



Høgskulen på Vestlandet

Profesjonsfag 4: Bacheloroppgave

FM3-BAC-15-OM-1-2023-VÅR-FLOWassign

Predefinert informasjon

Startdato:	02-05-2023 09:00 CEST	Termin:	2023 VÅR
Sluttdato:	16-05-2023 14:00 CEST	Vurderingsform:	Norsk 6-trinns skala (A-F)
Eksamensform:	Bacheloroppgave		
Flowkode:	203 FM3-BAC-15 1 OM-1 2023 VÅR		
Intern sensor:	(Anonymisert)		

Deltaker

Kandidatnr.:	209
---------------------	-----

Informasjon fra deltaker

Antall ord *:	9989
----------------------	------

Egenerklæring *: Ja

Jeg bekrefter at jeg har Ja registrert oppgavetittelen på norsk og engelsk i StudentWeb og vet at denne vil stå på vitnemålet mitt *:

Jeg godkjenner autalen om publisering av bacheloroppgaven min *

Ja

Er bacheloroppgaven skrevet som del av et større forskningsprosjekt ved HVL? *

Nei

Er bacheloroppgaven skrevet ved bedrift/virksomhet i næringsliv eller offentlig sektor? *

Nei



BACHELOROPPGÅVE

Musikk som pedagogisk verktøy

- Ei kvalitativ undersøking av korleis og kvifor tre pedagogar nyttar musikk i eigen undervisningspraksis

Music as an educational tool

- A qualitative study of how and why three teachers use music in their educational practice

Liv-Margrethe Muren Ulvund

Faglærerutdanning i musikk | FM3-BAC-15

Høgskulen på Vestlandet | Campus Bergen

Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett – Institutt for kunstfag

Rettleiar: Synnøve Kvile

Innleveringsdato: 16. mai 2023

Samandrag

Denne bacheloroppgåva handlar om relasjonen mellom musikk og menneske, og tre lærarar sine grunngevingar rundt korleis han kan bli nytta som ein læringsressurs i grunnskulen. Drivkrafta bak dette prosjektet ligg i mine egne opplevingar av musikken si effekt på menneske. Samtidig har interessa for korleis musikk kan ha betydning for elevar i skulen, vore styrande for mi problemstilling. Eg er også interessert i å undersøkje samanhengen mellom musikk og læring. Problemstillinga mi ser derfor slik ut:

På kva måtar nyttar tre lærarar musikk i løpet av skulekvardagen, og korleis grunnjev dei dette?

Eg har undersøkt problemstillinga mi ved å nytte ei kvalitativ metode, og har gjennomført semistrukturerte intervju med tre musikkpedagogar frå ulike skular. Ut frå desse pedagogane sine tankar om og grunngevingar for eigen praksis, forsøker eg å belyse ulike sider ved bruken av musikk i ordinær undervisning. For å oppnå ei heilskapleg forståing av materialet, har eg nytta ei hermeneutisk meiningsfortolking. Eg har også nytta ei fenomenologisk forståingsramme for å få eit meir nøyaktig innblikk i pedagogane sine egne bevisste perspektiv og opplevingar. Håpet mitt er at dette prosjektet kan ha ein overføringsverdi for andre musikkpedagogar og bidra til nytenking når det gjeld å bruke musikk som eit pedagogisk verktøy.

Innholdsliste

Samandrag	2
1 Innleiing	5
1.1 Bakgrunn.....	5
1.2 Avgrensing og formål.....	6
1.3 Problemstilling	6
1.4 Vidare struktur for oppgåva.....	6
2 Teoretiske perspektiv på musikken sin funksjon i skulesamanheng	7
2.1 Musikk si rolle i skulen	7
2.1.1 Det musiske menneske	7
2.1.2 Musikk i spesialpedagogisk arbeid	8
2.1.3 Musikk lærarar sine kvalifikasjonar.....	9
2.2 Musikkfaget	9
2.2.1 Kunnskapsløftet	9
2.2.2 Musikkpedagogen og musikkdidaktikk	10
2.2.3 Kunstfaget si betydning for elevar	11
2.3 Eleven og musikken.....	12
2.3.1 Musikken sine verknadar på menneske.....	12
2.3.2 Korleis påverkar musikken læring?	13
3 Metodiske val	15
3.1 Val av metode	15
3.2 Semistrukturert forskingsintervju	15
3.3 Val av informantar.....	16
3.4 Analyse av datainnsamling	16
3.5 Personvern og etiske refleksjonar	17
4 Lærarar sin bruk av musikk i skulekvardagen	19
4.1 Korleis ser informantane si pedagogiske verksemd ut?.....	19
4.2 Pedagogane sine haldningar til musikk i undervisninga	20
4.3 Grunngevingar for eigen praksis.....	22

5 Drøfting av resultat	25
5.1 <i>Musikk som eit verktøy for læring</i>	25
5.1.1 Språk og kommunikasjon	25
5.1.2 Inkludering til eit fellesskap	26
5.1.3 Pedagogen sine rammer	28
5.2 <i>Å vere i musikken</i>	28
5.2.2 Brain breaks	29
5.2.3 Nytenking innanfor det musikkpedagogiske feltet	30
5.3 <i>Korleis grunnjev pedagogane si eiga verksemd?</i>	30
5.3.1 Identiteten som musikkpedagog.....	30
5.3.2 Haldningar til musikk som verktøy.....	31
6 Avslutning	32
6.1 <i>Sentrale funn</i>	32
6.2 <i>Vegen vidare</i>	32
7 Referanseliste	34
8 Vedlegg	37
8.1 <i>Intervjuguide</i>	37
8.2 <i>Informasjonsskriv</i>	39
8.3 <i>Godkjenning frå Sikt</i>	42

1 Innleiing

Alle menneske har eit forhold til musikk. Ein har ulike favorittartistar, speler forskjellige instrument og bruker digitale verktøy til å produsere og arrangere. Nokon er ikkje spesielt glade i musikk. Andre elsker den. Musikk er eit eige fag i skulen, og det er delte meiningar rundt dette. Nokon pedagogar bruker musikk aktivt som undervisningsverktøy utanfor faget, medan andre må undervise i musikkfaget utan formelle kvalifikasjonar. Alle elevar har sitt eige forhold til musikk, og vert påverka av han i ulik grad. Kva seier forskinga om menneske sitt forhold til musikk? Finnast det teoretisk forankring for at musikk verkar inn på læring? Korleis ulike pedagogar bruker musikken som læringsressurs er eit interessant tema, og har dermed blitt fokusområdet for mi oppgåve.

1.1 Bakgrunn

I følgje min bestefar vart det sunge salmar og viser både før og etter kvar skuletime då han var ung skulegut på 40-talet. Desse songane dukkar ofte opp att når eg set meg til pianoet for ei songstund i lag med han og bestemor. I januar retta NRK-serien *Demenskoret* søkjelyset mot ein dagsaktuell tematikk, nemleg musikk si spesielle kraft til å nå inn til menneske. Resultatet av forskingsprosjektet viste signifikante effektar på betra humør hjå deltakarane etter kvar korøving. Musikk følgjer menneske heile livet, og har ein dokumentert effekt på livskvalitet. Eg undrar meg over om ein kan sjå litt av dei same effektane hjå yngre menneske, og fleire har forska på dette feltet. Haaberg (2016) undersøker musikk si rolle som studieverktøy blant studentar. Eit av dei sentrale funna frå intervjuar viser at studentane bruker musikken som ein stad der dei isolerer seg frå omverda. Tilsvarande vurderer Strand (2006) korleis musikalske opplevingar har ein spesiell innverknad på individet, og vektlegg musikken si positive effekt på samhald i ei ensemblegruppe. Gundersen (2021) utforskar også aspekta av inkludering og medverknad, og dokumenterer korleis musikk bidreg til å styrke barn sine språkferdigheiter og fremje sosialt samhald. Mitt forskingsprosjekt vil undersøkje korleis og kvifor musikk vert brukt som læringsressurs i grunnskulen. Eg vil i denne oppgåva undersøkje musikk sin verknad på elevar i grunnskulen, og korleis han kan nyttast som ressurs.

Eg har alltid hatt ei spesiell interesse for musikk sin verknad på oss menneske. Som vikarlærer, psykologistudent og pleiar på demensavdeling, har eg dei siste åra reflektert mykje rundt musikken sitt potensial. I kjølvatnet av ulike opplevingar og erfaringar innanfor det pedagogiske feltet, har eg også opplevd ei veksande interesse for korleis han kan ha innverknad på læring for barn både med og utan særskilde behov. Dette har gjort at eg i denne oppgåva vil undersøkje musikk som ressurs i skulen nærare, gjennom tre pedagogar sine refleksjonar og grunngevingar rundt eiga verksemd med musikk som verktøy.

1.2 Avgrensing og formål

Mykje forskning innanfor det musikkpedagogiske feltet handlar om musikkfaget, og ikkje om musikk som metode, fellesskap eller verktøy. Dette kan verke som ei oppgåve der debatten rundt legitimeringa av musikkfaget er relevant, men eg har valt å fokusere på musikk sin eigen nytteverdi i skulen og det pedagogiske feltet. Målet mitt med forskingsprosjektet er å bidra til at andre lærarar og musikkpedagogar kan bli inspirerte til å bruke musikk i undervisninga som eit verktøy for læring.

1.3 Problemstilling

I denne oppgåva er eg oppteken av å belyse korleis musikk som pedagogisk verkemiddel kan vere med å påverke læring hjå elevar i grunnskulen. Eg vil derfor undersøkje tre lærarar sine haldningar rundt musikk som verktøy og kvifor dei bruker han i si pedagogiske verksemd.

Problemstillinga mi er: *«På kva måtar nyttar tre lærarar musikk i løpet av skulekvardagen, og korleis grunnjev dei dette?»*

1.4 Vidare struktur for oppgåva

Eg vil i det påfølgjande kapittelet ta føre meg det vitenskapsteoretiske utgangspunktet for oppgåva, og deretter presentere forskingsmetodane som har vorte nytta i datainnsamlinga. Vidare vil forskingsresultata bli presenterte, og desse vil eg reflektere rundt i drøftingskapittelet. I avslutningskapittelet vil eg oppsummere mine mest sentrale funn og dele tankar om vegen vidare.

2 Teoretiske perspektiv på musikken sin funksjon i skulesamanheng

Denne oppgåva handlar om musikk sitt potensiale som pedagogisk ressurs i skulekvardagen, og korleis og kvifor musikkpedagogar nyttar han som verktøy. I dette kapittelet presenterast aktuell teori og litteratur som gir ulike perspektiv på musikk si pedagogiske rolle i skulen. Eg har valt å dele opp dei teoretiske perspektiva i tre område; musikk i skulen generelt, musikk som skulefag og musikk for den enkelte elev.

