syng etter meg" Musikkpedagogen instruerer hvordan hun slår av lyd når hun dirigerer. Elevene følger instruksjonen – de skal heve og senke glidende toner.

Musikkpedagogen gjør det lekent – stigende og synkende toner. Elevene følger instruksjonen. "Bsssss – her er en ball" Musikkpedagogen sender den rundt og deretter sender hun en <å> ball, en <ja> ball og en <nei> ball. Tegn for at eleven skal stoppe og syng gjør hun ved å sette høyre pekefinger i venstre håndflate – alle blir helt stille på det tegnet. "Ja du kan, ja du kan, ja du kan hvis du vil og du kan ja du kan ja du får det jo til" "Bare se på fingrene mine, og hold hverandre i hendene mens dere tar stegene"

Musikkpedagogen tar her direkte overganger fra en øvelse til en annen og direkte til sangen – uten forklarende instruksjon om hva som skal skje. På denne måten holder hun elevenes fokus fast. Elever som ikke klarer stegene prøver, ler litt, dulter litt borti hverandre – det er god stemning.

Det er interessant å trekke frem hvordan musikkpedagogen jobber med tilbakemeldinger til elevene, både ved korsang, dansing og solosang. "Vet du hva, du har nydelig tonefall, men kan du lese saktere, mye saktere. (eleven leser) Ja, den var fin, flott!" Hun korrigerer eleven på en bekræftende og styrkende måte ved å først fremheve det som er bra og deretter er konkret i hva som kan forbedres. Dette kan føre til en styrking av elevens selvfølelse, mot og vilje til å arbeide videre.

Et annet eksempel på hvordan hun bygger opp og bekrefter elevene er ved henvendelse til koret. Utdraget er hentet fra observasjonsnotat:

Elevene følger konsentrert med på musikkpedagogens instruksjoner og synger strekt på siste tone. "Kjempeflinke! Nå skal vi snart ha en liten pause" Musikkpedagogen spiller rytmisk til sangen på pianoet. Elevene synger med intensitet og løfter markant

armen opp over hodet når de synger ordet. "Veldig bra i koret, dere er rett på! Vi skal ta rapperne, jeg bare tramper rytmen."

I den siste kommentaren gir pedagogen ansvaret til elevene som skal rappe. Det eneste hun skal bidra med er å trampe rytmen. Denne selvstendigjøringen kommer igjen når den ene eleven skal rappe alene: "Hvis vi tar den en gang til, så kan jeg ta den sammen med deg?" Elev svarer: Nei! "Ok, da klapper jeg rytmen bare." Pedagogen spør om hun skal ta den med eleven, men eleven vil klare det selv og pedagogen bekrefter at dette er helt greit. Eleven vil klare det selv og tør å si fra om det. Hun får oppmuntring av pedagogen som i kommentaren viser at hun ikke tviler på at eleven vil klare dette alene.

Den samme bekreftelsen gir hun en gutt i koret da hun spør: "Ole kan du fortelle oss hva Brassane er for noe? De som er fra Brasil," svarer eleven. Pedagogen svarer da med en bekreftende setning, som viser at hun tar eleven på alvor: "Det var fint at du kunne fortelle oss det."

Hva betyr sangtekstene og dialogene for elevene? Tekstene uttrykker vilje, og den repeterende teksten og melodien i enkelte av sangene forsterker budskapet. "Du kan, ja, du kan, ja du kan hvis du vil. Og du får, ja, du får, ja, du får det jo til." Frasen repeteres gjentatte ganger. Det at musikkpedagogen legger denne sangen inn i oppvarmingen kan kanskje tilføre elevene en stå på vilje. Dansens steg er taktfaste og rytmiske og forsterker teksten. Kan teksten og musikken påvirke elevene til en inspirasjon, til selvtillit og tro på egen mestring?

Under fokusgruppeintervju med elevene blir det stilt spørsmål om hva teksten og temaet de synger om betyr. J3 uttaler: "Man kan vel kanskje tenke litt over at det gir lyst til å hjelpe noen slik som Jens." Her overfører J3 musikalens innhold til sin hverdag. Koret synger av full hals uten tekst "Du er verdifull, du må stole på at det er sant." Alle elevene synger og viser både glede og engasjement.

I klasserommet til en 4. klasse arbeider elevene med å lage en egen sangtekst til en kjent barnesangmelodi. De skal lytte til sangen og deretter jobbe i læringspar. Helt til slutt skal elevene fremføre sangen for klassen. Det er relevant å trekke frem musikkpedagogens arbeidsmetode som igjen speiler hvordan hun bekrefter og oppmuntrer elevene. Hun starter med å fortelle hva elevene skal gjøre, hun illustrerer med en tekst hun selv har laget til melodien. Før elevene skal starte sier hun: "Jeg tror dette skal gå veldig bra!"

Musikkpedagogen skaper spenning og forventning når hun teller ned til framføringen. Først opplyser hun om at det er fem minutter til framføring. "Tre minutter igjen til framføring" og akkurat da kommer en gutt bak til meg: "Du må komme, det er framføring og det er til deg." Jeg følger med gutten bort til læringspartneren som vil synge for meg. Han synger en tekst om julen, men med helt egenlagd melodi. Han smiler og ser meg inn i øynene. Eleven er opptatt av at jeg skal bekrefte sangen hans – han er veldig stolt og læringspartneren er tydelig like stolt. Jeg trekker meg tilbake til observasjonsplassen. Det er framføring av egenkomponerte sangtekster.

I det etterfølgende skildres framføringssituasjonen slik den ble notert under observasjonen. Etter dette skildres en episode som finner sted da jeg er på vei ut av klasserommet:

Musikkpedagogen synger første sang – smiler – klapper – alle klapper.

2 jenter kommer fram, litt flau og får hjelp av pedagogen. De viser glede.

Lærer synger neste sang – alle lytter, ler litt av morsom tekst, klapper.

Alle vil nå at pedagogen skal synge deres sang. Neste sang har 4 vers og det blir nå helt stille i klasserommet. Alle lytter. En gutt står ved pedagogens side og stirrer på arket med sangteksten (*det er ikke hans tekst, men han er veldig engasjert*)

Kontaktlæreren oppfordrer neste par til å framføre selv "Dette klarer dere såå bra", men de vil ikke det.

De to guttene som sang for meg kommer fram. De smiler, læreren holder arket og synger svakt med. En gutt sitter og en står. Etter Fader Jakob melodien så vil de framføre den andre sangen (den han sang til meg) Det tør han ikke alene (er det kanskje fordi det blir for personlig siden han har sin egen melodi?) Pedagogen sier at hun ikke kan melodien. Gutten svarer at det gjør ingenting." Det er en sang med all slags melodi." Musikkpedagogen synger den med egen diktet melodi. Engasjement og klapp fra klassen." Dere har vært superflinke – nå skal vi spise lunsj," avslutter musikkpedagogen.

Jeg takker musikkpedagogen og går ut av klasserommet, ... da ser og hører jeg de to guttene som ville framføre for meg. De står på gangen og synger sin sang for en gutt i 7. klasse. De er engasjerte og ivrige. En lærer kommer ut fra et klasserom, guttene forteller at de bare skal syng en sang de har laget. Læreren nikker kort – de synger – læreren bekrefter ingenting, men sier kort at elevene må gå tilbake til klasserommet. "Var den ikke fin?" spør gutten.

Fremføringssituasjonen er engasjerende for elevene. Musikkpedagogen oppfordrer elevene til å syng selv, men etter at hun sang for en gruppe så vil nesten alle det. Det kan stilles spørsmål rundt om forventningene som skapes ved hjelp av nedtelling til fremføring, kan ha ført til en følelse av press hos elevene. Selv om kontaktlæreren prøver å motivere elevene i forkant så vil de ikke framføre sangen selv.

Guttene som framfører til slutt får støtte og opplever å bli tatt på alvor når musikkpedagogen synger på en egen diktet melodi. For som gutten uttaler er dette "... en sang med all slags melodi". Guttene er så begeistret over sangen sin at de springer ut i gangen for å syng den til en elev i 7. klasse som står i gangen. Det at læreren som tilfeldig får høre sangen ikke på noen måte bekrefter det eleven formidler gjør at eleven selv må spørre læreren "Var den ikke fin?" Eleven får heller ikke da noe bekræftelse og går tilbake til klasserommet for å spise lunsj. For meg som observatør gav dette en følelse av ubehag og urettferdighet på elevens vegne. Det at en pedagog ikke anerkjente elevens arbeid når iver og glød for egen selvstendighet kom så sterkt til uttrykk var ikke bare skuffende for eleven – det virket som om det var helt uforståelig for eleven at pedagogen ikke kunne si at sangen var fin. Dersom dette var et vanlig reaksjonsmønster blant pedagoger kunne det kanskje fått konsekvenser i et framtidsperspektiv. I den neste delen vil området tid, og framtid bli belyst nærmere.

#### 4.1.3 Tidssdimensjonen

Dimensjonen for tid sier noe om musikkens mening og betydning for elevene. Kategoriene som betegner dimensjonen er *Rammer* og *Opplevelser*. Det gjelder opplevelser her og nå, men også selve opplevelsens betydning for framtiden. Den handler også om hvordan musikkundervisningen oppleves som nyttig og inspirerende.

Innledningsvis spør jeg elevene hva musikk betyr for de. Jeg følger opp senere i samtalen med spørsmål om hvilke følelser musikkundervisningen gir. ... *Kanskje dere har noen eksempler?*

J2: ..., musikk betyr noe veldig fint, og noe på en måte du kan si meningen din gjennom musikk liksom.

J1: Ja, sånn som han. Du liksom setter på en sang og så er dette liksom yndlings sangen din så bare hopper du fram så bare danser med selv om de andre jentene ser rart på deg du bare fortsetter. (reiser seg fra stolen, gestikulerer ivrig med armene)

G2: .... eeee at ja du tar på en sang så bare plutselig ... så danser du da (ler litt flau, stille)

J1: ... ja sånn som han andre sa så ble det veldig gøy etterpå og før og det var jo liksom det som var tema etterpå ... Hvem danset du med? Hva var det du gjorde? Åååå du var veldig morsom, og sånne ting.

Musikken gir J1 pågangsmot og styrke til å stå imot negative holdninger fra medelever. Disse dataene berører også kategorien selvstendighet og relasjon der den belyser forholdet til medelever. J1 henviser til G1 sin uttalelse. J2 formidler at musikken kan få henne til å glemme tid og sted – plutselig kan de bare danse eller synge uten å bry seg om omgivelsene. G2 synes det var litt flaut å si at han faktisk reagerte på musikk på denne impulsive måten. Han relaterte det til at det var noe han gjorde hjemme.

For J1 var det en stor motivasjon at inspirasjonen strakk seg til lenge etter at musikkundervisningen var ferdig. Elevene viser her at de svarer veldig ærlig og åpent selv om det er personlig for de. Dette eksempelet illustrerer hvordan musikk kan skape tilstedeværelse her og nå, men også hvor sentral musikkens egenverdi er for den individuelle eksistensielle musikkopplevelsen.

#### 4.1.4 Relasjonsdimensjonen

Innenfor dimensjonen relasjon har jeg trukket ut data der eleven formidler noe om relasjonen til sine medelever, til musikkpedagogen og andre voksne som er til stede i undervisningen. Informasjonen innenfor relasjonsdimensjonen kommer fram både under kategorien for samarbeid, opplevelser og inkludering.



I eksempelet viser G2 at han er opptatt av at alle skal ha mulighet til de samme opplevelsene som resten av klassen:

" hvis for eksempel alle eller vi ikke kunne vært med da hadde kanskje vi blitt litt lei oss eller noe sånt, og ja da hadde det jo blitt litt kjedelig for da hadde du jo ikke hatt det minnet med de andre i klassen, og de kunne snakket med det uten deg."

I forhold til relasjonen til pedagogen beskriver J1 en følelse av å ikke mestre og samtidig bli oversett når ros av arbeid går til en medelev. Jeg spør her eleven om læreren har tro på at de skal få det til. J1 svarer:

"... det spørs liksom av og til så føler du at du ikke klarer det og føler som en liten sånn fyr som bare krymper, og krymper, og krymper og læreren går liksom bare rett forbi deg og bare ser på den gulleleven: Åååå du var flink, du var flink du så bra, så bra, så bra."

J1 bruker et tydelig, beskrivende kroppsspråk, der hennes skuldre går rytmisk nedadgående på ordet krymper. Det kan tolkes slik at J1 ønsker å få bekreftelse og ros av læreren, og at det er hun selv som krymper når hun ikke klarer oppgaven. Tap av mestringsfølelse blir forsterket når også hun opplever at læreren overser henne i situasjonen og gir ros til en annen elev. I tabellen under vises eksempelet slik det ble ført under fokusgruppeintervjuet.

Kategorier	Data	Kontekst	Meningsfortolkning	Hermeneutikk
<b>Samarbeid</b>	G2: <i>hvis for eksempel alle eller vi ikke kunne vært med da hadde kanskje vi blitt litt lei oss eller noe sånt, og ja da hadde det jo blitt litt kjedelig for da hadde du jo ikke hatt det minne med de andre i klassen, og de kunne snakket med det uten deg</i>	I: <i>Hvorfor synes dere det er viktig at alle får bli med?</i>	G2 er opptatt av å ha de samme minner og opplevelser som resten av klassen.	
<b>Stikkord</b>				G1 viser igjen en ikke-inkluderende holdning.
Relasjoner	G1: <i>Det er ikke viktig.</i> (svarer bestemt og kontant)			
Handlinger				
Holdninger	J1: <i>... det spørres liksom av og til så føler du at du ikke klarer det og føler som en liten sånn fyr som bare krymper, og krymper, og krymper og læreren går liksom bare rett forbi deg og bare ser på den gulleleven: Åååå du var flink, du var flink du så bra, så bra, så bra.</i> (beskriver med kroppsspråk, skuldre rytmisk nedadgående på ordet krymper)	I: <i>... har læreren tro på at dere skal få det til føler dere?</i>	J1 beskriver en følelse av å ikke mestre og å samtidig bli oversett av lærer, i tillegg går ros til en annen elev.	Det kan tolkes slik at J1 ønsker å få bekreftelse og ros av lærer og at det er hun selv som krymper når hun ikke klarer oppgaven. Tap av mestringsfølelse blir forsterket når også lærer bare overser i situasjonen og gir ros til en annen elev.  Forholdet mellom elev og lærer er viktig for eleven sin motivasjon og innsats, Tangen (2012) viser til bred enighet blant forskere på dette området. Små nyanser i lærerens språk og handlinger er viktig for elevens opplevelser, handlinger og holdninger. (hentet fra teoridel om Relasjonsdimensjonen)

Det er ikke bare teksten som kan virke inn på elevenes engasjement. En elev som deltar i musikalprosjektet kan ikke språket, men synger av full hals selv om ordene ikke er på plass. Han gynger rytmisk fra side til side når musikkpedagogen dirigerer, og eleven følger konsentrert musikkpedagogen med blikket. Han knipser når pedagog knipser, gynger når hun gynger og han smiler hele tiden. Elevens engasjement speiler musikkpedagogens engasjement, og denne observasjonen samsvarer med pedagogens uttalelse under intervju samtalen:

"Han engasjerer jo meg veldig! Jeg blir veldig motivert av hans engasjement, det gjør jeg. Det blir jo veldig sånn ... Av og til så er det sånn at jeg bare ser han nesten fordi at han er så opptatt av meg, eller det blir sånn veldig god kontakt da mellom oss. Jeg blir jo generelt sett veldig engasjert av de elevene som viser så tydelig utenpå at de liker det vi driver med da, ja det gjør jeg."