2.1 Musikk si rolle i skulen

Eg vil byrje med å undersøkje korleis musikk har påverknad på barn og elevar. Bjørkvold (2005) sitt syn på det musiske menneske vil føre meg over i musikk sitt potensiale som læringsressurs innanfor i det spesialpedagogiske feltet. For å overføre dette til praksis og belyse siste del av problemstillinga mi, vil eg vektlegge betydninga av kvalifiserte musikk lærarar sin kunnskap rundt dette.

2.1.1 Det musiske menneske

Musikk har sidan tidenes morgon hatt ein plass i skulen, og er ein allsidig ressurs som vert nytta i alt frå festivalar til gravferder. Gjennom boka *Det musiske menneske* belyser Jon-Roar Bjørkvold (2005) viktigheita av musikken sine mange funksjonar, og rettar blant anna fokus mot skulen. Han hevdar at musikk er ein heilskapleg del av mennesket gjennom heile livet, og at han er viktig gjennom heile vårt livslange læringsløp. I følge Bjørkvold (2005, s. 21) byrjar den første kommunikasjonen mellom foster og mor lenge før fødsel. Barnet er var på lyd og rørsle – dei to musikalske grunnelementa, og kan lytte til og kjenne att musiske element i mor si stemme, til dømes tonefall, stemmefarge, rytme og dynamikk. Bjørkvold kallar det eit musikalsk morsmål, altså startar fosteret si språkopplæring lenge før barnet kjem til verda. Det vert då utvikla ein kommunikasjon som barnet seinare kan dra nytte av i sine interaksjonar med andre menneske. Bjørkvold (2005, s. 139) hevdar at vaksne og foreldre har stor makt når det gjeld å forme og lære barna sine, og at dette går føre seg i spontane prosessar medan barna er små. Overgangen til skulen formaliserer denne læringa. Han poengterer at skulen speglar vaksensamfunnet sitt verdi- og kunnskapssyn, og at barna vert oppdregne til å bli «funksjonelle vaksne» gjennom sentralt kunnskapsstoff som byggjer på samfunnet sine forventningar. Bjørkvold (2005, s. 139) utfordrar dermed samfunnet og

skulesystemet med desse spørsmåla: «Våger samfunnet virkelig å fremme menneskers skapertrang [...]? I hvilken grad tar skolens veivalg, i fagforståelse og fagformidling, menneskesyn og kunnskapssyn, vare på det musiske i mennesket – barnets ressurser, læringsforutsetninger og egenart?» Følgjeleg kritiserer og problematiserer Bjørkvold (2005, s. 141) skulen si musikkforvaltning gjennom å setje ord på noko han oppfattar som ein kulturkollisjon mellom ein musisk barnekultur og ein umusisk vaksenkultur. I ei tabellframstilling av denne samanlikninga synleggjer han til dømes at *livsutvikling* går over til *fagprogresjon*, *eksistensiell* vert *formell*, *leik* vert til *studium*, *emosjonell* vert *rasjonell* osv. Han kritiserer skulesystemet for å ikkje utnytte barn sitt skaparpotensial, og meiner at ein i større grad bør utnytte musikken si kraft og potensiale til utvikling. Dette er med på å belyse mine informantar sine argument seinare i denne oppgåva.

2.1.2 Musikk i spesialpedagogisk arbeid

Når ein som pedagog trår inn i eit klasserom møter ein ei elevgruppe med mange ulike behov, sett i forhold til ulike læringsstrategiar. Elevar har ulike føresetnader, og det er grunnleggande å kjenne til desse i eit kvart pedagogisk arbeid (Angelo & Sæther, 2017, s. 148). Som lærar har ein ikkje alltid kontroll på korleis musikkundervisninga påverkar den enkelte, i og med at elevar også opplever musikk ulikt. Musikk set i sving mange ulike kjensler hjå menneske, både positive og negative (Angelo & Sæther, 2017, s. 26). Ein elev kan betrakte eit stykke som vakkert, medan det same stykket påkallar negative emosjonar hjå ein annan. Angelo & Sæther (2017, s. 147) slår likevel fast at «den viktigste ressursen for musikkundervisning er menneskene som er til stede.» Det handlar om å dyrke og spele på dei involverte sine føresetnader og ressursar, og dette kjem eg tilbake til i analysen av datamaterialet.

Ikkje alle barn har like lett for å lære, og behovet for spesialpedagogisk verksemd veks stadig. Her kan musikk ha ei sær relevant rolle. Musikk har ein spesiell funksjon sett i samband med både kommunikasjon, interaksjon og læring. Even Ruud er psykolog og professor i musikkvitskap og musikkterapi, og skildrar musikkterapi som ein tverrfagleg disiplin med røter i både psykologi, musikkvitskap, medisin og spesialpedagogikk (Ruud, 1990, s. 7). Dette fokuset er med på å danne litt av bakteppet for det fleire forskarar har undersøkt gjennom mange år; korleis musikk og musikalske aktivitetar kan vere med å bidra

til å betre læring og kommunikasjon – dersom verktøyet vert brukt rett. I følge Torill S. Ervik (2019) opnar musikken kroppen sitt eige «apotek», sidan han bidreg til å frigjere både dopamin og endorfinar i hjernen – såkalla lykkehormon. Dei musikalske elementa kan ein på fleire måtar dra nytte av i skulen for barn både med og utan lærevanskar. Dette er eit viktig poeng i informantane mine sine grunngjevingar av eiga verksemd.

2.1.3 Musikk lærarar sine kvalifikasjonar

Med grunnlag i fleire føresetnader, til dømes lærarane sine kvalifikasjonar og skulen sine rammefaktorar, varierer nivået av musikkbruk frå skule til skule (Karlsen & Nielsen, 2021, s. 104). I dagens grunnskule vert musikk ofte brukt i samanheng med arrangement som skuleavslutningar, markeringar og høgtider. Nokre lærarar bruker «gongesongar» i matematikktimen eller alfabetsongen i norsktimen. Musikk er ikkje eit obligatorisk fag i grunnskulelærarutdanninga, men mange lærarar blir likevel pålagt å undervise i musikk til trass for manglande formell kompetanse i faget (Angelo & Sæther, 2017, s. 88). Lærarar som bevisst bruker musikk som eit pedagogisk verktøy er derfor i undertal, noko som gjer at eit fåtal lærarar bruker musikken aktivt i andre fag enn musikk. Karlsen og Nielsen (2021) problematiserer dette i sin forskingsartikkel om musikk lærarar sin mangelfulle kompetanse, med utgangspunkt i ei spørjeundersøking som er utført på norske grunnskulelærarar som underviser i musikk. Som musikk lærar har ein eit breitt spekter av oppgåver å forholde seg til, til dømes teoribaserte idéar om undervisning og læring, praktisk gjennomføring og krav frå læreplanen (Karlsen & Nielsen, 2021, s. 103). Sidan læraren sine eigne preferansar vil ha noko å seie for innhald og gjennomføring, kan dette få negative konsekvensar for elevane dersom læraren står forutan musikalsk kompetanse. Derfor kan ein seie at mangelen på kvalifiserte lærarar medfører at ukvalifiserte lærarar underviser i faget, og at dette kan påverke elevane sin faglege progresjon. Med dette sagt, er det viktig å ikkje undervurdere dei sjølv lærte musikk lærarane. Mykje kompetanse er ingen garanti for eins dyktigheit som musikk lærar.

2.2 Musikkfaget

2.2.1 Kunnskapsløftet

Ein viktig faktor for korleis og i kva grad det er mogleg å nytte musikk i skulekvardagen handlar ikkje berre om lærarane sin kompetanse, men også om rammefaktorar som t.d.

timetal. I følge læreplanen i musikk (Utdanningsdirektoratet, 2020a) er musikkfaget tildelt 285 musikktilimar på barnetrinnet, og 83 timar på ungdomstrinnet (målt i 60-minutts einingar). Samanlikna med det største faget norsk, ligg timetalet derimot på 398 timar i løpet av ungdomsskulen. Denne fordelinga kan vere noko av grunnen til at musikkklærarar sin kompetanse ikkje vert sett på som like avgjerande som ein norsklærar sin kompetanse.

Sjølv om musikkfaget er lite, målt i timar, vert det framheva som eit viktig fag for elevane si moglegheit til å uttrykkje seg. Ein annan faktor å ta i betraktning er derfor musikken sin relevans og verdi for elevane. Læreplanen legg vekt på at faget er sentralt for både skaparkraft, kulturforståing og identitetsutvikling (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Faget skal leggje til rette for musikkglede og meistringskjensle, og vere med på å utvikle elevane sine estetiske, kreative og skapande evner som gjer det mogleg å uttrykkje seg. Elevane skal møte eit mangfald kunstnariske og kulturelle uttrykk, og forstå kva betydning musikk har for kultur og samfunnsforståing. I tillegg vert det lagt vekt på fellesskap, og at eleven skal erfare at eiga stemme betyr noko i fellesskapet. Kjerneelementa i læreplanen for musikk er å kunne *utøve, lage og oppleve musikk*, i tillegg til *kulturforståing*. Dei to tverrfaglege temaa *folkehelse og livsmeistring* og *demokrati og medborgarskap* vert også løfta fram, og desse legg særleg vekt på relasjonsbygging, musikken som ressurs i samband med tankar og kjensler og musikk som demokratisk ressurs i form av å ta i bruk kunstnariske ytringsformer og estetiske uttrykk i demokratiske prosessar. Elevane skal altså bli kjende med dei musikalske grunnelementa *lyd og rørsle* og deira bestanddelar; klang, dynamikk, tonehøgde, rytme, tempo, tekstur og form (Angelo & Sæther, 2017, s. 28). For å leggje til rette for dette, er ein avhengig av ein musikkpedagog som har kunnskap innanfor desse elementa.

2.2.2 Musikkpedagogen og musikkdidaktikk

Som nemnt, vil ein musikkpedagog i alle tilfelle setje sitt preg på eiga musikkpedagogisk verksemd (Hanken & Johansen, 2020, s. 32-33). Her vil både utdanning, erfaring og læreplan spele ei rolle, samtidig som at undervisninga vert prega av pedagogen sitt eige syn på musikk og pedagogisk verksemd. Hanken og Johansen presenterer tre typar musikkdidaktiske utgangspunkt; den praktiske musikkpedagogen som er utøvande og skapande, musikkpedagogen som ser på musikken som vitskap og musikkpedagogen som ser på musikk som ein del av den totale faglege kompetansen. Det meste av arbeidet går til planlegging,

gjennomføring og vurdering av eiga verksemd, uavhengig av pedagogen sin profesjonsidentitet (Hanken & Johansen, 2020, s. 38).

Angelo & Sæther (2017, s. 173) tek i betraktning musikk læraren si eiga profesjonsforståing gjennom eit heilt kapittel i boka *Eleven og musikken*: «Hva du *gjør* som musikk lærer, betegner ofte hvem man *er*, som person og profesjonelt.» Dei poengterer at spørsmålet om identitet er meir komplisert innanfor musikkfeltet enn i andre yrkesfelt der stillingstittel og yrkesidentitet har ein meir konkret samanheng. Det er ulikt korleis ein musikk lærar oppfattar seg sjølv – er ein mest lærar eller mest kunstnar? Ein skiljer ofte mellom profesjonsutøvaren sin «profesjonelle identitet» og deira «profesjonsidentitet». Konklusjonen til Angelo & Sæther er at to musikk lærar kan gå ut frå nøyaktig same fag og læreplan, men likevel gjennomføre to heilt ulike praksisar. Undervisninga til ein musikkpedagog er ofte prega av eigne musikkopplevingar, oppvekst eller interesser. Å vere kunstnar og lærar samtidig, kan både styrke og svekke utøvaren sin status, på same måten som når det gjeld truverdet vedrørande utøvande praksis og eigne meiningar (Angelo & Kalsnes, 2014, s. 22; Sætre & Salvesen, 2019, s. 17). I forlenginga av fokuset på lærarar utan formell kompetanse, er det naturleg nok også skilnad på kunnskap hjå ulike musikk lærarar. Kunnskapsdilemma innanfor musikk lærar profesjonane handlar til dømes om musikk vs lærar, djupn vs breidd, talentutvikling vs allmenndanning og praktisk vs akademisk (Angelo & Kalsnes, 2014, s. 175).

2.2.3 Kunstfaget si betydning for elevar

Anne Bamford (2008, s. 73) poengterer at sjølv om kunstfagleg utdanning gjerne får lite ressursar samanlikna med andre område i den generelle utdanninga, kan ein motivert og kreativ pedagog kompensere for desse mangelfulle ressursane og likevel skape kvalitetsresultat i undervisninga. Ho understrekar også at kulturelle, sosiale og estetiske mål er hovudgrunnane for den kunstfaglege utdanninga (Bamford, 2008, s. 103-104).

Undervisninga bør vere av ein viss kvalitet for at barna skal lære gjennom kunsten, og Bamford viser til eigne studiar der det vart funne utvetydige kvalitetsindikasjonar på at den kunstfaglege utdanninga fekk betydelege resultat. Uavhengig av mål, omfang eller kontekst i undervisninga var det signifikant belegg for prestasjonsauke hjå barna, både innanfor kunstfag og andre fagområde. «*Learning by doing*» er ei setning og eit konsept som John

Dewey løftar fram gjennom sitt arbeid (Bot et al., 2005, s. 117). Han rettar fokuset mot korleis mennesket lærer gjennom å *gjere* – i dette tilfellet gjennom å eksperimentere med musikk. I forlenginga av dette bruker ein *refleksjon* som ei forsterking i læreprosessen, og på denne måten oppnår ein meir effektiv og fruktbar læring.

Gjennom estetiske læreprosessar har ein potensiale til å tileigne seg kunnskap på fleire område (Austving & Sørensen, 2005, s. 170). Ein får øving i eit førehandskoda formspråk og å sosialisere seg inn i samfunnet, samtidig som at lærings situasjonen gir opplevingar av seg sjølv i det store biletet der ein kan forstå heilskapar i samheng med resten av verda. Dette gir rom for å kunne kommunisere rundt opplevingar den enkelte har i samspel med det kollektive. Angelo & Sæther (2017, s. 25) vektlegg den relasjonelle estetikken i musikkfaget, og belyser til dømes konseptet samspel som er ei arbeidsform i musikkundervisninga som har stor relevans for eleven si utfolding og utvikling. Dette er med på å understreke verdiane i Kunnskapsløftet, som tidlegare nemnt i kapitlet.

2.3 Eleven og musikken

Barn utviklar seg stadig, både sosialt og kognitivt. Gjennom mange ulike sanseintrykk og tolkinga av desse, kan ein knekke sosiale kodar når det gjeld til dømes åtfærd, samarbeid, konfliktløysing og sosial kompetanse. Eg skal sjå meir på korleis elevar vert påverka av musikk og kva det kan ha å seie for læring.

2.3.1 Musikken sine verknadar på menneske

Angelo og Sæther (2017, s. 90-91) vektlegg eit fokus på at barn ofte lærer best gjennom musikk *utanfor* skulen. Dei viser til musikkforskarane Swanwick og Runfula, som peikar på at framtidens musikkundervisning sannsynlegvis vil vere meir prega av moglegheiter som utviklast lokalt og globalt via nettet (Angelo & Sæther, 2017, s. 93). Sidan barn og unge i dag har tilgang på sosiale medium med stor grad av musikalsk innhald, har dei fleire plattformer å utfolde seg på musikalsk. Denne teknologiske utviklinga pregar også verksemda til skulen, og digitale verktøy vil i følgje Swanwick og Runfula gi både nye moglegheiter, men også utfordringar. Dette vil, som tidlegare nemnt, krevje riktig kompetanse og kvalifiserte musikk lærarar som utfordrast til å tileigne seg den nye kulturen. *Uformell* eller *intensjonell*

læring er ofte eit fokus rundt dette temaet (Austring & Sørensen, 2005, s. 171; Hanken & Johansen, 2020, s. 29-30). Barn opplever og lærer musikk gjennom leik, rollespel, i frivillige fritidsaktivitetar som band og teater og mykje meir. Desse prosessane styrast ikkje av mål, og noko av poenget er at barnet skal ha rom og tid til å utfolde seg på eigne premissar. Nokre stiller også spørsmål ved at den *funksjonelle* læringa, altså den læringa som ikkje er intensjonell og skjer utanfor skulen sine veggar, er i ferd med å bli den sterkaste påverknadsfaktoren. Bjørkvold (2005, s. 156) gjer også merksam på dette tilfellet; å vere ein del av ein sosial samanheng og tilhøyrande kultur, vil alltid gå djupare enn å bli undervist. «Barn lærer best når de selv er aktive, gjennom å erfare og utforske verden på sin måte og i sitt tempo.» (NDLA, 2020).

Ei anna side ved musikken sine verknadar på eleven, er korleis han bidreg til livskvalitet. I læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2020) står det at elevane skal få erfare nettopp dette. Kulset (2019, s. 52-53) hevdar at det er viktig å halde hjernen i godt humør. Ho trekk fram hjernestrukturane *amygdala* («vår kjenslemessige hukommelse»), *hypothalamus* og *hippocampus* som svært viktige i ein læringssituasjon. Desse områda behandlar minner, hukommelse og kjensler. Ut frå kjenslemessige reaksjonar som musikken kan gi, vert desse minna lagra, og Kulset poengterer at når vi då har gode opplevingar i lag, er det lettare å lære. Når noko engasjerer oss personleg og kjenslemessig, vert vi ofte meir motiverte og derav meir målretta, uthaldande og engasjerte. Toril Karlstad (Utdanningsnytt, 2021) løftar også fram musikken sitt førebyggjande potensial. Ho hevdar at song og musikkaktivitetar kan hjelpe både barn og vaksne til å overvinne frykt og uro, og gi ei positiv effekt på engasjement og øydelagd skulemotivasjon. Samtidig kan musikken ha ei betrande effekt på både sjølvkjensle, sjølvtilitt og humør. Fleire kritikarar set likevel spørsmål ved musikken si kraft åleine og er skeptiske til forskinga på dette området. Juslin & Västfjäll (2008, s. 161) argumenterer for at der finnast fleire underliggjande mekanismar i hjernen som har noko å seie for at menneske får gode musikalske opplevingar, som til dømes mentale reiser og bilete, og nostalgiske kjensler som resultat av minner.

2.3.2 Korleis påverkar musikken læring?

Læring og motivasjonen til å lære går føre seg på mange ulike måtar, og *inkludering* er eit grunnleggande prinsipp i regjeringa sin utdanningspolitikk som også kan dra nytte av

musikken (Meld. St. 18 (2010–2011), s. 8). Dette handlar om at barn og unge med ulike etniske, religiøse, språklege og sosiale bakgrunnar og utgangspunkt kan ha ei forventning om å få gå i ein barnehage eller på ein skule der ein opplever læring for alle. Det finnast mykje forskning på samanhengen mellom musikk og språk – sidan desse to vert bearbeida og prosessert på same stad i hjernen. Kulset (2019, s. 43) viser til ein studie av Patel i 1998 som dokumenterte at musikk og språk har eit overlappende nettverk i hjernen. Det vil seie at det å musisere – til dømes å synge – har stor overføringseffekt på det å tileigne seg eit språk. Ofte kan språkmelodien fortelje oss meir enn orda og setningane vi seier, til dømes under bruk av ironi, då språkmelodien kan vere så meiningsberande at orda får motsett effekt (Brean & Skeie, 2019, s. 146). Sund (2015) er blant dei som hevdar at musikk kan gi språklege betringar, og i sin artikkel trekk han fram eit forskingsprosjekt frå Bergen kommune. Dette prosjektet viste at musikken har spesielt positive effektar for fleirkulturelle barn fordi innøving og repetisjon av tekst fekk ein positiv verknad på å raskare ta i bruk språket. «Når vi musiserer, aktiviserer vi store deler av hjernen som blant annet bidrar til raskere og lettere innlæring, og til bedre og raskere mottak og behandling av språk.» (Kulset, 2019, s. 70). I skulen kan dette derfor fungere til fordel for kommunikasjon blant elevar og lærarar. Læreplanen er tydeleg på at skulen skal ha fokus på å utvikle eit inkluderande læringsmiljø: «Et raust og støttende læringsmiljø er grunnlaget for en positiv kultur der elevene oppmuntres og stimuleres til faglig og sosial utvikling. Føler elevene seg utrygge, kan det hemme læring.» (Utdanningsdirektoratet, 2020c).

Som ein kan sjå, har musikken mange ulike funksjonar i skulesamanheng og potensiale til å ha positive verknadar på både læring, trivsel og språkferdigheiter. For å utnytte dette treng ein kreative musikkpedagogar, som er motiverte til å kombinere musikk og læring. Etter å ha undersøkt musikk si rolle i skulen, vil eg no gjere greie for dei metodiske vala i dette forskingsprosjektet.

3 Metodiske val

I dette forskingsprosjektet er eg oppteken av å belyse korleis musikk kan vere med å påverke elevar i grunnskulen med problemstillinga: «*På kva måtar nyttar tre lærarar musikk i løpet av skulevardagen, og korleis grunngjev dei dette?*» Håpet mitt er å få innsikt i pedagogane sine haldningar rundt musikken sitt potensiale som verktøy i undervisninga, og korleis dei sjølve reflekterer over og grunngjev eiga arbeidsmetode. Målet er også at andre musikkpedagogar og -studentar kan dra nytte av denne kunnskapen i eigen praksis. I dette kapitlet vil eg grunngje val av metode og informantar, i tillegg til å gjere greie for datainnsamlinga og fokusere på personvern.