Musikken betyr noe for gutten, kanskje det ikke er ordene og kanskje det ikke bare er musikkpedagogens engasjement, men musikkens kraft i seg selv som gleder gutten. Den rytmiske kroppen formidler at takt og rytme tilfører noe. I pianospill sitter gutten og spiller med fingrene på scenegulvet – helt i takt med musikkpedagogens pianospill. Her illustreres det hvordan musikken skaper tilstedeværelse og opplevelse.

I observasjonen på et av de andre klassetrinnene skal elevene arbeide med å lage sangtekst til melodien "Fader Jakob". Elevene er allerede organisert i læringspar ut i fra slik de er plassert to og to i klasserommet. Det er tydelig at elevene er kjent med denne arbeidsmetoden for de kommer raskt i gang med arbeidet i par.

Jeg noterer meg at det er en elev som er ekstra urolig i starten av timen. Han kaster puter og går rundt i klasserommet. Kontaktlæreren gir eleven mulighet til å skrive sangteksten på pc. Dette resulterer i at han setter seg fint på plass og jobber ivrig sammen med sin læringspartner. Ingen av de andre elevene kommenterer at det er en elev som får bruke pc. Eleven arbeider selvstendig videre med oppgaven.

Musikkpedagogen går rundt til læringsparene, oppmuntrer og synger tekstene som elevene jobber med. Kontaktlæreren synger ikke tekstene, men går rundt og motiverer elevene til å jobbe. To jenter er ferdig med teksten og vandrer litt rundt. Musikkpedagogen oppfordrer jentene til å øve før fremføringen. Det er fint samarbeid mellom de to pedagogene i klasserommet. Jeg opplever en yrende positiv energi i rommet. Alle elevene har en samarbeidspartner, de jobber og de prater og nynner på tekstene sine. Å arbeide i læringspar kan betegnes som en inkluderende metode, men hva sier elevene selv om inkludering?

#### 4.1.5 Inkludering i elevperspektivet

I samtalen om inkludering kommer det fram at det at alle er sammen kan gjøre deg glad, og det kan også gi mulighet for samtale med andre etter musikkundervisningen.

J2: Jeg føler meg på en måte, jeg føler meg veldig glad, og jeg har det liksom gøy på en måte.

J1: Jeg synes det er egentlig veldig gøy, det var jo egentlig veldig gøy ...

J1: Ja, at det er kjekt når vi gjør en opplevelse sammen og ikke bare da, men litt etterpå og ... ja sånn som han andre sa så ble det veldig gøy etterpå og før og det var jo liksom det som var tema etterpå ...: Hvem danset du med? Hva var det du gjorde?

Åååå du var veldig morsom, og sånne ting (prater fort, gestikulerer med variert stemmeleie).

Elevene har jobbet mye med Blime-dansen og jeg prøver å utdype en samtale der elevene får muligheten til å formidle hvordan de opplever Blime-dansen:

J2 (...) det handler om å inkludere folk. (...). For hver gang sangen gikk på, og når vi var på aktiviteter eller hva som helst vi bare begynte å danse den dansen og vi kan den alltid altså.

J1: da var alle samlet og det var sånn snurring og det var flere som var med vi ledde i lag og liksom noen gjorde feil og vi bare ledde igjen.

Jentene opplever at de kan danse dansen hvor som helst, de kan den alltid og den skaper glede.

Informant G1 berører inkluderingsbegrepet flere ganger under intervjusamtalen, men det var først under analysearbeidet at jeg reflekterte mer i dybden over hva som ble uttalt og hvilken mening og eventuelle konsekvenser dette hadde for selve intervjusituasjonen. Rundt kategorien samarbeid stiller jeg spørsmål om hvorfor elevene synes det er viktig at alle får bli med. G1 svarer: "Det er ikke viktig." Et annet eksempel er når jeg henviser til en observasjon av pardans i musikkrommet der alle elevene i klassen deltok. G1 uttaler:

"Det var egentlig litt gøy, men det var gøy å ha en da, ikke alle for noen fikk noen de ikke liker da. Og så var det noen jenter, noen jenter i klassen som egentlig ingen vil gå med da ... jeg skal ikke si noen navn."

I selve situasjonen ble det under uttalelsene stille, og jeg i intervjurollen fanget raskt opp G1 sine hentydninger og gikk hurtig videre til neste spørsmål. Meningsinnholdet i data sier noe om at G1 ikke vil danse med alle jentene, og det er særlig en jente han ikke vil danse med. Denne jenten er tilstede under fokusgruppeintervjuet I et hermeneutisk perspektiv kan jeg i tolkning av dette forklare mer rundt informasjonen. Jeg har kjennskap til eleven fra tidligere arbeid og vet at han her refererer kun til sine egne meninger. Generaliseringen skjer fordi han faktisk er helt sikker på at andre mener det samme som han. G1 viser en ikke inkluderende holdning under intervjuet både i det som blir sagt, men også gjennom kroppsspråk som blir observert. For informant J3 var kanskje gutten sine uttalelser og kroppsspråk en årsak til at J3 ikke kom med flere enn tre innspill under hele intervju-samtalen. Dette både usynlige og

synlige "spillet" som fant sted i rommet de 28 minuttene samtalen pågikk vil bli kommentert og reflektere rundt i drøftingsdelen.

Framgangsmåte for analyse og tolkning av eksemplet over illustreres her i analyseskjemaet:

Kategorier	Data	Kontekst	Meningsfortolkning	Hermeneutikk
Inkludering	<p>G1: Det var egentlig litt gøy, men det var gøy å ha en da, ikke alle for noen fikk noen de ikke liker da. Og så var det noen jenter, noen jenter i klassen som egentlig ingen vil gå med da ... jeg skal ikke si noen navn.</p> <p>J2: Jeg føler meg på en måte, jeg føler meg veldig glad, og jeg har det liksom gøy på en måte.</p> <p>J1: Jeg synes det er egentlig veldig gøy, det var jo egentlig veldig gøy ...</p> <p>J1: Ja, at det er kjekt når vi gjør en opplevelse sammen og ikke bare da, men litt etterpå og ... ja sånn som han andre sa så ble det veldig gøy etterpå og før og det var jo liksom det som var tema etterpå ...: Hvem danset du med? Hva var det du gjorde? Åååå du var veldig morsom, og sånne ting. (prater fort, gestikulerer med variert stemmeleie)</p> <p>J2: At vi kunne inkludere folk og det handler om å inkludere folk. (...) For hver gang sangen gikk på, og når vi var på aktiviteter eller hva som helst vi bare begynte å danse den dansen og vi kan den alltid altså.</p> <p>J1: da var alle samlet og det var sånn snurring og det var flere som var med vi ledde i lag og liksom noen gjorde feil og vi bare ledde igjen.</p>	<p>Jeg viser til observasjon av pardans som foregikk i musikkrommet der alle deltok.</p> <p>Samtalen dreier seg om hvordan det er å være samlet alle, og om du kan bli glad av å hjelpe andre til å delta aktivt.</p> <p>Vi prater om «Blimes» dansen som har som mål å være inkluderende. Er den det?</p>	<p>Ekskluderende uttalelse/generalisering</p> <p>Overføring til situasjon utenfor musikkrommet. Det gøye følger med ut av rommet etter undervisning.</p> <p>En musikalsk aktivitet som alle har lært, som også kan brukes i andre sammenhenger enn musikktimen.</p>	<p>Min tolkning grunnet kjennskap til informanten er at han refererer kun til seg selv. Han generaliserer for at han mest sannsynlig tror at andre mener det samme som han. G1 viser en ikke inkluderende holdning under hele intervjuet (slik som også ble observert mot samme elev 3 uker tidligere)</p> <p>J2 og J3 uttrykker glede og en forståelse av begrepet inkludering. Slik Skogdal (2015) beskriver inkludering – som aktiv deltagelse der alle får delta i samme aktivitet som resten av klassen.</p>

Ved første observasjon gikk jeg stille og satte meg bak i klasserommet – elevene bemerket ikke at jeg var til stede. Kontaktlærer spurte musikkpedagogen hva jeg gjorde i klasserommet og fikk en forklaring på det. Det er totalt 21 elever i klasserommet, en kontaktlærer, en musikkpedagog og en assistent. Det første som skjer når assistenten kommer inn er at hun tar med seg eleven hun er assistent for og fire medelever. Jeg forstår på kroppsspråket at den ene eleven får velge hvem som skal bli med. Jeg går fram og spør om jeg kan bli med for å observere, og assistenten bekrefter at det er helt greit.

Gruppen på 5 elever går til musikkrommet med assistenten. De samler seg i ring. De synger og gjør bevegelser til sangen. Assistenten forklarer for medelevene at dette er for eleven med spesielle behov sin del, og for at han også skal delta i musikkaktiviteten. Alle deltar, ler mens

de synger fire kjente barnesanger med bevegelse til. Det er veldig rask overgang mellom sangene og økten varer i ca. 10 minutter.

Ved neste observasjon noen uker i etterkant av den første har jeg på forhånd spurt assistenten om jeg kan observere. Denne gangen er det eleven selv som ved hjelp av bildesymbol spør om han kan få ha musikk på musikkrommet. Assistenten spør tre medelever om de vil være med. Guttenes kroppsspråk viser tydelig glede over å få være med. Assistenten spør ikke musikkpedagogen eller kontaktlæreren om det er greit å ta med seg elevene. Her er tydelig en felles forståelse for at eleven skal inkluderes og oppleve musikkundervisningen sammen med en mindre gruppe. Musikkøkten strekker seg litt lengre enn sist og forløper seg som følger (hentet fra observasjonsnotat):

På musikkrommet stiller elevene seg i sirkel, holder hender – venter på eleven, smiler og synger med kraft på stemmene "Epler og pærer". Eleven henter Boomwhackers. Alle får hver sin og de setter seg i sirkel – de venter på at eleven skal spille.

En gutt går bort og får med elev ved å vise hva de skal gjøre.

De spiller nå ett slag hver i sirkel. Eleven vil spille 4 slag og assistent følger eleven sine slag, de andre fortsetter med ett slag. Assistenten kommenterer: "Så bra!"

En gutt sier: "Han er skikkelig flink."

Assistenten spør hva guttene synes om å bli med. De svarer: "Det er gøy!"

Assistenten går ut med eleven etter musikkøkten.

Dette forløpet viser at elevene opplever et samarbeid og et samspill, men at det styres ut i fra en elev. De formidler både med ord og kroppsspråk at de gleder seg over å delta sammen med eleven. Assistenten forteller meg at medelevene har vært med flere ganger. Assistenten tar eget ansvar og i eksempelet over ser man også at assistenten følger elevens ønske om å spille Boomwhackers, samt følger takten eleven setter.

Dette er et eksempel som illustrerer at elevene gleder seg over medelevens glede over fellesskapet. Det at assistenten formidler til medelevene at de er med for medelevens skyld kan være en uheldig uttalelse, da elevene kan miste nuet og miste det å opplevde hva det betyr for dem å delta. I intervjuet med musikkpedagogen formidler hun at det ikke er lagt til rette for samarbeidsmøter med assistenten og at hun ikke vet hva assistenten gjør når elevene blir tatt ut av musikkundervisningen.

## 4.2 Ledelsesperspektivet

I denne delen vil jeg studere svar fra skoleledelsen. Intervjuene var som tidligere nevnt planlagt som semistrukturerte ved hjelp av en veiledende intervjuguide. De to intervjuene utspilte seg overraskende likt, både i kommunikasjon mellom meg som intervjuer og intervjupersonene, men også tidsrammen for intervjuet ble lik i lengde. Intervjuene kan beskrives som konstruktive i dialogen, der spørsmål ble stilt og konkret besvart. Det ble formidlet noen små historiefortellinger og utdypning av enkelte temaer, men begge skolelederne var kontante og konkrete i dialogen rundt spørsmålene som ble stilt.

Kontakten og interaksjonen i intervjusituasjonen var avslappende, rolig og fokusert. Thagaard (2018) har fokus på at fortrolighet i intervjusituasjonen skapes gjennom åpenhet fra forskerens side. Jeg opplevde at min åpenhet for synspunkter som kom fram var avgjørende for en tillitsfull atmosfære. Dette merkes gjennom den kunnskapen som kommer fram i intervjusituasjonen der skolelederne formidler fra personlige opplevelser i forhold til inkluderende musikkprosjekter.

Begge skolelederne har et positivt forhold til musikk og erfaring fra å spille instrumenter. Skoleleder 1 har tatt musikkutdannelse. Han spiller fortsatt på instrumenter og har undervist i musikk i mange år. Han er i 50 årene og fungerer nå som rektor på heltid.

Skoleleder 2 er nyutdannet. Hun har undervist i noen år og vært skoleleder i ett år. Hun lytter mye til musikk og spiller mye musikk med egne små barn. Hun har bakgrunn fra å spille på instrument i korps.

Det er områdene inkludering, musikalsk opplevelse og selvstendighet i skolelederperspektivet som legges fram i neste del. Områdene er strukturert under overskriftene *kontroll, arbeid, tid relasjon og inkludering*, slik som i denne delen.

### 4.2.1 Kontrolldimensjonen

Hvordan påvirker skoleledelsen elevenes mulighet til å være selvstendige "aktører" i eget skoleliv? Gjennom mestringserfaringer, og gjennom å oppleve at andre elever klare oppgaver, kan elevene bli styrket i sine forventninger til å skulle klare det samme. I intervjuet forteller skoleleder 1 om et trinn som jobbet mot en større forestilling. Det var flere elever på trinnet som hadde behov for ekstra tilrettelegging. Alle elevene var inkluderte, og alle elevene jobbet mot et felles mål. Elevenes uttrykk av selvstendighet skildrer skolelederen på følgende måte:

"Det så ut som at alle klarte å mestre det som de var satt til, eller det som, de fikk jo velge mye også hva de ville gjøre, sånn at alle deltok og alle mestret det som de var med på. Og der var det jo elever med store utfordringer, sånn at – det viser jo bare at det går an."