3.1 Val av metode

For å skaffe empirisk grunnlag for ulike forskingsstudiar bruker vi kvalitative og kvantitative tilnærmingar. Kvantitative vitenskapemetodar baserer seg på det som kan målast i tal eller målbare storleikar, og framstillast ofte statistisk. Det avdekkjer også trendar blant ei større gruppe, og kan derfor generaliserast i større grad enn ved kvalitative studiar (Rienecker & Jørgensen, 2013, s. 168). Den kvalitative forskingsmetoden er interessert i å forstå menneske sin *persepsjon* – korleis ein tolkar og konstruerer subjektive opplevingar i den verda dei lever i, og korleis dei gir mening til desse opplevingane (Merriam, 2009, s. 5). Sidan eg forskar på lærarar sine haldningar og grunngjevingar ovanfor eigen praksis, valte eg derfor ei kvalitativ tilnærming for å kunne gjennomføre semi-strukturerte intervju.

3.2 Semistrukturert forskingsintervju

I dette forskingsprosjektet har eg valt å bruke ei semistrukturert tilnærming i intervjuet eg har gjennomført. Eit semistrukturert forskingsintervju kan minne om ein daglegdags samtale, men skil seg frå dette ved at det er eit føremål med samtalen (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 47). Dette inneber blant anna at eg hadde moglegheit til å stille oppfølgingsspørsmål dersom eg ønska at informanten skulle utdjupe informasjon eg opplevde som relevant for datainnsamlinga. Eg førebudde spørsmål i forkant, men var open for forskingsdeltakarane sine refleksjonsreiser (Postholm, 2005, s. 72). Følgjeleg sat eg igjen med det eg sjølv var ute etter, i tillegg til andre relevante innspel frå informantane sjølve. Ein fordel med semistrukturerte intervju er at kandidaten gjerne opplever situasjonen som tryggare og

mindre formell, sidan det i større grad liknar ein vanleg samtale. I tillegg kan ein ende opp med meir datamateriale enn forventa, ved at informanten tek eigne initiativ eller «avsporingar». I same andedrag må ein likevel sørgje for å unngå ulempa som kan førekome ved at resultatet vert noko anna enn det ein var ute etter, sidan informanten til ein viss grad formar intervjuet. Ved hjelp av eit slikt semi-strukturert intervju oppnår eg ei meir heilskapleg forståing og får belyst problemstillinga mi frå ulike synsvinklar (Halvorsen, 2008, s. 136). To av intervjuia blei gjennomført fysisk, medan eit måtte gå føre seg på zoom. Eg valte å ikkje bruke transkriberingsprogram under intervjuia, då eg såg på det som meir fordelaktig å lytte til intervjuet på nytt og transkribere skriftleg i etterkant av samtalen. Dette gjorde at eg fekk sett meg godt inn i datamaterialet. Eg anonymiserte eit stadnamn i eit av intervjuia, men utover dette var informantane bevisste på å halde både stader, elevar og kollegaar anonyme.

3.3 Val av informantar

For å finne gode informantar til oppgåva, baserte eg utveljinga på nokre konkrete kriterium. Informantane er musikkpedagogar og underviser barn i alderen 6-16 år, og dei nyttar musikk i arbeidet *utanfor* skulefaget musikk. Samtidig nyttar dei musikk som pedagogisk verktøy til ulike formål og på variert vis i sin skulekvardag. Eg har sett på det som viktigast at intensjonen til lærarane er å utnytte musikken sitt potensiale i si pedagogiske verksemd. Eg tok ei vurdering på at tre informantar frå tre forskjellige skular og praksisar var nyttig for å få god innsikt i temaet, og rekrutterte dei tre musikkpedagogane ved hjelp av eige nettverk.

3.4 Analyse av datainnsamling

I utarbeidinga av intervjuet mitt sat eg opp spørsmål i ein tabell innanfor tre ulike kategoriar, for å lettare kunne analysere empirien i ettertid. Dei tre hovudområda var *gjennomføring av eiga undervisning*, *haldningar til musikk i undervisninga* og *grunngevingar for eigen praksis*. Seinare i arbeidet danna dette grunnlaget for den overordna oppbygginga av analyse- og drøftingskapittelet i oppgåva. Etter å ha transkribert intervjuia, oppretta eg fargekodar innanfor dei tre hovudkategoriane og markerte datamaterialet med dei aktuelle fargane. Dette effektiviserte analyseringsdelen, sidan eg kunne samle alt frå dei ulike intervjuia i mindre felles avsnitt ut frå fargekodane. Sidan eg følgjeleg las gjennom intervjuia fleire

gonger fekk eg sett meg godt inn i materialet, noko som vart eit godt utgangspunkt til drøftingsdelen.

For å undersøkje informantane sine subjektive oppfatningar og haldningar, har eg brukt ei *fenomenologisk* tilnærming i arbeidet med analysering av datamaterialet. Målet med fenomenologien, som også vert kalla *medvits- eller konstitusjonsfilosofi*, er å få eit nøyaktig innblikk i personen sine eigne bevisste perspektiv, forståingar og opplevingar (Thornquist, 2018, s. 22). Gjennom kodingsarbeidet har eg også funne inspirasjon i den *hermeneutiske* fortolkingismetoden, som går ut på å forstå heilskapen av teksten gjennom å fortolke del for del (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 237). På denne måten tolka eg delane i lys av kvarandre, noko som gav meg ei djupare heilskapsforståing. Gjennom forskingsprosessen har eg vore merksam på at tolking av datamateriale også kan medføre systematiske avvik, eller *bias*. Ein veikskap i arbeidet med fortolking er at ulike forskarar trass alt kan kome fram til ulike tolkingar frå same tekst eller observasjon (Kvale og Brinkmann s. 239-240).

3.5 Personvern og etiske refleksjonar

Det ein som forskar er oppteken av i eit forskingsarbeid er å setje seg inn i kunnskap om menneske og kulturar, noko som høyrer til det antropologiske feltet (Christophersen, 2010, s. 152-153). Hensikta er å utvikle ei forståing av andre menneske sitt indre. Følgjeleg krevst det eit tillitsforhold mellom forskar og forskingsperson. Musikk kan for mange vere knytta til sterke kjensler, opplevingar og identitetsutvikling, og dette stiller krav til forskaren sine evner til å handtere slik informasjon.

Gjennom forskingsarbeidet er det fleire forskningsetiske prinsipp som har vore viktige for meg å overhalde. Eg har følgd HVL sine retningslinjer, og forskinga er meldt og godkjent av Sikt. I rollen som intervjuhaldar har eg lagt vekt på at informantane skulle føle seg ivaretekte og respekterte, noko som kan vere med på å redusere det asymmetriske maktforholdet mellom to partar i ein intervjusituasjon (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 51; Christophersen, 2010, s. 153). Det har vore intensjonelt å skape så trygge og behagelege rammer som mogeleg. Etter kvart som eg kom i kontakt med kvar av informantane, var første steg å overrekke informasjonsskrivet. Dette gav eit innblikk i oppgåva og kva det innebar for informanten sin del. Eg tilbød også ei oversikt over kva spørsmål som ville kome, slik at dei kunne få sjansen

til å førebu seg til intervjuet dersom dei ønska det. I forkant av kvart intervju fekk informantane utdelt samtykkeskjema. Sjølv gjekk eg gjennom intervjuguiden i forkant av kvart intervju, og gjorde små tilpassingar i spørsmåla ut frå kva eg visste om praksisen til kvar informant.

Eg hadde meir eller mindre kjennskap til alle mine informantar frå før. Eg opplevde dette som positivt i intervjusituasjonen, fordi ein allereie etablert relasjon kan det gjere det lettare å svare meir ærleg. For å unngå at mine personlege haldningar påverka informantane, forsøkte eg å ha ein nøytral posisjon og ikkje stille leiande spørsmål (Kvale og Brinkmann, s. 273). I intervjusituasjonen hadde eg fokus på trygge og opne rammer for å få mest mogleg ærlege svar, sidan eg ikkje ønska at informantane sin respons skulle vere farga av det dei trudde eg ville høyre. Dette kan ofte vere ein bakdel i intervjumetoden.

Sidan informantane er anonyme i denne studien har eg valt å gi dei pseudonym, då eg ser på dette som ein ryddig metode. Informantutvalet ser slik ut:

- **Daniel:** jobbar som lærar i grunnskulen, og er fritidsmusikar. Han har utvikla eit pedagogisk konsept for å bruke musikken som verktøy for til dømes lesetrening, og jobbar ein del med spesialpedagogisk undervisning.
- **Anna:** jobbar som pedagog på ein skule for barn med funksjonshemmingar. Ho bruker musikken dagleg i yrket, og driv med musikk på fritida.
- **Peter:** er kontaktlærar på barneskulen og driv også spesialpedagogisk praksis med fokus på musikk som ein del av sin skulekvardag. Han er musikar både innanfor og utanfor læraryrket.

I kvalitativ forskning kan ein ikkje generalisere forskingsresultata, men ut frå mine funn vil eg i det neste kapittelet gjere ein analyse av datamaterialet som vart innhenta gjennom intervju med desse pedagogane. Verdien av kvalitativ forskning ligg i overføringsverdien av resultat og funn. Mitt håp er at dette forskingsprosjektet kan kome til nytte innanfor det pedagogiske feltet, men det vert opp til lesaren å vurdere validiteten til denne oppgåva.

4 Lærarar sin bruk av musikk i skulekvardagen

I dette kapittelet vil eg presentere dei funna eg ser på som mest relevante frå datainnsamlinga, som kan vere med på å belyse problemstillinga mi: «*På kva måtar nyttar tre lærarar musikk i løpet av skulekvardagen, og korleis grunnjev dei dette?*» Med utgangspunkt i dei tre hovudkategoriane i intervjuet vil eg derfor løfte fram informantane si pedagogiske verksemd, haldningane deira til musikk i undervisninga og grunnjevninga av eigen praksis.

Både Daniel, Anna og Peter jobbar som lærarar i grunnskulen. Alle jobbar også i større eller mindre grad innanfor det spesialpedagogiske feltet. Det at dei alle er fritidsmusikarar kan på ulike måtar sjå ut til å ha noko å seie både for verksemd, haldningar og grunnjevningar.

4.1 Korleis ser informantane si pedagogiske verksemd ut?

Anna har tett samarbeid med to musikkterapeutar, og jobbar på ein skule der *alle* barna har særskilde behov. I spørsmålet om korleis ho bruker musikken som pedagogisk verktøy legg ho vekt på korleis musikkpedagogikk og musikkterapi går hand i hand på ein slik arbeidsplass, og poengterer at verdien i å *være* i musikken opplevast viktigare enn det å *lære* i så måte. Samtidig bruker ho musikk i alle fag, gjerne både i oppstarten, undervegs og i avslutninga av ein time. Ho komponerer også teljesongar og kombinerer songar med teikn til tale.

Gjennom eit kontinuerleg tilvære i verda av kreative og skapande prosessar, har Daniel utvikla sitt eige digitale undervisningskonsept. Av omsyn til personvern har eg valt å kalle det *Lesestigen* i staden for Daniel sitt opprinnelege namn på konseptet. Dette er eit verktøy for lesetrening der det praktisk-estetiske, som musikk og fargar, jobbar saman for å hjelpe elevar med lære- og skrivevanskar til blant anna å forstå samanhengar. Daniel snakkar også om *sanserommet* dei har på skulen, som han har etablert i lag med ein kollega. Han skildrar dette konseptet som eit rom der ein kan vere *fri*. Her er grunntanken at du skal tre inn i ei behageleg og trygg atmosfære der du kan få lov til å berre *vere*, og det er til disposisjon for både elevar og lærarar.

Peter løfta fram eit konsept han har opplevd som effektivt i sin klasse på barnetrinnet. Han kallar det *brain breaks*, og bruker det i alle fag. Han kommenterer merksemdsspennet til elevane, og bruker musikalske element effektivt i slike små pausar når han har lange økter. Elles bruker han elevane sine sjølvlagde spelelister i gymtimane, har musikkmeditasjon, og bruker ofte rytme og musikalske element for å lære inn til dømes engelske gloser eller for å lære kva punktum og komma er. Han fokuserer spesielt mykje på å få elevane sjølv til å resonnerer seg fram til å forstå faglege omgrep.

4.2 Pedagogane sine haldningar til musikk i undervisninga

Alle dei tre lærarane bruker musikalske element som verktøy gjennom enten lese- og skrivetrening, det å lære språk og ord, rytmeøvingar eller liknande, og opplever at dette gir både respons og resultat hjå elevane. Informantane vart spurt om kva funksjon musikken hadde i deira undervisning, og korleis dei opplevde at dette påverka elevane.

Og da snakker vi jo en integrering ikke sant, vi bygger noe sammen. Eller inklusjon da, som jeg mener er veldig viktig. Så musikk bør være et inklusjonsfag, ikke et ferdighetsfag. (Peter)

Peter la vekt på den inkluderande effekten musikkaktivitet kan ha, og som tidlegare nemnt, er inkludering eit av utdanningspolitikken sine grunnleggande prinsipp. Peter meiner til dømes at *alle* elevar både kan og skal brukast i eit klasseband, ikkje berre dei som går i kulturskulen.

Altså da gjør du bare de som er rike enda rikere. Jeg sier ikke at de andre er fattige, men du gjør dem i vertfall ikke rikere. Og så på en måte blir det en sånn ubalanse, kanskje spriket blir enda større. Og det er derfor jeg sier dette med body percussion, trommesirkel, altså gjøre musikalske aktiviteter der alle kan bidra, som er inkluderende, eller integrerende. (Peter)

Anna opplever det effektivt å bruke musikk for å roe ned og få merksemda til elevane, i tillegg til at det gir forutsigbare og trygge rammer.

Jeg bruker det litt for å få oppmerksomheten. Sant, i stedet for denne ropinga, «nå er det samling!» så setter jeg på en sang eller spiller en sang. [...] Og hos oss så er jo elevene veldig

opptatt av at de skal vite hva som skjer, at de skal vere trygge. Så vi har liksom velkomstsang da, til musikken, for da skjønner de «okey, da er det musikktime.» Eller vi har en sang som vi bruker til forming, så innleder vi alltid med den sangen – så skjønner de at da er det forming som skal skje. (Anna)

Informantane nemner fleire tilfelle med barn med særskilde behov, og alle er samde i at kommunikasjon er ein av godane musikken ber med seg. Bjørkvold (2005) og Ervik (2019) fokuserer spesielt på dette. Gjennom det å uttrykke seg musikalsk kan ein bryte både språklege og sosiale barrierar.

Fordi at det er jo noen hos oss som ikke har språk. Og det er så gøy med musikk da [...], og så er det en spesielt – han har Bjørnen sover som favoritten da – og han har nesten ikke språk. Men det når han kan si «bø» på slutten, altså når vi er ferdige å synge Bjørnen sover, og så venter jeg, og så kommer det et høyt eller lavt «bø» fra han, da føler du at vi kommuniserer! (Anna)

Daniel og Peter nemner også elevresponsen som ein referanse for deira oppleving av kva slags musikkpedagogiske metodar som fungerer. Dei løfter begge fram verdien i moglegheita til å vere ei trygg rolle som utstråler eit ønske om å ville elevane vel, og ser at fruktene av læringsutbytte og -vilje hjå elevane hentar næring og veks ved hjelp av rota frå gode etablerte relasjonar. Responsen frå elevane er også med på å gi retning til veggen vidare.

Altså skal du lære nokon noko, så kjem du på eit eller anna tidspunkt til å trekke feil. Men det er kva du gjer med det som er viktig. (Daniel)

Anna og Peter nemnde også at musikk kan ha ein fellesskapsdyrkande effekt. På grunn av responsen til elevane, synleggjerast det at musikalske aktivitetar får fram både engasjement og positive emosjonar. Det å synge, spele eller klappe saman, gjer at klassen samarbeider om eit felles mål, noko som kan vere med på å skape ei god atmosfære og tryggare rammer.

Det er masse, masse smil. [...] Det er jo mye individuell undervisning på disse elevene, men det at vi kan gjøre noe sammen. For vi har gruppeundervisning i musikk med mange. Og at det gir en god atmosfære og trygghet – humor og tull og tøys. (Anna)

Altså forskjellige måter å klappe på, eller bruke kroppen på. Og så sitter jeg da og jobber med det [...] Eller en saluttklapp, ikke sant, alle skal prøve å få til ett klapp. Mest mulig på likt. Det skal høres ut som det er én som klapper og så er det 40 som sitter der. Det er ganske kult når du får til det. (Peter)

Peter viste til forskning som antyder at når ein speler og syng samtidig, kan det som skjer i hjernen samanliknast med fyrverkeri. Han viser til eigne observasjonar av elevar, der visse musikalske aktivitetar utløyser reaksjonar som tyder på at ein vert teken til «ein annan stad». Tilsvarande forklarar Daniel at musikken tek deg til ein fristad. Dette er ei verd som kvar enkelt opplever på sin eigen måte, og han meiner vi må omfamne dette på ein måte som gjer at eleven opplever dette som ein trygg og frigjerande stad der vedkommande kan vere seg sjølv.

4.3 Grunngevingar for eigen praksis

I hovudsak grunnjev informantane sin eigen musikkpedagogiske praksis ved å vise til responsen og resultatane dei observerer hjå elevane. Musikkaktivitetane er ofte emosjonsframkallande, og gjennom prøving og feiling, vert vegen til medan – og *dersom* – ein går. Etterfølgt av spørsmålet om kvifor dei nyttar musikken på denne måten, var omgrepa *meistring* og *glede* ord som gjentok seg hjå informantane.

Og så har jeg jo erfart at det funker. [...] Det når du ser at elevene opplever å mestre, og de opplever gleden. (Anna)

Musikk er en del av meg som menneske. [...] Jeg ser jo nytten av det, og jeg ser jo ikke minst gleden. (Peter)

Eg har ei urokkelig tru på at musikken kan hjelpe folk i alle situasjonar. (Daniel)

Det å sjå at det har ein effekt gir motivasjon og grønt lys til å halde fram. Anna og Daniel spesifiserer at i spesialpedagogisk praksis er det særskilt viktig å skape forutsigbare timar og relasjonar, stabilitet, gode assosiasjonar og tryggleik ovanfor eleven.

Jeg har fått en ny elev i år som er 8. klassing. [...] Men viss han da er utrygg, så går vi på rommet hans og så finner han iPaden sin og setter på spillelista si på YouTube. Og da blir han en helt annen. Da er han på plass liksom. (Anna)

Og trygge rammer, det meiner eg er det viktigaste kriteriet for å oppnå suksess. (Daniel)

Peter er spesielt bevisst på at muskaridentiteten hans gjer at han tenkjer musikk i alt han tek seg føre i sin pedagogiske praksis. Daniel gav uttrykk for det same, og dei set begge ord på at dette er ei røynd dei lev i som menneske. Samtidig er dei begge bevisste på at ikkje alle elevar kan relatere til denne verda eller opplever musikkuniverset på same måten.

Det er en måte å tenke på, da. Det er et mindset. Det er klart at jeg har jo gått dypt inn i det, men jeg kjenner jo ikke til noen annen virkelighet. (Peter)

Informantane ser ut til å sjå på elevane si meistring som den store premien for arbeidet dei gjer. For pedagogane sin del ligg gleda i å sjå at elevane lukkast i å klare å lese det ordet, forstå det konseptet eller resonnerer seg fram til eit svar.

Altså eg har hatt nokre heilt vanvittige opplevingar med å få vere vitne til, og vere ein del av, at menneske med utfordringar har knekt fleire kodar, eller å klare å takle å stå i utfordringar som i utgangspunktet skal vere ganske vanskeleg da. [...] Og opplever du meistringskjensle, så har du lyst å lære meir, sant. (Daniel)

Ved å erfare og utforske vil barn lære på ein meir effektiv måte (NDLA, 2020; Bjørkvold, 2005, s. 156). Som Daniel også påpeiker, har meistringa ofte ein naturleg påverknad på motivasjonen til å lære. Dette understrekar også Peter ved å løfte fram læresetninga til John Dewey, som handlar om *å lære ved å gjere* – og deretter *reflektere* over det. Peter markerer også viktigheita av å «bruke det elevane gir deg». Her snakkar han om å gå i møte dei behova som finnast i klassen ved å spele på styrkane til den enkelte.

Informantane er samstemde om musikken sin nytteverdi som pedagogisk verktøy. Dei anvender musikalske element på kvar sine måtar, til dømes for lesetrening, gloseinnlæring og språk, eller for å skape ein trygg stad der eleven kan vere. Alle delte eigne observasjonar

av korleis musikk tek menneske til ei anna verd som opnar for mange moglege måtar å både kommunisere og lære på. Daniel og Peter påpeiker også at muskaridentiteten påverkar korleis dei tenkjer om, og planlegg, undervisninga. Dei er alle einige i korleis det musikkterapeutiske feltet går hand i hand med pedagogisk verksemd.

Informantane fokuserer gjennomgåande på eleven i grunngjevinga for sin pedagogiske praksis. Når elevar opplever meistring, glede og resultat, fører dette til motivasjon for både eleven sjølv, men også læraren. I tillegg skaper musikk kommunikasjon, som kan styrke samhold i klassen, men som spesielt kjem barn utan språk til gode. I det neste kapittelet vil eg drøfte funna frå analysen opp mot det teoretiske grunnlaget i kapittel 2.

5 Drøfting av resultat

Gjennom analysearbeidet har eg kome fram til nokre tema som eg har valt å fokusere på i dette kapittelet. Eg har no delt inn dei tre overordna kategoriane frå analysen min i mindre tema. Dette har eg gjort for å forsøke å skape ein logisk samanheng mellom verksemda og grunngevingane til pedagogane, når eg no skal drøfte dette opp mot det teoretiske rammeverket for oppgåva.

5.1 Musikk som eit verktøy for læring

5.1.1 Språk og kommunikasjon

Alle dei tre informantane nyttar musikalske element i si verksemd for at elevane skal tileigne seg språklege ferdigheiter, i tillegg til at dei bruker musikk som eit middel for kommunikasjon. Som eg nemnde i teorikapittelet mitt poengterer både Kulset (2019) og Sund (2015) at musikk og språk har eit overlappende nettverk i hjernen. På grunn av dette vil det å kombinere musikk med språkopplæring kunne bidra til raskare og lettare innlæring og behandling av språk.