Det kommer i uttalelsen fram at alle elevene deltok, og at de fikk mulighet til å være selvstendige. Det var ikke bare musikkpedagogen som valgte hva elevene skulle gjøre – de fikk også velge selv.

Skolelederen formidler flere ganger i intervjuet at musikkfaget er et fag der elever som strever i andre fag kan få en større opplevelse av mestring. " ... det å se at de elevene som strevde **skikkelig** i andre fag de fikk **virkelig** til det der, og de var så stolte når de gikk derfra. Det var veldig bra."

Det at musikkfaget er en arena for større mulighet til at alle elevene kan erfare selvstendighet kommer til uttrykk hos andre skolelederen slik:

"Jeg tenker jo at skolen i dag er blitt veldig teoretisk da, så det at de får delta i litt sånne praktiske fag og får lov til å prøve seg ut på både musikk og kunst- og håndverk det ser jeg på som veldig viktig da. At ikke det bare er det teoretiske som står i sentrum da, men det å få delta å få være med å oppleve mestring er viktig. Så det er viktig at musikkfaget og blir et praktisk fag, at man legger vekt på det og at man ikke bare kjører teori ..."

Denne uttalelsen kan tolkes som at skolelederen tenker på musikkfaget som et mestringsfag – et fag der alle kan delta og få en mestringsmulighet. Han understreker dette igjen ved framheve gleden som alle finner ved "et eller annet som de kan mestre innenfor musikkfaget". I denne dimensjonen er mestringsopplevelser gjennom selvstendighet i arbeidsoppgaver en sentral faktor for opplevelse og økt mulighet til selvstendighet i samspill med andre.

Skolelederen forteller også en historie fra tidligere år med et større musikalarbeid. Det kommer her til uttrykk at elevene fikk oppgaver som var tilpasset hver enkelt:

"Der ungene både skrev tekst og lagde musikk, og var scenearbeidere og gjorde alt sammen da, og jobbet med det i månedsvis og det var grådig kjekt, en stor opplevelse for alle. Ungene fikk oppgaver som var tilpasset de. Det var ikke alle som trengte å stå på scenen og synge, men noen var teknikere og satt bak og styrte lyd og så videre."



Den andre skolelederen er opptatt av at felles musikkaktiviteter øker elevenes fellesskapsfølelse – det å være en del av et miljø. Hun har som nevnt opplevd å få følge et trinn sitt målrettede arbeid mot en forestilling. Arbeidsdimensjonen sier noe om at elevene bør oppleve arbeidet med skapende aktiviteter meningsfullt og nyttig. I det følgende vil skoleledernes perspektiver rundt organisering av inkluderende musikkundervisning bli trukket fram for senere å kunne drøftes opp mot elevenes egne erfaringer.

#### 4.2.2 Arbeidsdimensjonen

Under samtale om rammene for musikkfaget og planlegging av spesialundervisning vektlegger en skoleleder at spesialundervisningen legges som en pott på klassen og at dersom dette legges til en musikktime skal det **ikke** brukes for å ha faget norsk. Her vektlegger skolelederen ordet ikke. Jeg tolker det slik at føringene er ganske klare og tydelige på dette området. Skoleledelsen forventer at spesialundervisning som er lagt til musikktimen skal brukes til musikk.

I forhold til læringsmiljøet framhever skolelederen at arbeidet med inkludering og tilpasset opplæring går inn under skolens utviklingsarbeid. Hun uttaler som en selvfølgelighet at dette er et fokus alle skoler skal ha, men at det selvsagt i spesielle tilfeller der elever trenger logoped eller lignende må organiseres annerledes. Hun forklarer likevel at grunntanken i skolen er at alle spesialpedagogiske timer blir lagt til klassene sin timeplan. Dette er grunntanken når timeplanene legges, forteller hun.

I organiseringen av et musikalprosjekt forteller den mannlige skolelederen at det brukes de samme ressursene, men at tanken bak er å kunne tilby elevene et bredere spekter av aktiviteter innenfor fagene musikk og kunst- og håndverk. Han forteller en liten historie om da skolen for en del år tilbake gjennomførte en stor musikal.

"Der ungene både skrev tekst og lagde musikk, og var scenearbeidere og gjorde alt sammen da, og jobbet med det i månedsvis og det var grådig kjekt, en stor opplevelse for alle. Ungene fikk oppgaver som var tilpasset de. Det var ikke alle som trengte å stå på scenen og syng, men noen var teknikere og satt bak og styrte lyd og så videre."

Her er et eksempel på det Thagaard (2018) betegner som en historie som har et budskap relatert til den sosiale konteksten. Denne historien og opplevelsen skolelederen har erfart er mange år tilbake i tid, men den er fortsatt en avgjørende faktor for skolelederen sin positive holdning til musikalske prosjekter i skolens regi i dag.

Han forteller videre at en positiv konsekvens av arbeidet med musikalprosjekt er tilbakemeldingene skolelederen får fra pedagogene om at "roen i timen og konsentrasjonen om det som de skal holde på med er adskillig større enn det var før".

#### 4.2.3 Tidsdimensjonen

En grunnleggende dimensjon i menneskers liv er tid – fortid, nåtid og framtid og slik kommer det også til uttrykk i skolelivet. Skolelederen har som nevnt over personlig erfart at musikalske prosjekter kan gi minner for livet. Jeg følger opp med spørsmål om hva han selv tror dette arbeidet betydde for elevene. Han forteller da om sin egen sønn som deltok i musikalprosjektet. Sønnen snakker flere år senere om minner knyttet til dette musikalprosjektet. Det kommer fram at skolelederen setter musikkfaget høyt og særlig som et skapende fag der han uttaler: "Så er det viktig at musikkfaget og blir et praktisk fag, og at man legger vekt på det og at man ikke bare kjører teori."

I forhold til spørsmål relatert til musikkpedagogers kompetanse kommer det fram fra den andre skolelederen at hennes opplevelse "rundt om på skolene (...) er en opplevelse av at ofte musikk blir lagt til noen som ikke har musikk, og som bare må ta det faget fordi at ingen andre heller ønsker, eller kan, eller vil". Denne uttalelsen sier noe om selve prioriteringen av musikkfaget, og om faget egentlig sees på som et nyttig fag her og nå. Sees musikkfaget på som et mulighetens fag både her og nå, men også i et framtidsperspektiv?

#### 4.2.4 Relasjonsdimensjonen

Det er ikke bare forholdet mellom elev og pedagog som står sentralt i denne dimensjonen. Assistentenes rolle og assistentenes relasjon både til elever og til musikkpedagoger er essensiell. Skolelederen forteller at det ikke er mye samarbeid mellom musikkpedagogen og assistentene. Dette er særlig tilfelle dersom musikkpedagogen bare er inne i klassen en gang i uken for å undervise i musikk, da deltar ikke musikkpedagogen på assistentmøtene, forteller hun.

Den andre skolelederen trekker fram at skolen arbeider for at elevene på tvers av trinn skal ha med hverandre å gjøre i skolehverdagen. Slik han beskriver var "det en av målsettingene her at vi skulle treffe ungene med aktivitet som økte trivselen at vi kunne få alle med da".

Han formidler at samarbeidet i dag med alternativt grunnskoletilbud kun er relatert til det å være publikum for hverandre. Skolelederen har tro på at nytt felles bygg vil føre til tettere

samarbeid. Alternativt opplæringstilbud og ordinærskolen vil da både ha felles personalrom og musikkrom, forteller han.

I forhold til inkludering ser skolelederen også nye muligheter:

"Både det at man kan musisere sammen, men det at man er under samme tak og bruker de samme folkene, deltar på de samme arrangementene. Det er klart at det vil gjøre inkluderingen lettere."

Skolelederen viser i dette eksempelet en åpen og positiv holdning til inkludering. I neste del kommer det fram hva skolelederne faktisk legger i begrepet inkludering i skolen, og hvilke tanker de har i forhold til inkludering i faget musikk.

#### 4.2.5 Inkludering i skolelederperspektiv

Inkludering er et gjennomgående tema i denne undersøkelsen. I lys av de ulike dimensjonene i begrepet skolelivskvalitet har inkludering blitt berørt tidligere i analysen. Inkludering er i teorigrunnlaget grundig presentert i eget kapittel. Det er derfor her naturlig å trekke fram alle sider der skolelederne uttrykker erfaringer og meninger i tilknytning til begrepet inkludering.

Skolelederne sier seg enige i at musikkfaget er et godt egnet fag for inkludering i forhold til mange andre fag. Skolelederen understreker at inkludering betyr veldig mye for henne:

"Jeg har jo spesialpedagogikk utdanning og syns at det er veldig viktig å få den spesialpedagogikken inn i klasserommet at ikke det skal foregå på et grupperom med en til en undervisning. Så generelt i fag tenker jeg at det er helt avgjørende for at elevene skal trives, og hvis de trives så lærer de."

Trivsel er også noe skolelederen vektlegger som grunnleggende for læring. Trivsel skjer i samspill med andre elever slik hun uttrykker det. I teorigrunnlaget ble det definert at trivsel ikke er betegnende for skolelivskvalitet. Trivsel er et snevrere begrep, men det kan tenkes at elever med høy skolelivskvalitet også trives på skolen. I dette tilfellet tolker jeg det slik at skolelederen erfarer at elevene trives godt i musikkundervisningen og at dette igjen er viktig for annen læring i skolen. Trivsel er også et begrep som er mye brukt i skolen og i ledelsen i forbindelse med den årlige trivselsundersøkelsen. Hun sier videre om deltakelse at:

"... det er litt sånn delt for en ting er å være til stede fysisk og være i rommet, men jeg tenker at man deltar ikke før man er aktivt med. Så man kan på en måte ikke si at: Ja

vi har inkludering for alle i samme rom samtidig. Men hvis de føler seg som en del av fellesskapet da tenker jeg at de er deltakere."

Om inkludering og musikkundervisning tenker hun at "det er et veldig enkelt fag å inkludere i forhold til mange andre fag". Hun uttaler videre at "hennes erfaring er at elever som strever i andre fag ofte mestrer i musikk". I spørsmål om hvilke tanker hun gjør seg om at alle elever har musikkaktiviteter sammen svarer hun: "Jeg tenker det er veldig viktig for å øke den fellesskapsfølelsen, og at de er en del av et miljø." Hun forteller en historie om en klasse der det var et ganske utfordrende miljø. De arbeidet mot en forestilling og slik hun opplevde det så klarte musikkpedagogen å få alle elevene til å føle seg inkludert i fellesskapet. "... der tror jeg at hun oppnådde at alle følte seg inkludert i det fellesskapet."

Hun trekker fram skolens grunntanke rundt inkludering og musikkundervisning slik:

"Jeg tenker at grunntanken til skolen er jo at vi vil ha mest mulig inkludering og da er jo musikk et helt sentralt fag å bruke. Som jeg sa i sted og er ofte de som strever i andre fag de som kan mestre i musikk, og kjenne på glede gjennom musikk og inkludering og fellesskap. Sånn at hmm det er viktig å få de med i det faget."

I neste del legges musikkpedagogenes perspektiver fram under samme system: først en presentasjon, deretter analyse ut i fra de fire dimensjonene i begrepet skolelivskvalitet, og til slutt musikkpedagogenes erfaringer og tanker rundt inkluderingsbegrepet.

### 4.3 Musikkpedagogenes perspektiver

Felles for alle tre samtalene var god kontakt og en flyt i dialogen mellom meg som intervjuer og musikkpedagogene. Kjennskapen og forståelsen for faget som helhet kan være en viktig faktor for den "lette" samtalen som oppstår. Jeg var også bevisst min rolle som forsker versus min egen rolle som musikkpedagog – mitt engasjement og moralske integritet, slik Kvale og Brinkmann (2014) framhever.

Flyten i intervjuet er begrunnelse for at jeg i denne delen brukes ordet samtale istedenfor intervju. Thagaard (2018) beskriver at den gode kontakten i intervjusamtalen oppstår når begge parter er opptatt av temaene de samtaler om, og intervjupersonen forteller engasjert om det hun eller han er opptatt av. I denne delen vil det derfor bli en kombinasjon av temaanalyse og analyse og tolkning av historier som musikkpedagogene formidler, slik det ble skissert i kapittel 3. For å skille de tre musikkpedagogene bruker jeg musikkpedagog 1, 2 og 3, men musikkpedagog 3 omtales også som musikkpedagog for alternativ skolearena.

For å synliggjøre og sammenligne data mellom musikkpedagogene lagde jeg et skjema inndelt i områdene: kompetanse, inkludering, samarbeid og relasjoner, opplevelser, og utfordringer. I eksempelet illustreres dette i det området som omhandler musikkpedagogenes kompetanse og musikkens betydning i deres liv.

De tre musikkpedagogene har alle en bakgrunn der musikk har betydd veldig mye gjennom oppveksten. Musikkpedagogene i skole 1 og 2 har vokst opp i en musikalsk familie, og som 2 beskriver så har hun egentlig trådd i morens musikalske spor.

Pedagogene er genuint interessert i musikkfaget og kan beherske flere instrumenter. Alle tre har gjennomført lærerutdannelsen, men musikkpedagog 2 har tatt drama grunnfag. Musikkpedagog 3 som tilhører en alternativ skolearena har noe spesialpedagogisk kompetanse i sin utdanning. Musikkpedagogen i skole 1 er nyutdannet og har bachelor i musikk. Hun er mye yngre enn de andre pedagogene og legger i samtalen vekt på et ønske og behov for mer erfaring rundt inkludering og tilpasset opplæring i musikkfaget.

I analysearbeidet lagde jeg en kolonne for hver musikkpedagog og det var da mulig å systematisk sammenfatte noe i de data jeg hadde transkribert. For å forenkle sammenfatningen lagde jeg fargekoder i skjemaet og markerte med sammenfallende farge i intervjutranskripsjonene. Slik kunne jeg trekke ut informasjon, legge dette parallelt og trekke sammenligninger. Det første området jeg analyserer og tolker er pedagogenes musikalske bakgrunn og kompetanse. I et hermeneutisk perspektiv slik det er beskrevet av Fuglseth (2018) vektlegges det at tolkerens perspektiv og perspektivet i det vi skal forstå må samenes for at vi skal kunne skjønne hva andre mener. I dette tilfelle trenger jeg som forsker en forkunnskap om musikkpedagogene, for å kunne få en bredere forståelse av et hele – altså en horisontsammensmelting uten at jeg som forsker trenger å være enig i innholdet i det jeg skal forstå.