Gjennom verktøyet Lesestigen, har Daniel kombinert musikken med lesetrening. Han utfordrar dermed Bjørkvold (2005) sitt syn på eit kritikkverdig skulesystem, når det gjeld musikkforvaltninga i skulen. Lesestigen fungerer på eleven sine premissar, og har mange likskapar med eit dataspel der ein kan trykke på ulike knappar som set i gong ulike koplingar. I dette konseptet er det ikkje mogleg å gjere feil, og dette understrekar Daniel sitt gjennomgåande fokus på å skape tryggleik i undervisningssituasjonen. Han påpeiker vidare at det auget ditt ser og kva du skal utføre, ikkje alltid heng saman for alle. Derfor er målet hans å få elevane til å forstå *samhengar* gjennom lesetreninga.

Og det med å lære seg å lese, det er å finne ut korleis ting heng i hop, sant, [...] og når du knekk det, så opnar du eit heilt univers, då. (Daniel)

Like fargar, former eller tonar gjer at eleven får øving i å skape assosiasjonar og mening. I «musikkhuset» i Lesestigen kan ein til dømes trykke på ein C på eit piano, der C´en i same stund dukkar opp på ei notelinje. På denne måten lærer ein seg korleis dette heng saman.

Barn i dag har mange assosiasjonar til musikk, til dømes gjennom gaming og sosiale medium. I følgje Angelo og Sæther (2017) sitt argument om at barn lærer best av musikk *utanfor* skulen, kan det som opplevast som uformell læring, som Austring og Sørensen (2005) nemner, vurderast som ein motivasjonsfaktor og ein fordel gjennom konseptet til Daniel.

Når ein klarer å forstå slike samanhengar, kan dette leggje til rette for betre kommunikasjon. Anna syng songar i lag med elevane blant anna for å oppnå kommunikasjon med dei som manglar språk, og ho set også ord på at musikken skaper tryggleik og forutsigbare rammer for elevane. Som nemnt i analysen, bruker ho responsen frå ein elev på «Bjørnen sover» som døme. Anna trekte også fram ei erfaring med ein psykotisk elev. Dagsforma gjorde at timane med eleven var uforutsigbare, men ein dag opplevde Anna at pianospelet hennar nådde inn på ein heilt spesiell måte. Eleven sat seg då ned ved sida av henne og byrja å spele i lag med – noko som gjorde at dei kommuniserte *berre* gjennom musikken. I følgje Bjørkvold (2005) etablerast det ein musikalsk kommunikasjon allereie i fosterstadiet, og kanskje kan dette seinare ha ein funksjon for eleven i ein slik undervisningssamanheng? Kan det ha ein positiv påverknad i desse lærarane sitt arbeid med å skape trygge rammer, fordi denne måten å kommunisere på assosierast med noko kjent? Den musikalske utviklinga og identiteten til mennesket som Bjørkvold skildrar, kan etter mi tolking vere med å belyse kvifor Anna opplever slik respons frå barn som manglar språk.

5.1.2 Inkludering til eit fellesskap

Betra kommunikasjon kan få ein positiv effekt inn mot eit inkluderande fellesskap. Læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2020) seier at musikken si rolle i skulen skal bidra til livskvalitet, og løftar fram musikkgleda som verdifull for elevane. I tillegg poengterast det at utryggleik hemmar læring. Kulset (2019) vektlegg også musikk sitt potensiale til å gi gode kjenslemessige opplevingar, og at dette kan fungere motiverande i ein læringsprosess. Peter løfta fram forskning på dette feltet som viste korleis musikk skapte store reaksjonar i hjernen til forsøkspersonane, og følgjeleg bruker han både samspel og felles musikalske aktivitetar som inkluderande tiltak i si undervisning. Til dømes bruker han *call and response* i enkle klappeleikar. Dette går føre seg som eit felles prosjekt som heile klassen skal få til i lag. I intervjuet la han vekt på at det må vere så enkelt at alle opplever å få vere ein del av det.

“Så det er nå poenget, at musikkoppleggene må ha rom for mestringsopplevelse hos de som har det mest utfordrende utgangspunktet.” (Peter)

Alle dei tre informantane snakkar om at dei ser effektar av musikalske verkemiddel i enkeltelevar eller grupper, og i følgje Peter har musikken ein døropnande effekt som påverkar både læring, forståing og fellesskap. I forlenging av dette kan vi seie at trygge rammer skaper gode relasjonar og godt fellesskap, og følgjeleg kan felles musikalske opplevingar derfor resultere i meir effektiv læring.

Anna trekk fram GarageBand og digitale verktøy som nyttige midlar for inkludering i læring; *“Det blir jo bra med en gang.”* Her treng ein ikkje avanserte evner for å få til fine harmoniar, og dette ser ho på som ein stor fordel for elevane med særskilde behov som treng å kjenne på raskare meistring. Ho trekk også fram viktigheita av å spele på styrkane til elevane, og brukte ein elev med ADHD som døme. På slutten av dagen skulle dei ha “avslapping”, og for å kanalisere energien til denne eleven inn mot noko positivt, fekk han lov til å spele på regnstaven under denne stunda. Læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2020c) legg vekt på at musikkfaget skal leggje til rette for slik musikkglede og meistringskjensle, og vere med på å utvikle elevane sine kreative og skapande evner. Peter trekk også fram digitale verktøy i intervjuet, men han er skeptisk og meiner at dette kan skape falsk meistring. Men i motsetnad til Anna, snakkar han her om barn *utan* diagnoser. Han løftar fram verdien i å halde og spele på fysiske instrument, og musisere saman i trommesirkel eller samspelsgrupper. På denne måten får elevane oppleve musikken på kroppen, og dette er med på å løfte fram kjerneelementa i musikkfaget - å *utøve, lage og oppleve* musikk.

Men kva med dei elevane som seier at dei ikkje liker musikk? Kan musikken opplevast ekskluderande? I intervjuet spurte eg informantane om dei møtte på slike utfordringar i undervisninga. Daniel er overbevist om at musikalske verkemiddel er så sterke at dei har ein effekt uansett kven det gjeld, og Bamford (2008) understrekar på same måte at kunstfagleg undervisning gir betydelege resultat. Samtidig erkjenner Daniel at det ikkje nødvendigvis har like stor effekt på dei elevane som opplever den musikalske tilnærminga som *for* abstrakt. Det er ikkje alle elevar som opplever meistring og glede i samband med musikk. Årsakar til

dette kan vere særskilde behov, musikk lærarar si favorisering av ulike sjangrar og instrument, manglande støtte frå musikk læraren eller tilgang på instrument og utstyr. Elevar kan også mangle ferdigheiter, og dette er ikkje unaturleg teke i betraktning at musikkfaget er eit av dei to skulefaga med lågast timetal. Nedprioriteringa av musikkfaget fører ofte til færre midlar og reduksjon i mangfald og kvalitet i musikkaktivitetar og -undervisning. Resultatet av alt dette kan vere at elevar får dårleg oppfølging, sjølvtilitt og resultat på skulen, i tillegg til låg eller inga meistring i faget. Anna set ord på at det handlar om å kjenne elevane sine, og vite kven musikk ikkje appellerer like godt til. Tilsvarande vektlegg Angelo og Sæther (2017) korleis musikken kan ha ulik verknad på menneske, og at det handlar om å spele på elevane sine føresetnader og ressursar i undervisninga. Daniel poengterer også at dess betre du kjenner ein elev, dess lettare vert det å tilretteleggje for god oppfølging.

5.1.3 Pedagogane sine rammer

Der er mange faktorar som påverkar musikkpedagogane sine moglegheiter for gjennomføring av tilrettelagt undervisning. Timetal og tid er ein av dei, i tillegg til mangel på ressursar i form av kvalifiserte lærarar eller fungerande utstyr. I det spesialpedagogiske arbeidet har ein moglegheit til å setje seg ned og ta omsyn til den einskilde sine behov. Når ein skal leie ein heil klasse, har ein derimot ikkje moglegheit til å drive den same verksemda. Det er sannsynlegvis fleire av Daniel sine elevar som kunne hatt nytte av Lesestigen, og Anna kunne nok laga fleire songar om å lære både fargar, månader og dyr. Men fordi dette krev tid og ressursar, er rammene avgrensande for praksisen. Likevel trur eg at fleire element frå arbeidet deira innanfor det spesialpedagogiske feltet er overførbart til større undervisningssamanhengar, til dømes tanken om å *vere* i musikken, som eg no vil gå nærare inn på.

5.2 Å vere i musikken

5.2.1 Sanserommet

I samarbeid med ein kollega, har Daniel vore med å lage eit sanserom på skulen der han underviser. Dette rommet skildrar han som ein stad der ein kan få vere *fri* og berre *vere*. Intensjonen er at den som treng det kan få ta ein pause frå kvardagen, frå andre menneske, skulearbeid og det ein elles måtte kjenne at ein treng pause frå. Rommet er mala i

behagelege fargar, og er fylt med lampar i ulike fasongar og rolege bilete på veggane. I senga som står plassert inst i rommet, kan ein leggje seg ned og fysisk kjenne musikken som kjem frå dei innebygde høgtalarane i senga. Eleven får lytte til musikk av eige ønske, og Daniel skildrar det som å bli bada i musikk og godleik. Kanskje kan ein kalle det musikkmeditasjon. Dette kan sjåast i lys av Ervik (2019) sitt utsagn om at musikk opnar kroppen sitt eige apotek, ved å frigjere lykkehormonar. Kulset (2019) stiller også med argumentet om at hjernen må haldast i godt humør. Ut frå dette kan ein tolke det slik at dei kjenslemessige reaksjonane som musikk kan gi i ein slik situasjon, kan framkalle glede, uthald og motivasjon midt i ein krevjande skuledag. Synet til Karlstad (2021) underbyggjer også tanken om at eit slikt sanserom kan hjelpe eleven til å finne ro dersom ein er redd eller uroleg, og dermed betre både sjølvkjensle og humør.

5.2.2 Brain breaks

Ein annan måte å vere i musikken på, er gjennom Peter sin bruk av konseptet «brain breaks». Dette nyttast dagleg i hans undervisning på tvers av fagområde, delvis på grunn av elevane si avgrensa konsentrasjonsevne. Han definerer omgrepet som korte pausar i løpet av dagen der hjernen får kople heilt ut frå den opprinnelege oppgåva: *“Altså det behøver ikke å vere en pause, men det bør vere en pause fra det du gjorde.”* Desse pausane fyllast med praktisk-estetiske aktivitetar som kroppspærkusjon, dans eller rytmeøvingar. Eg meiner at dette konseptet kan ha nytte for mange, då eg har observert i både praksis og jobb at dei fleste elevar kunne hatt godt av regelmessige avbrekk frå ordinær undervisning. Peter bruker også desse pausane som ein læringsarena ved å stille spørsmål undervegs som elevane reflekterer rundt, og i følgje Austring og Sørensen (2005) har slike estetiske læreprosessar eit betydeleg potensial for læring. Eg meiner at denne tilnærminga kan bidra til meir heilskapleg og effektiv læring, og at fleire lærarar kan ha nytte av å implementere liknande praksis i si undervisning.