Hovedområde	Data Musikkpedagog 1	Data Musikkpedagog 2	Data Musikkpedagog 3	Sammenfatning
Kompetanse  Musikkens betydning for Musikkpedagogene	<i>Ja, jeg er da 23, så jeg har ikke vært så lenge i yrket, men jeg har spilt i korps siden jeg gikk i tredje klasse. Vokst opp i en veldig musikalsk familie, så jeg sang i kor før det då, (...), og spilt i korps i ...10 år tror jeg før jeg sluttet når jeg begynte med høyere utdanning, da strakk ikke tiden til. Elles så ja, er det masse sang og dans og greier i familien.</i>	<i>Jeg har alltid vært glad i musikk. Jeg er vokst opp i en familie med en mor som var musikk lærer, og kordirigent, barnekordirigent da, så jeg har på en måte vokst opp i beina hennes på en måte. Og har liksom alltid ... egentlig har jeg trådd litt hennes spor da på en måte, for jeg har gjort litt det samme som henne.</i>	<i>Ja, musikk betyr selvfølgelig veldig mye, og heldigvis så endte jeg opp med å jobb med noe innenfor musikk da. Det var og tilfeldig ... trenger kanskje ikke å si så mye om det. Men ..., jeg har... med utdanning du tenker? Jeg har tatt sånn årskurs i musikk, storkurs, storfag og grunnkurs på lærerhøgskolen.</i>	De tre musikkpedagogene har alle en bakgrunn der musikk har betydd veldig mye gjennom oppveksten. Musikkpedagogene i skole 1 og 2 har vokst opp i en musikalsk familie og som 2 beskriver så har hun egentlig trådd i morens musikalske spor. De er genuint interessert i musikkfaget og behersker flere instrumenter.  Alle har tatt lærerutdannelse, men musikkpedagog i skole B har tatt drama grunnfag. Musikkpedagog 3 har spesialpedagogisk kompetanse.  Musikkpedagog i skole 1 er nyutdannet og har bachelor i musikk. Hun er mye yngre enn de andre musikkpedagogene. Hun legger i intervjuet vekt på behovet for mer erfaring rundt inkludering og tilpasset opplæring i musikkfaget.

Videre vil jeg trekke fram hvordan og hva som kommer til uttrykk hos musikkpedagogene innenfor områdene slik som i de forrige analysedelene. Det vil også bli trukket inn elementer rundt observasjoner fra musikkpedagogenes klasseledelse, arbeidsmetoder og relasjon til sine elever og andre voksne. Dette for å sammenfatte det som blir uttalt i samtalen og det som "faktisk" skjer under observasjonen.

#### 4.3.1 Kontrolldimensjonen

Kontrolldimensjonen kan si noen om hvordan pedagogene bidrar til å gjøre elevene til aktører med kontroll over eget skoleliv, eller til "brikker" i et spill elevene ikke har oversikt over. Det er for musikkpedagog 1 viktig at alle elever kan få bidra med noe i undervisningen. I samtale om deltagelse og hva hun legger i begrepet uttaler hun:

"Da tenker jeg at elevene skal være med på det de blir introdusert for. At de ... ikke sier nei eller ikke vil prøve. Jeg tenker at de gjør så godt de kan, og at det må være en kultur for at man blir akseptert selv om man kanskje gjør et feil dansetrinn eller man

plutselig bommer på en tone ..., men at man tør å bidra og å delta og jeg synes det er kjempeviktig at alle gjør det, men det ser jeg jo i praksis at det er vanskelig."

Musikkpedagogen har klare forventninger til at alle elevene skal delta og hun viser at hun har tiltro til at elevene skal klare aktivitetene. Dette kommer fram da hun er tydelig på at det er helt ok å gjøre en feil, det betyr ikke noe, for deltakelsen er det viktigste. Videre sier hun at "Det er jo utfordrende, det er alltid noen som gjerne vil trekke seg litt vekk."

I forhold til at alle elever skal få nok utfordringer i fellesskapet kommer hun tilbake til ordet utfordring i forbindelse med samtale rundt tilpasset opplæring og musikkundervisning. Hun nevner kommunikasjon mellom henne og assistenter som et avgjørende område for elevenes opplevelse av mestring i fellesskapet.

"Det viktigste blir jo et nivå som de mestrer, (...), jeg er helt avhengig av at de hjelper meg til å få det ned til det nivået til de elevene det gjelder, for det har jeg ikke sjans til når jeg står her framme alene, da vil jo de fort forsvinne vekk når de andre går ifra, så der er virkelig assistentene gull verdt."

Musikkpedagog 3 forteller at mestring kommer til uttrykk hos hennes elever ved at de viser glede og går "... oppreist, rak i ryggen og viser med kroppsspråket". De kan også være selvstendige og som hun uttrykker "rett og slett kjempeselvstendige". "... det handler jo mye om tror jeg å få slippe til sant. Tørre å ta tre steg tilbake selv ..." Her illustreres at begrepet mestring er synonymt med det å kjenne seg som selvstendig aktør i aktivitetene.

Musikkpedagog 2 sitt undervisningsopplegg strekker seg over måneder med øving til musikalframføring. Hun framhever at det er helt sentralt at alle elevene får en oppgave de kan mestre. Det er viktig for henne at "... alle føler at de er viktige i dette prosjektet. At alle kan stå på scenen og oppleve mestring".

Musikkpedagog 2 har også tydelige forventninger til elevene. Det skaper hun, slik hun uttrykker – ved selv å være godt forberedt:

"Jeg er godt forberedt det merker de, og det skaper en forventning hos elevene, og når elevene har en forventning, så trenger man egentlig ikke å markere så veldig mye mer hva man forventer av de, for da, da er de til stede."

Hun legger vekt på at gode mestringsopplevelser for alle alltid er viktig for henne i framføringer i musikk. Hun forteller et eksempel der en elev som nettopp er kommet til Norge

og ikke kan det norske språket får en replikk han kan si alene, nettopp fordi det betyr mye for alle å få delta på scenen.

"For meg er det viktig å finne oppgaver som alle kan da være en del av. Til den gutten som da har masse uro i kroppen han kommer til å få en oppgave å skulle dribble fotball eller å danse Fortnite dans på scenen sant, å gjøre en del av det som de kan da mestre."

Videre i samtalen forteller hun at hun spontant måtte finne noe som en del av guttene kunne føle seg vel med. Målet var å få noen gutter som var urolig til å delta, men utfallet ble ikke helt som hun hadde tenkt: "Han var nok redd for at dette var noe han ikke fikset, så han trakk seg litt, men jeg tror på sikt så skal de bli trygg i den oppgaven da."

Elevene passer på å komme til musikkundervisningen som bevisst er lagt til en mandag. Hun forteller at dette gir en god start på uken og at det å jobbe med noe elevene trives med som er positivt, smitter over på de andre fagene. "Så det fører til mindre fravær blant elevene de dagene for de passer på at de kommer, for de har en sånn følelse av at de er, at det er viktig at de er der, og da kommer de."

Musikkpedagogen forteller en historie og slik Thagaard (2018) vektlegger så kan historier formidle et budskap relatert til den sosiale konteksten. Her tenker jeg på den sosiale konteksten som den historien formidler. Jeg velger å gjengi denne historien her i analysedelen for senere å ta den opp til drøfting.

"... jeg prøver under forestillingen å på en måte å få frem alle da. Jeg husker at det var veldig sterkt under Askepott for da var det en av de roligste, stilleste jentene som aldri sier noen ting som stod frem helt alene på scenen og sang solo og hadde flotte, lange og snakket høyt og tydelig, ja. Da får jeg tilbakemeldinger fra lærere og foreldre om at dette var jo ho helt! Ja de blir veldig rørt da om hva hun har fått til og hva det har betydd for hun da. Det blir det så mye lettere for henne, da fører det til at det blir mye lettere for henne å snakke høyt i klassen og ... ja for hun har jo stått på en scene foran 200 mennesker sant og da ..."

Planlegging og tilrettelegging av musikkundervisningen er avgjørende for å kunne jobbe med å gjøre elevene selvstendige. Ved å gi tydelige rammer får elevene likevel improvisere og forme, utforme en god del, uttaler musikkpedagog 2. I neste dimensjon blir musikkpedagogenes arbeidsmetoder belyst grundigere.



#### 4.3.2 Arbeidsdimensjonen

Det å arbeide med fag og ferdigheter, skapende virksomhet og annen aktivitet er det arbeidsdimensjonen favner. I denne dimensjonen er det viktig at elevene opplever at de lærer noe og at det faktisk betyr noe for de. I den alternative skolearenaen kommer elevene en dag i uken der de har samspill i gruppe, men også enkeltundervisning. I individuelle timer handler det mye om å bygge opp ferdigheter og særlig lære opp musikalske ferdigheter som kan brukes i en gruppe, forteller musikkpedagog 3.

Hun formidler tanker rundt et kurs hun deltok på ved Dissimilis i Oslo for mange år siden. "Det er det mest matnyttige kurset jeg noen gang har hatt. For det var så, både praktisk, håndfast, altså du fikk noe å hjelpe deg med." Metodene hun lærte der har hun brukt i prosjekter med ordinære skoleklasser. "... ordinære klasser har spilt etter dette og min erfaring var jo at de var overbegeistret, ... De var kjapt samspilt og kunne opptre med det da."

Musikkpedagog 1 synes dans er en aktivitet som fungerer godt i alle klasser i tillegg til sang. Hun uttaler likevel at det alltid er noen elever som ikke vil være med å danse, og at mange synes sang er kjedelig. Hun føler at egen deltakelse i dans kan bidra til at flere deltar, selv om de synes det er utfordrende.

Jeg spør musikkpedagog 1 om hun bevisst valgte et hurtig tempo i dansen elevene skulle lære. Dette hadde hun ikke tenkt gjennom på forhånd, men hun hadde tenkt i etterkant at det kanskje gikk litt fort, "men samtidig så fikk jo de det til tilslutt, så det er litt sånn skal jeg utfordre de med en gang eller skal vi kjøre safe ...".

Dramaøvelser er en arbeidsmetode musikkpedagog 2 benytter seg mye av "... det er noe som kommuniserer godt. Elevene får, de blir veldig raskt med med en gang, og jeg føler at jeg får god kontakt". Hun velger seg ofte aktiviteter som er lek baserte for som hun sier så "fungerer det omtrent alltid", sammen med rytmeleker, repetering, og modellering – herming, uttaler hun i samtalen. Hun arbeider også med å gi tydelige rammer "... de skal stå der og der, og jeg sier når i sangen de skal danse, men jeg styrer ikke hvordan de skal danse det er de selv som improviserer".

Hun forteller at hun gir elever i oppgave å lage dans og deretter instruere dansen til andre elever slik at de lærer av hverandre. "Jeg er veldig tydelig på at jeg forventer ro. Jeg forventer respekt for det som vi holder på med ...". Denne respekten hun forventet var gjenkjennelig i observasjonssituasjonene. Musikkpedagogen klarte å "fange" elevenes oppmerksomhet og de

holdt fokus og konsentrasjon i lange strekk. Musikkpedagogens arbeidsmetoder og engasjement er mer detaljert skildret under analyse av elevperspektivet kapittel 4.1.2.

#### 4.3.3 Tidsdimensjonen

Tidsdimensjonen sier noe om at det er i samspillet mellom erfaringer og forventninger at elevenes muligheter for læring og utvikling skapes. I den forbindelse vil skolens kultur og tradisjon også ha noe å si for de erfaringene elevene har med seg til mellomtrinnet.

"Det er en veldig god kultur her i forhold til det å ha samlinger i gymsalen, hele skolen sammen. Og opptre for hverandre en gang i måneden." Musikkpedagog 2 sammenligner med en del andre skoler hun har jobbet på og kommer fram til at det er en god kultur ikke bare på å ha framføringer, men også å jobbe sammen på tvers av trinn. Særlig trekker hun fram sangkulturen ved skolen – det at den gode kulturen i småtrinnene danner et godt grunnlag når elevene kommer på mellomtrinnet. Når det gjelder hvordan rektor er med på å forme kulturen uttaler hun:

"... rektor er veldig tydelig på hvordan vi skal oppføre oss. Han møter alle i døren, tar de imot, og snakker med alle om hvordan ... minner hvert trinn om hvordan vi skal oppføre oss i gymsalen under samlingen."

På mitt spørsmål om hvorvidt rektor er med å synge og spille svarer hun at han har deltatt veldig mye tidligere år. Rektor "... spilte gitar og sang, og han er og med når vi har sånn vennskapsring, vennskapsuke da er det han som leder allsangen".

#### 4.3.4 Relasjonsdimensjonen

I observasjonene var det som nevnt tidligere generelt en god dialog mellom musikkpedagogene og elevene. Det å være akseptert i miljøet før en observasjon skriver Thagaard (2018) er avgjørende før prosjektet kommer i gang. I alternativt opplæringstilbud ble jeg som forsker tatt godt imot, men det som er interessant å bemerke er det Thagaard (2018) sier om at enkelte miljøer inkluderer forskeren i sin virksomhet dersom forskeren er engasjert i det de driver med. Mitt engasjement for det arbeidet musikkpedagogen utfører medførte at hun inviterte meg til å observere en musikkgruppe. Hun ønsket at jeg skulle få oppleve hvordan ungdomsskoleelever med spesielle behov ble inkludert i samspill med voksne. Alle som deltok her hadde hatt musikk som alternativt opplæringstilbud siden barneskolen.

Jeg vil trekke fram en situasjon fra denne observasjonen. Dette observasjonsnotatet formidler flere elementer i forhold til relasjon mellom lærer-elever, elever-elever, og elev-assistent. Ikke

minst skinner assistentens betydningsfulle relasjon til deltakeren fram idet vokalisten er ferdig å synge:

Lisa Bluesen! Kan vi få høre den? spør musikkpedagogen jenten fra 8.klasse. "Ja, dere skal få høre den," svarer jenten. En av de andre deltakerne sier: "Hun er en skjønn jente hun." Kanskje vi kan ha denne sangen med på konserten? spør musikkpedagogen. Jenten stråler opp: "Åja oh my God oh my God og my God!" "Kom igjen folkens," sier en annen deltaker. Slagverkeren hiver seg på, vokalisten smiler og det blir knyst stille når jenten begynner å synge. Hun synger med klar stemme og innlevelse, og hun kan all den engelske teksten. Hun gynger rytmisk fram og tilbake og er konsentrert ... så kommer jubel og klapp. Vokalisten hopper opp og ned av glede, stråler og springer ivrig bort til sin assistent.

Musikkpedagog 2 legger tydelig fram for elevene at de skal være selvstendige, både i musikkundervisningen, men også i den kommende framføringen. For henne er det viktig at "alle føler at de er viktige i dette prosjektet. At alle kan stå på scenen og oppleve mestring". Ved disse klare forventningene til elevene bygger hun en tiltro, og hun viser at hun har tillit til at elevene skal få til oppgavene. Tidligere er det også nevnt at hun får en rask kontakt med elevene gjennom dramaøvelser.

"Jeg lever veldig i dette faget. Jeg kjenner jo at det er et fag som det er lett for meg å kommunisere gjennom da." Gjennom observasjonene har hun vist nettopp dette – at hun "lever" veldig i musikkfaget. Hun bruker hele sitt kroppsspråk, danser, synger og spiller og er til stede med hele seg sammen med elevene. Hvordan denne kommunikasjonen gjennom musikk skaper god relasjon mellom henne og elevene viser seg i den gjensidige respekten som observeres. Musikkpedagogen setter også seg selv til side og vil framheve sine elever. Hun sier blant annet: "Jeg kan spille litt, men jeg ønsker helst ikke å spille." Flere ganger forklarer hun elevene at det er de som skal stå på scenen og ikke hun. Dette viser hun også i observasjonen ved at en elev får spille piano under øvelsen, fordi målet er at han skal spille på framføringen.

Det er under hentet fram et eksempelet som illustrerer hvordan musikkpedagogen arbeider med relasjoner i avrunding av musikktimen. Eksempelet er hentet fra første observasjon der hun jobber med en dramaøvelse hvor hun inkluderer klassisk musikk. Det er selvsagt interessant å se hvordan elevene responderer på den klassiske musikken, men i denne delen er

det relasjonsdimensjonen som skal framheves, da den primært handler om elevenes forhold til sine lærere og medelever.

<b>Hovedaktivitet:</b> Avrunding av musikkundervisning	<b>Situasjonsbeskrivelse:</b> Gymsal, samlet på golvet	
Trinn: 5.-7. Gruppe	Temaer	Mine tentative tolkninger og vurderinger
<p>Musikkpedagog: "Alle ut på golvet, dere må skynde dere 10, 9, 8, 7, (...) musikkpedagogen teller ned 0,7 0,6 (...) 0, og der har vi en ring!"</p> <p>Musikkpedagogen setter seg ved pianoet og spiller mens luen er "Bomben" som sendes raskt rundt i sirkelen. Hun spiller "Til Elise" av Beethoven, deretter et raskt Grieg stykke. En jente begynner straks å snurre rundt som en ballettdanser.</p> <p>Det blir en uenighet mellom to gutter – hvem som fikk bomben. Musikkpedagogen er raskt borte og sier bare "Stein, saks, papir" Guttene løser det selv med heiarop fra resten av gruppen.</p> <p>Musikkpedagog spiller et pianoverk av Chopin. Raskt tempo. Alle sitter til slutt.</p> <p>"Dere har vært kjempeflinke i dag. Til neste gang vil jeg at dere som har replikker øver hjemme og det er masse sangtekster som er viktige replikker. I juni skal vi ikke ha manus! Da blir det opptreden på den nye skolen."</p> <p>Elevene reiser seg fra sirkelen. "Stå på en fot – det er trestammen. Lett den andre foten mer og mer opp og når du har god balanse så ta armene opp over hodet – fly som et tre. Skift fot. Takk for i dag."</p>	<p>I avrundingen samles alle elevene stående i en sirkel på gulvet.</p> <p>Dramalek: "Bomben" - den eleven som havner med luen når musikken stopper må sette seg ned.</p>	<p>En effektiv metode for å samle elevene raskt. Elevene kjenner mest sannsynlig metoden siden de responderer så raskt.</p> <p>Tempoet i de klassiske stykkene er hurtig. Dette gir et naturlig driv til aktiviteten og får tempoet opp. Er dette bevisste musikkvalg fra pedagogens side?</p> <p>Den klassiske musikken inspirerer intuitivt jenta til å danse ballett.</p> <p>Rask handling fra pedagogen med en motiverende metode for å ende uenigheten.</p> <p>Har gjennom aktiviteten fått alle elevene samlet sittende i sirkel. Kan nå gi beskjeder.</p> <p>Bekrefter og gir framovermelding.</p> <p>Felles rolig avslutning med fokus på ro.</p>

I dette eksempelet oppstår det en uenighet mellom to elever, men denne uenigheten får ikke mulighet til å eskalere da pedagogen straks og raskt går fra pianoet for å ordne opp. Det at hun velger en kjent lek til å løse uenigheten medfører at guttene selv får ta ansvar for å ordne opp seg imellom. Dette skjer hurtig og lekent med heiarop fra alle de andre elevene, og så er aktiviteten i gang igjen med musikkpedagogen ved pianoet.

Det er ikke bare relasjonen mellom henne og guttene, men også mellom henne og alle de andre elevene som trer fram i denne undervisningssituasjonen. Relasjonen mellom elever kan også tas fram som et eksempel på hvordan pedagogens anerkjennelse i dialog står sentralt sammen med evnen til å lytte, akseptere og bekrefte, slik Tangen (2012) har definert. Situasjonen i eksemplet kunne raskt utviklet seg til en helt annen situasjon der de andre elevene ble irritert på guttene for at øvelsen stoppet opp. I stedet tar pedagogen grep som gjør at elevene støtter og heier på hverandre og ingen negative følelser eller atferd får mulighet til å utspille seg.

Musikkpedagogen engasjerer seg for barn som har spesielle behov. Hun bygger relasjon gjennom sitt engasjement, og hun beskriver selv den gode kontakten med en enkelt elev: "Han engasjerer meg jo veldig! Jeg blir veldig motivert av hans engasjement, det gjør jeg."

Vil musikkpedagogens engasjement for eleven speile igjen og påvirke medelevenes relasjon til samme elev? Dette er en refleksjon som blir tatt opp til senere drøfting, men eksempelet berører også inkluderingsperspektivet, som i neste del blir grundigere analysert.

#### 4.3.5 Inkludering og musikkpedagogers perspektiver

Inkludering og tilpasset opplæring er et av hovedtemaene i alle intervjuene.

Musikkpedagogen ved den alternative skolearenaen forteller at de største musikkgruppene kan være på opptil 10 deltakere, men at de utfyller hverandre som helhet. Om inkludering og mestring forteller hun:

"..., du ser etter hvert at de kommuniserer mye mer med hverandre altså dette her med at de er skikkelige venner og kompiser, sant. Og at det egentlig er noe du ser mer og mer hvor det blomstrer etter hvert som de mestrer i lag og ..., en del av de tingene vi øver på så er det at de sitter og hører på hverandre og de blir veldig god på den biten og .... Med å vise glede over hva andre gjør og at det er ikke nødvendigvis ikke bare seg selv i fokus, men ja."

De andre to musikkpedagogene vektlegger begge at musikkfaget er et egnet fag for inkludering og at de elevene som strever i teoretiske fag kan få en bedre mulighet til å skinne i musikkfaget. Musikkpedagog 1 formidler følgende som svar på mitt spørsmål om hvordan hun opplever at de andre elevene er i forhold til inkludering av elever som har spesielle behov?

"Det synes jeg at de er ganske flinke på egentlig. Som jeg sa i sted så er de jo veldig gira på når de får være med ut i små grupper med en elev vi har og der er det ingen som ... der er det alltid: *Åå vi vil være med*, altså det er veldig ønske om å være med og når vi har hatt dans så har eleven vært med å danse litt i klasserommet og da inkluderer de veldig: *ÅÅh så gøy at du er med*. Og jeg synes faktisk de er veldig flinke."

Musikkpedagog 2 opplever veldig sterkt at musikkfaget er et fag som fremmer inkludering:

"Altså jeg har jo alltid opplevd at musikkfaget er et fag som inkluderer omtrent alle, ... og særlig de elevene med spesielle behov og da mener jeg elever som har ja helt spesielle behov. Har ulike diagnoser, de fungerer som oftest veldig godt i musikkfaget. Og derfor blir de jo da det er jo timer der de er godt inkludert. Opplever veldig ofte at elever som strever faglig ellers de blomstrer i musikkfaget. De blomstrer når de står på en scene og opptrer, ..."

I skjemaet under er uttalelser rundt tema inkludering samlet fra alle de tre musikkpedagogene. Her er det mulig å sammenfatte og gjøre en sammenlignende analyse ut fra tema inkludering.

Hoved-område	Musikkpedagog 1	Musikkpedagog 2	Musikkpedagog 3
<p><b>Inkludering</b></p> <p>Hvordan er det å ha musikk med hel klasse?</p> <p>Hvorfor musikk med alle?</p> <p>Samarbeid</p>	<p>... det er fordeler og ulemper. Jeg synes at det er egentlig mest utfordrende for jeg føler at det setter så mange begrensninger på hva jeg kan gjennomføre.</p> <p>Dans er no for så vidt greit å gjennomføre i hel klasse, og sang. Men hvis vi skal gå ned på mindre elementer som å jobbe med rytmer, gitar eller piano eller så føler jeg at å få den der en til en blir veldig vanskelig. Iallfall her på denne skolen når vi er så store klasser, så synes jeg det er utfordrende.</p> <p>Det handler jo om at alle skal føle at de kan bidra med noe. Ingen skal føle at ... det er jo veldig ofte at elever seier, <i>jammen jeg kan ikke synge eller jeg kan ikke danse, jeg er tonedøv</i> og ... ja jeg prøver jo å fortelle de at de færreste er jo tonedøv. Det er jo nesten ingen som er det i verden, og at alt kan læres og da er det jo mitt ansvar å tilegne de den kunnskapen og den verdien slik at de føler at de mestrer det.</p> <p>Så jeg føler at mestring henger veldig sammen med inkludering, i hvert fall får det gjelder musikk.</p>	<p>Altså jeg har jo alltid opplevd at musikk-faget er et fag som inkluderer omtrent alle, ... og særlig de elevene med spesielle behov og da mener jeg elever som har ja helt spesiell behov. Har ulike diagnoser, de fungerer som oftest veldig godt i musikkfaget.</p> <p>Og derfor blir de jo da, det er jo timer der de er godt inkludert. Opplever veldig ofte at elever som strever faglig ellers de blomstrer i musikkfaget. De blomstrer når de står på en scene og opptrer, så det er ofte andre elever enn de som ellers i klasserommet markerer seg som flinke, som får på en måte vist sine gode sider da, ja.</p> <p>Så her på skolen nå så har vi jo en veldig stor andel med elever fra andre kulturelle bakgrunner, og vi ser da at musikkfaget er et fag som virkelig er med på å inkludere de, fordi at det er et fag der vi ikke bruker, vi er ikke så avhengig av språket.</p> <p>Vi kan spille på hva de kan fra før, hva opplevelse de har fra før med musikk og dans og rytme. Og det er et fag som de alle ... ja glir rett inn i egentlig. Så vi har en del litt sånn fargespill opplevelser her.</p>	<p>... de største gruppene som jeg kanskje har sånn er opp i både – åtte, ti, tolv elever, sant, men det er jo klart når du kommer opp i ti tolv så begynner det å bli en del, men samtidig er det avhengig av hvor mange hjelpere, assistenter har en med.</p> <p>Hvilken elever er det snakk om nivåmessig, og det er gjerne en del ... det kan gjerne være ulikt nivå sant, men de utfyller hverandre gjerne som helhet.</p> <p>..., du ser etter hvert at de kommuniserer mye mer med hverandre altså dette her med at de er skikkelige venner og kompisar, sant.</p> <p>Og at det egentlig er noe du ser mere og mer hvor det blomstrer etter hvert som de mestrer i lag og ..., en del av de tingene vi øver på så er det at de sitter og hører på hverandre og de blir veldig god på den biten og .... Med å vise glede over hva andre gjør og, at det er ikke nødvendigvis ikke bare seg selv i fokus, men ja.</p>

Musikkpedagog 1 nevner at det kan være vanskelig å inkludere de som liker best teoretiske fag, men at musikkfaget likevel kan påvirke kulturen i klasserommet. "...vi kan skape et samhold, ved å for eksempel ha en klassesang eller at man klarer å få til noe sammen. Det er ikke så ofte man gjør i de mer teoretiske, da jobber man gjerne i matte en og en, og jobber i boken sin, men i musikk så jobber vi nesten alltid sammen, og vi har et mål sammen om at vi skal få til et eller annet eller framføre en dans eller ..."

Det å ha et felles mål som munner ut i en framføring er felles for alle de tre skolene og musikkpedagog 2 formidler dette med innlevelse når hun forteller at: "Det er veldig god kultur her i forhold til det å ha samlinger i gymsalen, hele skolen sammen. Og opptre for hverandre en gang i måneden. Før jul har vi adventssamlinger en gang i uken der vi synger sammen, så det er veldig god, etablert kultur for det."

#### 4.4 Oppsummering av analysekapittel

Analysekapittelet har hatt som mål å trekke fram innsamlet data på en strukturert og oversiktlig måte. Det er ment å belyse sentrale data som kan gi svar på forskningsspørsmålet om hvilke didaktiske faktorer som tangerer elevenes skolelivskvalitet. Ledelsesperspektiver, musikkpedagogiske perspektiver og elevenes opplevelser er samlet under overskrifter som representerer innholdet i begrepene skolelivskvalitet og inkludering.

Musikkpedagogene har formidlet at musikkfaget kan være godt egnet for inkludering, men også et svært utfordrende fag å inkludere alle elever i. Utfordringene gjelder både inkludering av elever med spesielle behov, men det kommer også det fram at det er utfordrende å inkludere de elevene som liker best teoretiske fag.

Skoleledelsen har tydelig formidlet at musikkfaget er et fag der mulighetene for inkludering er store. Musikkpedagogene ser muligheter og ytrer ønsker for musikalsk arbeid, som det ikke alltid er like lett å realisere. Elevene selv har kommet med uttrykk og meninger rundt inkludering, og observasjoner i feltet har belyst hvordan inkludering skjer i praksis.

I neste del vil både utfordringene og andre områder som musikalsk opplevelse, mestrings-opplevelser og samspill bli trukket fram og vil deretter bli tatt opp til diskusjon.



## 5 Oppsummerende drøfting

Det har gjennom analysen kommet fram noen områder som vil være interessante å drøfte nærmere i lys av teorien. Forskningsspørsmålet om hvilke didaktiske valg som tangerer elevenes opplevelse av skolelivskvalitet i musikkundervisning blir belyst her. Dette er områder som kan betegnes som utfordrende opp mot de forventninger og krav som blant annet offentlige retningslinjer gir, slik det er presentert i kapittel 2. Det er også områder som kan betegnes som dilemmaer i forhold til for eksempel tilpasset opplæring og inkludering i musikkundervisning. Det første området som tas opp til drøfting er hvordan elevenes musikalske opplevelser, samt erfaring av selvstendighet utspiller seg i lys av presentert teori.

### 5.1 Opplevelsesmuligheter, inkludering og selvstendighet

Hva danner grunnlaget for selve musikkopplevelsen? Er det metodene, er det pedagogenes planlegging eller er det handlingen som skaper det musikalske møtet? Nielsen (2010) har slått fast er at vi alle har ulike forutsetninger i vårt møte med musikk. Dette medfører at en eksistensiell musikkopplevelse for en elev kan oppleves helt ulikt for en annen elev.

Kunnskap om dette kan nok sies å være avgjørende for at flere elever får muligheten til nettopp en musikalsk opplevelse. I forhold til det mangfoldet av elever en musikkpedagog møter i grunnskolen blir tilpasset opplæring også et kjerneord i denne sammenhengen.