I likskap med Daniel, nemner også Peter korleis musikkmeditasjon har ei potensiell evne til å opne dører til positive opplevingar og kjensler. Han legg til rette for seansar der klassen skal lytte til musikk og la han fylle kroppen. Både han og elevane kjem med låtforslag. Forståinga av uformell læring, slik Bjørkvold (2005), Ervik (2019) og Austring & Sørensen (2005) skildrar

det, kan koplast til Peter si tilnærming. I følgje han sjølv kjem hans engasjement i denne typen praksis av hans identitet som muskar, eit tema eg vil utforske vidare i kapittel 5.3.

5.2.3 Nytenking innanfor det musikkpedagogiske feltet

Noko eg ser på som ein viktig del av musikkpedagogisk praksis er å skape rom for å berre *vere* i musikken. Eit konkluderande inntrykk frå mi eiga forskning, er at musikken si effekt ikkje nødvendigvis er avgrensa til det musikkterapeutiske feltet. Dette perspektivet kan representere ein innovativ tilnærming til musikken som læringsverktøy. Både Peter, Daniel og Anna bruker musikk for å enten skape ro eller fokus, i tillegg til å leggje til rette for læring. Mi oppfatning av tradisjonell musikkundervisning i dag er at musikkpedagogar har mykje potensial til å tenkje utanfor boksen når det gjeld å setje pris på musikken sin funksjon og verknad. Bjørkvold (2005) argumenterer for at musikken er ein heilskapleg del av mennesket gjennom heile livsløpet, og at det å vere ein del av ein sosial samanheng og tilhøyrande kultur, vil alltid gå djupare enn å bli undervist. Med bakgrunn i dette undrar eg meg på om det kan vere fordelaktig å trekkje inn meir uformell musikalsk læring i skulen både i musikkfaget og andre fag. Daniel poengterer at utfordringane for ungdommar i vårt samfunn ikkje akkurat vert færre. Kan til dømes musikkmeditasjon verke positivt inn på dagens elevar som verkar til å ha eit grunnleggande behov for underhaldning? Kan det verke beroligande og framkalle gode opplevingar hjå den enkelte når ein vert teken med inn i dette universet?

5.3 Korleis grunnleggjende pedagogane si eiga verksemd?

5.3.1 Identiteten som musikkpedagog

Alle informantane er i større eller mindre grad aktive muskarar ved sidan av læraryrket. Dei trekk fram at deira identitet som muskarar har mykje å seie for deira verksemd som pedagogar. På same måten som Angelo & Sæther (2017) drøftar profesjonsdilemmaet «kunstnar eller lærar?», forklarar Peter at hans liv, musikkopplevingar og interesser har innverknad på hans profesjonsidentitet og undervisningsmetode. Hanken & Johansen (2020) understrekar også at ein musikkpedagog i alle tilfelle vil setje sitt eige preg på undervisninga, med bakgrunn i slike faktorar. Han hevdar at hans muskaridentitet er årsaka til at han bruker musikalske element i forklaringar av ulike konsept som punktum og komma, og gjennom innlæring av engelske glosar. Med inspirasjon frå læresetninga “Learning by doing –

and reflecting” frå John Dewey, er målet hans å få elevane sjølve til å reflektere rundt og resonnerer seg fram til å forstå faglege omgrep. Både Peter og Daniel verkar til å oppfatte seg sjølve mest som kunstnarar – eller i dette tilfellet musikarar – framfor å skulle vere «berre» pedagogar. Dei set begge ord på at musikken er ein naturleg del av dei som menneske, og at dei ikkje kjenner til ei anna røynd enn dette. Mine spørsmål til informantane i intervjuet handla om korleis ein kan bruke musikken, men Peter svarte med å snu spørsmålet; korleis kan ein *ikkje* bruke musikken? Han ser på klassen sin som eit einaste stort musikalsk ensemble.

5.3.2 Haldningar til musikk som verktøy

Informantane mine er overtyda om at musikken på fleire måtar kan legge til rette for læring. Han er med på å skape tryggare rammer, forutsigbare dagar og timar, assosiasjonar og samanhengar og i beste fall opplevingar av ei anna verd. Dei set ord på at mange elevar *tren* denne tilnærminga. Dei opplever ofte smil og engasjement som respons, noko som gir vekst til både motivasjon og meistring. Dette legg til rette for vegen vidare. Dei har alle prøva og feila på denne vegen mot å finne ut av kva som fungerer og ikkje, og er samde i at ein må oppleve og erfare verknadane av det ein prøver å utrette for å velje ut kva arbeidsmetodar ein skal ta med seg. Som både Peter og Daniel nemner, er det mykje i musikken som er overførbart til det meste. Eg trur at mange musikkpedagogar kan ha nytte av å prøve ut denne tanken.

6 Avslutning

I denne oppgåva har eg belyst problemstillinga: «*På kva måtar nyttar tre lærarar musikk i løpet av skulekvardagen, og korleis grunnjev dei dette?*» Gjennom kvalitative forskingsintervju har eg fått ei utvida forståing av korleis og kvifor musikk nyttast som læringsressurs. Ved å sjå på summen av synspunkta til mine informantar og vidare tolke desse opp mot det teoretiske grunnlaget for oppgåva, vil eg trekkje fram det eg ser på som dei mest sentrale funna.

6.1 Sentrale funn

Musikk er ein allsidig ressurs, som kan bidra til både språkopplæring, lese- og skrivetrening, inkludering og betre kommunikasjon. Han kan også nyttast for å skape trygge og forutsigbare rammer for den einskilde. Gjennom musikalske aktivitetar, eller uformelle læringssituasjonar, kan ein sjå samanheng mellom trivsel, motivasjon og meistring. Sidan differensieringsmoglegheitene er mange, legg musikk til rette for meistring for *alle* elevar.

Profesjonsidentitet har noko å seie for korleis ein musikkpedagog underviser. Nokon ser på seg sjølv som meir kunstnar enn lærar, og andre omvendt. Ut frå dette forskingsprosjektet er mitt inntrykk at pedagogane sin musikalske identitet dannar grunnlaget for korleis og kvifor dei bruker musikken som kommunikasjonsverktøy og læringsplattform.

Noko av det mest interessante eg sit igjen med, er tanken om korleis fleire har moglegheit til å nytte den musikalske verda som både læringsarena og avkoplingsverktøy. Eg trur at dette er mogleg å anvende for alle musikk lærarar, og at elevar på mange måtar kan dra nytte av eit slikt verktøy i skulekvardagen.

6.2 Veggen vidare

I forlenginga av dette forskingsprosjektet kunne det vore interessant å *observere* musikk lærarar, også dei som underviser i faget utan kompetanse. Eg ville nytta metodetriangulering, og gjort observasjonar og samanlikningar av ulike praksisar. Det kunne også vore spennande å teste effektivitetsnivået til ulike klassar etter å ha anvendt musikalske aktivitetar som brain breaks eller musikkmeditasjon, for å undersøkte effekten av

desse. Det hadde vore interessant å gå grundigare til verks og testa ut nokre av funna frå dette forskingsprosjektet i praksis, sidan dette er eit prosjekt som ikkje kan generaliserast.

7 Referanseliste

- Angelo, E. & Sæther, M. (2017). *Eleven og musikken*. Universitetsforlaget.
- Austring, B. D. & Sørensen, M. (2005). *Æstetik og læring: Grundbog om æstetiske læreprosesser*. Hans Reitzels Forlag.
- Bamford, A. (2008). *Wow-faktoren: Globalt forskningskompendium, om kunstfagenes betydning i utganning*. Musikk i skolen.
- Bjørkvold, J. R. (2005). *Det musiske menneske* (7. utg.). Freidig forlag.
- Bot, L., Gossiaux, P. B., Rauch, P. B. & Tabio, S. (2005). 'Learning by doing': a teaching method for active learning in scientific graduate education. *European journal of Engineering Education*, 30 (1), 105-119. [10.1080/03043790512331313868](https://doi.org/10.1080/03043790512331313868)
- Brean, A. & Skeie, G. O. (2019) *Musikk og hjernen: om musikkens magiske kraft og fantastiske virkning på hjernen*. Cappelen Damm.
- Christophersen, C. (2010). Forskningsetiske refleksjoner. I E. Olsen & T.B. Schei (Red.), *Flyt og form: Forskningstekster fra det musikkpedagogiske feltet* (s. 151-165). Høgskulen i Bergen. <https://eu01.alma.exlibrisgroup.com/leganto/readinglist/citation/7721514170002221/file/viewer>
- Ervik, T. S. (2019). *Musikk åpner kroppens eget apotek*. Forskning.no. <https://forskning.no/hjernen-musikk-partner/musikk-apner-kroppens-eget-apotek/1591451>
- Gundersen, S. T. (2021). *Musikk som verktøy for inkludering og medvirkning* [Bacheloroppgåve, Universitetet i Stavanger]. UiS. <https://hdl.handle.net/11250/2984825>
- Haaberg, K. J. (2016). *Musikk som studieverktøy: Et innblikk i studenters bruk av musikk til studieaktiviteter* [Masteroppgåve, Høgskolen Stord/Haugesund]. HVL Open. <http://hdl.handle.net/11250/2398443>
- Halvorsen, K. (2008). *Å forske på samfunnet: en innføring i samfunnsvitenskaplig metode* (5. utg.). J.W. Cappelens Forlag AS.
- Juslin, P. N. & Västfjäll, D. (2008). Emotional responses to music: The need to consider underlying mechanisms. *Behavioral and brain sciences*, 31, 559-621. <https://doi.org/10.1017/S0140525X08005293>
- Karlsen, S. (2013). *Inkludering – av hva og hvem?*, 15, 61-84. https://nmh.brage.unit.no/nmh-xmlui/bitstream/handle/11250/2372668/Karlsen_Inkludering_2014.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Karlsen, S. & Nielsen, S. G. (2021). Grunnskolelærere i musikk og deres kompetanse: Hvordan er situasjonen i norsk kontekst? *Nordic Research in Music Education*, 2(2), 100-125. <https://doi.org/10.23865/nrme.v2.2840>
- Karlstad, T. (2021, 1. februar). *Musikkens betydning for trivsel og læring*. Utdanningsnytt. https://www.utdanningsnytt.no/laereplaner-musikk-toril-karstad/musikkens-betydning-for-trivsel-og-laering/270644#_ftn1
- Kulset, N. B. (2019). *Musikk og andrespråk: norsk tilegnelse for små barn med et annet morsmål* (2.utg.). Universitetsforlaget.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative reasearch: a guide to design and implementation* (2. utg.). Jossey-Bass.
- Postholm, M. B. (2005). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Rienecker, L. & Jørgensen, P. S. (2013). *Den gode oppgaven: håndbok i oppgaveskriving universitet og høyskole* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Ruud, E. (1990). *Musikk som kommunikasjon og samhandling: teoretiske perspektiv på musikkterapien*. Solum forlag.
- Ruud, E. (2013). *Musikk og identitet* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Strand, S. (2006). *Opplevelse av musikk – en fenomenologisk studie* [Masteroppgåve, Griegakademiet, Høgskolen i Bergen]. HVL Open. <http://hdl.handle.net/11250/2481459>
- Sund, S. (2015, 20. mai). Bruk av musikk gir bedre språkopplæring. Utdanningsforskning. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2015/bruk-av-musikk-gir-bedre-sprakopplaring/>
- Sætre, J. H. & Salvesen, G. (red.). (2019). *Allmenn musikkundervisning*. Gyldendal.
- Thornquist, E. (2018). *Vitenskapsfilosofi og vitenskapsteori: for helsefag* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Meld. St. 18 (2010–2011). *Inkludering*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/baeeee60df7c4637a72fec2a18273d8b/no/pdfs/stm201020110018000dddpdfs.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (2020a). *Timetall*. Fastsett som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/mus01-02/timetall?lang=nob>