Offentlige dokumenter slik som Utdanningsdirektoratet (2006) viser til er formålet med faget både musikkopplevelsen, den estetiske opplevelsen og den eksistensielle erfaringen. Dette gjør denne diskusjonen enda mer aktuell. Hvordan kommer dette til uttrykk hos musikkpedagogene, skoleledelsen og elevene gjennom dette forskningsprosjektet?

I analysen ble det presentert et eksempel der informant J1 beskriver en musikkopplevelse som det å glemme tid og sted. Du gjør ting som musikken får deg til å gjøre, og slik hun beskriver så bryr du deg ikke om hvordan omgivelsene reagerer – du bare er i musikken. Varkøy (2015) legger vekt på at musikken kan hjelpe oss til å komme i kontakt med kroppen vår og vårt følelsesliv. Det er musikken i seg selv som gir J1 denne opplevelsen som har preg av en musikalsk erfaring slik Varkøy beskriver den. Det handler om å bringes inn i en egen stemning, der det er vanskelig å kontrollere følelsene, og man rykkes bort fra det kontrollerbare. Informant G3 setter ord på noe av det samme "Ja sånn .... eeee at ja du tar på en sang så bare plutselig ... så danser du da (ler stille)". Gutten blir litt flau når han uttaler dette, og det kan tyde på at erfaringen kjennes personlig og at han kommer i en helt egen stemning.

Musikken river elevene med, men eksemplene forteller også noe om utfordringene elevene har med å bare være seg selv. Fire av elevene gir uttrykk for at det er noe flaut forbundet med å bli revet med av musikken. Knytted eksemplene opp mot inkludering slik Stige (1995) formulerer, så er en inkluderende musikkpedagogikk med på å bygge ned grenser og etablere kontakt og fellesskap.

Det har gjennom funn i forskningen kommet fram at flere elever synes inkludering er vanskelig, ... eller er det forståelsen rundt inkludering som er mangelfull? Vi har sett gutten som ikke klarte å akseptere at en gruppe gutter fikk danse Fortnite-danser i musikalen. Selv om han ble forklart at dette bidro til at de andre guttene også kunne delta, svarte han at eleven måtte finne en annen musikal å delta i. Vi har sett gutten som ikke klarte eller ville på noen måte inkludere en jente i sin klasse. Musikkpedagog1 har også uttalt at hun måtte ta en prat med noen elever fordi de begynte å le av gutten som er så engasjert i de musikalske aktivitetene.

Musikkpedagog 3 legger vekt på at medelever til elever med spesielle behov skal oppleve musikalsk glede i samspillet. De skal ikke være med bare for "å være greie", vi spiller sammen for "å ha det gøy i lag". Funn tyder på at alle musikkpedagogene har tilpasset opplæring og inkludering høyt prioritert i sitt didaktiske arbeid, selv om de også betegner området som utfordrende.

I tråd med UNESCOs Salamancaerklæring (1992) tyder utsagn fra skoleledelsen på at det kontinuerlig arbeides med inkludering. Samtidig viser utsagn både fra skoleledelse og musikkpedagoger at kommunikasjon mellom musikkpedagoger og assistenter er et område med forbedringsmuligheter. Et godt samarbeid kan influere på kvaliteten i arbeidet med inkludering.

Deltakelse er den konkrete og målbare dimensjonen av inkludering i praksis, hevder Skogdal (2014). Kanskje arbeid med inkludering kan bidra til å redusere barrierer forbundet med deltagelse for alle elever. Dersom elevene blir vant til å være en del av et mangfold der også elever som mottar spesialundervisning får delta i fellesskapet, vil også ulikheter bli en normalitet. Det er viktig å motvirke tendensene til ekskludering i skolen, slik Nordahl utvalget (2017) slår fast i sin forskning. Dersom elevene skal kunne henge seg til musikalske opplevelser og erfaringer, så vil jeg påstå at vi er avhengig av et inkluderende miljø. Et inkluderende miljø i musikkundervisningen vil kunne bryte barrierer, bygge trygghet og gi mulighet for elevene til å være seg selv.

Det har i prosjektet blitt presentert tre ulike musikkpedagoger som alle har musikalsk bakgrunn og en genuin interesse for musikkfaget. Slik Varkøy (2013) har beskrevet bringer musikkpedagogene sin egen musikkoppfatning inn i musikkundervisningen. Musikkpedagog 2 forteller at i tillegg til at hun er glad i klassisk musikk har musikken også vært en trøst i livet. Denne erfaringen bringer hun med seg i møte med sine elever. Funnene har vist hvordan hun evner å se alle, tilpasse undervisningen og møte elevene der hun vet at de kan være selvstendige. Musikkpedagogen viser anerkjennelse av elevene gjennom sine undervisningsmetoder og sine grunnholdninger i møte med dem. Det kan i et hermeneutisk perspektiv være naturlig å sammenfatte dette med hennes tidligere erfaring og bakgrunn.

I en uttalelse som ble lagt fram under inkluderingsdimensjonen forteller musikkpedagogen at musikkfaget er et fag som virkelig er med på å inkludere elever som ikke bare har spesielle behov, men som heller ikke har norsk som morsmål. Vi trenger ikke så mye språk i musikk forteller hun og "vi kan spille på hva de kan fra før, hva opplevelse de har fra før med musikk og dans og rytme. Og det er et fag som de alle ... ja glir rett inn i egentlig". I den siste setningen kommer en liten pause før hun beskriver at elevene bare "glir rett inn". Og kanskje er det for henne nettopp slik – en nesten uforklarlig måte å beskrive inkluderingen på. Er det så "enkelt" eller er det musikkpedagogens bakgrunn, verktøy, arbeidsmetoder, holdninger og erfaringer som gjør at hun faktisk opplever det så "enkelt"? Skoleledelsen viser også en forståelse av at musikkfaget er et fag med store muligheter for inkludering av alle elever.

Musikkpedagog 1 sier seg ikke enig – hun opplever at inkludering av alle elever i musikk er et utfordrende område. Hun har sagt noe om at dette kan skyldes lite erfaring, men hun nevner også assistentenes avgjørende rolle for å faktisk kunne oppnå inkludering og deltakelse for alle. Hun har ikke avsatt tid eller rom for samarbeid med assistentene.

Hun uttrykker selv at det er en del utfordringer i forhold til å inkludere elever med spesielle behov. Det er utfordrende å tilrettelegge for alle og få alle elever med på aktivitetene. Hun er også tydelig på at bredere erfaring vil kunne hjelpe henne videre: "Rett og slett mer erfaring tror jeg, i mitt tilfelle. Og bredere kunnskap. Jeg har jo bare jobbet et halvt år sant, og erfaringen min er jo deretter." Hun viser ærlighet og evne til refleksjon over sitt eget virke som musikkpedagog. Ifølge Nilsen (2010) er denne refleksjonen helt avgjørende for didaktisk teoretisk virksomhet. Ikke bare betoner han at det er vesentlig med erfaring som engasjert og involvert. Han definerer at ved sirkulende bevegelse mellom teoretiske overveielser og praktiske erfaringer vil pedagogen oppleve stigende innsikt og mer selvkritiske handlinger.

Det å ha et dybdeperspektiv når man er musikkpedagog har Nilsen (2010) slått fast er helt nødvendig. Det perspektivet han beskriver omfavner utrolig mange elementer, og musikkpedagogen skal helst kunne evne å se "bakenfor" – kunne se elevens bevissthet om – og elevens forhold til seg selv. Dette aspektet vil ikke bare kreve at pedagogen kjenner sine elever svært godt, gjerne over år, men pedagogen skal også kunne bruke denne kunnskapen om eleven til å tilrettelegge for ulike opplevelsesdimensjoner. Dette kommer i konflikt med det skoleleder 1 uttaler om at musikkpedagogen som faglærer ofte bare er innom og har musikk med en klasse en gang i uken. Hvordan skal musikkpedagogen kunne lære å kjenne sine elever ved bare å være innom for å utføre musikkundervisning en gang i uken? Det kan antas at dette er en problematikk som oppleves på mange grunnskoler.

Det ble i teoridelen definert av Nielsen (2010) at alle har ulike forutsetninger i møte med musikk. Hvor utfordrende blir det for musikkpedagogen å skulle strekke seg mot å kunne gi hver enkelt elev denne opplevelsesmuligheten i for eksempel en klasse med 30 elever?

Og føringene er klare: Alle elever *skal* delta i det sosiale fellesskapet, for skolen *er* et sosialt fellesskap og skolen *skal* støtte opp og stimulere til tro på egne evner, og alle *skal* kunne bidra inn som verdifulle deltakere i fellesskapet. Ifølge opplæringens verdigrunnlag (Meld.St.28) så er skolen og dermed musikkpedagogen forpliktet. Det kommer klart fram i ordbruken: *skal, er* – innebærer at det er ikke tvil – det er sånn det skal være.

Tangen (2012) viser til hvordan positive erfaringer kan bidra til positive forventninger til framtiden. I lys av dette kan det være nærliggende å forestille seg at elevene som tidligere år har opplevd å være publikum til en musikalforestilling ved skolen kan ha fått en viktig musikalsk erfaring. Slik Varkøy (2013) har beskrevet kan dette møte mellom musikk og menneske berøre og bringe mennesket inn i en annen stemning og følelse. Erfaringen elevene ved skolen har hatt ved å oppleve sine medelever stå på scenen og formidle musikk, kan ha gitt positive eller negative erfaringer. Elevene som i dag deltar i prosjektet beskriver at dette er et svært ettertraktet prosjekt der mange har ventet på å komme til mellomtrinnet slik at de endelig kan få delta.

Musikkpedagog 1 gir uttrykk for samme engasjement for faget musikk, men uttrykker også flere utfordringsområder enn musikkpedagogen som har flere års erfaring bak seg. I observasjonene der folkedans er handlingen, opplever jeg som observatør at musikkpedagogen ikke på samme måte kan "hengi seg" i den musikalske aktiviteten. Hun har

mange elementer hun må "passe på" og fokuset kan ikke helt og holdent dreie seg om det musikalske arbeidet.

Modellen for skolelivskvalitet er i forskningsprosjektet brukt som en veiviser inn til elevenes verden, slik Tangen (2012) beskriver. Det har gjennom analyse blitt belyst hvordan elevene selv betegner sin egen *verden* i forhold til musikkundervisningen i grunnskolen. Elevenes egne bidrag i aktivitetene, det at de får være aktive aktører og erfare selvstendighet trer fram som en avgjørende faktor for at musikkundervisningen oppleves som *gøy*. At ordet *gøy* har en tilknytning til utfordring var et viktig funn i arbeidet. Elevene opplevde ulike områder som *gøy* og ved nærmere analyse kunne det bekreftes at det var når elevene opplevde litt motstand og utfordring, og når noe ble litt vanskelig at det var *gøy*.

Det å selv oppleve å ha kontroll i et arbeid handler også om forventning og tillit til egen mestring. Dette er ifølge Tangen (2012) helt nødvendig for at elevene skal oppleve god skolelivskvalitet. Her er en viktig faktor at pedagogene evner å synliggjøre troen på elevene sine. I eksempelet der J1 beskriver å ikke bli sett av sin lærer er et eksempel på hvordan opplevelsen av nederlag forsterkes når lærer *ikke ser* eleven. Lave forventninger til en elev kan påvirke mulighetene til mestring og igjen gi følelsen av tapt kontroll. I følge Tangen (2012) er dette en faktor som bidrar til å redusere elevens skolelivskvalitet.

Hvordan kommer inkludering til uttrykk hos elevene, hvordan forstår de egentlig inkludering?

I samtale med elevene ved skolene så ble Blime dansen et tema rundt inkludering. Er det slik at dansen i seg selv realiserer inkludering når elevene formidler at de "bare begynner å danse" når musikken kommer på uansett hvor de er? Noen bakenforliggende faktorer er avgjørende. Musikkpedagogens rolle i dette arbeidet er helt sentral da dansens oppbygging, form og målsetning blir oppnådd ved at musikkpedagogen tilrettelegger for at alle får øve på dansen. Musikkpedagogen har derfor en helt nødvendig rolle for at inkluderingen faktisk skal kunne la seg gjøre. Dansen i seg selv kan ikke virkeliggjøre inkludering dersom ikke musikkpedagogen bruker arbeidsmetoder der innholdet og målet om at alle skal lære dansen er definert. Selvsagt kan dette strekkes enda videre til skoleledelsen som kan fremme og definere at Blime dansen skal være en del av skolens årlige aktivitet.

At inkludering er utfordrende kommer fram i begge fokusgruppeintervjuene – både hos musikkpedagoger og hos skoleledelsen. Hva betyr egentlig inkludering for de to skolelederne?

Skoleleder 1 har en oppfatning av at inkludering er enklere i et fag som musikk, men dette står i kontrast til det musikkpedagogene selv sier om inkludering. Det er likevel et samsvar der både musikkpedagoger og skoleledelse har observert at de elevene som strever i andre fag er de som mestrer bedre i musikkfaget. I samtale med elever med spesielle behov viser også elevene en iver og et engasjement for faget som kan tyde på at det oppleves som et mestringsfag.

Vi har sett tydelige eksempler på ikke-inkluderende holdninger hos elever uten spesielle behov, men også hos elever med spesielle behov. Selv om det vises stor forståelse fra medelever overfor elever med spesielle behov, så kan jeg tillate meg å stille spørsmål om hvor langt man bør strekke inkluderingen når den også bidrar til at enkeltelever blir ekskludert?

Det har blitt belyst fra skoleledelsens side at alle elever skal delta på lik linje i musikkundervisningen. Et av funnene viste at dette også er utfordrende ikke bare for spesialelevene, men også for medelevene. Eksempelet som utspilte seg både i observasjon og intervju ved den ene skolen viste at en elev med spesielle behov behandlet en medelev dårlig. I dette tilfellet kan man reflektere rundt hvorvidt hensynet til eleven med spesielle behov eller hensynet til medeleven skulle ivaretas mest. Medeleven fikk samtale med kontaktlærer i etterkant. Det kom fram under intervjuet at dette var en situasjon hun stod overfor hver dag. Hun var ikke likt av eleven og måtte forholde seg til det i skolehverdagen. Hvordan kan dette løses?

Jeg har reflektert mye rundt observasjonen og fokusgruppeintervjuet der denne ikke-inkluderende holdningen fant sted. Det som var urovekkende var gjentagelsen av den ikke-inkluderende holdningen hos eleven med spesielle behov. Det gikk mange uker fra første observasjon og fram til intervjuet, men fortsatt var denne holdningen framtreddende. Jeg hadde en kort samtale med jenten som ikke ble inkludert. Dette var i etterkant av intervjuet for å forsikre meg om at hun hadde det helt bra og ikke satt med ubehag etter fokusgruppeintervjuet. Hun kunne da fortelle at hun var vant til at eleven ekskluderte henne og sa at det gikk bra. Det at hun var så bevisst på dette området kom også fram i fokussamtalen da hun hadde en uttalelse om inkludering. Hun skulle formidle at det å inkludere var viktig, men brukte ordet "ignorere" i stedet. I samtalen med henne etterpå fortalte hun at hun var blitt veldig flink til å ignorere den andre eleven. I løpet av intervjusamtalen var konsekvensen av den ikke-inkluderende eleven sin holdning at jenten ikke sa noe mer under hele intervjuet.