Utdanningsdirektoratet. (2020b). *Fagets relevans og sentrale verdier*. Fastsett som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/mus01-02/om-faget/fagets-relevans-og-verdier?lang=nob>

Utdanningsdirektoratet. (2020c). *Et inkluderende læringsmiljø*. Fastsett som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.1-et-inkluderende-laringsmiljo/?lang=nob>

8 Vedlegg

8.1 Intervjuguide

Intervjuguide

Problemstilling

«Korleis vert musikk brukt i løpet av ein skulekvardag på barneskulen, og kva haldningar har tre lærarar til bruk av musikk i skulekvardagen?»

Interesseområde	Spørsmål
Kartlegge bakgrunn	Korleis ser din musikalske bakgrunn ut?
Informasjon om undervisninga	<p>På kva måte bruker du musikken som pedagogisk verktøy?</p> <p>Kva funksjon har musikk i di undervisning/undervisningsmetode?</p> <p>Kva rammer (utstyr, tid, rom, pengar) er du avhengig av for å gjennomføre undervisninga di?</p> <p>Krev undervisninga di ein viss kompetanse? Til dømes:</p> <ul style="list-style-type: none">- å beherske instrument/andre fagområde- eit rikt songrepertoar som du kan utanåt- kjennskap til både dagens populærmusikk og elevane sine føresetnader
Haldningar til musikk i undervisninga	<p>Korleis trur du musikkbruken din påverkar elevane dine?</p> <p>Er det visse elevar som dreg større nytte av denne undervisninga enn andre?</p>

	Tenkjer du at musikken kan ha ein førebyggjande og/eller integrerande funksjon?
Grunngjeingar for eigen praksis	Kvifor nyttar du musikk på denne måten? Kva meiner du er fordelane med din måte å bruke musikk i undervisninga på? Finnast det også ulemper?
Avslutning	Har du erfaringar eller opplevingar (spesifikke tilfelle) som har gjort inntrykk på deg eller skaffa deg ny kunnskap, som du har lyst å trekkje fram?

Vil du delta i forskingsprosjektet «Musikken som pedagogisk verkemiddel»?

Dette er eit spørsmål til deg om å delta i eit forskingsprosjekt der føremålet er å finne ut korleis nokre lærarar bruker musikk i sin kvardag i skulen, og få innsikt i deira tankar, erfaringar og haldningar rundt det å bruke musikken som eit pedagogisk verkemiddel. Målet er også å undersøkje om det musikkpedagogiske arbeidet i eller utanfor musikklasserommet verkar for å ha noko å seie for elevane sitt psykososiale miljø og personlege utvikling. I dette skrivet får du informasjon om prosjektet og om kva deltaking vil innebere for deg.

Føremål

Det finnst mange måtar å jobbe med musikk i skulen på, og føremålet med denne bacheloroppgåva er å oppnå større innsikt i korleis tre lærarar jobbar med musikk som verktøy i si undervisning. Informantane vil få spørsmål angående undervisningsmetode, tankar bak undervisningspraksisen, haldningar til musikk som verktøy og erfaringar frå eige arbeid. I tillegg er det ønskeleg å få høyre om lærarane sine tankar rundt musikken sin instrumentelle verdi og betydning for livet til eleven.

Opggåva vert skrive som ein del av studiet Faglærer i musikk. Omfanget er 8000-10000 ord, og vil innehalde ein del teori basert på relevant litteratur, i tillegg til ein forskingsdel. Problemstillinga er: «Korleis vert musikk brukt i løpet av ein skulekvardag på barneskulen, og kva haldningar har tre lærarar til bruk av musikk i skulekvardagen?»

Kven er ansvarleg for forskingsprosjektet?

Høgskulen på Vestlandet er ansvarleg for prosjektet.

Kvifor får du spørsmål om å delta?

Du er ønska som informant fordi du er godt kvalifisert innanfor kriteria for dette forskingsprosjektet:

Vedkommande

- har eit bevisst forhold til musikkpedagogisk praksis i undervisninga i skulen
- jobbar (eller har jobba) på barneskulen eller utøver musikkpedagogisk praksis blant barn under 13 år

Kva inneber det for deg å delta?

Utføringa av prosjektet vil gå føre seg som eit semistrukturert intervju, der eg har utarbeida spørsmål på førehand, men samstundes er open for innspel frå informanten. Spørsmåla vil dreie seg rundt ditt musikalske virke, dine haldningar rundt eigen musikkpedagogisk praksis og erfaringar frå arbeidslivet. Samtalen vil bli spelt inn elektronisk slik at intervjuet kan transkriberast i etterkant, og dette opptaket vil bli sletta når prosjektet er ferdig. Opplysningane som samlast inn vil bli anonymiserte.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Dersom du vel å delta, kan du når som helst trekkje samtykket tilbake utan å gje nokon grunn. Alle personopplysingane dine vil då bli sletta. Det vil ikkje føre til nokon negative konsekvensar for deg dersom du ikkje vil delta eller seinare vel å trekkje deg.

Ditt personvern – korleis vi oppbevarer og bruker opplysingane dine

Eg vil berre bruke opplysingane om deg til føremåla eg har fortalt om i dette skrivet. Eg behandlar opplysingane konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Lydopptak og samtykkeskjema vil vere den einaste personidentifiserande opplysninga, og transkripsjon etter opptak vil bli anonymisert umiddelbart og lagra på passordbeskytta maskin. Lydopptaket vil bli sletta umiddelbart etter at anonymisert transkripsjon er gjennomført.

Det er i hovudsak eg som får høyre lydopptaket og lese utskrift av intervjuet, men min rettleiar Synnøve Kvile kan også få tilgang på materialet. Namnet og kontaktopplysingane dine vil eg erstatte med ein kode som vert lagra på ei namneliste skild frå resten av datamaterialet. I publikasjonen av oppgåva vil eg ikkje utgje andre opplysningar enn dei du gir meg.

Viser elles til HVL sine retningslinjer for oppbevaring av aktive forskningsdata på private einingar for studentar:

<https://www.hvl.no/forskning/forskningsetikk/retningslinjer/oppbevaring-av-aktive-forskningsdata/>

Kva skjer med opplysingane dine når vi avsluttar forskingsprosjektet?

Opplysingane blir anonymiserte når prosjektet er avslutta/oppgåva er godkjend. Prosjektet skal vere avslutta innan 01.07.2024 og alle personopplysingar vil vere sletta innan den tid. Dersom eg har behov for å bruke personopplysingar utover prosjektida, vil eg innhente nytt samtykke til dette.

Kva gjev oss rett til å behandle personopplysingar om deg?

Vi behandlar opplysingar om deg basert på samtykket ditt.

På oppdrag frå Høgskulen på Vestlandet har personverntenestane ved Sikt – Kunnskapssektorens tenesteleverandør vurdert at behandlinga av personopplysingar i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettar

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

- innsyn i kva opplysingar vi behandlar om deg, og å få utlevert ein kopi av opplysingane
- å få retta opplysingar om deg som er feil eller misvisande
- å få sletta personopplysingar om deg

- å sende klage til Datatilsynet om behandlinga av personopplysingane dine

Dersom du har spørsmål til studien, eller om du ønskjer å vite meir eller utøve rettane dine, ta kontakt med:

- Høgskulen på Vestlandet ved Synnøve Kvile (+47 53 49 13 68 eller synnove.kvile@hvl.no).
- Vårt personvernombod:
Trine Anikken Larsen (+47 55 58 76 82 eller trine.anikken.larsen@hvl.no)

Dersom du har spørsmål knytt til vurderinga av prosjektet frå Sikts personverntenester kan du ta kontakt via:

- e-post (personverntjenester@sikt.no) eller telefon: 53 21 15 00.

Venleg helsing

Liv-Margrethe Muren Ulvund
(student)

Samtykkeerklæring

Eg har motteke og forstått informasjon om prosjektet *Musikken som pedagogisk verkemiddel* og har fått høve til å stille spørsmål.

- Eg samtykker til å bli intervjuet og at intervjuet blir tatt opp med lydopptakar.

Eg samtykker til at opplysingane mine kan behandlast fram til prosjektet er avslutta.

(Signert av prosjektdeltakar, dato)

8.3 Godkjenning frå Sikt

13.05.2023, 16:10

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



[Meldeskjema](#) / [Musikken som pedagogisk verkemiddel, av Liv-Margrethe Muren Ulvund](#) / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer
221998

Vurderingstype
Standard

Dato
07.02.2023

Prosjekttittel

Musikken som pedagogisk verkemiddel, av Liv-Margrethe Muren Ulvund

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektansvarlig

Synnøve Kvile

Student

Liv-Margrethe Muren Ulvund

Prosjektperiode

16.01.2023 - 01.07.2024

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 01.07.2024.

[Meldeskjema](#)

Kommentar

OM VURDERINGEN

Sikt har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket.

TAUSHETSPLIKT

Forskningsdeltagerne har yrkesmessig taushetsplikt. De kan ikke dele taushetsbelagte opplysninger med forskningsprosjektet. Vi anbefaler at du minner dem på taushetsplikten. Merk at det ikke er nok å utelate navn ved omtale av elever, pasienter el. Vær forsiktig med bruk av eksempler og bakgrunnsopplysninger som tid, sted, kjønn og alder.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Vi har vurdert at du har lovlig grunnlag til å behandle personopplysningene, men husk at det er institusjonen du er ansatt/student ved som avgjør hvilke databehandlere du kan bruke og hvordan du må lagre og sikre data i ditt prosjekt. Husk å bruke leverandører som din institusjon har avtale med (f.eks. ved skylagring, nettspørreskjema, videosamtale el.)

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Se våre nettsider om hvilke endringer du må melde: <https://sikt.no/melde-endringer-i-meldeskjema>

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!