Min tolkning er at hun ikke våget eller orket å si mer fordi hun da visste at hun ville bli utsatt for negativt fokus av sin medelev.

Slik det er presentert i teoridelen viser NOU (2015:8) til at samspill er en grunnleggende nødvendig kompetanse for å kunne bidra i samfunn og arbeidsliv. Kanskje dette samspillet er på godt og vondt. Ville det være riktig å la eleven med spesielle behov utebli fra musikkundervisningen? Ville det være riktig å la jenten utebli fra musikkundervisningen? Kan opplevelsene for begge elevene være en nyttig erfaring for å senere kunne fungere på ulike arenaer i samfunnet.

Det er nok ikke usannsynlig at lignende situasjoner kan oppstå for disse elevene senere i livet. Det som blir avgjørende er omgivelsenes evne til ivaretagelse, og her henviser jeg til musikkpedagogen, assistentene, medelever og skoleledelsen. Det er fellesskapet rundt, veiledning, holdninger og tilrettelegging som vil være avgjørende for videre opplevelser og eventuelle negative følger, for begge elevene vi har sett i dette eksempelet. Slik Tangen (2012) beskriver så handler det om å kunne sette seg inn i andres opplevelse for å gjenkjenne den andre og også ta imot det som er annerledes. Den andre vil da kunne oppleve å bli fanget opp og kjenne likeverdighet.

Forskningen til Nordahl-utvalget (2018) har en knusende dom – elever med spesielle behov inkluderes ikke nok i fellesskapet i skolen. I forhold til egen personlig erfaring, som var noe av utgangspunktet for dette forskningsprosjektet opplever jeg at Nordahl utvalget setter ord på en kanskje skjult sannhet. Dette prosjektet har belyst utfordringer relatert til inkludering, men ekskludering slik Nordahl beskriver har *ikke* vært et funn i mitt prosjekt. Det har heller vært framtrepende at det finnes ulike måter å inkludere elever med spesielle behov inn mot fellesskapet. Dette var tydelig gjennom alle observasjonene i en 4. klasse. Her hadde elev med spesielle behov fri mulighet til å velge medelever fra sitt klassemiljø for så å musisere sammen med dem. Det musikalske samspillet ble lagt til rette ut i fra den enkelte eleven sine behov og føringer, og tidsrammen var kort. Likevel opplevde medelever denne musikkaktiviteten som givende – de følte at de hadde en viktig rolle. Dette var nok mye fordi assistenten forklarte og definerte, så her vises igjen viktigheten av relasjonsdimensjonen. Nordahl setter kanskje saken litt på spissen, men det er nettopp det som gir håp – håp om at inkludering av alle elever i skolen kan bli et ikke-tema.

## 5.2 Innhold, arbeidsmetoder og relasjoner

Denne undersøkelsen indikerer at elever opplever variasjon i arbeidsmetoder som motiverende. Elevene fra skole 1 nevner at det alltid er et område de kan få til gjennom stasjonsarbeid i musikk. Funn gjennom observasjoner på skole 2 viser at stor variasjon i arbeidsoppgaver holder elevene fokusert og motivert over et langt undervisningsspenn. Et formål med studien var nettopp å se på faktorer som tangerte elevenes opplevelse av skolelivskvalitet. Gjennom funnene kan det tydelig dokumenteres at varierte arbeidsmetoder i musikkundervisningen tangerer elevenes opplevelse av skolelivskvalitet i musikkundervisningen.

Dersom musikken skal forene og ha sosial positiv virkning i et mangfold av ulikheter, så er det helt avgjørende hvordan musikkpedagogen planlegger og tilrettelegger undervisningen. Musikkpedagogens kunnskap, holdninger, kompetanse og evne til fleksibilitet vil kunne styrke ivaretagelsen av mangfoldet i klasserommet. Musikkpedagogens didaktiske valg vil berøre og får konsekvenser for elevenes opplevelse av skolelivskvalitet i musikkundervisningen. Gjennom fem aktivitetsformer har Nielsen (2010) satt søkelys på de mangfoldige mulighetene som ligger i musikkundervisningen. Aktivitetsformene har berørt hverandre, men i prosjektet har jeg identifisert at produksjonsformen berører elevene positivt. Det kan tyde på at valg av aktivitetsform springer ut fra den virkende kulturen på skolene, men også ut i fra den kultur og erfaring som musikkpedagogene har med seg fra tidligere.

Musikkpedagog 2 viser et engasjement og en tilstedeværelse som er avgjørende for hvordan elevene responderer i undervisningssituasjonen. Hun beskriver selv et spesielt engasjement for faget, og forteller i intervju samtalen at hun også har søkt om å få ta videreutdanning i musikk neste skoleår. Hvor avgjørende er faktisk dette engasjementet for elevenes musikkopplevelser?

En av elevene uttaler at musikkpedagogen har tro på at elevene skal klare oppgavene de får. En annen forteller at musikkpedagogen alltid sier ting som gjør at elevene får lyst til å klare oppgavene. En annen igjen forteller at hun oppmuntrer og er snill, og at det alltid er en mulighet til å prate med henne hvis noe er vanskelig. Det kommer tydelig fram funn som viser at relasjonen til musikkpedagogen er en avgjørende faktor som berører elevenes opplevelse av skolelivskvalitet.

I observasjonene har jeg beskrevet hvordan musikkpedagogens arbeidsmetoder og engasjement for arbeidet speiles tilbake gjennom elevene. Dette synliggjøres ved elevenes



engasjement og motivasjon, men ikke minst gjennom det fokuset som elevene opprettholder gjennom to undervisningstimer. Hva er det så med arbeidsmetodene som gjør at elevene holder dette fokuset?

Variasjon er et sentralt stikkord her! Musikkpedagogen varierer ofte og mye i aktiviteter og arbeidsoppgaver. Slik jeg tolker det gjør dette at alle elevene får være aktive og klarer da å sitte stille i 10 minutter mens andre synger solo. Elevene vet jo at de om ikke lenge skal få bidra i en oppgave. Det handler også om respekt – respekt for hverandres oppgaver og dette jobber musikkpedagogen aktivt med. Hun korrigerer uønsket atferd før den får mulighet til å eskalere eller "sette seg" i miljøet. Hun forteller også i intervjusamtalen at elevene merker at hun tar faget veldig alvorlig og at hun forventer respekt for det arbeidet de holder på med. Det er dette Skogdal (2015) påpeker i artikkelen *Hvem får være musikkelev?*

Funn fra Skogdal (2015) sin studie viser elevenes opplevelse av det å bli tatt på alvor, og at musikkpedagogen har høye og relevante forventninger som gir livet verdi. Det blir både faglig og personlig utviklende for eleven som opplever det som kan defineres som god skolelivskvalitet i lys av kontrolldimensjonen.

I den nye læreplanen er inkluderingsbegrepet tydelig definert i grunnlaget for fornyelse av fagplanen, altså i *Stortingsmelding 28 (2015-2016)*. Verdier rundt inkludering defineres også i verdigrunnlaget for fagplanene, men under kompetansemål og vurdering forsvinner tydeliggjøringen av elementer fra inkluderingsbegrepet. I underveisvurdering etter 7. trinn blir det nevnt, men er likevel ikke framtreddende. Dette er et høringsutkast som avsluttes juni 2019, og det blir interessant å se om ulike innspill vil resultere i endringer.

Det jeg også savner i forslaget til den nye fagplanen er definering av at de musikalske aktivitetene også skal gjøres i fellesskap med medelever. I overordnet del og i verdigrunnlaget er det definert tydelig, men i forhold til hvor viktig inkludering er ville det kanskje vært en fordel å definere dette også i fagplanen – og i underveisvurderingen – som en rød tråd som oppfølging fra verdigrunnlaget. Dette ville også møtt Nordahl-utvalget (2018) sin forskning som sier noe om at inkludering av alle elever i skolen må ivaretas bedre.

Begge skolelederne har minner og opplevelser relatert til prosessorientert arbeid med musikk. Her skildrer de at alle elever har mulighet for å kunne delta, og at de selv får bestemme hva de vil bidra med. I så måte kan disse funnene støtte opp om det som defineres i den nye fagplanen i henhold til den spesifiseringen om at elevene skal arbeide mer prosessorientert. Denne defineringen kan forhåpentligvis føre til at flere musikkpedagoger velger musikalske

prosjekter som strekker seg over tid, og der elevene jobber kreativt sammen mot et felles mål. Funn i forskningsprosjektet har vist at elevene opplever høy grad av skolelivskvalitet gjennom blant annet prosessorientert arbeid.

Det at skole 2 har hatt en tradisjon med musikalarbeid over flere år skaper en forventning hos elevene i skolen. De vet at de kan få muligheten til å delta i prosjektet på en eller annen måte. Det er tydelig at prosjektet oppleves meningsfullt for elevene siden de fra skolestart har fått være publikum både til deler av prosessen, og til forestillingen. Målet i seg selv og arbeidsprosessen med forestillingen kan forstås som meningsfullt og nyttig for elevene. Her viser funn at mål og arbeidsprosess er en avgjørende faktor som berører elevenes opplevelse av god skolelivskvalitet.

Musikkpedagog 3 er sterkt inspirert av metoder fra musikkterapien. Dette er metoder musikkpedagogen beskriver virker slik at elever både med og uten spesielle behov raskt kan spille sammen. Ved hjelp av metodene bygger elevene opp musikalske ferdigheter som kan brukes i samspillgruppe. Denne metoden kan beskrives som produksjon slik Nielsen (2010) definerer. Produksjon er en aktivitetsform der musisering og improvisasjon innenfor gitte rammer i gruppen gir kreative og skapende muligheter. Jeg vil her trekke fram at også persepsjon slik den er beskrevet av Nielsen (2010) kan være viktig i arbeid med elever som har spesielle behov. Persepsjon i denne forbindelse er knyttet til det å være auditivt sansende som mottaker uten å skulle produsere. Under observasjon ved alternativ skolearena ble denne aktivitetsformen aktivisert hos deltakerne ved at de var lyttende publikum til hverandres framføringer. I denne delen av observasjonsøkten kom relasjonsdimensjonen også sterkt til uttrykk:

Deltakerne viser mye omtanke for hverandre både i kroppsspråk, ord og uttrykk. «Trenger du hjelp», «Spill for oss, du er en god venn». De viser omtanke for hverandre og støtter med oppmuntrende ord. Musikkpedagog oppmuntrer: «Ingenting blir feil uansett». 9 deltakere er ferdig med å spille sin solo på Keyboard.

Jeg vil allikevel presiseres her at musikkterapeutiske metoder er mer individrettet og ikke kan brukes som begrep inn mot grunnskoleundervisningen der fokuset nettopp er undervisning i fellesskap. Dette betyr likevel ikke at de musikkterapeutiske metodene ikke kan være velegnet i musikalske aktiviteter som nettopp kan virkeliggjøre at alle får delta!

Jeg søker her etter et didaktisk begrep som kan være dekkende for en mer helhetlig framtoning til metoder i bruk for musikkundervisning i grunnskolen. *Helhetlig musikkpedagogikk* kan styrke og åpne opp for metoder som i større grad realiserer tilpasningen og inkluderingen av alle elever. Et helhetlig musikkpedagogisk virke der alle metoder kan tas i bruk for å oppnå inkluderende fellesskap i musikkundervisningen i grunnskolen – kan bidra til bevisstgjøring og styrking av elevens skolelivskvalitet.

## 6 Konklusjon

Jeg har i dette forskningsprosjektet forsøkt å synliggjøre hvilke didaktiske faktorer som berører elevenes opplevelse av skolelivskvalitet, slik Tangen (2012) har definert begrepet. Gjennom kvalitativ metode har jeg lagt fram fyldige beskrivelser av kontekster, aktiviteter og deltakeres erfaringer. Undersøkelsen er sentrert rundt et relativt lite antall informasjonsskoler, noe som er et kjennetegn ved kvalitativ forskning slik Moen og Karldottir (2011) beskriver. Et annet kjennetegn for god kvalitativ forskning er et langt og intensivt opphold på forskningsstedet. Ved den ene informasjonsskolen var dette mulig å gjennomføre, men ved de to andre skolene kunne nok observasjonsperioden vært lengre. Jeg anser likevel min erfaring i feltet som en styrke til å kunne fange opp de områdene jeg søkte å observere. Basert på innsamlet materiale, analyse og drøfting er det mulig å spore noen tendenser i undersøkelsen:

Alle musikkpedagogene viser et genuint engasjement for faget. Dette uttrykkes gjennom aktiv tilstedeværelse i de musikalske aktivitetene, kombinert med tydelig klasseledelse.

Engasjementet påvirker elevenes skolelivskvalitet, noe som kommer til uttrykk ved elevenes formidling av egne erfaringer. Dette er et sentralt funn som tydelig viser hvordan elevenes skolelivskvalitet påvirkes av musikkpedagogene. Det at alle elevene kan få mulighet til å oppleve dette engasjementet, de musikalske opplevelsene og fellesskapet med sine medelever avhenger av flere funn:

- Erfaring og kompetanse i musikkfaget bidrar til å bedre kunne tilpasse opplæringen for alle elevene.
- Varierte arbeidsmetoder, samt prosessorientert arbeid stimulerer og utfordrer elevene.
- Utfordringer beskriver og erfarer elevene som *gøy*.
- Elevenes relasjon til både musikkpedagoger, medelever og assistenter.
- Musikkpedagogenes forventninger til elevene – troen på at elevene kan være selvstendige i arbeidet.

- Assistentenes rolle er sentral når det gjelder tilrettelegging og mestring i musikkundervisningen, (således er skoleleders rolle også avgjørende for gjennomføring av denne organiseringsformen).
- Skoleledernes holdning til musikkfaget.

Forskningsundersøkelsen tyder på at det er samsvar mellom undersøkelsens teoretiske fundament og empiriske funn når det gjelder utfordringer i tilknytning til inkludering av elever med spesielle behov. Hvor veien går videre i forhold til inkludering av alle elever kan forhåpentligvis bevisstgjøres gjennom liknende undersøkelser og forskningsprosjekter. Innledningsvis viste jeg til Cerm center for utdanningsforskning (2017) som har nedsatt en forskningsgruppe som arbeider med prosjektet: "Musikk i læring-inkluderende og ekskluderende". Etter kontakt med Norges Musikkhøyskole 5.mai.2019 fikk jeg informasjon om at forskningsgruppen først påbegynte arbeidet i 2018, og at det derfor enda ikke foreligger noe resultat. Forhåpentligvis vil dette resultatet og Nordahl-utvalgets arbeid (2018) sette søkelys på videre arbeid med inkludering, som igjen vil kunne styrke skolelivskvaliteten til elevene i grunnskolen.

## Litteraturliste

- Almås, K. (2017) *Inkluderende praksis, deltagelse for alle. IOP med vekt på deltagelse.* (Masteroppgave). NTNU. Trondheim. Hentet fra:  
<https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/2457236/Kari%20Alm%C3%A5s%202017%201.pdf?sequence=1&isAllowed=>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control.* New York: Freeman
- Cerm Senter for utdanningsforskning. (2017, 28. desember). *Musikk i læring – inkluderende og ekskluderende.* Hentet fra <https://nmh.no/forskning/cerm/aktuelt/musikk-i-lering-inkluderende-og-ekskluderende>
- De nasjonale forskningsetiske komiteene. (2010). *Forskerrollen,* Hentet fra:  
<https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Medisin-og-helse/Kvalitativ-forskning/5-Forskerrollen/>
- Ehn, B, og Øberg, P. (2011). Biografisk intervjumetode. I: K. Fangen og A-M. Sellerberg (Red). *Mange ulike metoder* (s.57-71). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Fangen, K. (2015). *Kvalitativ metode.* Hentet fra:  
<https://www.etikkom.no/FBIB/Introduksjon/Metoder-og-tilnæringer/Kvalitativ-metode/>
- Fuglseth, K. (2018). Vitskapsteori og hermeneutikk. I: M. Krogtoft og J. Sjøvoll (Red). *Masteroppgaven i lærerutdanninga. Temavalg, forskningsplan, metoder* (s.245-263). Oslo: Cappelen Damm.
- Gadamer, H.G. (2010). *Sannhet og metode. Grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk.* Oslo: Pax Forlag.
- Gudmundsdottir, S. (2011). Den kvalitative forskningsprosessen. I: T. Moen & R. Karlsdottir (Red.), *Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning* (s.15-31). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Gulliksen, M.S. & Hjørdemaal, F.R. (2011). Fokusgruppeintervju, et hjelpemiddel til å videreutvikle kunnskap om undervisning i lærerutdanningen? *Techne Series: Research in Sloyd Education and Craft Science A*, Vol.18, s. 175-190.
- Horn, G. E. (2018). *Læreres opplevelse av innagerende elever og deres skolelivskvalitet. En kvalitativ studie.* (Masteroppgave). Universitetet i Oslo. Hentet fra  
<https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/64393/L-reres-opplevelser-av-innagerende-elever-og-deres-skolelivskvalitet-Emilie-G-Horn.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Kalsnes, S. (2017). Musikkfaget i grunnskolen – fra salmesang til musikkopplevelse som eksistensiell erfaring. *Utdanningsforskning i musikk – skriftserie fra CERM (Centre for Educational Research in Music)*; Vol.1, s.69-90. Hentet fra [https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/2475754/Signe\\_Kalsnes\\_Festskrift.pdf?sequence=1](https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/2475754/Signe_Kalsnes_Festskrift.pdf?sequence=1)
- Krogtoft, M. og Sjøvoll, J. (2018). *Masteroppgaven i lærerutdanninga. Temavalg, forskningsplan, metoder*. Oslo: Cappelen Damm.
- Kunnskapsdepartementet. (2016). *Fag – Fordypning – Forståelse En fornyelse av Kunnskapsløftet* (Meld. St. 28, 2015-2016). Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2014). *Det kvalitative forskningsintervju* (2nd ed.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa. Hentet fra [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL\\_1#§1-3](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1#§1-3)
- Moen, T, & Karlsdøttir, R. (2011). *Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Mogen, C.H.G. (2012). *Skolelivskvalitet i et foreldreperspektiv ...* (Masteroppgave). Høgskolen i Østfold. Hentet fra <https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/148235/Mogen1.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Nielsen, F.V. (2010). *Almen Musikdidaktik*. (2.utg.). Oslo: Akademisk Forlag.
- Nordahl, T. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge*. Hentet fra <http://nettsteder.regjeringen.no/inkludering-barn-unge/files/2018/04/INKLUDERENDE-FELLESSKAP-FOR-BARN-OG-UNGE-til-publisering-04.04.18.pdf>
- NOU 2009:18. *Rett til læring*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2009-18/id570566/sec>
- NOU 2015:8. *Fremtidens skole*. Hentet fra <file:///C:/Users/lenaa/Documents/Utdanning/nou2015%20framtidens%20skole.pdf>
- Næss, N.G, og Sjøvoll, J. (2018). Observasjon som forskningsmetode. I: M. Krogtoft og J. Sjøvoll (Red). *Masteroppgaven i lærerutdanninga. Temavalg, forskningsplan, metoder* (s.179-195). Oslo: Cappelen Damm.
- Olsson, H. & Sørensen, S. (2003) *Forskningsprosessen. Kvalitative og kvantitative perspektiver*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

- Overland, T. (2015). *Tilpasset opplæring, inkludering og fellesskap*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/inkludering-og-fellesskap/>
- Postholm, M.B. (2010) *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kausstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ruud, E. (1990). *Musikk som kommunikasjon og samhandling. Teoretiske perspektiv på musikkterapien*. Oslo: Solum Forlag
- Ruud, E. (1997). *Musikk og identitet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ruud, E. (2016). *Musikkvitenskap*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Schei, T.B. (2018, september). *Praktisk arbeid med datainnsamling- og bearbeidingsteknikker*. Innlegg presentert ved Høgskulen på Vestlandet, Campus Bergen.
- Skogdal, S. (2014). Inkludering er deltakelse for alle. I: L. Lundh, H. Hjelmbrække, S. Skogdal (Red.), *Inkluderende praksis. Gode erfaringer fra barnehage, skole og fritid* (s.41-52). Oslo: Universitetsforlaget.
- Skogdal, E. (2015). Hvem får være musikkelev? -kunstdidaktisk eller terapeutisk ståsted. *Nordic Journal of Art and Research*. Vol. 4, (2). Hentet fra <https://journals.hioa.no/index.php/information/article/view/1542>
- Stige, B. (1995). *Samspel og relasjon. Perspektiv på ein inkluderande musikkpedagogikk*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Sund, T.F (2016). *Lærere arbeider med inkludering –en empirisk undersøkelse av hvordan lærere arbeider med inkludering sett i lys av et sosiokulturelt perspektiv*. (Masteroppgave). Høgskolen i Hedemark. Hentet fra <https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/2397841/Sund.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Tangen, R. (2012). Elevers skolelivskvalitet. I: E. Befring, & R. Tangen, (red), *Spesialpedagogikk*, s.151-169. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder*. (5.utg.) Bergen: Fagbokforlaget.
- UNESCO. (1992). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Salamanca, Spain.
- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Læreplan i musikk. Formål*. Hentet fra: <https://www.udir.no/kl06/MUS1-01/Hele/Formaal>
- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Læreplan i musikk*. Hentet fra <https://hoering.udir.no/Hoering/v2/345?notatId=671>

- Varkøy, Ø. (2001). *Musikk for alt (og alle): om musikkens syn i norsk grunnskole*. Oslo: Norges Musikkhøgskole
- Varkøy, Ø. (2009). The role of music education research: Reflections on musical experience. *Nordisk musikkpedagogisk forskning. Årbok 11, 2009*, (s. 33-48).
- Varkøy, Ø. (2013). Musikkopplevelse som eksistensiell erfaring – i kunnskapsløftet. I: J.H. Sætre og G. Salvesen (Red). *Allmenn musikkundervisning* (s.23-38). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Varkøy, Ø. (2015). *Hvorfor musikk? En musikkpedagogisk idehistorie*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Wibeck, V. (2011). Med fokus på interaksjon – om å fange opp samspillet mellom deltakere, ideer og argumenter i fokusgruppestudier. I: K. Fangen & A-M. Sellerberg (Red.), *Mange ulike metoder* (s.15-36). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.



## Vedlegg nr.1 Informert samtykke

### Forespørsel om å delta i intervju i forbindelse med en masteroppgave

Jeg er masterstudent i musikkpedagogikk ved Høgskolen på Vestlandet. Temaet for masteroppgaven er forankret i både musikkpedagogikk og spesialpedagogikk, tilpasset opplæring og inkludering. Jeg undersøker hvorvidt inkludering i musikkundervisning har en betydning for elevers skolelivskvalitet? I skolelivskvalitet har valgt å ha hovedfokus på elevenes opplevelse av mestring, det faglige utbytte, samt deres opplevelse rundt deltakelse i fellesskap med medelever.

For å søke svar på min problemstillingen ønsker jeg å observere en klasse fra deres skole hvor alle elever deltar i musikkundervisning. I etterkant av observasjoner ønsker jeg å utføre et gruppeintervju med fem til seks elever fra klassen. Denne intervjuformen vil være en åpen samtale rundt musikkundervisningen. Det vil bli gjort lydopptak under intervjuet slik at jeg kan bli en lyttende og aktiv samtalepartner for elevene. Samtykkeskjema ligger vedlagt.

Jeg vil også gjerne få intervjuer noen fra skoleledelsen, samt musikkpedagogen som underviser klassen. Her vil det bli mer overordnede spørsmål rundt planlegging og tilrettelegging for inkludering i musikkundervisningen. Jeg vil bruke lydopptak under intervjuet.

Det er frivillig å delta i prosjektet. Alle data tilknyttet deg vil i etterkant makuleres. Opplysningene vil bli behandlet konfidensielt, og ingen enkeltpersoner vil kunne gjenkjennes i oppgaven. Lydopptak slettes når oppgaven er ferdigstilt, 15.mai 2019.

Dersom du ønsker å delta kan du undertegne den vedlagte samtykkeerklæringen. Er det spørsmål knyttet til prosjektet kan dere ta kontakt med meg på 41 14 04 40 eller e-post: [139900@stud.hvl.no](mailto:139900@stud.hvl.no). Du kan også kontakte min veileder Øystein Røsseland Kvinge ved HVL på 92 01 68 95, eller personvernombud Halfdan Mellbye: [personvernombod@hvl.no](mailto:personvernombod@hvl.no), 55 30 10 31.

Prosjektet er meldt til NSD – Norsk senter for forskningsdata AS ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no), 55 58 21 17).

Med vennlig hilsen

Lena Andresen

.....

#### **Samtykkeerklæring:**

Jeg har mottatt informasjon om studien og ønsker å stille til intervju.

Dato ..... Signatur .....

Telefonnummer .....

## Vedlegg nr.2 Intervjuguide musikkpedagog og skoleledelse

### Innledning/oppvarming

- Hva betyr musikk for deg?
- Hva betyr inkludering i musikkundervisning for deg/skolen?
- Hvordan brukes musikalske aktiviteter i skolens regi?

### Liste over tema jeg ønsker å prate om:

Jeg ønsker å få informantene til å utdype temaene så mye som mulig. De kan gjerne fortelle historier knytt til temaene. Observasjoner fra musikkundervisningen kan bli et naturlig grunnlag for utdypende spørsmål.

- Kan du fortelle litt om hvordan det er å ha musikk med hele klassen?
- Er det noen aktiviteter du liker bedre enn andre? Hvilke?
- Hvilke forberedelser gjør du for å kunne inkludere alle?
- Hvordan tilrettelegger du musikkundervisningen?
- Legger du alltid merke til om alle deltar?
- Hva legger du i begrepet deltagelse?
- Hva tenker du om at alle elevene har musikkaktiviteter sammen?
- Tenker du at det er bra at alle har musikk sammen?
- Hvorfor mener du dette?
- Har du noen minner fra en musikkaktivitet der alle var med?
- Opplever du at alle får utfordringer i musikkundervisning der alle er med?
- Hva betyr det for deg at alle får delta?

## Vedlegg nr.3 Intervjuguide Fokusgruppe

### Innledning/oppvarming

- Hva betyr musikk for deg? Er det annerledes på skolen enn hjemme?
- Liker du å lytte til musikk, gjøre teoretiske oppgaver eller praktiske musikkaktiviteter?

### Liste over tema jeg ønsker å prate om:

Observasjoner i forkant av intervjuet vil være grunnlag for videre spørsmål. Bakgrunn for intervjuguiden er begrepet skolelivskvalitet: Barn og unges subjektive, positive og negative skoleerfaringer og forventninger til skolens verdi for egen framtid (Tangen 2012).

- Kan du fortelle litt om hvordan det er å ha musikk med hele klassen?
- Hva tenker du om at alle elevene har musikkaktiviteter sammen?
- Hvorfor synes du/dere det er viktig at alle får bli med på aktivitetene?
- Er det noen aktiviteter du synes passer bedre for alle enn andre? Hvilke?
- Legger du merke til at alle deltar?
- Tenker du at det er bra at alle har musikk sammen?
- Hvorfor mener du dette?
- Har du noen minner fra en musikkaktivitet der alle var med?
- Hva tenker du/dere om å gjøre noen litt lette "barnlige" aktiviteter for at alle skal kunne være med?
- Betyr dette noe for deg? Hvilke følelser gir det deg?
- Hvordan føler du det når du kan hjelpe/bidra til at en annen elev kan klare å bli med?
- Gjør du noe for at alle skal kunne bli med i musikkundervisningen? Hva?
- Hvilke følelser gir musikkundervisningen deg?
- Opplever du å mestre/få til aktivitetene?
- Har læreren tro på at dere skal få det til?
- Opplever du at det er nok utfordringer for deg i musikkundervisning der alle er med?
- Opplever du at musikkundervisningen gir deg inspirasjon?
- Blir du motivert?
- Hva betyr det for dere at alle får delta?
- Hva betyr det for deg å "gjøre"/skape musikk sammen med dine klassevenner?
- Tenker dere over at "Bli med dansen" skal være inkluderende? Er den det?

## Vedlegg nr.4 Vurdering fra NSD

NSD sin vurdering

### **Prosjekttittel**

Skolelivskvalitet og inkluderende musikkundervisning: Perspektiver på praksis i grunnskolen.

### **Referansenummer**

851631

### **Registrert**

02.10.2018 av Lena Andresen - 139900@stud.hvl.no

### **Behandlingsansvarlig institusjon**

Høgskulen på Vestlandet / Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett / Institutt for kunstfag

### **Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)**

Øystein Røsseland Kvinge, oystein.kvinge@hvl.no, tlf: 53491366

### **Type prosjekt**

Studentprosjekt, masterstudium

### **Kontaktinformasjon, student**

Lena Andresen, 139900@stud.hvl.no, tlf: 41140440

### **Prosjektperiode**

01.08.2018 - 15.05.2019

### **Status**

13.12.2018 - Vurdert

## **Vurdering (1)**

### **13.12.2018 - Vurdert**

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 13.12.2018, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD.