



# Høgskulen på Vestlandet

## M120MU513: Masteroppgave

M120MU513

### Predefinert informasjon

<b>Startdato:</b>	02-05-2018 10:30	<b>Termin:</b>	2018 VÅR
<b>Sluttdato:</b>	15-05-2018 14:00	<b>Vurderingsform:</b>	Norsk 6-trinns skala (A-F)
<b>Eksamensform:</b>	Masteroppgave	<b>Studiepoeng:</b>	60
<b>SIS-kode:</b>	203 M120MU513 1 MA 2018 VÅR		
<b>Intern sensor:</b>	Tiri Beate Bergesen Schei		

### Deltaker

**Kandidatnr.:** 3

### Informasjon fra deltaker

**Tro- og lovetklæring \*:** Ja

Jeg godkjenner avtalen om publisering av masteroppgaven min \*

Ja



## MASTEROPPGAVE

Tilpasset opplæring som en del av musikk lærerens profesjonsforståelse

- Fem musikk læreres betraktninger om begrepet tilpasset opplæring i musikkfaget

Adapted education as a part of the music teachers professional understanding

- Five music teacher's considerations about the term adapted education in music teaching

**Emilie Marlow**

Master i musikkpedagogikk

Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett

Gro Anita Kamsvåg

15. mai, 2018

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, § 10.

## Innholdsfortegnelse

<b>MASTEROPPGAVE</b> .....	<b>1</b>
<b>Sammendrag</b> .....	<b>5</b>
<b>Abstract</b> .....	<b>6</b>
<b>Forord</b> .....	<b>7</b>
<b>1.0 Innledning</b> .....	<b>8</b>
<b>1.1 Min bakgrunn for valg av tema</b> .....	<b>8</b>
<b>1.2 Aktualisering</b> .....	<b>9</b>
<b>1.3 Tema og problemstilling</b> .....	<b>12</b>
<b>1.4 Oppgavens oppbygging</b> .....	<b>12</b>
<b>2.0 Teoretiske perspektiver og tidligere forskning</b> .....	<b>14</b>
<b>2.1. Profesjon</b> .....	<b>14</b>
2.1.1 Hvorfor profesjon? .....	14
2.1.2 Profesjonsteoretisk forståelsesramme .....	15
2.1.3 Hva er en profesjon? .....	15
2.1.4 Læreren som profesjonsutdannet .....	17
2.1.5 Tidligere forskning på profesjon og musikkpedagogikk.....	17
2.1.6 Yrkeskallet .....	18
2.1.7 Lærerprofesjonen i spenningsfeltet mellom policy og profesjon .....	19
2.1.8 Kunnskap .....	20
2.1.9 Identitet .....	21
2.1.10 Skjønn .....	24
2.1.11 Oppsummering .....	27
<b>2.2. Tilpasset opplæring</b> .....	<b>28</b>
2.2.1 Innledning .....	28
2.2.2 Hva er tilpasset opplæring? .....	28
2.2.3 Noen beslektede begreper .....	29
2.2.4 Spesialundervisning .....	30
2.2.5 Prinsippet om tilpasset opplæring.....	31
2.2.6 Et politisk tilbakeblikk.....	34
2.2.7 Tilpasset opplæring – ideelt og intensjonelt.....	38
2.2.8 Pedagogiske grunntanker .....	39
2.2.9 Tilpasset opplæring i praksis.....	40
2.2.10 Tidligere forskning på tilpasset opplæring .....	42
2.2.11 Hvordan kan TPO i musikkfaget belyses? .....	45
2.2.12 Hva bidrar denne oppgaven med i forskningssammenheng? .....	47
2.2.13 Oppsummering .....	48
2.2.14 Tilpasset opplæring i et profesjonsperspektiv .....	48
<b>3.0 Metode</b> .....	<b>49</b>
<b>3.1 Valg av metode</b> .....	<b>49</b>
<b>3.2 Sosialkonstruksjonisme</b> .....	<b>49</b>
<b>3.3 Det kvalitative forskningsintervjuet</b> .....	<b>51</b>
<b>3.4 Valg av informanter</b> .....	<b>52</b>
<b>3.5 Intervjuguiden</b> .....	<b>53</b>
<b>3.6 Gjennomføring av forskningsintervjuene</b> .....	<b>53</b>
<b>3.7 Transkribering av forskningsintervjuene</b> .....	<b>54</b>
<b>3.8 Kategorisering av datamateriale</b> .....	<b>54</b>

3.9 Analyse av forskningsintervjuene .....	55
3.10 Reliabilitet og validitet.....	55
3.11 Etske refleksjoner .....	56
<b>4.0 Funn og drøfting .....</b>	<b>57</b>
<b>4.1. Tilpasset opplæring – Hvordan oppfattes det? .....</b>	<b>57</b>
4.1.1 Generelle betraktninger om tilpasset opplæring .....	57
4.1.2 I hvilke sammenhenger blir begrepet brukt? .....	60
4.1.3 Musikkfaget og visjonen om en inkluderende skole .....	64
<b>4.2. Musikk læreren - mål og kunnskap .....</b>	<b>66</b>
4.2.1 Hva oppfattes som mål i og for musikkfaget? .....	66
4.2.2 Verdien av å <i>kunne</i> .....	71
<b>4.3. Musikkfaget – inkludering vs. musikalsk kvalitet .....</b>	<b>74</b>
4.3.1 Tilpasset opplæring – alle skal med .....	74
4.3.2 Den tilpassede opplæringen møter motstand.....	76
4.3.3 Musikk læreren mellom identitet og mandat.....	<b>Feil! Bokmerke ikke definert.</b>
<b>5.0 Avsluttende drøfting.....</b>	<b>82</b>
<b>6.0 Avsluttende kommentar, kritiske betraktninger og veien videre.....</b>	<b>87</b>
6.1 Kritiske betraktninger og veien videre .....	88
<b>Referanseliste .....</b>	<b>90</b>
<b>Vedlegg .....</b>	<b>94</b>
Vedlegg 1: Intervjuguide .....	94
Vedlegg 2: Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet .....	96
Vedlegg 3: NSD.....	97



# Sammendrag

Målet med denne studien er å se på hvordan den tilpassede opplæringen foreligger i musikkundervisningen ut fra hvordan den profesjonelle musikk læreren snakker om dette i forbindelse med musikkfaget.

Profesjonsteori ligger til grunn som teoretisk rammeverk og analytisk konstruksjon for denne oppgaven. En profesjon betegnes ut fra: En felles vitenskapelig kunnskapsbase som alle profesjonelle yrkesutøvere skal ta utgangspunkt i, det skal ligge en form for sertifisering til grunn, yrkesutøveren har et selvstendig ansvar for valg av arbeidsmåter og arbeidsredskaper, og den profesjonelle jobber ut fra en yrkesetisk plattform. I denne oppgaven fokuserer jeg på profesjonsforståelse ut fra fire aspekter: skjønn, identitet, makt og kunnskap. Tilpasset opplæring står som andre del av det teoretiske rammeverket, og er også hovedtema og utgangspunkt for de intervjuene som er gjort i denne studien. Tilpasset opplæring er et politisk konstruert begrep som er lovpålagt i den norske skolen. Prinsippet skal potensielt fremme en likeverdig opplæring for alle ut fra rammene av fellesskapet. Forskning viser i midler tid at begrepet oppleves som vanskelig å omstille fra politisk begrep til pedagogisk praksis.

Det empiriske materialet bygger på tekstanalyse av kvalitative intervjuer med fem erfarne musikk lærere. Sosialkonstruksjonisme står som filosofisk forståelsesramme for analysen.

Studien viser at tilpasset opplæring i musikkfaget finner sin form gjennom en tilpasset og nivåjustert fellesskapsundervisning. Da tilpasset opplæring i teoretiske fag har en tendens til å oppfattes som et individualisert begrep, blir det i musikkfaget forstått som et begrep for inkludering og fellesskap. Tilpasset opplæring kommer på mange måter som en naturlig konsekvens av fagets konstruksjon. Musikk lærerne møter og utfører den tilpassede opplæringen på bakgrunn av praktisk erfaring og bruk av skjønn. I hvilken grad musikk læreren identifiserer seg som henholdsvis musiker eller lærer ser ut til å variere ut fra ulike kontekster, og har også noe å si for tanken om tilpasset opplæring. Da musikkfaget også handler om å presentere for et publikum, ser det ut til at prinsipper innenfor den tilpassede opplæringen som fellesskap og inkludering får et knuff i siden av et ønske fra musikk lærerens side om kvalitet og gode prestasjoner.

# Abstract

This study is about five music teacher's understanding and use of the term adapted education in their middle school music teaching.

Professional theory is the basis of theoretical framework and analytical construction for this study. In this thesis, the understanding of a profession is based on certain criteria: A common scientific knowledge base that all professionals within the same field should work from, there should be some form of certification as the professional has an independent responsibility for the choice of working methods, and the professionals share the same ethical view. In this assignment, I focus on professional understanding based on four aspects: discretion, identity, power and knowledge.

Adapted education is the second part of the theoretical framework, and is also the main theme and starting point for the interviews made in this study. Adapted education is a politically designed term, determined by law for the Norwegian school. The principle is constructed to promote equal education for all. Research shows that the term is experienced difficult, and that its hard to from a political concept in to educational practice.

The empirical material is based on textual analysis of qualitative interviews with five experienced music teachers. Social constructionism stands as a philosophical understanding framework for the analysis.

The study shows that adapted education in music takes its form through a customized and level-adjusted community education. Since adapted education in theoretical subjects tends to be perceived as an individualized term, music is understood as a term for inclusion and community. Customized training appears as a natural consequence of the design of the music subject. The music teachers meet and perform the adapted education based on practical experience and use of discretion. To what extent the music teacher identifies himself as a musician or teacher seems to vary from different contexts. As the music teaching also involves presenting and performing to an audience, it seems that the principles of adapted education, such as community and inclusion, sometimes comes in second after the desire for quality and good performance.

# Forord

Arbeidet med denne oppgaven har vært spennende, og til tider ganske krevende. Det siste fordi jeg er som jeg er: jeg begynte med én gang å stresse over tanken på at jeg kom til å stresse, hadde problemer med å finne et sted for arbeidsro og konsentrasjon, og jeg følte meg til tider veldig ensom i mitt eget hode. Sånn gikk sommeren, høsten og vinteren. Men etterhvert løsnet bit for bit, og etter å ha gått mange omveier og noen runder med meg selv, tok oppgaven sakte men sikkert tatt form.

Og når alt kommer til alt: *"All you need is a deadline"*.

Så jeg vil takke min mor for at hun stadig har minnet meg på fristen for innlevering, og jeg vil takke min far for at han *ikke* har gjort det. Jeg vil takke venner og medstudenter for viktige og gode pauser og oppmuntrende ord. Jeg vil takke den daglige koppen med dobbel cortado, og diverse kafeer i byen som til tider har fungert som lesesal og skrivestue når jeg har trengt pauser fra høgsolen. Ellers vil jeg takke Kronstad for tilgjengelige øvingsrom med piano og trommesett; nødvendige verktøy for å klarne tanker og få ut litt gruff innimellom.

En stor takk til de fem musikk lærerne som stilte til intervju! Jeg ser frem til å selv ta fatt på musikk læreryrket til høsten.

Jeg vil takke Catharina Christophersen for god hjelp i oppstarten av arbeidet og senere hjelp med tilrettelegging for reising til Trondheim, hvor Gro Anita Kamsvåg ved DMMH var klar til å ta over stafett pinnen for videre veiledning i høst og frem til innlevering. Den aller største takken går dermed til sistnevnte for god og tålmodig veiledning, tydelige tilbakemeldinger og fine diskusjoner og samtaler om oppgaven.

Det har vært en lang og møysommelig prosess, og for meg og min rastløse sjel er det en seier i seg selv å ha fullført og levert dette arbeidet. Jeg har lært mye!

Bergen, mai 2018.

Emilie Marlow



# 1.0 Innledning

## 1.1 Min bakgrunn for valg av tema

Musikklærerens oppgave med å tilpasse undervisningen i musikkfaget kom til meg som tema for masteroppgaven gjennom erfaringer jeg hadde med en 6.-klasse i praksis. Første timen med denne gjengen gikk rett vest, for å si det mildt. (Til mitt forsvar skal det nevnes at denne klassen hadde et rykte på seg for å være litt ekstra krevende). Jeg kom inn, elevene kjente ikke meg, og jeg kjente ikke dem, og etter 23 sekunder hadde jeg mistet kontrollen fullstendig. Dette var blant annet fordi det var seks ”staute karer” i gruppen som aktivt gikk inn for å sabotere. All min oppmerksomhet var rettet mot disse. Etter timen fikk jeg medfølelse og trøstende klapp på skulderen fra medstudenter og praksislærer som hadde fulgt med fra bakerst i klasserommet. Jeg var sliten og litt paff, men på ingen måte lei meg. Etter å ha hatt mye vellykket musikkundervisning og en ganske solid selvsikkerhet når det kommer til min kompetanse i musikk, ble dette en ny utfordring å bryne seg på. Jeg tenkte på de resterende 15 elevene som totalt hadde gått under min radar. Hvor var de? Tilskuere til meg og min kamp med de seks gutta gjennom musikktimens 50 minutter? Jeg måtte finne løsningen, og vi begynte å diskutere tilpasset opplæring.

Gjennom de seks ukene som fulgte jobbet vi med band og samspill i denne gruppen. Vi hadde diskutert mye på forhånd hvordan vi skulle gå frem. Det ble til at vi til slutt benyttet oss av det privilegiet å være fire voksne fagpersoner som kunne jobbe sammen i klasserommet. For å sette ord på prosessen var det litt som å plukke fra hverandre et puslespill, studere form og farge på hver brikke, for så å sette det sammen igjen, bit for bit. Og stadig ny lærdom kom til meg gjennom dette prosjektet: Jeg ble bedre kjent med elevene, og dette var helt avgjørende for hvordan vårt samarbeid fungerte. Jeg så etterhvert hvem som var med, hvem som trengte veiledning og hvem som av og til måtte holdes litt i øra. Vi jobbet lenge nok med en sang til at elevene selv hørte at det faktisk ble bra. Til å begynne med handlet det i stor grad om pedagogiske valg og taktikker, men etter hvert handlet det mer og mer om det musikalske.

Denne erfaringen vekket altså min nysgjerrighet med tanke på hvordan musikklærere forholder seg til tilpasset opplæring i musikkundervisningen. Hva betyr tilpasset opplæring i

musikkfaget? Hvordan utføres det? Og i hvilken grad reflekterer musikk lærere rundt dette i forhold til sin egen praksis?

For meg er temaet også aktuelt da jeg selv skal ut i felten som musikk lærer til høsten, og selv om musikkpedagogisk praksis varierer fra lærer til lærer og klasse til klasse, skulle den lille optimisten i meg gjerne hatt en oppskrift på hvordan man jobber med tilpasset opplæring i musikkundervisningen. Noen klar oppskrift har det ikke blitt, men etter møte med teori og musikk lærere, og de tankerekene og refleksjonene jeg har vært i gjennom i arbeidet med denne oppgaven, sitter jeg nå med en klarere forståelse av og et mye mer nyansert bilde på hva prinsippet om tilpasset opplæring handler om og hvordan det kan tolkes i praksis.

## 1.2 Aktualisering

Tilpasset opplæring er et begrep man kan anta at alle som har noe med skole og utdanning i Norge å gjøre har et forhold til. Dette er fordi begrepet blir fremhevet i læreplanen for kunnskapsløftet som et prinsipp for opplæringen og som et sentralt begrep i den norske skolen. Tilpasset opplæring står nedfelt i læringsplakaten som et av elleve punkter som omhandler skolens mandat. Under overskriften ”*Tilpasset opplæring og likeverdige muligheter*” (LK06:27) står det beskrevet hvordan tilpasset opplæring innenfor felleskapet skal ligge til grunn for opplæringsvirksomheten i fellesskolen. Essensen i begrepet bygger på utvikling hos den enkelte elev basert på deres evner og forutsetninger. Tilpasningen skal skje i det faglige og i det sosiale skolemiljøet, tilrettelagt av skoleledere og lærere. Forskning viser i midler tid at begrepet i praksis er vanskelig å forstå og praktisere. Dette blant annet i forhold til hvordan begrepet historisk sett stadig har fått nytt politisk innhold, og også hvordan det foreligger mange og diffuse beskrivelser av hva tilpasset opplæring skal være.

På utdanningsdirektoratets hjemmesider finner vi eksempelvis følgende beskrivelse av tilpasset opplæring i musikkfaget:

”Individuell [sic] tilpassing av hovedområdene i musikk kan gjøres på flere måter. Ved Komponering kan dette være alt fra å improvisere en nynnnet melodi, til en større musikkteknologisk produksjon, til å skrive en melodi med tradisjonelle noter med blyant på notepapir. På samme måte åpner de andre hovedområdene opp for kva [sic] som kan tilpasses som musisering og lytting for ulike elevbehov og forutsetninger.

Elevene må oppleve både mestring og utfordringer for at opplæringen skal gi mening og faglig utvikling. I møte med instrumenter og utøvende musikk, kan lærer tilpasse ethvert nivå elevene befinner seg på, og tenke mulig progresjon med det som utgangspunkt. Dette gjelder også for andre disipliner i musikk, som for eksempel musikkteori og lytting.” (Udir.no. Oppdatert 20.04.2016, lest 12.04.2018).

Som vi ser av den innledende setningen: ”[...] *kan* gjøres på flere måter” (min utheving), og senere ”I møte med instrumenter og utøvende musikk, *kan* lærer tilpasse et hvert nivå elevene befinner seg på, og tenke mulig progresjon med det som utgangspunkt.”(Min utheving), går ordet ”*kan*” igjen flere ganger i denne beskrivelsen av hvordan tilpasset opplæring foreligger i musikkfaget. En formulering som åpner opp for tolkning. Det kan diskuteres om det sånn sett er hemmende for læreren, i den grad det oppfattes som utydelig, eller fremmede, i den grad det oppfattes som frihet. Jeg tør påstå at det ligger implisitt i beskrivelsen at hvis læreren *kan*, så *kan* elevene. Den tilpassede opplæringen kommer i den forstand an på musikk lærerens kunnskap og innsats.

Udir’s beskrivelse er ikke noe jeg kommer til å dvele ved. Poenget med å kommentere dette er å påpeke hvor diffust prinsippet om tilpasset opplæring kan foreligge, og samtidig den store graden av kompetanse og refleksjon som begrepet faktisk forventer, slik det formuleres her. Det finnes ingen tydelig oppskrift, men åpner i stor grad opp for diskusjon og fortolkning.

I tilfellet *tilpasset opplæring* krever den forventede og nødvendige diskusjonen et utgangspunkt for tolkning. Jeg lurte på hvordan jeg skulle vinkle oppgaven i forbindelse med dette. Mitt ønskede utgangspunkt for forskningsprosjektet var å se på hvordan tilpasset opplæring foreligger i musikkundervisningen i forbindelse med hvordan erfarne musikk lærere forholder seg til prinsippet. Gjennom samtaler med veileder kom jeg frem til at dette var mulig å gjøre ut fra et *profesjonsperspektiv*. I profesjonsbegrepet ligger det en forventning om at yrkesutøveren sitter med en spesifikk kunnskap og kompetanse innenfor sitt felt som skal komme befolkningen til gode (Angelo, 2012). Profesjonsutøvere utfører sitt arbeid som en del av en profesjon hvor en felles forskningsteoretisk kunnskapsbase, fastsatt av en myndighet, ligger til grunn. Da tilpasset opplæring er et lovfestet prinsipp for den norske skolen, skal kunnskap om dette følgelig være en del av profesjonsutøvelsen.

Læreprofesjonen har blitt kalt en *semiprofesjon* i enkelte diskusjoner, da det hevdes at lærere har en utydelig kunnskapsbase og at de uten store konsekvenser kan erstattes av ufaglærte vikarer (Ohnstad, 2015). For en musikk lærer er kunnskapsbasen todelt: praktisk og teoretisk kunnskap i musikk møter pedagogisk kompetanse. Dermed kan det antas at en ufaglært som skal undervise i musikk *ikke* vil kunne gi en opplæring på lik linje med den faglærte og profesjonelle. Dette er også noe Anne Bamford (2012) bekrefter i sin rapport om kunstfagernes tilstand i den norske skolen, hvor et av funnene viser til at det er mange ufaglærte som har musikk i skolen, og at dette har direkte negative effekter på fagets innhold og kvalitet. I denne oppgaven er profesjonsbegrepet en *analytisk konstruksjon*. Det vil si at de spørsmålene som ble stilt i intervjuene ikke handlet om profesjonsbegrepet, men om lærernes tanker om tilpasset opplæring. Profesjonsbegrepet er en teoretisk kontekst jeg som forsker setter det innsamlede datamaterialet inn i.

Forskning viser at begrepet om tilpasset opplæring i stor grad forbindes med spesialundervisning og ekstra tiltak i de teoretiske fagene. Tendensen er at begrepet blir tilnærmet gjennom en *smal* forståelse som handler om metoder og konkrete tiltak i opplæringen (Bachmann & Haug, 2006). En slik tilnærming blir derfor i stor grad forstått som en *individualisert tilpasning*. Det prinsippet intensjonelt oppfordrer til er en *vid* forståelse som heller er å regne som en *ideologi* for all aktivitet i skolen, som tar utgangspunkt i fellesskap og inkludering.

Ut fra empirien som resultatene til denne oppgaven bygger på viser det seg at musikkfaget, slik det forstås og brukes av mine informanter, i stor grad er *fellesskapsorientert*. Dette er fordi fagets konstruksjon legger opp til en slik tilnærming. På den måten er det mulig å si at faget bygger på en *naturlig vid forståelse* av den tilpassede opplæringen. Noen tydelig diskurs eller teoretisk grunnlag synes i midler tid ikke å finnes rundt dette, da musikk lærerne i stor grad handler ut fra erfaringsbasert skjønn, også i møtet med tilpasset opplæring. Kunne en slik diskurs eventuelt også ha hjulpet til med å balansere en gjennomgående generell forståelse av tilpasset opplæring som et begrep forbeholdt spesialundervisning og ekstra tiltak?

Det foreligger mye forskning på tilpasset opplæring belyst fra ulike fagtradisjoner og på ulike nivå, men så vidt jeg vet er det gjort lite forskning på tilpasset opplæring i musikkfaget studert ut fra et profesjonsperspektiv. Dette kommer jeg tilbake til i kapittel 2.0 som omhandler teoretiske perspektiver og tidligere forskning.

### 1.3 Tema og problemstilling

Det teoretiske rammeverket for denne oppgaven er dermed musikk lærerens *profesjonsforståelse* i møte med *prinsippet om tilpasset opplæring*.

På bakgrunn av dette er problemstillingen min som følger:

**Hvordan snakker musikk lærere om begrepet tilpasset opplæring i sin musikkundervisning?**

### 1.4 Oppgavens oppbygging

I første del av kapittel 2.0 presenteres oppgavens teoretiske rammeverk. Profesjonsbegrepet blir lagt først lagt frem og forklart på generell basis (Angelo, 2013, Molander & Treum, 2008, Ohnstad, 2015), deretter i forbindelse med læreryrket (Ohnstad, 2015, Angelo, 2012, Granlund, Mausethagen & Munthe, 2011, Grimen, 2008, Heggen, 2008, Wittek, 2018) og til slutt knyttet opp mot musikkpedagogikk. Her presenteres Elin Angelo (2012) og de tre grunnpilarene hun i sin avhandling tolker *profesjonsforståelse* ut fra, nemlig *makt, kunnskap og identitet*. Jeg tar også for meg profesjonsforståelse og *skjønn*.

I andre del av dette kapittelet presenteres teori om og rundt tilpasset opplæring (LK06, Bachmann & Haug, Håstein & Werner, Furnes, 2009, Jenssen & Lillejord, 2009). Dette innebærer hvordan begrepet står nedfelt i politiske dokumenter, begrepets historiske utvikling og innholdsforståelse, forskningsbasert teori og forståelser av begrepet i praksis. Videre følger en oversikt over forskningen som er gjort på feltet (Bachmann & Haug, 2006, Jenssen, 2011).

I kapittel 3.0 presenteres sosialkonstruksjonistisk (Lock & Strong, 2014, Burr, 2003) perspektiv som filosofisk forståelsesramme for forskningen. Her presenteres videre metoden som er brukt i forskningsarbeidet: Valg av metode, det kvalitative intervjuet, valg av informanter, intervjuguiden, gjennomføring av forskningsintervjuene, transkribering, kategorisering av datamaterialet, analyse, reliabilitet og validitet og etiske refleksjoner.

Kapittel 4.0 består av tre delkapitler: ”*Tilpasset opplæring – hvordan oppfattes det?*”, ”*Musikk læreren – mål og kunnskap*” og ”*Musikkfaget – inkludering vs. musikalisk kvalitet*”.

Her presenteres funn fra empirien som videre drøftes opp mot profesjonsteori og teori om tilpasset opplæring.

I kapittel 5.0 samles og videreføres analysen og drøftingen fra de foreliggende kapittele.

I kapittel 6.0 avrundes avhandlingen med avsluttende og oppsummerende kommentar, kritiske betraktninger og noen tanker om videre forskning på feltet.

## 2.0 Teoretiske perspektiver og tidligere forskning

I dette kapittelet presenteres den profesjonsteoretiske forståelsesrammen som ligger til grunn for denne oppgaven: Beskrivelse av profesjon generelt, hva profesjon betyr for læreren og musikk læreren og tidligere forskning gjort i forbindelse med profesjonsbegrepet og musikkpedagogikk.

Videre følger teori om tilpasset opplæring: prinsippets politiske innhold, prinsippets politiske historie, prinsippets praktiske innhold, hvordan tilpasset opplæring oppfattes i praksis og tidligere forskning om tilpasset opplæring generelt og i et musikkpedagogisk perspektiv.

### 2.1. Profesjon

#### 2.1.1 Hvorfor profesjon?

Jeg mener det er viktig og riktig å snakke om musikk lærerens virke fra et profesjonsteoretisk perspektiv. I denne sammenhengen er det fordi et prinsipp som tilpasset opplæring krever forståelse, refleksjonsevne og ikke minst handlekraft i møtet med elever og fag. Vi skal kunne vite at musikk lærere i skolen har den kunnskapen og de ferdighetene som trengs for å gi en god opplæring. Hva slags kunnskap er viktig for lærerne i yrkesutøvelsen? Hvordan kan lærerne oppnå tillit og legitimitet for arbeidet sitt? Hvem skal kontrollere at lærerne oppfyller det brede samfunnsmandatet de har fått? Dette er noen sentrale spørsmål innenfor profesjonsteori (Granlund, Mausethagen & Muthe, 2011).

Samfunnsborgeren er den profesjonsutdannedes oppdragsgiver. Samfunnet har dermed rett til å stille krav til profesjonsutøvere, og ved å stille krav belyses også en holdning og en forventning om kvalitet og profesjonalitet. I et fagfelt som stadig kjemper legitimeringskamper, vil kravet om profesjonskompetanse ha en boomerang-effekt. Samfunnet må sørge for at vi har gode utdannelse, gode betingelser i arbeidslivet, og ikke minst en positiv offentlig diskurs rundt profesjonen. Det er viktig for yrket som helhet og det er viktig for den enkelte profesjonsutøver.

### 2.1.2 Profesjonsteoretisk forståelsesramme

I dette kapittelet skal jeg redegjøre for profesjonsbegrepet, hvilke forventninger som ligger i begrepet på generell basis og hva det betyr for læreryrket og musikk læreren. Jeg tar for meg Elin Angelo (2012) og noen av de profesjonsteoretiske momentene hun legger frem i sin doktoravhandling ”*Profesjonsforståelser i instrumentalpedagogiske praksiser*”, hvor begrepene *makt*, *kunnskap* og *identitet* står som grunnpilarer for diskusjonen. Angelo stiller spørsmålene ”Hvem er jeg?”, ”Hva kan jeg?”, og ”Hvem bestemmer det?”. Dette er også spørsmål jeg finner formålstjenlige å stille. I tillegg vil jeg gå dypere inn på *skjønn* i profesjonsteoretisk forstand; ”Hvordan gjør jeg det?”.

Identitet og kunnskap oppfattes som vesentlige for profesjonsutøvelsen, og begge disse aspektene reguleres av både en ytre og en indre makt. Hvem eller hva er det som har makt til å bestemme profesjonsforståelsen? Hvordan virker maktreguleringen på politisk, profesjonskollektivt og personlig nivå inn på den enkeltes profesjonsforståelse?

Grimen og Molander (2008) påpeker at profesjonelt arbeid ofte beskrives som skjønnsbasert. Skjønn handler om at det finnes et ”hull” i all ekspertise som gjør at den enkelte profesjonsutøver møter beslutningssituasjoner med en viss grad av ubestemthet. Når det oppstår en situasjon hvor løsningen ikke nødvendigvis finnes i det teoretiske kunnskapsgrunnlaget en profesjonell innehar, tar vedkomne i bruk skjønn. Skjønn i profesjonssammenheng vil i midler tid utføres med kunnskap som kvalifiserer for utførelsen av disse oppgavene (Grimen & Molander, 2008).

### 2.1.3 Hva er en profesjon?

Begrepet ”profesjon” kommer fra det greske *prophanio* som betyr å ”erklære offentlig”. Profesjoner er dermed grupper som ”erklærer offentlig” at de har verdifull kunnskap om noe, eller at de vet noe som ikke alle andre vet og som kan komme den vanlige mannen i gata til gode (Angelo, 2012). I hverdagspråket brukes profesjonsbegrepet som et annet ord for *yrke* (Ohnstad, 2015). Molander og Treum (2008) definerer et yrke som distinkte arbeidsoppgaver i den samfunnsmessige arbeidsinndelingen, som er et middel for kontinuerlig forsørgelse.



Granström og Colnerud (Ohnstad, 2015) presenterer fire kriterier som skal oppfylles for at et yrke skal være en profesjon: Systematisk teori, autoritet, autonomi og yrkesetikk. *Systematisk teori* innebærer en felles vitenskapelig kunnskapsbase som alle profesjonelle yrkesutøvere skal ta utgangspunkt i. En profesjonsutøver har tilegnet seg kunnskap om innholdet i yrket og om selve yrkesutøvelsen, og kan snakke om dette gjennom et yrkesspråk bestående av begreper og vitenskapelige teorier. *Autoritet* betyr at yrkesutøveren skal ha en form for sertifisering for sin yrkesutøvelse. *Autonomi* innebærer at profesjonsutøveren har et selvstendig ansvar for valg av arbeidsredskaper og arbeidsmåter. *Yrkesetikk* eller *profesjonsetikk* er det fjerde kriteriet. Her legges det vekt på at yrkesgruppen skal ha utformet egne etiske prinsipp og retningslinjer. Som et sentralt aspekt skal disse retningslinjene opprettholde tillitten til profesjonelle yrkesutøvere og sikre at det som forventes av dem fra samfunnets side blir ivarettatt. Å kvalifisere seg som profesjonell yrkesutøver handler, som nevnt blant, annet om å tilegne seg kunnskap og ferdigheter. I følge Heggen (2008) handler det også om å identifisere seg med yrkesfeltet.

Molander og Treum (2008) presenterer den amerikanske sosiologen Talcott Parson og hans beskrivelse av det han kaller "*det profesjonelle komplekset*" eller "*profesjonskomplekset*". De presenterer dette som en av flere måter å forstå profesjonenes rolle i det moderne samfunnet. "Profesjonskomplekset" betegner yrkesgrupper som utfører visse typer tjenester for andre i samfunnet på grunnlag av kompetanse på høyt nivå, med et tilhørende tillitsbasert ansvar. I denne beskrivelsen ligger det en kunnskapsmessig asymmetri. Den profesjonelle er både en formidler og en fortolker da denne har ansvar for å formidle sin lærte kunnskap til andre som ønsker den profesjonelles tjenester og som stoler på at den profesjonelle innehar kompetansen som skal til for å ta hånd om saken. Den profesjonelle medierer altså sin kunnskap til bruk i hverdagslivet, og har dermed et tillitsbasert ansvar som Molander og Treum (2008) beskriver som to ting: *Maktrelasjon* og *rettferdiggjøring*. Å være i besittelse av kunnskap som den andre ønsker å få tilgang til gir et grunnlag for makt. Den som har kontroll på kunnskapen sitter ved roret, og har mulighet til å drive gjennom sin vilje. Det andre punktet, rettferdiggjøring, innebærer profesjonenes plikt til å kunne svare for det de gjør, og grunngi sine handlinger. Det handler om at argumentenes overbevisende kraft står som legitimeringsgrunn. Maktbruk krever legitimering, og henger dermed sammen med kravet om rettferdiggjøring (Molander & Treum, 2008).

#### 2.1.4 Læreren som profesjonsutdannet

Om læreryrket er en profesjon eller ikke har det lenge vært delte meninger om. Det kommer an på hvilke kriterier som vektlegges i profesjonsbegrepet (Ohnstad, 2015). Tar man utgangspunkt i den klassiske profesjons sosiologien har læreryrket blitt kalt en *semiprofesjon* da yrket ikke har oppfylt alle de klassiske kriteriene. Et eksempel her er at lærere kan erstattes av ufaglærte vikarer uten sertifisering da det hevdes at lærere har en utydelig kunnskapsbase. Det blir også snakket om autonomien i yrkesutøvelsen, da lærerens selvstendige valg blir begrenset av læreplaner, nasjonale prøver og økt binding av lærerens arbeidstid (Ohnstad, 2015). Læreryrket i Norge fikk heller ikke egne etiske retningslinjer for yrkesutøvelsen før i 2012. I streng forstand har det derfor vært problematisk å betrakte læreryrket som en profesjon.

Ohnstad (2015) forteller videre at den klassiske idealtypiske beskrivelsen av profesjon og profesjonsetikk er gått ut å dato, og at det ikke lenger er aktuelt å skille mellom profesjoner og semiprofesjoner. Dagens grunnskolelærerutdanning fokuserer på forskningsbasert kunnskap, og utdanningen har som mål å sertifisere profesjonelle lærere. En utvidet utdanning til et femårig masterløp og en egen profesjonsetisk plattform er kriterier som ligger til grunn for at læreryrket i dag er en profesjon. Det stilles store forventninger og krav til lærere, og samfunnet forutsetter at lærere har høy kompetanse og forholder seg profesjonelt til yrkesutøvelsen.

#### 2.1.5 Tidligere forskning på profesjon og musikkpedagogikk

Jeg benytter meg aktivt av Elin Angelo (2012) som referanse i denne oppgaven. Dette er fordi Angelo står som en viktig bidragsyter til forskningsfeltet som omhandler profesjon og musikkpedagogisk praksis.

Angelo (2012) påpeker at profesjonsforskning er et neglisjert område i forskningssammenheng. Her trekker hun frem Treum (Angelo, 2012; Treum, 2006) som mener at årsaken til dette kan være utfordringer knyttet til det å vitenskapeliggjøre praktiske yrker. Forskning på profesjonsutøvelse vil vektlegge praktisk og taus kunnskap, samt identitet og personavhengige egenskaper. Angelo (2012) presenterer begrepet *profesjonsforståelse*, hvor hun i sammenheng med sin avhandling beskriver dette som den enkelte

profesjonsutøvers forståelse av sitt mandat som, i dette tilfellet, instrumentalpedagog. Som grunnpilarer for denne profesjonsforståelsen står *makt, identitet og kunnskap*. Hvilke kunnskapsgrunnlag ligger til grunn for profesjonsforståelsen? Hvordan identifiserer musikk læreren seg i forhold til profesjonsbegrepet? Hvem definerer lærerprofesjonen? Angelo belyser profesjonsforståelse gjennom den hermeneutiske tradisjonen, hvor forståelse anses som en bevegelig og dynamisk oppfatning, der gamle erkjennelser utfordres av nye, og nye spørsmål skapes (Angelo, 2012; Alvesson & Sköldberg, 2008).

Angelos tilnærming til profesjonsbegrepet og hennes beskrivelse av *profesjonsforståelse* er også noe av den litteraturen som ligger til grunn for den profesjonsteoretiske forståelsesrammen i denne oppgaven. I ”profesjonsforståelse” legger Angelo spenningsforholdene som er å spore i en musikkpedagogs virke, som for eksempel lærer/kunstner, kall/yrke, fag/pedagogikk, person/profesjon og dybde/bredde. Dette spennet er interessant å undersøke i forhold til hvordan musikk læreren forholder seg til tilpasset opplæring.

Thorolf Krüger (Grimsæth & Hallås, 2013) beskriver hvordan den pedagogiske profesjonsutøvelsen er stor, da lærervirksomheten i dag har en viktig funksjon som kunnskapsforvalter i kunnskapssamfunnet. Krüger påpeker videre at fokuset i utdanningene på profesjonsutøvelse i lærersammenheng og hva dette innebærer er fraværende, og etterlyser forskningsbasert kunnskap om lærerens funksjon og oppgave som profesjonsutøver. Her nevner Krüger at det trengs forskningsarbeid som problematiserer, analyserer og beskriver undervisning som profesjonspraksis.

### 2.1.6 Yrkeskallet

Angelo (2012) påpeker at enkelte kan føle seg *kallet* til et yrke. Løgstrup (Angelo, 2012; Løgstrup, 1996) beskriver et kall som en indre makt i den enkelte, som ikke er ment å skulle dras ut i verden. Å føle seg kallet er kanskje mere gjeldene for en ekspresjonistisk kunstner på jakt etter selvrealisering enn for en lærer som underviser i musikk på barnetrinnet, men dette er naturlig vis ingen endelig sannhet. Læreryrket diskuteres også som en profesjon med aspekter av *kall*. Da kunstnerkallet for eksempel handler om en indre motivasjon for å uttrykke personlige potensialer, kan lærerkallet kanskje heller oppfattes som et samfunnsmandat hvor målet er å danne den oppvoksende generasjonen og bygge nasjonen (Angelo, 2012). Som lærer er man i midler tid underlagt en rekke retningslinjer, og yrket reguleres av offentlige

lovverk. I lærernes tilfelle opplæringsloven. Dette kan sette et eventuelt ”kall” til side. Musikkbegrepet framstår som komplekst og flerdimensjonalt, noe som også reflekteres inn i læreplanverket som anfører få og diffuse retninger for hva vi som norske elever faktisk skal kunne ha av grunnleggende kunnskap i musikk. Sånn sett vil en kallet musikkklærer kunne dra stor nytte av læreplanen slik den foreligger, og gi elever den musikkopplæringen han eller hun mener er god.

### 2.1.7 Lærerprofesjonen i spenningsfeltet mellom policy og profesjon

Det foreligger ulike meninger om hvor vidt det er heldig å posisjonere yrker som lærere, prester og sykepleiere som profesjoner. Angelo (2012) hevder at dette blant annet handler om hvem som får definisjonsmakt over disse yrkene: Samfunnet eller yrkesutøveren. I denne sammenheng kan en diskutere hvordan lov, rett og politikk virker regulerende på personers profesjonsforståelse, på samme måte som moral, etikk og indre motivasjon gjør det.

Grunnleggende for begrepet profesjonsforståelse er hva eller hvem som har *makt* til å bestemme denne forståelsen (Angelo, 2012). Lise Granlund, Sølvi Mausestaden og Elaine Munthe (2011) leverer rapporten *Mellom policy og profesjon* der det diskuteres hvordan lærerprofesjonalitet defineres av profesjonen, her representert ved Utdanningsforbundet, versus politiske styringsdokument, representert av innstillinger, stortingsmeldinger og offentlige utredninger. Rapporten konkluderer med at det foreligger likheter i hva de to aktørene legger i begrepet, men det mest påfallende er likevel de store ulikhetene. I politiske meldinger knyttes profesjonalitetsbegrepet til den yrkesrettede kunnskapen, mens det fra Utdanningsforbundets side handler om de oppgavene læreren forvalter, til faglig og yrkesmessig kunnskap så vel som skjønn, tillit, identitet og autonomi (Granlund et.al, 2011). Granlund et.al (2011) deler uenigheten mellom policy og profesjon inn i tre:

”(1) der Utdanningsforbundet uttrykker en *motstand* mot det som argumenteres for ovenfra (som læringsutbytte, mål- og resultatstyring), (2) der Utdanningsforbundet *omformer* og gjør definisjonen til sin egen (forskningsbasert versus forskningsinformert) og (3) der Utdanningsforbundet *tilpasser/aksepterer* eller *ligger i forkant* av det som bestemmes ovenfra (fagkunnskap/mastergrad).” (Granlund et.al, 2011:42).

Utdanningsforbundet fyller begrepet med eget innhold, og forståelsen er dermed noe forskjellig på et politisk nivå, enn hva det er på profesjonskollektivt nivå. En profesjonsutøvers profesjonsforståelse vil nødvendig vis reguleres av henholdsvis politikk, profesjonskollektiv forståelse og på et personlig nivå.

Et sentralt aspekt for alle profesjoner er å definere hvilken kunnskap de sitter med for å legitimere hva slags samfunnsmandat de mener å forvalte. Dette er vesentlig for å hindre andre grupper fra å påberope seg å kunne gjøre det samme (Angelo, 2012). Profesjonen skal overbevise allmenheten om behovet for det profesjonen kan tilby og profesjonens særegne kunnskap som kan møte dette behovet. Dette kalles *jurisdiksjon* og er i denne sammenhengen et begrep innenfor profesjonspolitikken. Jurisdiksjon er vesentlig for å tilegne seg politisk makt. Legitimeringsspørsmålet blir her gjeldende. Hva slags legitimitet er det som påberopes i offentlig meningsutveksling om kunstpedagogikk?

Med tanke på begrepet *profesjonsforståelse* handler maktperspektivet til sammen om makt på tre ulike nivå: profesjonspolitisk, profesjonskollektivt og personlig (Angelo, 2012). Det dreier seg om politisk legitimitet, kollektivt ansvar, moral og etikk, og om individuelle oppfatninger om eksistensgrunnlaget for egen profesjonsutøving.

### 2.1.8 Kunnskap

Hvilke kunnskaper ligger til grunn for profesjonsforståelsen? Kunnskap er et viktig aspekt ved profesjonsutøvelse. Profesjonsutøveren skal sørge for at vitenskapelig kunnskap kommer befolkningen til gode (Grimen, 2008). Det er dermed ikke gitt at profesjonsutøvere fra en og samme profesjon legger den samme kunnskapen til grunn når de redegjør for hva de kan og hva de tar ansvar for (Angelo, 2012). Et spørsmål som kan stilles her er hva musikk læreren selv oppfatter at han eller hun underviser i. Dette kan kobles sammen med hvilke fagsyn man som musikk lærer tar med seg inn i klasserommet. Angelo (2012) belyser hvordan undervisning i musikk kan ta utgangspunkt i ulike typer undervisningsfag. Her nevnes for eksempel musikk som trivselsfag, håndverksfag, følelsesfag, ferdighetsfag, kritisk fag og estetisk fag (Angelo, 2012; Nielsen, 1994). Diskusjoner om dybde versus bredde, og kunstnerisk sensitivitet versus vitenskap og håndverk er grunnlaget for mye forskningsarbeid om musikkpedagogisk praksis (Angelo, 2012).

Kunnskap i profesjonsteoretisk forstand kan oppfattes som et sammensatt fenomen (Grimen, 2008). Kunnskapsgrunnet består av teoretiske innsikter fra ulike fagområder, praktiske ferdigheter og fortrolighet med konkrete situasjoner. Sammenhengen mellom de ulike delene av kunnskap er dermed av praktisk art, i forhold til de kravene som ligger i yrkesutøvelsen. Den vitenskapelige og teoretiske kunnskapen en musikk lærer benytter seg av kan for eksempel være pedagogikk, didaktikk og musikkteori.

En annen viktig del av det profesjonelle kunnskapsgrunnet er såkalt *taus kunnskap* (Grimen, 2008). Dette betegner den typen kunnskap som ligger i hvert enkelt menneske, som er uoversiktlig og sammensatt og formet gjennom livet som helhet. Det kan for eksempel være en musikk lærer som bare *vet* hvordan hun skal forholde seg til en klasse i musikkrommet, fordi hun har en forståelse gjennom erfaring. Det er i midler tid umulig å forutsi hvordan dette personlige kunnskapssystemet dannes i sin helhet.

### 2.1.9 Identitet

Et aspekt ved profesjonskvalifisering handler om å identifisere seg med et yrke, og å identifisere seg selv som profesjonell utøver innenfor dette feltet (Heggen, 2008).

Som mennesker har vi en evne til å oppfatte oss selv og andre i kontekst av den verden vi lever i. Det handler for eksempel om egenskaper som lynne, kompetanse, orden, selvdisiplin, altruisme, egoisme, fantasi, varme, tillit og følsomhet – menneskelige trekk vi innehar i ulik grad, og som til sammen utgjør vår *personlige identitet*. Det er mange måter å identifisere identitet på. Forståelse av identitet bygger på begrepene *individualitet* og *samfunn*, hvor individet forstås som den enkelte, og samfunnet forstås som det kollektivet som omslutter den enkelte. Personlig identitet handler om individets oppfatning av hvem man er og hvem man ønsker å være (Heggen, 2008), uavhengig av hvilken sosial sammenheng man inngår i. Identitet snakkes ofte om som noe helhetlig og robust, som stabile trekk ved en person som definerer hans eller hennes handlinger, tanker, emosjoner og væremåte (Witteck, 2018). Wittek (2018) understreker videre at identitet er noe dynamisk, og at den hele tiden er i endring, eller kanskje heller i *utvikling*.

Heggen (2008) skiller mellom den enkelte yrkesutøverens *profesjonelle identitet* og kollektiv *profesjonsidentitet*. Den profesjonelle identiteten defineres av Heggen som en mer eller

mindre bevisst oppfatning av hva den profesjonelle eller gode yrkesutøveren er; hvilke kunnskaper eller ferdigheter den profesjonelle innehar, hvilke egenskaper, holdninger og verdier, og hvilke etiske retningslinjer som ligger til grunn for den gode yrkesutøveren.

Begrepet defineres og redefineres stadig i individets møte med ulike praksisfelt.

Selvidentiteten er grunnleggende for den profesjonelle identiteten. Heggen (2008) trekker frem Mead (1934) beskrivelsen av hvordan man gjennom samhandling tar andres perspektiv, også på seg selv, og dermed konstituerer identiteten. Mead utvikler et begrep som er individuelt, men *situert* i bestemte kontekster. Dette forklares som et møtepunkt mellom kulturen og selvet, og betegner hvordan identiteten, som i utgangspunktet er uttrykk for noe stabilt, åpner opp for endring og utvikling. Med økende erfaring vil identiteten endre seg, og på samme tid være kontinuerlig og gjenkjennelig.

I utvikling av profesjonell identitet snakker Wittek (2018) om identitet som *det vi gjør*, snarere enn *det vi er*. Når det er sagt; *det vi er* vil nødvendigvis hele tiden legge føringer for *det vi gjør*. Profesjonelle identiteter konstrueres og endres gjennom livet. Det påpekes at å engasjere seg i interaksjon med andre er det som stimulerer denne utviklingen mer enn noe annet (Wittek, 2018; Dreier, 2009). Heggen (2008) nevner andre faktorer som kan være viktige kilder i danningen og utviklingen av profesjonell identitet: Den offentlige velferdsideologien, forventninger til den profesjonelle yrkesrollen nedfelt i offentlige dokument, lover eller regler. Skolering og opplæring gjennom utdanning, erfaring gjennom deltakelse i yrkesfeltet, og mer allmenne oppfatninger om hva en god profesjonsutøver er.

Kollektiv profesjonsidentitet, eller en profesjons institusjonelle selvforståelse, beskrives og forstås på en annen måte enn den profesjonelle identiteten. Her er det ikke snakk om den enkelte profesjonsutøver, men den identiteten profesjonen som gruppe ivaretar. En profesjon ønsker å utvikle og verne om en ønsket selvoppfattelse, overfor oppdragsgivere, brukere og potensielle nye medlemmer (Heggen, 2008) Som en videreføring av den personlige identiteten kan dette forstås som et kollektiv som ”kjenner seg igjen”, og der kollektivet skaper et kollektivt handlingsgrunnlag. Det kollektivet sier noe om at medlemmene slutter seg til felles symbol på ulike måter. Samtidig kan de identifisere seg med svært ulike måter å handle på, og dermed også utøve yrket ulikt (Heggen, 2008).

Sentralt i forbindelse med identitetsbegrepet når vi snakker om musikkpedagogikk er noe av det Angelo (2012) forsker på: Hvordan oppfatter musikkpedagogen seg selv? Identifiserer han

seg først og fremst som *musiker* eller *lærer*? I forbindelse med dette henviser Angelo til de mange mulige veier en kan ta for å utdanne seg til musikkpedagog; lærerutdanning ved høyskole og diverse utøvende studier hvor en kan bygge på med pedagogikk. For eksempel. I musikkpedagogisk sammenheng finnes det mange veier til målet, som vil være med på å legge føringer for hvordan en oppfatter seg selv i møte med profesjonen. Angelo drøfter hvordan en musikkutdanning ofte starter i ung alder, og allerede her begynner identifiseringsprosessen man tar med seg videre, også inn i profesjonsutøvelsen. Man identifiserer seg videre gjerne med den musikkopplæringen en selv har hatt som barn og ung, og det eller de instrumentene man behersker.

”Hvor vidt den enkelte *identifiserer* seg som musiker, lærer, komponist eller en spesifikk instrumentutøver kan henge sammen med vedkommendes livsoppfatning som helhet, og ha betydning for hva han eller hun legger vekt på i sin musikkundervisning.” (Angelo, 2012; Bouji, 1998).

Angelo (2012) tar for seg ulike studier gjort i forbindelse med musikk og identitet. Her nevnes Christer Boujis (1998) longitudinelle studie av musikk læreres yrkessosialisering, Brian Roberts (1993) og hans studie av musikk lærerstudenters selvforståelse i hverdagslivet på et kanadisk musikkonservatorium, Olle Tivenius (2008) har innenfor emnet identitet og selvforståelse arbeidet med undersøkelser innenfor ulike musikk lærertypologier, og Sidsel Karlsen (2007) har studert identitetsutvikling i forbindelse med musikkfestivaler.

På det musikkpedagogiske feltet er Even Ruuds arbeid med musikk og identitet vesentlig. Ruud (1997) påpeker hvordan det er våre erfaringer og opplevelser *med* musikken som er betydningsfull når det kommer til identitet. Han beskriver hvordan vi knytter musikk opp til spesifikke høytider, til ungdomsalder og idoler, til relasjoner med nær omsorgspersoner, og hvordan vi gjennom musikk kan være vitne til opplevelser av en opphøyd eller åndelig art. I forbindelse med dette er også sammenhenger mellom musikk og følelser et fundamental aspekt for identitetsarbeid.

Begrepene makt, skjønn og kunnskap faller alle under profesjonsidentitet i den forstand at slik vi kjenner oss selv opp mot profesjonsforståelsen vil være utslagsgivende for hvordan vi forholder oss til profesjonsutøvelsen som musikk lærer.



### 2.1.10 Skjønn

Uformaliserte vurderinger er en del av profesjonsutøvelsen. Dette kan beskrives som *profesjonelt skjønn*. Her dras det klare linjer mellom oppfatninger av identitet og bruk av skjønn, da det i profesjonsutøvelse ofte ikke finnes noen fasitsvar på hva som er riktig eller galt, og den profesjonelles valg og vurderinger er gjerne knyttet til personlige erfaringer, preferanser, kunnskap og verdier (Angelo, 2012; Heggen, 2008).

”Skjønn” kommer fra det norrøne ordet *skyn* som kan bety ”dømmekraft, omdømme, vurdering, vett og forstand”. (Grimen & Molander, 2008). En dom felles ut fra en målestokk av noen som skiller noe fra hverandre. En bedømmelse eller en dom kan gjelde handlinger, utsagn, tilstander eller produkter. En dommer vil for eksempel skille riktige handlinger fra feilaktige, sanne utsagn fra usanne, ønskede tilstander fra uønskede og gode produkter fra dårlige. Det er i midler tid flere ting som kan gjøre en slik utskillelse vanskelig. Det kan for eksempel vær vanskelig å fortolke en målestokk. Hva er det som er riktig i forhold til den gitte situasjonen? Hvordan bedømmer man om en handling er formålstjenlig? Hva eller hvem bestemmer kvaliteten på et produkt? Det er i slike situasjoner hvor det foreligger en ubestemthet at vi benytter oss av *skjønn*. Denne forståelsen av skjønn beskriver Grimen og Molander med utgangspunkt i Thomas Hobbes (1651) og det han kaller ”discretion”. Her blir skjønn forstått som en slags resoneringsprosess som kan lede frem til beslutninger og konklusjoner med hensyn til hva som er godt, vakkert eller riktig.

Den andre forståelsen av skjønn handler om ”(...) en aktørs betrodde frihet til å velge mellom tillatte handlingsalternativer på basis av grunner som han selv finner godtakbare.” (Grimen & Molander, 2008:181). Med tanke på dette beskrives skjønn som ”hullet i en smultring” (Grimen & Molander, 2008; Dworkin, 1978). Selve smultringen representerer visse restriksjoner og betingelser som innhegner det åpne rommet hvor skjønnen har sin plass. Det innebærer å ha en relativ frihet fastsatt av en myndighet. Følgelig er skjønnsutøvelse noe en må kunne begrunne og redegjøre for overfor de myndighetene som har laget standardene.

Delegasjon av skjønnsmyndighet hviler på en antakelse om at den betrodde aktøren vil forvalte det tildelte frihetsrommet på en god måte.

Grimen og Molander (2008) hevder at selv om begrepet skjønn har en fremtredende rolle i idealtypiske modeller av profesjonalisme, finnes det lite litteratur om begrepet. De skisserer derfor selv en teori om skjønn som skal svare på følgende fire spørsmål: (1) Under hvilke omstendigheter er skjønn uomgjengelig? De kaller dette *skjønnets omstendigheter*. (2) Hva er det som kjennetegner skjønn som resoneringsform? (3) Hva er det som identifiserer de normative rammeverkene eller prinsippene som skjønn bindes av? *Skjønnets normative kontekster*. (4) Hvorfor kan skjønn være normativt problematisk?

Skjønnsutøvelse forstått som resonering innebærer å forsøke å finne begrunnede svar på spørsmål. Praktiske spørsmål krever svar som beskriver handling. Forsøk på å finne begrunnede svar på slike spørsmål beskriver Grimen og Molander som *praktisk resonering*, som består av å slutte en handling til en situasjonsbeskrivelse og kombinere dette med en norm. Denne resoneringsstrukturen forklares videre gjennom en T-formet figur, hvor S (situasjonsbeskrivelse) og H (handling) står på hver sin side av T'ens vannrette topplinje. I bunnen av den loddrette linjen finner vi N (normen), beskrevet som en allmenn handlingsanvisning som forteller oss hva vi bør gjøre i en situasjon av en viss type. Normens funksjon er å rettferdiggjøre skrittet fra situasjonsbeskrivelse til handling.

Skjønn er noe man i stor grad benytter seg av på musikkrommet. Det kan handle om hvordan man som lærer behandler de ulike elevgruppene og enkeltelever i forhold til nivå og innhold, og hvordan man velger å møte elevene relasjonelt. Skjønn handler om forståelse av den teoretiske kunnskapen man har i møte med et impulsiv og levede fag, og en minst like impulsiv og levende elevgruppe. Slik jeg forstår begrepet har det innpass i alle aspekter ved musikk lærerens virke, og det henger sammen med identitet som musikk lærer; hva som videre blir musikkfagets innhold, kunnskap og kvalitet, og hvordan man gjennom dette legger til rette for en inkluderende musikk praksis. Sånn sett finnes det ingen grenser for hva slags forskning med og om musikk læreres arbeid innenfor det musikkpedagogiske feltet en her kan referere til.

Odd Skårberg (2013) skriver om: *Musikalsk skoloring for fremtiden – om valgets kvaler i dagens musikkundervisning*. Her stilles følgende spørsmål:

”Hvordan skal dagens musikkundervisning forholde seg til den rekke av musikalske uttrykksformer som modernitetens lydspor tilbyr? Hvilke målestokker skal brukes for

å undervise i noe på bekostning av noe annet? Hvilke verdier er styrende for våre valg av undervisningsrepertoar? I kort; hvorfor undervisning i musikk overhode?” (Skårberg, 2013:94).

Skårberg tar altså for seg et av de områdene en musikk lærer i stor grad benytter seg av skjønn; nemlig musikkundervisningen innhold i dagens moderne samfunn. Forfatteren diskuterer musikk lærerens virke i møte med et musikkfelt som er mer komplekst enn noen sinne. Han stiller dermed spørsmål rundt hvor vidt musikk læreren som profesjonell kunstleverandør klarer å gripe om dette. Musikklandskapet kan brytes ned til en rekke skalaer og felt. Musikk-Norge har gjennomgått en forandring i løpet av de siste 30-40 årene. Tre punkter nevnes i den forbindelse: (1) musikk spiller en sentral rolle i dagens kommersielle og digitale populærkultur, (2) overganger mellom formelle og uformelle læringsformer er flytende, (3) vi er vitne til en markant interaksjon mellom lokale og globale kulturimpulser, hvor en sentral del av bildet også er en ny flerkulturell virkelighet (Skårberg, 2013).

Skårberg (2013) tar for seg læreplanen for musikk i Kunnskapsløftet. Måten denne læreplanen er utformet på står også sentralt i forhold til bruk av skjønn, da den åpner opp for en lokal valgfrihet når det gjelder læremateriell, arbeidsformer og organisering av opplæringen. Hvilke musikkformer skal til en hver tid innveksle fagplanens målsetninger? Slike valg tas i klasserommet hver dag, og det er i stor grad lærerens kompetanse og faglige skjønn som utgjør om disse valgene er mer eller mindre veloverveide og tuftet på didaktisk refleksjon. Læreplanen i musikk skal garantere for relevans i skolehverdagen, da den åpner opp for innspill fra global musikkultur, det lokale musikk liv og en rekke musikalske tradisjoner (Skårberg, 2013). I læreplanen står det at: ”Elevens musikalske bakgrunn og den musikk- og dansekompetansen eleven tilegner seg utenfor skolen, bør tas i bruk i faget der det er naturlig” (kilde). Læreren oppfordres altså til å ta tak i elevenes uformelle læringsimpulser. Skårberg understreker at dette ikke nødvendig vis betyr at klasserommet skal speile musikkulturelle strømninger, men at musikkundervisningens didaktiske identitet må utformes i en balansegang mellom elevens faktiske musikk verden og det settet med mål og verdier som læreplanen forutsetter.

En annen skjønnsrelevant del av læreplanen er de fem grunnleggende ferdighetene som gjelder for alle fag; å kunne uttrykke seg muntlig og skriftlig, å kunne regne og lese, og å kunne bruke digitale verktøy. Signe Kalsnes (Skårberg, 2013; Kalsnes,...) påpeker at en

forutsetning må være å forstå disse basiskompetansene på musikkfagets egne premisser. De må gjennomføres i lys av musikkfagets grunnleggende ferdigheter, som handler om å kunne komponere, musisere og lytte. Kalsnes påpeker i denne sammenheng at musikkfaget må tilnærme seg de grunnleggende ferdighetene gjennom en praktisk og kroppslig tilnærming til tenkning, forståelse, opplevelse og begrepslæring. Skårberg (2013) presenterer videre det han kaller for ”ferdighetsfellen”. I dette ligger det at musikkfaget kan ta form etter teoretisk forankrede fag, som matte, norsk og engelsk. Dette kan føre til at den skapende og utøvende biten av musikkfaget underprioriteres, opplevelse, lytting og refleksjon nedtones. Slike komponenter er også vanskelige å vurdere i musikkfaget. Kalsnes (Skårberg, 2013; Kalsnes, ...) konkluderer derfor med at det sterke fokuset på grunnleggende ferdigheter vil kunne skape en oppfatning at noen fag er viktigere enn andre, da de i sin natur naturlig utvikler disse ferdighetene. Skårberg (2013) mener dagens fagplan i musikk for grunnskolen har ambisjoner om at musikkfaget både skal være et kunstfag på egne premisser, og et middel for å øke ferdigheter og kompetanse langt utenfor musikkfagets tradisjonelle grenser.

Skårbergs betraktninger er tatt med som et eksempel på hvor man som musikk lærer kan eller må benytte seg av skjønn.

#### 2.1.11 Oppsummering

I dette delkapittelet har jeg tatt for meg profesjonsbegrepet: Den generelle betydningen av det å være en del av en profesjon, og hvordan dette innebærer å jobbe ut fra en systematisk teori, autoritet, autonomi og yrkesetikk. Videre har jeg presentert lærerprofesjonen og musikk lærerprofesjonen, og aspekter ved disse som yrkeskall, makt, kunnskap og identitet. Elin Angelo (2012) og hennes beskrivelse av profesjonsforståelse står sentralt i dette kapittelet.

## 2.2. Tilpasset opplæring

I dette delkapittelet presenterer jeg begrepet *tilpasset opplæring* slik det foreligger som politisk prinsipp for opplæring, beskriveskrivelse og tolkning av begrepet i forsknings- og faglitteratur, og hvordan tilpasset opplæring betraktes og håndteres i praksis.

### 2.2.1 Innledning

Tilpasset opplæring skal ligge til grunn for all undervisning i den norske skolen. Som pedagogisk begrep er det for mange lærere en implisitt del av undervisningspraksisen, hvor arbeidet tross alt går ut på å jobbe for en god faglig og sosial danning for hver enkelt elev. Prinsippet om tilpasset opplæring er et politisk konstruert begrep som skal sørge for at verdier i forbindelse med dette settes på dagsordenen. Hva begrepet konkret inneholder, og hvordan de forstås og tolkes, er i midler tid varierende både i politiske dokument, blant forskere og blant lærere ute i skolen.

Min påstand, som en av katalysatorene for denne oppgaven, er at den tilpassede opplæringen i liten grad diskuteres hva musikkfaget angår. Som virkemiddel for å fremme læring snakkes det stadig om i forbindelse med for eksempel matte og norsk - i de teoretiske fagene hvor ferdigheter stadig testes og måles. Likevel står tilpasset opplæring som et prinsipp for *all* opplæring i den norske skolen. Følgelig er det interessant å studere hva begrepet betyr i musikkfaget, og hvordan det tolkes.

### 2.2.2 Hva er tilpasset opplæring?

Tilpasset opplæring er som nevnt et grunnleggende prinsipp i den Norske skolen, hvor opplæringen skal tilpasses den enkelte elevs evner og forutsetninger (Opplæringsloven §1-2). Denne ordlyden antyder at prinsippet anbefaler en individualisert opplæring basert på elevaktive arbeidsformer. Muligheten for å utvikle seg og for å lære skal være uavhengige bakgrunnsfaktorer som kjønn, geografi, økonomi eller andre forhold (Håstein & Werner, 2014). I skolen skal alle kunne tilegne seg faglig kunnskap, utvikle seg som personer og oppleve felleskap.

Tilpasset opplæring skal ligge til grunn for den ordinære felleskapsundervisningen, og læreren skal ivareta de variasjonene som finnes i den enkelte elevs forutsetninger, og tilpasser

undervisningen i forhold til dette gjennom å variere arbeidsoppgaver, lærestoff, organisering og læremidler. Den tilpassede opplæringen bygger prinsipielt opp under en skole som tilpasser seg elevene, og ikke omvendt.

Den Norske skoleutviklingen har vært preget av visjonen om en likeverdig og inkluderende skole siden 1939 (Bachmann & Haug, 2006). Intensjonen om tilpasset opplæring har stått nedfelt i lovverket siden 1975, men det diskuteres fortsatt hvordan begrepet skal realiseres på best mulig måte (Håstein & Werner, 2014). Skolen skal legge læringsbetingelsene til rette for de med gode forutsetninger for læring og for de med lærevansker, for barn fra alle deler av samfunnet, funksjonshemmede og funksjonsdyktige.

*Allmueskolen, folkeskolen, grunnskolen, enhetsskolen, fellesskolen og en inkluderende skole* er noen av de betegnelse som er blitt gitt for å beskrive ambisjonen om en skole med tilpasset opplæring for alle (Johnsen 2000, Buli-Holberg & Ekebreg 2009). I læreplanverket for kunnskapsløftet (2006) sår det at ”*Tilpasset opplæring innenfor fellesskapet er grunnelementer i fellesskolen*”. Prinsippet om tilpasset opplæring dreier seg altså om et samspill mellom individuell tilpasning og hensyn til fellesskapet, og skolen som organisasjon skal tydelig preges av dette grunnleggende elementet.

### 2.2.3 Noen beslektede begreper

Tilpasset opplæring knyttes i mange sammenhenger opp mot beslektede begreper som inkludering, integrering, differensiering, individualisering og spesialundervisning. Prinsippet om tilpasset opplæring rommer alle disse begrepene, men det er nødvendig å påpeke at differensiering ikke nødvendigvis er tilpasset opplæring, eller at spesialundervisning og tilpasset opplæring ikke er to sider av samme sak.

Inkludering handler om tilknytningskraft mellom det enkelte individet og fellesskapet (Håstein & Werner, 2014). Inkludering innebærer at alle elever skal ta del i fellesskapet på skolen og være en del av en klasse. Inkludering bygger på prinsippet om likeverd, og når det kommer til forsøk på å realisere den tilpassede opplæringen i praksis er inkludering en stor del av dette. Deltakelse er også en viktig del av inkluderingen. For at læring skal finne sted forventes det at elevene, i større eller mindre grad, deltar i en rekke praktiske, sosiale, faglige, kulturelle og psykologiske prosesser.

Integrering brukes ofte om organisatoriske tiltak hvor målet er å oppnå felleskap for noen som i utgangspunktet er utenfor. Integreringsbegrepet benyttes også for å betegne forholdet mellom den kulturelle og språklige majoriteten og minoriteten, men som bakgrunn for utvikling mot inkludering og etter hvert tilpasset opplæring, er det i denne sammenheng snakk om elever med særskilte behov.

En differensiert undervisning skal sørge for en tilpasset opplæring til den enkelte elevs behov. Individualisering i pedagogisk forstand skal sørge for det samme; ta hensyn til den enkelte elevs evner, interesser og anlegg i undervisningen. Differensiering beskrives som både organisatorisk og pedagogisk: Den organisatoriske differensieringen handler om organisering av grupper og undervisning. Den pedagogiske differensieringen handler om tilpasning til elevfaktorer, som nivå og tempo, hvor en gjennomfører et undervisningsopplegg som potensielt skal treffe alle i en klasse.

Begrepene differensiering og individualisering henger tydelig sammen. For å individualisere må man differensiere, og omvendt. Inkludering, differensiering og individualisering ligger implisitt i -, er virkemidler og forutsetninger for en tilpasset opplæring.

#### 2.2.4 Spesialundervisning

Enhetskolen skal være en skole for alle. Dette bringer med seg utfordringer. Det kan være store forskjeller blant elever og deres læreforutsetninger. Dette medfører stor spredning i elevenes kunnskapsnivå. Alle elever har i prinsippet rett til en opplæring som er tilpasset deres evner og forutsetninger. For lærere betyr dette refleksjon rundt og arbeid med hvordan undervisningen i klasserommet skal gjennomføres i forhold til organisering av undervisningen, materialer til bruk i opplæringen og ressurser til ulike undervisningsstiler.

For enkelte elever er det ikke tilstrekkelig med den tilpassede opplæringen innenfor de ordinære rammene i skolen. Det kan gjelde for elever med store lærevansker eller omfattende hjelpebehov som gjør at ekstra ressurser er nødvendig i den tilpassede opplæringen. Retten til spesialundervisning er knyttet til et spørsmål om *læringsutbytte* for eleven.

Retten til spesialundervisning er regulert i opplæringsloven § 5 – 1. Her understrekes det at spesialundervisning knyttes opp til hvilke behov og muligheter elevene har i forhold til sin opplærings situasjon. Det er med andre ord ikke medisinske forhold som avgjør om en elev trenger spesialundervisning eller ikke, men pedagogiske. De elevene som har behov for en spesiell tilrettelegging av undervisningen kan få dette utover den ordinære opplæringen. De elevene det gjelder får dermed rett til særskilt undervisning, alene eller i små grupper. Spesialpedagogiske tiltak skal ivareta de spesielle behovene den enkelte eleven har. Det handler om tilrettelegging av undervisningen og andre tiltak, som systematisk regulering av struktur, omfang, tempo, intensitet, undervisningsmetoder, materiell og utstyr. Spesialundervisningen er en måte å sikre den tilpassede opplæringen på uten å bli berørt ressurser og rammer rundt den ordinære opplæringen. Elevgruppen som mottar spesialundervisning er mangeartet, og strekker seg fra de som jevnt over fungerer på linje med elever flest, til elever med store funksjonshemninger som gjør det nødvendig med en nøye tilrettelagt undervisning (Imsen, 2012).

Før elever får rett til spesialundervisning må det foreligge en sakkyndig vurdering som presiserer elevens behov til spesialundervisning. Utredningen skal kartlegge elevens utbytte av det ordinære opplæringstilbudet med tanke på læreforutsetninger. Etterfulgt av utredningen følger det en tilråing om hva som skal til for å gi eleven et godt opplæringstilbud. Et slikt sakkyndighetsarbeid skjer i samarbeid med skole, foreldre, elev og PP-tjenesten.

En viktig intensjon ved innføringen av kunnskapsløftet var å redusere bruken av spesialundervisning, da det kan virke stigmatiserende og tar bort det viktige båndet mellom læring og sosialisering. Dette skulle ideelt sett skje ved hjelp av en økt satsning på tilpasset opplæring i den ordinære undervisningen, slik at alle sider av læringsmiljøet tar hensyn til variasjonene i elevenes behov og forutsetninger. Tall fra GSI (Grunnskolen informasjonssystem) viser i midler tid at antallet elever som mottar spesialundervisning har hatt en økning siden kunnskapsløftet tredde i kraft i 2006 (Udir.no).

#### 2.2.5 Prinsippet om tilpasset opplæring

Tilpasset opplæring har en posisjon som *prinsipp* for opplæringen. Et prinsipp beskrives som en forutsetning for tenkning eller en grunnsetning for noe (Larsson Aas, 2009).

Læringsplakaten står nedfelt i læreplanverkets generelle del, og er en sammenfatning av



bestemmelsene i Kunnskapsløftet og forskrifter til opplæringsloven. Her poengteres det hva skoler og lærebedriftene *skal* gjøre for å gi alle elever muligheten til å utvikle sine evner og talenter, individuelt og i samarbeid med andre. Læringsplakaten vektlegger satsningen på prinsippet om tilpasset opplæring og individuell tilrettelegging, samtidig som fellesskap og mangfold fremholdes som betingelser for et inkluderende læringsmiljø.

Håstein og Werner (2014) påpeker at begrepet *opplæring* signaliserer en bredde både i måten læring kan foregå på og i innholdet av det som læres. Skolen skal danne samfunnsborgere, og opplæring rommer dermed hele spekteret av hva vi legger vekt på som nyttig og viktig kunnskap, både faglig og sosialt. Er du *opplært* i noe ligger det implisitt en forventning om at læring har funnet sted i den forstand at du kan ta i bruk lærdommen. Du har bygget opp en *kunnskap* på feltet.

Tilpasset opplæring har blitt et av de mest sentrale begrepene i Kunnskapsløftet. Begrepet danner selve grunnlaget for skolens virksomhet da det fungerer som en viktig forutsetning for prinsippet om likeverd og inkluderende opplæring for alle. Læreplanen for Kunnskapsløftet bygger på konkrete kompetansemål. Tilpasset opplæring blir dermed et viktig virkemiddel for å hjelpe elevene til å oppfylle målene for opplæringen som er satt i læreplanverket. En skole for alle stiller krav til at det som foregår der er fleksibelt og variert nok til at alle skal kunne utvikle seg og lære der. Arbeidet med å nå alle skal bygge på verdier som likeverd, inkludering og høy kvalitet på undervisningen.

Furnes (2009), og flere med han, påpeker den noe varierende tolkningen av begrepet vi finner blant forskningslitteratur og annen litteratur. Ut fra den lovfestede ordlyden som står nedfelt i opplæringsloven antydes det at prinsippet legger opp til en individualisert opplæring basert på elevaktive arbeidsformer. Bachmann og Haug (2006) ønsker å koble denne noe smale forståelsen sammen med arbeidsmåter og tilnærminger, altså at eleven ikke bare skal møtes der de er, men også lære seg å ta i bruk ulike arbeidsmåter, vurderingsformer og arbeidsarenaer (Bachmann og Haug, 2006). Her henviser de til Dale og Wærness (2003) og deres beskrivelse av differensiert opplæring. Denne vide forståelsen av begrepet åpner opp for en tilpassing innenfor fellesskapsideologi heller enn en individualisering av opplæringen.

Pedagogisk kan den tilpassede opplæringen tilnærmes på to ulike måter; gjennom en *smal* forståelse og/eller gjennom en *vid* forståelse.

Den smale forståelsen av begrepet er ofte knyttet opp mot konkrete tiltak og metoder i opplæringen, med sikte på å gi enkelteleven en god opplæring. Fellesskapet må vike til fordel for individet. Bachmann og Haug (2006) påpeker at tilnærmingen i mange sammenhenger omtales som en instrumentell forståelse da den går mer på pragmatisk handling, altså praksisrettet, og kan settes i verk direkte og enkelt registreres og vurderes. Opplæringen sees på som bestemte metoder, konkrete tiltak og organisering av opplæringen.

Den vide tilnærmingen er mer å oppfatte som en ideologi eller et pedagogisk ståsted som skal omfatte hele skolens virksomhet, med utgangspunkt i at alle elever skal få en så god opplæring som mulig (Bachmann & Haug, 2006). Her er prinsippet at elevene ikke isoleres for seg, men sees som en helhet. Skolen vektlegger dermed fellesskapet, og jobber for å realisere tilpasset opplæring gjennom fokus på læringsmiljøets betydning for elevens læringsutbytte, hvor både faglig og sosial inkludering er viktig.

Den smale tilnærmingen vektlegger differensiering i opplæringen, men da begrepet i bunn og grunn dreier seg om at alle elever skal ha utbytte av å være i skolen er ikke den smale forståelsen tilstrekkelig. Det er en forutsetning at skolen også lykkes med å skape fellesskap, trivsel og individuell utvikling. Opplæringen er både sosialt og kulturelt betinget og foregår i samhandling mellom barn og skole, barn og lærer, barn og barn og barn og lærestoff.

Bachmann og Haug (2006) advarer mot å tro at en smal tilnærming til begrepet, forstått som arbeidsmåter og metoder, er tilstrekkelig for å forstå tilpasset opplæring. Begrepet er mere komplekst enn som så. Tilpasset opplæring er satt sammen av alle de kontekstuelle faktorene som omringer elevene i deres skolehverdag. En vid tilnærming til tilpasset opplæring er ønskelig. Skolen skal tilpasse seg elevene, ikke omvendt. I følge Strandkleiv og Lindbäck (2004) er det avgjørende å analysere hele læringsmiljøet for å kartlegge hva som ligger til grunn for en bred tilpasset opplæring. Tilpasset opplæring skjer hele tiden: læreren forholder seg ulikt til ulike elevgrupper og elever og justerer seg i større eller mindre grad i forhold til disse. Målet er at opplæringen blir tilrettelagt slik at elevene blir møtt der de er av lærer, skole og foresatte. De skal oppleve mestring gjennom utfordringer som lar seg løse. Både sosiale og individuelle forskjeller er avgjørende for om eleven lykkes på skolen.

Strandkleiv og Lindbäck (2004) beskriver begrepet på følgende måte:

”Tilpasset opplæring er tilrettelegging av læring der eleven, utfra evner og forutsetninger, søker utfordringer og utvikler seg faglig, sosialt, fysisk og personlig. Tilpasset opplæring bygger på kunnskap om og forståelse av elevens læreforutsetninger og personlighet. Læringen foregår i området mellom det eleven kan og det eleven står for tur til å kunne.” (Strandkleiv & Lindbäck, 2004, s. 2).

Strandkleiv og Lindbäck påpeker videre at motivasjon, vanskegrad, undervisning, skolekultur, elevforutsetninger, læreforutsetninger og hjemmekultur er avgjørende faktorer, og samspillet mellom disse faktorene er avgjørende for kvaliteten på den tilpassede opplæringen (Strandkleiv og Lindbäck, 2004).

Det vi kan se ut fra de ulike definisjonene er at tilpasset opplæring er et begrep som i prinsippet binder sammen alle holdninger og verdier i den norske skolen. Det handler om at verdier som inkludering og mangfold skal ligge til grunn for en skolekultur som fremmer læring for den enkelte i felleskapet.

#### 2.2.6 Et politisk tilbakeblikk..

Slik jeg har nevnt tidligere er ikke prinsippet om tilpasset opplæring i den norske skolen er noe nytt, selv om selve *begrepet* og dets innhold er av relativt ny dato. Som politisk begrep blir det i følge Jenssen og Lillejord (2009) trukket frem som et populært virkemiddel når skolereformene skal endres mot mål som økt læringsutbytte, sosial utjevning eller inkludering. Det påpekes at begrepet har skiftet meningsinnhold i takt med regjeringsskifter, og dette har gjort tilpasset opplæring til et begrep som kan fremstå som uklart og vanskelig å praktisere.

Jenssen og Lillejord (2009) deler begrepets politiske utvikling og innhold inn i fire epoker, fra 1975 og frem til i dag: tilpasset opplæring som integrering, tilpasset opplæring som inkludering, tilpasset opplæring som individualisering, og tilpasset opplæring som læringsfellesskap og undervisningskvalitet. Jenssen og Lillejord (2009) påpeker at tilpasset opplæring er et begrep som har holdt stand gjennom de ulike regjeringsskiftene. Mens begreper som inkludering, integrering og individualisering har kommet og gått, mener

Jenssen og Lillejord at tilpasset opplæring har bestått fordi det er et begrep som kan fylles med ulikt innhold, alt ettersom hva som vektlegges i utdanningspolitikken.

Jenssen og Lillejord (2009) tidfester den første epoken fra 1975 og frem til 1990. Her beskrives tilpasset opplæring med vekt på integrering. I 1975 ble det en politisk målsetning om å spleise normalskole og spesialskole til en felles *enhets-skole*. Den politiske normen gikk fra segregering til integrering, hvor tanken var at skolen skulle bidra til samfunnsendringer ved å ha et opplæringstilbud for alle. Historisk sett var det først og fremst elever med særskilte behov, eller elever med minoritetsspråklig bakgrunn. Den pedagogiske praksisen måtte omstilles da opplæringen skulle tilpasses elevens ulike evner og forutsetninger. Pedagogisk differensiering var et faktum.

Det første utdanningspolitiske dokumentet som faktisk presenterer tilpasset opplæring, er St.meld. nr 98 (1976-1977) *Om spesialundervisning*. Meldingen legger blant annet vekt på økonomiske ressurser og sosial ulikhet i skolen. I denne integreringsfasen blir tilpasset opplæring sett på som en del av det spesialpedagogiske arbeidet.

Jenssen og Lillejord (2009) beskriver videre hvordan ulike begreper som ”tilpasset opplæring”, ”differensiering”, ”spesialundervisning”, ”tilrettelagt opplæring” og ”utvidet opplæring” brukes om hverandre. Dette gjelder for perioden 1981 – 1990, hvor begrepene er nærmest forsynonymer å regne.

I St.meld. 61 (1984-1985) *Om visse sider ved spesialundervisninga og den pedagogisk-psykologiske tenesta* (Kåre Willoch's regjering med kirke- og undervisningsminister Kjell Magne Bondevik), presenteres et første forsøk på begrepsavklaring. Her beskrives tilpasset opplæring som et overordnet begrep som uttrykker et sentralt og helhetlig prinsipp. Et prinsipp som skal omfavne ordinær undervisning og spesialundervisning. Videre påpekes det at det er vanskelig å definere et klart skille mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning. Jenssen og Lillejord (2009) kommenterer at dette er like forvirrende som det er klargjørende. Det påpekes at utsagn som hevder at *funksjonshemmede og vanskeligstilte barn har spesielt krav på en tilpasset undervisning, og sikring av tilpasset opplæring for fremmedspråklige elever*, bidrar til at tilpasset opplæring oppfattes som noe som kommer utenom ordinær undervisning.

Mot slutten av 1980-åtene, under Brundtlands andre regjering, nevnes det i St.meld. nr. 43 (1988-1989) at tilpasning gjelder: (...) *valg og sammensetning av lærestoff, organisering av undervisningen, arbeidsmåter, vurderingsformer utstyr og læremidler*” (Jenssen og Lillejord, 2009: St.meld. nr. 43 (1988-1989):23).

Jenssen og Lillejord trekker frem at begrepet tilpasset opplæring i denne første epoken la vekt på integrering, ressurser, spesialpedagogikk og økonomi. Tilpasset opplæring skulle sørge for ulike gruppers innpass i fellesskapet. Integrering i skolen viste seg i midler tid ikke å fungere i henhold til intensjonene. Det ble etter hvert satt inn flere tiltak for å sikre en sterkere følelse av tilhørighet i læringsfellesskapet. Begrepet integrering ble dermed gradvis erstattet av *inkludering*.

**Den andre epoken** strekker seg fra 1990-1996 og tar for seg tilpasset opplæring som integrering. Fellesskap og inkludering er to begreper som går igjen i denne perioden, og flere av meldingene her danner grunnlaget for læreplanverket L97. I St.meld. nr. 29 (1994-1995) *Om prinsipper og retningslinjer for 10-årig grunnskole – ny læreplan*, Blir det tydelig understreket at tilpasset opplæring skal gjelde for alle på alle områder. Denne meldingen kom som et forarbeid til L97. Tilpasset opplæring innebærer her prinsipper som tilpasning i forhold til evner, bakgrunn, forutsetninger, likestilling mellom kjønn, kulturelle og språklige minoriteter.

Skolen skal inkludere alle i et likeverdig felleskap. I 1994 forpliktet Norge seg til Salamanca-erklæringen som stod i ledtog for en global inkluderingsbølge. Det ble da satt en tydelig segregering mellom spesialundervisning og tilpasset opplæring.

Det presiseres i utdanningsdokumentet til Smith-utvalget (NOU 1995:18) at tilpasning til evner og forutsetninger ikke betyr at hver enkelt elev har rett til et individuelt tilrettelagt tilbud. Det skal forstås som et generelt prinsipp som bør realiseres innenfor fellesundervisningens rammer. Innenfor disse rammene vektlegges verdier som skal fremme læringsbetingelser og identitetsmarkører; trygghet, omsorg, samhandling, felleskap og gjensidighet. Smith-utvalget viderefører retten til spesialundervisning for elever med spesielle behov som faller utenfor den ordinære undervisningen. Feltet er både lite konkret og svært omfattende.

**Den tredje perioden** kom med Bondeviks regjering i 1997, med Jon Lilletun som kirke-, utdannings-, og forskningsminister (1997-2000). I tillegg til Bondevik 1 regjeringen rommer denne perioden også regjeringen Stoltenberg med Trond Giske som utdanningsminister (2000-2001), og Bondevik 2 regjeringen med Kristin Clemet som utdanningsminister (2001-2005). Jenssen og Lillejord påpeker at de alle hadde ulik stil som ministre, og vektla ulike sider av sentrale utdanningspolitiske spørsmål. *Individualiseringen* i tilnærmingen til tilpasset opplæring er i midler tid dekkende for de ulike tilnærmingene.

Lilletun ville flytte makten fra sentralt til lokalt styringsnivå. Han var opptatt av å avbyråkratisere utdanningssektoren, og flere politiske dokument fra denne perioden fremmet verdier som fleksibilitet, frihet og lokalt handlingsrom. Den tilpassede opplæringen skulle bestemmes lokalt av skoleledere og lærere som best kjenner til sine muligheter og behov. St.meld. nr. 23 (1997-1998) *Om opplæring for barn, unge og voksne med særskilte behov*. Her settes eleven i sentrum. Meldingen argumenterer for at de spesialpedagogiske støttesystemene må organiseres slik at de kan ivareta lokale behov. Inkluderingsideologien føres videre i denne meldingen, og signaliserer at tilpasset og differensiert opplæring fortrinnsvis skal skje innenfor klassens rammer. Senere kommer St.meld. nr. 25 (1998-1999), hvor det individuelle perspektivet ved tilpasset opplæring kommer tydeligere frem, og klassens rammer for opplæringen gjelder ikke lenger for alle.

Kvalitetsutvalget ble oppnevnt i 2001. Dette var et utvalg som skulle vurdere kvaliteten i norsk skole. Tilpasset opplæring ble gjort til et hovedområde for kvalitetsutvalgets arbeid gjennom å legge vekt på individets motivasjon og for å bedre den enkelte elevs læringsutbytte og å heve kvaliteten i skolen. Utvalget lanserer begrepet ”forsterket tilpasset opplæring” som favner om en undervisning som er tilpasset også de med behov for spesialundervisning. De foreslår å forsterke retten til tilpasset opplæring og å fjerne retten til spesialundervisning da forskning viser at det er vanskelig å dokumentere effekten av resurskrevende spesialundervisning. Utvalget ønsker seg basisgrupper på 12 elever, og mener at en slik organisering vil fremme den tilpassede opplæringen.

Jenssen og Lillejord påpeker at den tilpassede opplæringen i denne perioden skal brukes som et middel i basisfagene hvor oppmerksomheten rettes mot målbart læringsutbytte. Den tilpassede og differensierte opplæringen fremmes som et ideal.

**I den fjerde epoken** er det læringsfelleskap og undervisningskvalitet som ligger til grunn for den tilpassede opplæringen. I denne epoken retter Stoltenbergs andre regjering oppmerksomheten mot utdanning som verktøy for sosial utjevning. Begreper som blir trukket frem i denne perioden er solidaritet, likhet og fellesskap. I St.meld. nr. 31 (2007-2008) *Kvalitet i Skolen* erkjennes det at tilpasset opplæring oppleves som vanskelig å praktisere, og at en uheldig tolkning av begrepet har ført til en for sterk individualisering. I samme melding understrekes det at ”(...) tilpasset opplæring ikke innebærer at hver enkelt elev har krav på en individuell plan for sin opplæring, eller at mer tid bør benyttes på individuelt arbeid” (St.meld. nr. 31 (2007-2008):74, Jenssen og Lillejord (2009):10). I *Kultur for læring* (2003-2004) ble tilpasset opplæring fremstilt som et ideal å strekke seg mot. Nå blir den tilpassede opplæringen knyttet opp mot de ressursene og rammene skolene sitter på og har til rådighet. Tilpasset opplæring skal forstås som en kvalitet ved fellesundervisningen. Det innebærer variert og god undervisning som leger til rette for at flest mulig skal få utbytte av den.

Tidligere var tilpasset opplæring noe som gjaldt for spesielle grupper. Nå var det et begrep som favnet om felleskapet.

Jenssen og Lillejord (2009) påpeker at tilpasset opplæring er et begrep som har holdt stand gjennom de ulike regjeringsskiftene. Mens begreper som inkludering, integrering og individualisering har kommet og gått, mener Jenssen og Lillejord at tilpasset opplæring har bestått fordi det er et begrep som kan fylles med ulikt innhold, alt ettersom hva som vektlegges i utdanningspolitikken. Med denne artikkelen ønsker Jenssen og Lillejord å påpeke hvorfor tilpasset opplæring i praksis oppfattes som et vanskelig begrep å forholde seg til.

### 2.2.7 Tilpasset opplæring – ideelt og intensjonelt

Det har i de siste årene vært et økende statlig engasjement for tilpasset opplæring (Jenssen, 2011). I løpet av de siste 20 årene har Norsk skole fått en stadig mer kompleks elevgruppe. Antall minoritetsspråklige elever ble doblet i løpet av 1990-årene, sosiale forskjeller i befolkningen har økt, og spredningen i elevprestasjoner er stor (Jenssen, 2011).

Enhetskolens oppgave blir håndtere ulikhet og verdsette forskjellighet da det er en fellesskole hvor alle skal kunne delta. Økt læringsutbytte for alle er et utdanningspolitisk mål som tilpasset opplæring skal være et sentralt virkemiddel for å realisere.

Tilpasset opplæring praktiseres både gjennom ordinær undervisning og spesialundervisning i skolen (Jenssen, 2011). Det er et politisk mål å redusere andelen av elever som har behov for spesialundervisningen ved at den ordinære undervisningen skal foregå slik at flest mulig får et tilfredsstillende utbytte av den. Jenssen påpeker videre at antall søknader til spesialundervisning har økt i løpet av de siste årene, og han mener videre at dette indikerer at skolen ikke har klart å dekke over mangfoldet gjennom den ordinære undervisningen.

I St.meld. nr. 31 (2007-2008) *Kvalitet i Skolen* erkjennes det at tilpasset opplæring oppleves som vanskelig å praktisere, og at en uheldig tolkning av begrepet har ført til en for sterk individualisering. I samme melding understrekes det at *"(...) tilpasset opplæring ikke innebærer at hver enkelt elev har krav på en individuell plan for sin opplæring, eller at mer tid bør benyttes på individuelt arbeid"* (St.meld. nr. 31 (2007-2008):74, Jenssen og Lillejord (2009):10). I *Kultur for læring* (2003-2004) ble tilpasset opplæring fremstilt som et ideal å strekke seg mot. Nå blir den tilpassede opplæringen knyttet opp mot de ressursene og rammene skolene sitter på og har til rådighet. Tilpasset opplæring skal forstås som en kvalitet ved fellesundervisningen. Det innebærer variert og god undervisning som legger til rette for at flest mulig skal få utbytte av den.

Politikere formulerer intensjonen med begrepet, men det er ikke politikernes oppgave å vite eller finne frem til hvordan prinsippet om tilpasset opplæring skal omsettes i praksis. Håstein og Werner (2014) påpeker at det ligger i et politisk vedtatt prinsipp natur at det ikke direkte kan oversettes til praktiske løsninger. Det er skolen sin oppgave å realisere prinsippet, utover det å tolke og diskutere det. Ansvaret ligger i midler tide både hos politikere og på skolen.

Prinsippet om tilpasset opplæring kan synes vanskelig å praktisere. Likevel har prinsippet holdt stand hos politikere i mange tiår, noe som indikerer verdien av det. Selv om det er vanskelig å realisere tilpasset opplæring slik det ideelt sett skal gjennomføres, kan en ikke slutte å prøve.

### 2.2.8 Pedagogiske grunntanker

Mange av de teoriene vi har om læring, sosialisering og motivasjon, har en innebygd filosofi om tilpasset opplæring (Imsen, 2012). Slik tilpasset opplæring foreligger i dag kan det i stor grad belyses og forstås gjennom læringsteorier som vektlegger sosial interaksjon.



På begynnelsen av 1900-tallet fjerner det progressive læringssynet som gjør seg gjeldende fra tanken om at læring foregår via formidling fra lærer til eleven som passiv mottaker. En slik tilnærming til læring blir av enkelte ansett som lite utviklende og møter kritikk. Både skolens metoder og innhold er gjenstand for oppmerksomhet, og nye erkjennelser diskuteres og formidles internasjonalt. Som bidragsytere til denne diskursen finner vi blant andre Vygotsky og hans sosiokulturelle læringsteori.

Flere av definisjonene som foreligger med tanke på tilpasset opplæring beskriver det Vygotsky presenterer som *den proksimale utviklingssonen*. Læring skjer når en ved hjelp av en signifikant andre – en som kan mer – hjelpes videre for å nå den læringen som er innenfor rekkevidde (Imsen, 2012). Innenfor denne rammen blir eleven møtt med utfordringer som gjør at han eller hun utnytter mulighetene sine best mulig. Dette fordrer kunnskap om det enkelte barn i en opplæring som har som mål å gi mulighet for optimalt læringsutbytte og utvikling. Vygotsky mener at samhandling med andre er av avgjørende betydning for læring. I et fellesskap, og gjennom samhandling med mer kompetente andre, ligger muligheten for utvikling.

### 2.2.9 Tilpasset opplæring i praksis

Lærere trekkes stadig mellom flere krevende hensyn og oppgaver. De møter til daglig elevs behov og interesser, skolelederens anvisninger, krav fra foresatte, medieskapt holdninger, pedagogiske moteretninger og læreplanens anvisninger og mål.

På skolen forventes det at alle elever finner sin plass i ett og samme læringsmiljø. Dette stiller krav til lærerens menneskekunnskap, relasjonskompetanse og kunnskaper om hvordan elevene lærer. Strandkleiv og Lindbäck (2004) konkluderer i sin artikkel med at tilpasset opplæring realiseres gjennom en felles forståelse blant lærere om hva begrepet innebærer. Læreren skal ideelt sett ha kunnskaper om elevens læringsstil, personlighet og interesser.

De nevner forutsetninger som de mener er helt avgjørende for realisering av tilpasset opplæring: Lærerforutsetninger, skolekultur, undervisningen, hjemmekultur, elevforutsetninger, motivasjon, læring og vanskelighetsgrad.

”Tilpasset opplæring har mange framtredelesformer og ytrer seg ulikt fra elev til elev, fra dag til dag og fra situasjon til situasjon. Det er sånn sett et sammensatt og lite håndgripelig begrep, som først blir meningsfullt når læreren har en profesjonell og reflektert holdning til egen praksis i kombinasjon med solid fag- og menneskekunnskap, innlevelse og engasjement.” (Strandkleiv og Lindbäch, 2004, s. 20).

Håstein og Werner (2014) påpeker viktigheten av at tilpasset opplæring beskrives på en måte som gjør det forståelig for de som bruker det i praksis. At det skal være gjenkjennelig for de som må ta stilling til begrepet i hverdagen. Håstein og Werner presenterer derfor et sett med verdier de mener er klargjørende for prinsippets innhold. Her trekker de frem inkludering, variasjon, erfaringer, relevans, verdsetting, sammenheng og medvirkning.

**Inkludering** innebærer at alle elever skal være en del av et fellesskap og ha nytte av den opplæringen som gis.

**Variasjon** innebærer at elevenes opplæringstilbud skal preges av både stabilitet og variasjon.

**Erfaringer** går ut på at elevenes erfaringer, potensial og kompetanse skal tas i bruk og utfordres i klasserommet. Elevene skal gis muligheter til å lykkes.

**Relevans** innebærer at det elevene møter i skolen skal være relevant for deres nåtid og fremtid.

**Verdsetting** betyr at det som foregår skal gjøres på en måte at alle blir møtt med positive forventninger. Eleven skal oppleve at han eller hun blir verdsatt av skolen og medelever.

**Sammenheng** går ut på at elevene skal erfare at de ulike delene av opplæringen har sammenheng med hverandre.

**Medvirkning** innebærer at elevene skal medvirke i skolehverdagen når det kommer til planlegging, gjennomføring og vurdering av skolearbeidet.

Håstein og Wærnes (2014) påpeker at tilpasset opplæring som begrep kun får mening når det kobles sammen med innholdet i opplæringen.

Tilpasset opplæring er ikke et ensbetydende krav om at elevene skal få et optimalt undervisningstilbud, men at de skal få et forsvarlig utbytte av opplæringen. Lærerens undervisningsopplegg vil være avgjørende for elevene. I Kunnskapsløftet (2006) trekkes det i midler tid frem at det er elevenes respons på undervisningen og lærerens initiativ som bestemmer om det blir tilpasset opplæring for elevene. Den gode læreren stimulerer læringsprosessen gjennom god undervisning, men læringen fullbyrdes ved elevens egen innsats.

### 2.2.10 Tidligere forskning på tilpasset opplæring

Det finnes i følge Bachmann og Haug (2006) to typer litteratur om tilpasset opplæring. Den ene typen er den faglitteraturen som tar utgangspunkt i det som står i nasjonale styringsdokument og læreplanen om begrepet, - en intensjonell tilnærming til begrepet. Den andre typen er den forskningslitteraturen som stiller spørsmålsteget ved det intensjonelle og kartlegger hvordan begrepet tolkes og anvendes i praksis.

I forskningssammenheng finner vi særlig studier om tilpasset opplæring innenfor allmennpedagogikk og spesialpedagogikk. Prinsippet blir belyst fra elevperspektiv, lærerperspektiv, skoleledersperspektiv og politisk perspektiv. Tilpasset opplæring er et begrep som rommer mye, og det finnes forskning basert på fag og metode, forskning på tilpasset opplæring i møte med evnerike elever, forskning på elever med spesielle behov og lærevansker, og forskning på tilpasset opplæring og minoritetspråklige, for å nevne noe.

I forhold til musikkfaget og tilpasset opplæring er store deler av forskningen vi finner knyttet opp mot musikkterapifeltet. Det foreligger en del forskning på musikk som *middel* i spesialpedagogiske sammenhenger, men lite forskning på tilpasset opplæring som verktøy i musikkpedagogikken hvor musikken i seg selv er *målet*.

Studier om tilpasset opplæring er gjort på doktorgradsnivå (Jenssen, 2011), masternivå (Sivertsen, 2015. Solvoll & Pedersen, 2010) og bachelornivå (Aho, 2017). Et flertall av de avhandlinger jeg har sett på som er publisert etter 2006 refererer til rapporten til Kari

Bachmann og Peder Haug (2006). Denne rapporten er utarbeidet på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet, og inneholder gjennomgang og analyse av forskning om tilpasset opplæring. Rapporten kartlegger både forskningslitteratur og annen litteratur på feltet. Innholdet i rapporten deles inn i tre hovedtema. Det første er en presentasjon av forskningen rundt tilpasset opplæring på generell basis. Den andre delen er en gjennomgang av tilpasset opplæring i relasjon til barn og unge med spesielle behov. Den tredje delen presenterer tilpasset opplæring i relasjon til begrepet inkludering.

Bachmann og Haug skiller altså mellom to typer litteratur; *forskningslitteratur* og *ikke forskningslitteratur*. De påpeker at den største gruppen tekster er i den sistnevnte kategorien, hvor en ofte finner fremstillinger av begrepet som forfatterne beskriver som både normativ og sterkt ideologisk, da den omhandler beskrivelser av hva tilpasset opplæring er, hvorfor det er bra, og hvordan det kan praktiseres (Bachmann & Haug, 2006).

En av konklusjonene Bachmann og Haug trekker frem i sin rapport er at den kunnskapen som foreligger om tilpasset opplæring er relativt begrenset. Det nevnes at det på generelt plan hersker en enighet blant lærere om begrepet, men når det kommer til praktiseringen av tilpasset opplæring varierer forståelsen av det og usikkerheten øker. Bachmann og Haug påpeker at tilpasset opplæring ikke må forstås som et statisk begrep, men må sees i forhold til den de lokale rammene og den spesifikke konteksten. De etterlyser forskning på læreres handlingsvalg og begrunnelser for disse.

Eirik S. Jenssen (2011) har skrevet en doktorgradsavhandling om tilpasset opplæring i norsk skole. Her legges det frem hvordan begrepet blir opplevd, forstått og håndtert på ulike nivå i utdanningssystemet. Jenssen tar for seg dokumentanalyse av politiske dokument samt intervju av skoleledere og lærere. Som bakgrunn for sitt forskningsmål skriver Jenssen at: ”Skal tilpasset opplæring bli noen annet enn et slagord i skolepolitiske dokumenter, krever det inngående kunnskap om de prosessene som finner sted når lærere og skoleledere skal operasjonalisere og iverksette de tilpassede prinsippene.” (Jenssen, 2011:11).

Målet med studien er å etablere dypere forståelse for sentrale aktørers forståelse og opplevelse av tilpasset opplæring i det daglige arbeidet, og hvordan de hevder at tilpasningen best kan ivaretas. Noen av funnene Jenssen presenterer er åtte læreres forståelse av begrepet. Han påpeker at de er positive til tilpasset opplæring, men ikke helt samstemte når det kommer til å

utdype hva begrepet inneholder. De tre nivåene begrepet studeres gjennom (makro-, meso- og mikronivå), viser at det fra myndighetenes side formuleres politiske intensjoner og mål for tilpasset opplæring som skolelederen og lærerne videre skal gi form og innhold i praksis. Jenssen påpeker at lærere fortviler over den store plassen den byråkratiske siden ved begrepet får, og hevder at rektorene virker som talsmenn for et system som lærerne helst vil distansere seg fra. Dette skaper spenning mellom nivåene.

Mette Bunting (2014) er redaktør for boken ”*Tilpasset opplæring – i forskning og praksis*”. Her har hun samlet ti artikler som bygger på forskning, teori og erfaringer fra de ulike forfatternes spesialfelt (Bunting, 2014). Disse artiklene tar utgangspunkt i bidragsytternes doktorgradsarbeid og forskningsarbeid, og er skrevet med tanke på tilpasset opplæring som praksis i fagfeltet. Her presenteres artikler som omhandler følgende tema: tilpasset opplæring i et differensiert relasjonsperspektiv, tilpasset opplæring og vurdering, tilpasset opplæring og elever som aktører i eget læringsarbeid, tilpasset opplæring og samarbeid mellom hjem og skole, spesialpedagogikk, inkludering og tilpasset opplæring i vanlige klasser, tilpasset opplæring for elever med stort akademisk potensial, flerspråklige elever og tilpasset opplæring, tilpasset opplæring og utdanning, og til slutt; tilpasset opplæring i skolen som organisasjon.

Det foreligger en del masteroppgaver som tar for seg tilpasset opplæring i på ulike måter. Stine Elise Olsen (2015) skriver i sin masteroppgave om tilpasset opplæring: Forståelse, praktisering og utfordringer i samfunnsfag. Olsen undersøker her hvordan samfunnsfaglærere forstår begrepet og hvordan det realiseres i undervisningen. Funnene i oppgaven tyder på at lærerne jobber ut fra en smal forståelse av begrepet, og at de praktiserer tilpasset opplæring i samfunnsfag ved å variere undervisningen. Informantene i undersøkelsen påpeker at de synes det er utfordrende å drive med tilpasset opplæring når det er lærerstyrt undervisning.

Andrea Sivertsen (2015) studerer temaet tilpasset opplæring og evnerike elever i sin masteroppgave. Sivertsen belyser hvordan den tilpassede opplæringen skal stimulere de evnerike elevene i deres skolehverdag. Dette gjøres gjennom differensiering i undervisningen. Informantene vektlegger en undervisning som skal føles meningsfull og inspirerende, engasjerende og utfordre de evnerike elevene. Fokus på den enkeltes evner og forutsetninger er en viktig del av den tilpassede opplæringen.

Trine Lise Solvoll og Reidun Pedersen (2010) har i sin masteroppgave sett på tilrettelegging av opplæringen for elever med lærevansker. Tema for masteroppgaven er tilpasset, inkluderende og likeverdig opplæring, og er en avhandling innenfor det spesialpedagogiske feltet. I grove trekk konkluderer hun med at målet til samtlige skoler som har vært med i studien er å bli bedre på den tilpassede opplæringen. Solvoll hevder i den forbindelse at de har et stykke igjen for å komme dit.

Siv Karin Rosland (2010) skriver i sin masteroppgave om nyutdannede læreres mestringsopplevelser i møtet med kravet om tilpasset opplæring i grunnskolen. Funn fra denne studien indikerer at lærere er usikre på hva begrepet tilpasset opplæring innebærer og hvordan de bør og skal forholde seg til det i praksis.

### 2.2.11 Hvordan kan TPO i musikkfaget belyses?

Odd Torleiv Furnes (2009) ser på tilpasning og differensiering i musikkfaget. Han diskuterer musikalske evner og ferdigheter sett i lyset av psykologiske teorier om multiple intelligenser og musikalitet. Furnes (2009) hevder at evner i musikk ofte relateres til begrepet musikalitet, og påpeker videre at det er vanskelig å gi noe fasitsvar på hva musikalitet faktisk er, og om det kommer som et resultat av arv eller miljø. På bakgrunn av dette mener Hanken og Johansen (Furnes, 2009; Hanken & Johansen, 1998) at det er opp til hver enkelt musikkpedagog å definere sitt eget syn, for så å vurdere hvilke konsekvenser dette har for tanker om elevens forutsetninger. Furnes på sin side argumenterer for at en slik holdning blir for passiv, da det er en risiko for at dette vil henge sammen med pedagogens fagsyn. Det påpekes i denne sammenhengen viktigheten av å ha et reflektert forhold til ulike fagsyn og ha kunnskap om begrepet musikalitet.

LK06 fremmer et krav om å prioritere de grunnleggende ferdighetene i alle fag. Disse ferdighetene innebærer å kunne lese, å kunne regne, å kunne uttrykke seg muntlig og skriftlig, og å kunne bruke digitale verktøy. Musikkfaget i grunnskolen har en sum på 368 timer (Udir.no, skoleåret 2015-2016), mot norskfaget som ligger på 1770. Timeantallet for musikkundervisningen er med andre ord passe snevert, noe som har gjort det nødvendig for Læreplangruppen for musikkfaget å fortolke og omdefinere de grunnleggende ferdighetene slik at det passer inn med musikkfagets grunnleggende målsetninger (Furnes, 2009). Furnes påpeker i denne sammenheng at mange mener det ikke er musikkfagets ansvar å styrke de

grunnleggende ferdighetene slik de kan tolkes rent bokstavelig. Fokuset og ordlyden i læreplanen bygger på hva det vil si å lese og å regne i musikk, men ikke å vise hvordan man kan utvikle leseferdigheter eller regneferdigheter gjennom musikkfaget. Furnes (2009) mener det ville være mer fruktbart å ta tak i hva som faktisk *er* grunnleggende ferdigheter i det å for eksempel *å lese og å regne*, fremfor å definere lesing og regning *som* grunnleggende ferdigheter.

Furnes (2009) trekker frem to viktige utfordringer knyttet til å oppfylle idealene om tilpasset opplæring og differensiering. Det ene er faglærerens fagsyn. Argumentet her underbygges av en antakelse om at musikk lærere tar med seg en mer eller mindre bevisst formening om hva musikk er inn i klasserommet; hvorfor man skal ha musikk, og hvordan musikken skal undervises. Musikk lærerens fagsyn setter rammen for undervisningen, og dersom dette er begrenset finnes det mindre rom for å differensiere og variere undervisningen (Furnes, 2009). En undervisning som baserer seg på ett enkelt fagsyn kan gi slipp på muligheten for å utnytte elevens evner til det fulle. Furnes slår også et slag for tverrfaglighet, og hevder at et vannrett skille mellom fagene hindrer en rekke muligheter innenfor tilpasset opplæring. Den andre utfordringen er altså knyttet til læringsoverføring. Forfatteren belyser læringsoverføring som en grunnleggende forutsetning for læring, og dermed også en grunnleggende forutsetning for tilpasset opplæring.

Furnes snakker om læringsoverføring og multiple intelligenser. I forbindelse med dette presenteres den amerikanske psykologen Howard Gardner (Furnes 2009; Gardner 1983), og hans definisjon av intelligens. I følge Gardner er ikke intelligens noe konstant man enten innehar eller ikke. Det handler om en større eller mindre grad av forståelse innenfor ulike virkeområder. Gardner lister dermed opp følgende åtte intelligenser: Musikalsk, språklig, romlig, kropps-kinestetisk, logisk-matematisk, personlig og sosial intelligens. I denne sammenhengen forstås intelligens som et potensial som kan aktiveres og utvikles under de rette omstendighetene. Definisjonen av musikalsk intelligens lyder som følgende: *Evner og ferdigheter i utøving, komponering og i å verdsette musikalske mønstre* (Furnes, 2009). Det å for eksempel fremføre musikk involverer i midler tid flere av de nevnte intelligensene, som motorisk kompetanse; kropps-kinestetisk intelligens. Her understrekes det at en må skille mellom en disiplin og intelligens. En disiplin kan inneholde flere sett av intelligenser, da en disiplin forklares som en kulturelt organisert konstruksjon av aktiviteter. Musikk som disiplin er dermed, som nevnt, sammensatt.

Hanne Khilman Evang (2010) Skriver i sin masteroppgave om musikkpedagogikkens forhold til musikkundervisning med elever med spesielle behov. Her er det inkluderingsbegrepet som er i sentrum. Hun skriver om spesialpedagogiske effekter innenfor det musikkpedagogiske feltet. Gjennom sin diskursanalyse påpeker Khilman Evang at det musikkpedagogiske feltet er i besittelse av svært begrenset kunnskap når det gjelder elever med spesielle behov. Hun etterlyser en litteratur som forbereder musikkpedagogen på møtet alle elevene på en likeverdig måte. Khilman Evang hevder at det musikkpedagogiske feltet ikke henger helt med i de endringene som finner sted ellers i samfunnet.

Det er verd å nevne bacheloroppgaven til Didrik Aho (2017) som tar for seg hvilke rammefaktorer som kan gi utfordringer knyttet til tilpasset opplæring i musikk. Oppgaven baserer seg på et intervju med en musikk lærer på ungdomstrinnet, og noen av de funnene oppgaven belyser er knyttet til lærerens kompetanse og viktigheten av denne for å kunne tilrettelegge for en tilpasset opplæring i musikk. Med tanke på tema er denne oppgaven det nærmeste jeg kommer min egen avhandling og problemstilling.

#### 2.2.12 Hva bidrar denne oppgaven med i forskningssammenheng?

En sentral del av det å forske på noe handler om å kunne bidra med ny kunnskap inn i et felt. Forskning viser at prinsippet om tilpasset opplæring oppfattes som viktig, og vanskelig. Det beskrives og konkluderes i veldig mange tilfeller som *utfordrende*, og selv om det på mange måter var utfordringen med å løse tilpasset opplæring i praksis som fikk meg inn på dette temaet, var det heller en *utforskende* studie som kunne gi meg flere nyanser innenfor begrepet om tilpasset opplæring jeg var interessert i. For utfordrende eller ei, prinsippet er uansett lovpålagt og må dermed løses på en eller annen måte. Så hvordan løser musikk lærere prinsippet om tilpasset opplæring i sin undervisning?

I lys av dette fant jeg det nødvendig å skrive et nyansert kapittel om tilpasset opplæring for kartlegging og forståelse. Det å ha gått så tydelig inn i teorien vil kunne være et forskningsmessig bidrag i seg selv.



I musikkpedagogisk forskning er det så vidt jeg har funnet ikke gjort noe kvalitative undersøkelser på hva tilpasset opplæring betyr for den vanlige musikkundervisningen i grunnskolen. Dermed vil denne oppgaven kunne bidra med å belyse dette gjennom fem profesjonsutdannede musikk læreres forståelser. I dette forskningsarbeidet finnes det for eksempel funn som viser at tilpasset opplæring i veldig liten grad blir italesatt med tanke på musikkfaget. Men når det først snakkes om viser det seg at det finnes gode metoder for tilpasset opplæring for fellesskapet, da faget, slik det i dag kan konstrueres, i stor grad er fellesskapsorientert. Forskningen vil være et lite bidrag til det musikkpedagogiske feltet, men en langstrakt tanke kan også være; om en fagdiskurs *om*, og en synliggjøring *av* tilpasset opplæring i musikkundervisningen kunne gitt noe til det allmennpedagogiske feltet som har hatt en tendens til å tolke begrepet mot en for sterk individualisering?

### 2.2.13 Oppsummering

I dette delkapittelet har jeg presentert prinsippet om tilpasset opplæring, og hvordan det på ulike nivå i utdanningssystemet og i forskningssammenheng blir behandlet på forskjellige måter. Utforskningen av dette landskapet er viktig for en teoretisk forståelse av begrepet om tilpasset opplæring: hvor det kommer fra, hvorfor det er viktig, og hvordan det foreligger som et lovfestet prinsipp på tross av forskning som stadig peker på utfordringer ved å sette prinsippet ut i praksis.

### 2.2.14 Tilpasset opplæring i et profesjonsperspektiv

Ved å snakke om musikk læreren ut fra et profesjonsperspektiv setter dette visse forventninger til den kompetansen og den kunnskapen musikk læreren som profesjonsutøver innehar. Det ligger både utdanning og yrkeserfaringer til grunn, men den profesjonelle skal også forholde seg til de lovene og reglene som gjelder for profesjonen og til den overordnede myndigheten som fastsetter disse. Det å utøve en profesjon, i dette tilfellet musikk læreryrket, er også i stor grad et tillitsbasert virke, da det handler om å hele tiden foreta individuelle etiske vurderinger og bruk av skjønn i profesjonsutøvelsen. Tilpasset opplæring er et lovfestet prinsipp i den norske skolen, og dermed en del av læreren som profesjonsutøvers ansvar. Det står som en del av lærerens *mandat*, altså den samlede pedagogiske kompetansen musikk læreren sitter med, og forståelse og bruk av denne i profesjonsutøvingen (LK06). Profesjonsperspektivet blir i denne oppgaven brukt som analytisk

## 3.0 Metode

### 3.1 Valg av metode

For å finne svar på en problemstilling benytter forskere seg av verktøy vi omtaler som forskningsmetoder. Den opprinnelige betydningen av ordet *metode* stammer fra gresk og betyr *veien til målet* (Kvale & Brinkmann, 2009). I moderne samfunnsvitenskap kan metode beskrives som: ”(...) et sett med regler som kan brukes på en mekanisk måte for å realisere en gitt målsetning.” (Elster, 1980, s. 295, gjengitt av Kvale & Brinkmann, 2009, s. 99).

Innenfor samfunnsforskningen benyttes kvalitative eller kvantitative metoder for å generere eller fremskaffe informasjon om samfunnet, for så å analysere denne (Tjora, 2010). Den kvalitative forskningen skiller seg fra den kvantitative da den bygger på data i form av tekst heller enn tall og det vektlegges forståelse snarere enn forklaring (Tjora, 2010). Begge metodene benyttes for å få en bedre innsikt i det samfunnet vi lever i.

De kvalitative studiene forholder seg gjerne til et fortolkende paradigme, ofte med fokus på informantenes meningsdanning, og hva slags konsekvenser meningene har (Tjora, 2010). Nilssen (2012) refererer til Postholm (2010) som hevder at kvalitativ forskning innebærer å utforske menneskelige prosesser i en virkelig situasjon.

Forskeren velger metode med tanke på hvilke problemstillinger eller forskningsspørsmål som skal undersøkes, og hvordan en best kan skaffe seg informasjon rundt dette. Målet for denne oppgaven var å finne ut hvordan musikk lærere forstår og arbeider med begrepet tilpasset opplæring i musikkundervisningen. Den valgte problemstillingen gjorde det formålstjenlig å gjennomføre en kvalitativ studie for innsamling av datamateriale, da den kvalitative forskningen har sin styrke i det å forstå, og gjør det mulig å gå i dybden på et fenomen.

### 3.2 Sosialkonstruksjonisme

*Sosialkonstruksjonisme\** ble lansert som begrep av Berger og Luckmann i 1967 (Lock & Strong, 2014). Utgivelsen *The Social Constructin of Life* (Berger & Luckmann, 1967) er i følge Lock og Strong neppe ment som lanseringen av et nytt paradigme, men i dag er sosialkonstruksjonisme blitt overskriften for en rekke teorier og praksiser innenfor

humanvitenskapene. I sosialkonstruksjonistisk forstand er verden og virkeligheten sosialt konstruert, gjennom interaksjon, samspill, opplevelser og situasjoner. Berger og Luchmann er opptatt av hvordan samhandling i samfunnet skaper en felles virkelighet. Dette skjer gjennom tre parallelle prosesser: (1) *Internalisering*, hvor aktøren ubevisst tar samfunnets forventninger og strukturer innover seg, (2) *Eksternalisering*, hvor de skaper/gjenskaper ny virkelighet. (3) *Objektivisering*, hvor de sosialt skapte strukturene endres til tatt forgitte størrelser, som dermed kan sies å bli objektive (Lock & Strong, 2014). Et eksempel på dette er når informantene til denne studien snakker ut fra en tatt-for-gitt-het om at musikkfaget er av praktisk art. Det er en fagtradisjon som har blitt sånn opp gjennom historien, og ført til at vi sier det er slik musikkfaget "er".

*\*(Jeg er klar over at begrepet "sosialkonstruksjonisme" benyttes til dels overlappende med begrepet "sosialkonstruktivisme". I denne oppgaven har jeg valgt å holde meg til den førstnevnte termen, da det er denne beskrivelsen som brukes i de kildene (Lock & Strong, 2014, Burr, 2003) jeg har benyttet meg av).*

I et sosialkonstruksjonistisk perspektiv forstås verden gjennom sosiale prosesser og interaksjon med andre mennesker (Burr, 2003). Den måten vi vanligvis forstår verden på, de kategoriene og konseptene vi bruker, er historisk og kulturelt forankret. Hvordan en oppfatter verden kommer videre an på hvor og når man lever. Begrepet henspiller altså på den virkelighet som mennesker forestiller seg som "verden". Den oppfatningen vi har av oss selv og våre etiske verdivalg er i praksis et resultat av språkliggjøring av våre erfaringer med andre. All erfaring er i dette perspektivet relasjonell (Lock & Strong, 2014).

Vår verden anses som nevnt for å være en sosial konstruksjon. Det vil si at verden ikke er et fenomen vi kan ta for gitt, den er ikke *objektivt* gitt, men skapt av mennesker i menneskers bilde (Burr, 2003). Den kunnskapen vi sitter med er skap av oss selv, og vi er ikke passive mottakere informasjon som er tilføres eksternt. Som en konsekvens av dette er det mennesket selv som gir begreper innhold. I en sosialkonstruksjonistisk forståelse konstruerer mennesker verden, og dermed også *sannheten*, mellom seg. Språket spiller en sentral rolle i sosialkonstruksjonistisk sammenheng. Dette er fordi vi konstruerer vår egen versjon av kunnskap i daglige interaksjoner og dialoger. Det er gjennom språk i form av ord at våre forestillinger om virkeligheten og verden formes (Lock & Strong, 2014).

Profesjon er et historisk og sosialt konstruert fenomen. En profesjon er på ingen måte statisk og ferdigdefinert etter endt utdanning. Dette kommer tydelig frem i denne studien hvor informantene forteller at de hele tiden opererer i et spenningsforhold. Det bærer for eksempel med seg en iboende forståelse av hva musikk er og hvem de selv er som musikere. Dette er i midler tid ikke en konstant størrelse, for de møter hele tiden elever og en skolehverdag som setter profesjonen i bevegelse.

Et begrep som tilpasset opplæring kan først og fremst forstås gjennom språk, da det er et språklig konstruert fenomen; det beskrives, diskuteres og fortolkes gjennom språket. Det informantene i denne studien sier om begrepet, og min fortolkning som forsker, er det som vil oppfattes som begrepets virkelighet.

Det sosialkonstruktivistiske utgangspunktet i denne oppgaven gjelder både for hvordan informantene forstår seg selv og sin virksomhet, og hvordan jeg forstår datamaterialet og min forskningsprosess.

### 3.3 Det kvalitative forskningsintervjuet

Som forsker var jeg interessert i å danne meg et bilde av informantenes holdninger til begrepet tilpasset opplæring og den profesjonelle musikk lærerens gjennomføring av musikkundervisningen. Intensjonen med denne undersøkelsen var videre å kartlegge tendenser med tanke på hva som skal til for å realisere tilpasset opplæring i musikkundervisningen. For å samle inn datamateriale valgte jeg derfor å intervju fagutdannede musikk lærere, da jeg mente at det var denne metoden som ville tjene saken best.

I det kvalitative forskningsintervjuet produseres kunnskapen i interaksjon mellom intervjuer og intervjuobjekt (Kvale & Brinkmann, 2012). Et *semistrukturert* intervju er en planlagt og fleksibel samtale mellom disse to hvor formålet er å få beskrivelser av intervjuobjektets livsverden. Intervjuer stiller spørsmål med utgangspunkt i en intervjuguide som baserer seg på ett eller flere spesifikke temaer. Samtalen skal få informanten til å reflektere over egne erfaringer, meninger, opplevelser og holdninger knyttet til det aktuelle temaet for forskningen (Tjora, 2012).

### 3.4 Valg av informanter

Før jeg begynte min søken etter informanter utformet jeg en liste med kvaliteter og kriterier jeg ønsket at mine intervjupersoner skulle falle inn under. Jeg ville snakke med både kvinner og menn, og gikk i utgangspunktet inn for å finne tre kvinnelige og tre mannlige musikk lærere. På grunn av geografisk plassering ble det naturlig å velge lærere innenfor en viss radius, da det gjorde det enkelt å møte vedkomne for samtale. Utover dette ville jeg komme i kontakt med lærere som hadde musikkpedagogisk utdanning, som hadde jobbet i skolen i mer enn fem år, og som på nåværende tidspunkt underviste i musikk på mellomtrinnet. Bakgrunnen for disse ønskene var at jeg mente å kunne forvente reflekterte svar gjennom erfaringer fra utdanning og arbeid i praksis fra informanter med liknende utgangspunkt. Det var altså ønskelig med en nogen lunde lik plattform både i utdanning og nåværende arbeidsforhold. Jeg ønsket at informantene skulle jobbe med mellomtrinnet, da jeg mente dette ville gi sammenliknbare svar i forhold til hvordan undervisning blir gjennomført i møtet med en viss aldersgruppe. At det var nettopp mellomtrinnet jeg ønsket å fokusere på hadde rett og slett med min egen kjennskap og erfaring til denne aldersgruppen å gjøre. Andre faktorer blant informantene som ulike musikalske bakgrunner, spredning i alder og kjønn ville være med å gi et nyansert bilde til sammenlikning i empirien.

Ved hjelp av tips fra medstudenter og lærere sendte jeg ut en mail til ni lærere på åtte ulike skoler. I mailen fortalte jeg kort om bakgrunnen og tema for oppgaven, og at jeg gjerne ønsket å komme i kontakt med musikk lærere for en faglig prat rundt tilpasset opplæring og musikkundervisning. Jeg visste ikke hva jeg skulle forvente av respons, men ble i grunnen overrasket da det fort tikkete inn positive svar. Fem lærere skrev at de gjerne ville stille til intervju; to damer og tre menn. De resterende lærerne lot ikke høre fra seg, så jeg tolket det som et stille nei. I samråd med min veileder ble vi enige om at fem informanter ville gi meg tilstrekkelig med datamateriale. Jeg korresponderte videre med lærerne over mail hvor jeg ba de om å velge en dato, et tidspunkt og lokasjon for intervjuet.

Før det første intervjuet kjørte jeg et pilotintervju på en medstudent for å teste meg selv som intervjuer, for å sjekke om spørsmålene lot seg svare på og om jeg holdt meg innenfor tidsrammen på 45-60 minutter. Da dette viste seg å være greit, var jeg klar for å møte første informant.

Jeg skal videre kort beskrive bakgrunnen til mine fem informanter. Fellestrekk for alle fem, i tillegg til de kriteriene som ligger til grunn for utvelgelsen, er at de har drevet aktivt med musikk fra ung alder og at de alle sammen underviser i flere ulike fag på mellomtrinnet.

**Informant 1.** mann i 60-årene og har jobbet som musikk lærer på barneskolen i 37 år. Han har gått lærerutdanning med fordypning i musikk og senere tatt hovedfag i musikkpedagogikk.

**Informant 2.** kvinne i 30-årene. Hun har studert musikkterapi, har gått lærerutdanning med musikk og har en master i musikkpedagogikk. Hun har undervist i 7 år.

**Informant 3.** mann i midten av 40-årene. Han har tradisjonell lærerutdanning med grunnfag musikk og drama og master i musikkpedagogikk. Han har jobbet som lærer i 12 år.

**Informant 4.** mann i slutten av 30-årene. Han har musikkutdanning fra lærerhøgskolen, og har jobbet som musikk lærer i 10 år.

**Informant 5.** kvinne i slutten av 50-årene. Hun er utdannet allmennlærer med musikk ved høgskolen. Hun har en fartstid på 29 år i læreryrket.

### 3.5 Intervjuguiden

Jeg ville vite hvordan musikk lærere snakker om tilpasset opplæring i musikkundervisningen. Intervjuguiden måtte følgelig bestå av spørsmål som kunne gi meg svar på dette. Jeg lagde en lang liste med ulike spørsmål jeg mente var formålstjenlige. Da jeg under utformingen av intervjuguiden stod uten veileder og slet litt med å strukturere spørsmålene, tok jeg utgangspunkt i det oppsettet Eirik S. Jenssens (2011, sidetall/kapittel) benyttet seg av i sin doktorgradsavhandling hvor han intervjuet lærere om tilpasset opplæring fra et allmennpedagogisk perspektiv. Mange av spørsmålene liknet allerede på de jeg selv hadde utformet, med unntak av at mitt fokus var musikkpedagogikk. Intervjuguiden bestod av en rekke spørsmål under tre hovedkategorier: Tilpasset opplæring, eleven og undervisningen. (Se vedlegg).

### 3.6 Gjennomføring av forskningsintervjuene

Informantene ble møtt på de stedene og tidspunktene som passet dem best. For fire av informantene var dette på deres respektive skoler, og for den femte var det hjemme hos vedkomne. Alle intervjuene fant sted på dagtid. Opptakere ble startet etter en kort orientering om oppgaven og informantenes rettigheter, og forsikring om at utsagn ville bli anonymisert i avhandlingen. Informantene ble innledningsvis bedt om å fortelle om utdanning, musikalsk bakgrunn, antall år i yrket og liknende. Deretter fulgte jeg den oppsatte strukturen i intervjuguiden, og stilte enkelte oppfølgingsspørsmål der jeg fant det formålstjenlig. Utover det ga jeg informantene tid til å tenke, og lot de snakke seg ferdige før jeg stilte neste spørsmål. Etter intervjuene noterte jeg ned umiddelbare tanker. Jeg beskrev hvordan jeg oppfattet informanten og stemningen på skolen, og skrev ned hva jeg hadde sett og hørt utover det som var blitt sagt i løpet av intervjuet. Dette var kun notater for min egen del som ville hjelpe meg å tenke tilbake på situasjonene og de lærerne i arbeidet med datamateriale og analyse.

### 3.7 Transkribering av forskningsintervjuene

Transkribering av lydopptakene fra intervjuene ble gjennomført fortløpende etter at materialet var samlet inn. For å legge best mulig til rette for det videre analysearbeidet bestemte jeg meg for å skrive teksten så ”ren” som mulig, naturlig vis uten å forsømme noe av det som ble sagt. Intervjuene ble transkribert på bokmål, noe som medførte omformuleringer av enkelte dialektord. Dette valget ble tatt av hensyn til informantenes anonymitet og for å gjøre sitater i analyseteksten mer forståelige for leseren. Jeg valgte å sløyfe en del overflødige utsagn som ”hmm” og ”eh” i de sammenhengene jeg mente det ikke var avgjørende for innholdets betydning. Pauser ble markert med: ”..”, latter med: ”haha”, og eventuelle forklarende bevegelser med: ”\*knips knips”. Mine spørsmål og kommentarer ble uthevet med **fet** skrift. Alle intervjuopptakene var av god kvalitet, og selv om transkribering er et møysommelig arbeid, gikk det relativt fort og greit. Til slutt satt jeg igjen med nærmere 50 sider datamateriale.

### 3.8 Kategorisering av datamateriale

Analysearbeidet har foregått i et kontinuerlig samspill mellom teori og empiri. Jeg har benyttet meg av et teoretisk rammeverk, samtidig som jeg hele tiden har etterstrebet en nærhet i det empiriske materialet. I kategorisering av datamaterialet gikk jeg inn i empirien og lette

etter gjentakelser, utsagn som både samsvarte og stod i kontrast til den teorien som forelå om tilpasset opplæring, og andre uttalelser jeg ellers bet meg merke i. Jeg gikk gjennom datamaterialet flere ganger på leting etter meningsbetydning, skrev hele tiden ned nye nøkkelsetninger og tanker, samtidig som jeg foretok stadige meningsfortetninger av empirien hvor jeg luket bort den informasjonen jeg etter hvert tolket som overflødig eller unødvendig for denne studien. Videre samlet jeg sammenliknbare utsagn fra empirien under felles kategorier.

### 3.9 Analyse av forskningsintervjuene

Da jeg i denne studien søker etter *meningskonstruksjoner* i mitt empiriske materiale er det formålstjenlig å sette dette i en filosofisk forståelsesramme for hvordan mening skapes. Lærerprofesjonen og yrkesforståelsen er et sosialt konstruerte fenomen. Det vil si at det er en meningskonstruksjon *av* mennesker, *for* mennesker, og vil ikke eksistere eller ha noen verdi utenfor menneskelige, sosiale samfunn hvor det finnes et språk og en forståelse rundt det. Da jeg i denne studien har sett på aspekter ved lærerens profesjonsforståelse, og konstruksjonen bak og fortolkninger av tilpasset opplæring, er det hensiktsmessig å belyse dette gjennom en sosialkonstruksjonistisk tilnærming.

I denne oppgaven er begrepet tilpasset opplæring både et empirisk og analytisk begrep, mens profesjonsforståelse er et utelukkende analytisk begrep. Hvilket betyr at informantene ikke er spurt om dette.

### 3.10 Reliabilitet og validitet

I arbeid med kvalitativ forskning er det viktig å stille spørsmål knyttet til forskningens troverdighet – Reliabilitet (Thagaard, 2013). For å styrke forskningens reliabilitet er det nødvendig at forskeren redegjør for dette og beskriver hvordan dataene som er tatt i bruk er konstruert og utviklet gjennom prosessen. En del av denne prosessen er også å legge frem metode og strategier for forskning, slik at leseren vil kunne se hvordan forskningsarbeidet er gjennomført. I dette metodekapittelet har jeg trinnvis og kronologisk forklart hvordan jeg har gått frem for å designe og utføre forskningen.



Validitetsbegrepet handler om vurderinger av grunnlaget for forskerens tolkninger. (Thagaard, 2013). Når et kvalitativt studie ikke er rent deskriptivt, vil analysen bestå av forskerens tolkninger av det empiriske datamaterialet. Validitetsspørsmål vil gjelde hvor vidt forskerens utsagn er reelle i kontekst med den virkeligheten som er studert. De resultatene jeg kommer frem til i denne avhandlingen skjer på bakgrunn av min fortolkning, som bygger på min forståelse av både det teoretiske rammeverket og empirien. Det vil si at andre forskere kanskje ville vektlagt andre fortolkninger og kommet frem til andre funn i det samme datamaterialet. Dette er en svakhet ved all tolkningsbasert forskning. For å ivareta validiteten har jeg jobbet med å ikke skrive normative vendinger i analysen, men kun presentere det som faktisk blir sagt og heller sette ulike utsagn opp mot hverandre. Dette belyses videre gjennom drøftingen, og det er her min fortolkning kommer til uttrykk gjennom hvordan koblingen mellom empiri og teori virker forståelig for meg.

### 3.11 Etske refleksjoner

I forskningsprosjekt, uansett form, er etiske hensyn en viktig del av arbeidet. I denne studien har jeg vært i direkte kontakt med mine informanter på deres arbeidsplasser eller hjemme, hvor jeg har stilt og fått svar på personlige spørsmål om deres profesjonsutøving og refleksjoner rundt egen praksis. Gjennom denne avhandlingen offentliggjøres informantenes fortellinger, og derfor er det viktig å stille høye krav og reflektere rundt de etiske hensynene som tas i forbindelse med prosjektet (Tjora, 2012).

Prosjektet ble meldt inn til NSD tidlig i høst, og datainnsamling ble ikke påbegynt før jeg fikk grønt lys fra personvernombudet (se vedlegg). Informantene ble informert både skriftlig og muntlig om deres rettigheter til å trekke seg fra studien når som helst uten at dette har noen konsekvenser for dem, at det kun var jeg og min veileder som hadde tilgang på lydfiler og transkribert materiale, og at dette ville bli slettet etter fullført oppgave. At deltakelsen var frivillig ble påpekt, i tråd med prinsippene om konfidensialitet samt informert og fritt samtykke (Thagaard, 2013).

For å overholde prinsippet om konfidensialitet har jeg som forsker vært nøye med hvordan jeg har behandlet datamaterialet. Det er ikke ønskelig å fremstille informantene på en måte som vil være negativ for de personene og den arenaen det forskes på. Dataene er behandlet på en måte som holder informantenes identitet skjult i avhandlingen, da det er viktig å beskytte privatlivet til de som har deltatt i studien (Thagaard, 2013).

## 4.0 Funn og drøfting

Jeg skal i dette kapittelet presentere de dataene jeg har plukket ut fra empirien som kan hjelpe meg med å svare på oppgavens problemstilling: **Hvordan snakker musikk lærere om begrepet tilpasset opplæring i musikkundervisningen?** Etter gjennomgang, dissekering, sortering og kategorisering av datamaterialet har jeg kommet frem til følgende tre hovedkategorier for videre analyse og drøfting:

- Tilpasset opplæring - hvordan oppfattes det?
- Musikk læreren - mål og kunnskap
- Musikkfaget - inkludering vs. musikalsk kvalitet

Jeg har valgt å ha analyse og drøfting i samme kapittel da dette gjør teksten mer oversiktlig og sammenhengende. Funnene blir drøftet opp mot profesjonsbegrepet og teori om tilpasset opplæring. For å variere språkbruken benyttes vekselvis termene ”tilpasset opplæring” og forkortelsen ”TPO” i den foreliggende teksten.

### 4.1. Tilpasset opplæring – Hvordan oppfattes det?

#### 4.1.1 Generelle betraktninger om tilpasset opplæring

På generell basis har informantene en tilnærmet lik forståelse av prinsippet om tilpasset opplæring. De nevner alle undervisning, og de er enige om at denne skal gjennomføres med tanke på elevens behov. To av informantene beskriver det omtrent slik det står nedfelt i opplæringsloven: De snakker om *forutsetninger og behov*, og *evner og ferdigheter*. En tredje informant har en noe mer egendefinert forståelse hvor det hele koker ned til *variasjon* i metodebruk. At man i sin undervisning er bevisst arbeidsmåter og strategier for læring, og jobber aktivt med å differensiere undervisningen. De to siste forklaringene tar utgangspunkt i at det er noe elevene *skal ha*, eller *har rett på*. Begrepet forstås her som det ekstra støtet man må sette inn i utføring av undervisning med tanke på de 10%-15% (informantens ord) av elevene som ikke får noe ut av et ”vanlig” opplegg:

Informant 3:

*”Men det ligger i det en driver på med hele tiden. Hvem jeg ser, hvem jeg setter meg først med når vi skal gå gjennom leselekser og hvem jeg henvender meg mest til i klasserommet, og ja. For det er utrolig viktig å ha det fokuset, da. Ellers så treffer du ikke de ungene”.*

Alle informantene påpeker at tilpasset opplæring er noe som ofte diskuteres mellom skoleledelsen og kolleger. Det forventes at tilpasset opplæring skjer i klasserommet. Det kan likevel oppfattes som at flere informanter opplever at det stopper med oppfordringen:

Informant 2:

*”Vi er veldig flinke til å bruke ordet tilpasset opplæring, så er det på en måte hva... Vi diskuterer egentlig ikke videre hva det innebærer.”*

Informanten forklarer videre at det er hennes personlige forståelse av begrepet, hennes verdier og rolle som lærer, som munnar ut i det hun legger i den tilpassede opplæringen som skjer i hennes timer. Informanten beskriver dette i forbindelse med sin musikkundervisning, hvor hun er opptatt av å ha gode relasjoner til elevene, og påpeker at kjennskapen til de ulike elevene i en klasse er det som på mange måter regulerer innhold og opplæring i musikken, og dermed også det hun forstår som tilpasning.

En annen informant svarer følgende på spørsmålet om det foreligger noen form for oppfølging av musikkfaget fra ledelsens side:

Informant 1:

*”Nei. Det er det ikke. Det er jo på godt og vondt jeg som musikk lærer som styrer skuta, altså. Det er tradisjonelt liten innblanding i musikkfaget fra skolens ledelse. Det er mitt inntrykk. Og det er jo en svakhet. Men det er klart vi har læreplaner, og vi skal forholde oss til ting.”*

Informanten uttrykker her at han opplever ledelsens fravær i musikkfaget som en svakhet. Hva han legger i dette kommer videre ikke direkte frem av empirien. Om det er en svakhet for faget sin del, elevenes del, hans egen del, ledelsens del eller noe annet kan det settes spørsmålsteget ved. Kan det for eksempel tolkes dit hen at det ligger en fin grense mellom det å oppfatte musikk lærerens *frihet* i faget som *tillitt* på den ene siden, og/eller *likegyldighet* på

den andre? *Autonomien*, profesjonsutøverens selvstendige ansvar, er det dette spørsmålet dreier seg rundt (Ohnstad, 2015). Informanten sier i alle fall at musikkopplæringen ene og alene, på godt og vondt, er hans ansvar. Noen av de andre informantene opplever det på samme måten, og da kan det virke som at dette for flere bikker i to retninger: på den ene siden har de frie tøyler til å kjøre den musikkundervisningen de ønsker. På den andre siden kan det se ut som at det i det lange løp og i enkelte settinger kan virke både tungt og ensomt å skulle dra lasset på egenhånd. For selv om faget har liten plass i skolen, gir informantene uttrykk for at forventningene til faget fra flere hold til tider kan være store.

På spørsmålet om hva som påvirker deres forståelse av tilpasset opplæring, svarer alle informantene at dette til en viss grad mynter på samtaler med kolleger og forventninger og oppfordringer fra skoleledelsen. Det kan virke som at de politiske føringene som ligger til grunn er de som skoleledelsen velger å presentere på sine respektive skoler. Ut fra hvordan informantene snakker om forståelsen av begrepet virker det som at de ikke tenker på det som et politisk begrep.

Både lærere, forskning og til og med stortingsmeldinger (St.meld. nr. 31, 2007-2008) bekrefter og erkjenner at tilpasset opplæring er vanskelig å praktisere. Håstein og Werner (2014) påpeker også at dette politiske prinsippet ikke er ment til å omsettes til praktiske løsninger uten at det har gått gjennom en fortolkning. Og denne fortolkningen er skolens oppgave. Det påpekes videre at en uheldig forståelse har ført til en for sterk individualisering. Ut fra empirien kan det se ut som at dette i generell forstand også er tilfellet, da begrepet ofte isoleres for bruk i enkeltsaker. Slik informantene presenterer det kan det altså se ut til at det går gjennom en transformasjon ettersom hvordan det tolkes i de ulike leddene som er ansvarlige for skole og opplæring; at det foreligger mange fortolkninger før det til slutt tar form mellom elev og lærer i klasserommet.

Flere av informantene hevder som tidligere nevnt at de står alene om musikkfaget og at de i stor grad også overlates til egne tolkninger om hvordan man skal aktivere tilpasset opplæring i musikkundervisningen. Utøvelse av *skjønn* i møte med både innhold og prinsipper er dermed noe som hyppig benyttes (Grimen & Molander, 2008). Skjønnsutøvelsen skjer på bakgrunn av den kunnskapen informantene innehar om hva som for eksempel er en god musikkundervisning, hvilke holdninger skolen og kolleger har til opplæring, og pedagogisk kunnskap fra utdanning og erfaring.

Denne tendensen gjenspeiler noe av det Granlund, Mausethagen og Munthe (2011) presenterer i deres rapport om spennet mellom policy og profesjon; at lærere i stor grad knytter sin forståelse av profesjonen opp mot deres daglige praksis og erfaringsmessige kunnskap. Dette er noe som bekreftes i empirien: at det er informantenes egne erfaringer som legger føringer for hvordan de forstår begrepet og hvordan det på den måten benyttes i deres praksis.

I profesjonsteori er et sentralt spørsmål hvem som sitter med *definisjonsmakten* (Angelo, 2012). Ligger dette på et politisk, profesjonskollektivt eller personlig nivå? Ut fra empirien kan det virke som at definisjonsmakten for hva tilpasset opplæring skal bety i praksis foreligger i alle ledd. På tross av at det er et politisk og lovfestet prinsipp, styres informantene som nevnt i stor grad av personlige erfaringer. Av empirien fremkommer det dermed en forståelse som reguleres av både en *ytre* og en *indre* makt (Angelo, 2012)

Den indre makten, som tar utgangspunkt i lærerens erfaringsbaserte forståelse av tilpasset opplæring, kan i profesjonsteoretisk sammenheng beskrives som ”hullet i smultringen” – bildet Grimen og Molander (2008) benytter for å illustrere skjønn i profesjonssammenheng. I den forstand vil bruk av skjønn beskrives som *valg av tillatte handlingsalternativer, fastsatt av en myndighet*. Med tanke på dette vil for eksempel læreplanen, opplæringsloven, stortingsmeldinger og andre førende dokumenter utgjøre ”smultringen” rundt det skjønnet skolen praktiserer i møte med prinsippet om TPO. ”Smultringen” musikkfagene praktiserer skjønn innenfor vil for eksempel også da bestå av skolens lokale bestemmelser. Når innholdet i prinsippet om TPO skal overføres til praktiske handlinger kan man ut fra empirien lese at dette i stor grad utføres ved bruk av skjønn.

#### 4.1.2 I hvilke sammenhenger blir begrepet brukt?

I generell forstand kan det ut fra empirien virke som at begrepet på mange måter forstås som et middel for å fremme *målbar* læring. Det diskuteres i forhold til de teoretiske fagene, av informantene først og fremst nevnt som matte, norsk og engelsk, og er noe lærerne i stor grad forbinder med disse. Det kan se ut som at tilpasset opplæring er et middel for noe annet i de teoretiske fagene enn i musikkfaget:

Informant 3:

*”Når jeg fikk denne oppgaven sendt over, og jeg tenkte at du skulle snakke om TPO i musikkundervisningen, så tenkte jeg at det er jo det faget hvor jeg minst tenker over begrepet tilpasset opplæring. Fordi jeg ser i stor grad på musikkfaget som en time der en kan jobbe med andre ting som ikke er så voldsomt teoretisk tungt i den forstand. Så da tenkte jeg at; nja, jeg tilpasser jo ikke musikkundervisningen min så veldig mye.”*

Denne informanten bekrefter at tilpasset opplæring er noe han først og fremst assosierer med de teoretiske fagene. Dette sier noe om i hvilke kontekster og diskurser begrepet dukker opp og benyttes på informantens arbeidsplass, og kan dermed ses i lys av en sosialkonstruktivistisk forståelse av aspekter ved identitet innenfor profesjonsbegrepet. Her presenterer nemlig Heggen (2008) det han kaller yrkets *kollektive profesjonsidentitet*. Hvis vi snakker om tilpasset opplæring som en del av den kollektive profesjonsidentiteten, eller profesjonens institusjonelle profesjonsforståelse, kan det virke som at den institusjonelle profesjonsforståelsen tar utgangspunkt i at tilpasset opplæring er et begrep som hører til de teoretiske fagene, og at lærerens forståelse konstrueres i relasjon til dette. Det kan i denne sammenhengen virke som at tilpasset opplæring forstås som et kollektivt ansvar i den forstand at det ikke snakkes om i forbindelse med hvert enkelt fag, men mer som et verktøy for overordnede tiltak.

Videre sier informanten som i utgangspunktet ikke tekte på TPO i musikk:

*”Men når jeg fikk tenkt mer på det, så tilpasser jeg jo musikkundervisningen i veldig stor grad. Spesielt når en driver på med spillsituasjoner.”*

Informanten hevder at musikkundervisningen er noe som i stor grad tilpasses. Han forklarer hvordan de i spillsituasjoner, som i dette tilfellet handler om band, har mulighet til å involvere en stor gruppe elever i den samme sangen, men på helt ulike nivåer. Informanten beskriver dette som en direkte og tydelig tilpasset opplæring som er unik for musikkfaget. I andre fag kan det se ut til at TPO i enkelte sammenhenger fungerer som et isolert begrep, og at det snakkes om i forkant av møte med elever. I musikkfaget er tilpasning heller en naturlig del av den pedagogiske praksisen. Det skjer fordi det innholdet informantene velger å fylle

musikkfaget med på mange måter legger opp til dette, slik som informanten forklarer overfor.

Som omtalt praktisk fag tilnærmes innholdet i musikk på en annen måte enn i andre fag. Informanten forteller hvordan fag som matte og norsk benytter seg av tester for å finne ut hvor elevene ligger i forhold til læringsmålene. En matteprøve vil gi et klart svar på om eleven kan gangetabellen eller ei, og i norsk foreligger det for eksempel tester som klart og tydelig gir svar på om en elev leser godt eller mindre godt. Slik ser man fort om det er nødvendig å sette inn ekstra tiltak hos enkeltelever, enten som en mer målrettet tilpasning i den ordinære undervisningen, eller i form av spesialundervisning. Informanten som opplyser om dette forklarer videre at musikkfaget ikke måles på denne måten:

Informant 1:

*”Jeg tenker ikke sånn om musikkfaget. Og det er også fordi at det er ikke sånn at du er entydig flink i musikk eller ikke flink i musikk. Selv er jeg ganske god til å spille og synge, men jeg kan ikke brukes på dansegulvet. Og dans det er en del av musikkfaget. Så det er liksom så mangefasettert, dette her med hva du kan og ikke kan, hva du har forutsetninger for.”*

Informanten antyder her at musikk er et fag som i seg selv kan passe de fleste elevenes forutsetninger, da *faget* musikk også skal romme andre praktisk-estetiske områder, som for eksempel dans. På barneskolen testes ikke ferdigheter i musikkfaget på lik linje med ferdigheter i andre fag. Informanten påpeker videre at dette heller ikke er noe han ønsker, da han mener det kan virke stigmatiserende, og at faget dermed mister noen av sine grunnleggende verdier, som for eksempel en forståelse blant informantene av at musikkfaget er et trivselsfag. De fleste informantene antyder at det er i disse fagene hvor ferdigheter måles gjennom tester at den tilpassede opplæringen ”eksisterer” som omtalt begrep og virkemiddel i skolediskursen.

En annen informant beskriver hvordan hennes kunnskap innenfor musikk, og den tryggheten dette medfører, gjør at hun føler at musikkfaget er et takknemlig fag å tilpasse undervisningen i. Hennes kontroll på fagstoffet gjør at tilrettelegging for alle elevene ikke oppleves som noen spesiell utfordring. Informanten trekker også frem de teoretiske fagene, hvor hun mener at et fokus ofte ligger på hva elevene *ikke* kan. Her nevnes det at tilpasset opplæring blir trukket

frem som et pedagogisk verktøy for å jobbe med de barna som har lese og skrivevansker. Hun hevder at de evnerike barna fort kan bli glemt i arbeidet med å tilpasse opplæringen til de som trenger det fordi de sliter på skolen. I musikkfaget finnes det i midler tid ikke slike tydelige skiller:

Informant 2:

*Mens i musikkfaget så er det ikke noe fokus på at de elevene som har lese- og skrivevansker har det, men jeg synes at det ofte er de som er veldig lette å få med i musikkfaget. De liker gjerne å synge, de liker gjerne å danse, eller de spiller et instrument. Så der er det ikke så mye fokus på hva du kan eller ikke kan.”*

Slik informanten legger det frem er musikkfaget et fag som gir rom til å fokusere på de *mulighetene* man har i en elevgruppe, i motsetning til å fokusere på *begrensninger*.

Informant 4:

*Jeg synes at alle skal få lov til å prøve seg på alt. Også etter hvert så kan de få lov til å velge litt. Ja. ”Nei. Jeg kunne godt tenkt meg å få spilt dét og spilt dét”. Musikk skal være en kjekk opplevelse. Det er det faget som har nest minst timetall. Det er vel mat og helse som har enda litt mindre. Og hvis de skal, på en måte, føle en litt sånn målende tilpasning over seg; det synes jeg er feil. Da er det heller bedre at de på litt mer sånn lystbetonte prinsippet.”*

Musikkfaget er sånn sett privilegert ved å *ikke* være et målbart fag, i den forstand at fokuset ikke må være å hige etter læringsmål, men heller å gå for gode opplevelser. Alle informantene nevner dette som en viktig holdning i musikkfaget. Informanten påpeker at han ønsker at musikkfaget skal gå ut fra et lystbetont prinsipp. I motsetning til de teoretiske fagene er ikke musikkfaget konstruert for å gi en ”fullverdige” opplæring i grunnskolen.

Informanten påpeker at:

*”Det er foreldre og elever som kommer å sier at: når skal de lære å synge? Eller: når skal man lære å spille piano? Og det er klart at når du har én time i uken, så sier jeg at du får ikke optimal tilpasning i musikk. Det gjør du ikke.”*



Empirien forteller at man i stor grad forventer at den generelle undervisningen elevene får gjennom sin skolegang skal gi de et solid kunnskapsgrunnlag og en stigende lærings- og kunnskapskurve, men at det kan virke som at dette ikke er tilfellet i musikkfaget. Informanten beskriver her at han ofte bruker tid på å forklare forventningsfulle foreldre og elever at musikkfaget kun står for en *grunnleggende opplæring* i musikk.

#### 4.1.3 Musikkfaget og visjonen om en inkluderende skole

En annen informant er også inne på dette med at du ikke får en individuell opplæring i musikk. Og igjen er det timeantall og fagets konstruksjon som bestemmer at musikkfaget i veldig stor grad gir en opplæring innenfor rammen av fellesskapet:

Informant 1:

*”Det er det jeg synes er litt vanskelig med dette faget. I forhold til å ha en mattetime hvor jeg kan lage en liten arbeidsliste, også kan de få jobbe individuelt. Eller to og to. I sitt eget tempo. Det kan du ikke i musikk. Nå skal vi synge denne sangen, vi må begynne på likt, og vi må synge i samme tempo. Så det kreves en veldig sånn evne og vilje til samhandling.”*

Metodikken og didaktikken for musikkfaget har en annen form enn i andre fag. Det legges opp til et fungerende *kollektiv* heller enn en *individuell opplæring*. I likhet med hvordan Signe Kalsnes (Skårberg, 2013) hevder at det er nødvendig å justere de grunnleggende ferdighetene (å kunne uttrykke seg muntlig og skriftlig, å kunne regne, lese og bruke digitale verktøy) slik at de lar seg gjennomføre på musikkfagets egne premisser, kan en lik tankegang også benyttes når det gjelder prinsippet om tilpasset opplæring. Her står profesjonsforståelse og skjønnsbegrepet også veldig sentralt, da det handler om hva den enkelte profesjonsutøver vektlegger av innhold i faget, og hvordan dette utføres. En tilpasset opplæring vil nødvendigvis måtte justeres og utføres ut fra den konteksten og de rammene som ligger til grunn for undervisningssituasjonen, for eksempel i utstyr og rom.

*Fellesskap* står som en viktig grunnramme for hvordan det er ønskelig at den tilpassede opplæringen skal brukes (ref. Kap 2.2.5). Å tilpasse innenfor fellesskapet legger til rette for *inkludering*, et annet sentralt aspekt ved tilpasset opplæring og en grunnleggende verdi i *fellesskolen*. Ut fra ordlyden i opplæringsloven om begrepet åpnes det også opp for

en forståelse som vektlegger en mer *individuell opplæring*. Bachmann og Haug (2006) beskriver dette som en noe *smal* forståelse av begrepet. Ut fra empirien kan det virke som at man i de teoretiske fagene vektlegger ”det individuelle” i forståelsen av begrepet, i alle fall slik det snakkes om i plenum, mens man i musikkfaget i stor grad møter prinsippet visjoner om en inkluderende og fellesskapsbasert undervisning. En informant sier følgende når han forteller om musikkundervisningen:

*”Og innenfor alle disse klassene så er det selvfølgelig veldig ulike forutsetninger. Vi har jo mange som kommer hit fra utlandet, og dette er jo nå en sånn velkomstskole, så de skal integreres. Og musikkfaget er ofte det faget de fort blir tatt inn i mens de har andre fag for seg, da.”*

Her brukes musikkfaget aktivt som et middel for *integrering*. Da det kan virke som at tendensen er at elever med ulike former for utfordringer blir tatt *ut* av klassen i de teoretiske fagene for å få en tilpasset opplæring, blir de i musikkfaget tatt *inn* med nettopp den samme hensikten: Tilpasset opplæring. Akkurat dette eksempelet sier noe om at forutsetninger som språk og kultur ikke nødvendigvis hinder deltakelse i musikkfaget.

Det virker som at måten TPO blir forstått på henger sammen med hvordan de ulike fagene vektlegges og rent teknisk konstrueres i skolehverdagen. Alle informantene benytter seg i stor grad av samspill i sin undervisning. En informant snakker om at musikkfaget derfor er avhengig av *samhandling*. Da den generelle undervisningen i større eller mindre grad har et fokus på individet, har musikkundervisningen et fokus på fellesskapet. Elever får individuelle oppgaver i musikktime også, men i spill situasjoner er faktum at man da må utføre sin oppgave i forhold til resten av gruppen. Tilpasning kan derfor ses på mer som en nødvendighet for undervisningen enn som et opplæringsprinsipp.

Forståelsen av tilpasset opplæring i musikkfaget kan så langt oppsummeres som en tilpasning til fellesskapet, hvor hvert individ deltar aktivt og er en del av et større samspill. Tilpasning av undervisningen er dermed en nødvendighet for at dette samspillet skal fungere.

Et annet funn empirien hentyder er en generell kollektiv forståelse av tilpasset opplæring. I denne sammenheng er det *skolen som helhet* som skal sørge for en realisering av prinsippet, heller enn at hvert enkelt fag og hver enkelt lærer skal gå med sjekklister i sine timer for å se

om prinsippet overholdes. Når forskning viser at begrepet tolkes mot en sterk individualisering, viser empirien i denne studien at dette ikke er tilfellet i musikkfaget. Her er det inkludering og fellesskap som gjelder. I alle fall slik de informantene jeg har snakket med driver sin undervisning. Hvis man da tar forskningen i betraktning er musikkfaget et potensielt *balansefag* som gjør at skolen som helhet leverer en tilpasset opplæring som ivaretar både individ og fellesskap.

## 4.2. Musikk læreren - mål og kunnskap

Musikkfaget beskrives av informantene på flere ulike måter. Det mest gjennomgående er omtalelsen av musikk som et *trivselsfag*. Andre beskrivelser er: *energifag*, *kunsthag*, *opplevelsesfag*, *inkluderingsfag* og *mestringsfag*. De ulike fagbeskrivelsene sier noe om hva musikk lærerne legger av verdi i musikkfaget, og hvordan de har en oppfattelse av hva slags fag de underviser i. Det er store ulikheter å spore i empirien når den enkelte snakker om sitt forhold til faget. Det er for eksempel en informant som er veldig opptatt av å se på samfunnet og musikk livet *utenfor* skolen, i motsetning til en annen informant som dyrker den musikk tradisjonen de gjennom mange år har etablert *innad* på skolen. Så har vi en informant som forteller at han savner en genuin kultur for musikk blant kolleger og ledelse, mens en annen informant legger frem hvordan de på deres skole satser stort på musikkfaget og har ansatt flere lærere som har spesiell kompetanse innenfor musikk, dans og drama.

Et aspekt som går igjen blant informantene er forholdet til *tid*. En informant beskriver tiden som *dyrebare*, noe som gjør at han og flere med han bruker mye tid utenfor musikkrommet i arbeid med relasjoner for å kunne utnyttetiden på best mulig måte i musikkrommet.

### 4.2.1 Hva oppfattes som mål i og for musikkfaget?

I læreplanen for Kunnskapsløftet står kompetansemålene for musikkfaget nedfelt. Jeg spurte informantene om hvordan de forholder seg til disse målene:

Informant 3:

*”De er jeg ganske dårlig på, altså. Det må jeg få si. Jeg har jo lest gjennom det som står på musikk mange ganger. Og hvert år så ser jeg over vår lokale læreplan, som er bygget på det som står i kunnskapsløftet. Men det som står i Kunnskapsløftet i forhold til musikken er fryktelig diffust, altså. Det er nesten sånn at så lenge en driver på med musikk i klasserommet, så kan en nesten få alt det man driver på med der og da til å treffe det som står i kunnskapsløftet som gjelder musikk. Men selvfølgelig. Dette her med å være bevisst; hva er komposisjon i klasserommet? Hvordan? Hva er det som er lyttelære? Hva er det som er det å musisere? Det er jo selvfølgelig noe som ligger i bakhodet mitt, men det er i stor grad hvordan jeg ønsker å tolke det.”*

Det er en gjennomgående tendens at informantene ikke føler seg direkte bundet av de målene som står i kunnskapsløftet. Det vil si; de forholder seg til hovedområdene: Komponere, musisere og lytte, men skriver egne læreplaner ut fra dette som de selv bestemmer innholdet i. Det nevnes at læreplanen for kunnskapsløftet heller ikke gir noen oppskrift på hvordan faget skal gjennomføres, så dette er opp til hver enkelt musikk lærers forståelse og tolkning. I profesjonssammenheng er det tydelig at skjønn i stor grad benyttes i dette arbeidet. For selv om det foreligger nasjonale læringsmål så er disse, i følge flere informanter, så diffuse at bruk av skjønn i forståelse og realisering blir en nødvendighet. Grimen og Molander (2008) skisserer det de kaller for *skjønnets omstendigheter*, hvor de stiller spørsmålet: Under hvilke omstendigheter er skjønn nødvendig? Det er kilder til ubestemthet som gjør skjønn nødvendig. I møte med læreplanen er altså skjønn nødvendig for å realisere læringsmål. Informantene snakker om dette som en selvfølgelighet; de har blitt vant til å drive en undervisning som i stor grad er selvbestemt. Både kunnskap og identitet er faktorer som spiller inn i valg og vurderinger og utøvelsen av profesjonelt skjønn. Dette går stadig igjen i empirien, og skjønnsperspektivet i forståelse og utøvelse av musikkfaget ser ut til å være veldig relevant.

*Mål*, som også står som en sentral term i læreplanen for Kunnskapsløftet, er et begrep informantene bruker når de snakker om hva og hvor de vil med musikkfaget. Flere nevner blant annet at et overordnet mål for musikkfaget er at det skal oppleves som et positivt fag. Dette vektlegger noe av det musikk lærerne selv synes er verdifullt med og i faget:

Informant 1:

*”Jeg prøver å finne en riktig timing på ting. Det skal ikke gå for fort, det skal heller ikke gå for sakte. Det er en sånn magefølelse. Men jeg tror den er ganske viktig for faget. Fordi ting skal skje på 45 minutter så kan det stresse en del. Så for meg er det ikke noe mål å være ferdig med A til Å på 45 minutter. Ting tar tid, og av og til mere tid enn du tror. Særlig hvis det du holder på med er veldig kjekt. Da løper jo tiden av gårde.”*

Det informanten her snakker om kan kanskje benevnes som et ”anti-mål”, da han forklarer at det å stresse med å bli ferdig ikke er noe han ønsker å gjøre. På tross av en smal tidsramme og en læreplan full av læringsmål er det for denne informanten elevenes læringstempo som er det viktigste å ta hensyn til. Dette er en av ”godene” ved å ikke være et fag som skal teste eller etterprøve kunnskap, som informanten også nevner senere. Ting *kan* ta tid. For denne informanten er det et mål å ta seg tid til elevene og musikken, da det er ønskelig at musikkfaget skal være et *mestringsfag*. I dette tilfellet kan det leses ut fra empirien at dette er ønskelig da mestring fremmer trivsel, og omvendt. Informanten synes også det er verdifullt å bruke tid på de aktivitetene han ser elevene trives med. En annen informant har et langsiktig mål for musikkfaget:

Informant 5:

*”Da har jeg sørget for at disse elevene ikke havner på kjøret, og står om kvelden og henger. Og jeg har sørget for at de begynner på musikklinjen og får oppfylt sine drømmer. Jeg har også nådd målet hvis de kommer her og sier at det de husker fra barneskolen er disse forestillingene og disse konsertene. ”Det har gitt klassemiljøet noe, det har gjort at vi bryr oss om hverandre”, da når du nådd målet. For det er jo et kulturfag. Du kan ikke måle det i type inntjening.*

*Man lærer seg noen strategier for å slappe av eller være sammen med andre, danse sammen med andre. Da blir jo på en måte livet i seg selv enklere å håndtere. Og man har gode opplevelser i bunden, sant. Så. Er det ikke det som er målet, da? Trenger det å være så mye mer komplisert?”*

For denne informanten er det langsiktige målet at musikken skal gi elevene noe de finner trygghet i og kan hente inspirasjon fra. Det er et mål at elevene skal komme styrket ut av musikkfaget, da det er en plattform som kan brukes i arbeidet med å bygge verdier som

samarbeid, fellesskap og selvtillit. Angelo (2012) snakker om hvordan man i noen tilfeller kan føle seg *kallet* til et yrke. Det kan virke som at denne informanten er inne på dette: At måten hun formulerer målet på sier noe om hvordan hun som musikk lærer har mulighet til å bruke faget på en måte som for henne og andre kan være viktig og verdifull. At kallet ligger i den sammensatte profesjonsforståelsen av det å være både musiker og lærer, og hvordan denne kombinasjonen kan brukes positivt i møtet med elever.

Andre informanter forteller om mer konkrete og kortsiktige mål:

Informant 4:

*De skal stå på scene, de skal bli klappet for, alle skal ha fått mulighet til å synge i mikrofon, hvis de vil. Eller spille på bass eller gitar. Og ofte så er det sånn at de velger seg sine instrumenter. De tingene de vil gjøre. Ande vil heller drive med skuespill. For vi har jo mye dramaopplæring også, som er to sider av samme sak. Jeg ser ikke på meg selv som musikk lærer. Her er det jo kunstfagslærer. Og det er egentlig et litt mere rommelig begrep. Og da inviterer det til at vi kan tenke på en helt annen måte i forhold til tilpasning. For hvis det er en elev, da, som av ulike årsaker ikke kan eller vil spille et instrument, så finner vi alltid noe. Ja men har du lyst til å prøve deg på gulvet som skuespiller? Ikke sant. Eller; det var en elev som sa: "nei! Jeg vil ingen av de tingene dere skal ha på showet. Nei. Ikke synge. Ikke spille. Ingenting. Jeg vil ikke noen ting". Ja. Ikke lyd og lys? "nei". Men dette med kostymer, da? Også lyste han opp: "ja! Kostymer vil jeg gjøre!". Ja, okay. Så du finner alltid ett eller annet kreativt mestringsområde som eleven er komfortabel med å gjøre. Og hvis ikke så er det min jobb, da, og prøve og inspirere eleven ved å si: ja. Kanskje vi kan finne på noe her eller der? Så det er noen som er veldig innafor i musikkfaget, da.*

Informanten forteller hvordan de jobber mot avslutningsforestillingen for 7.- trinn. Dette er et konkret mål som er med på å sette rammer for undervisningen. Her skal elevene stå på scenen og vise seg frem; formidle noe og få anerkjennelse for det. Musikk læreren jobber for *deltakelse* i musikken – et sentralt aspekt ved prinsippet om tilpasset opplæring. Har man klart å tenne en gnist hos eleven som fører til aktiv deltakelse er et viktig mål nådd. For å fremme deltakelse nevner han senere at han hele tiden skifter språk, taktikk og teknikk i møte med de ulike elevene. Dette bruker han som et konkret verktøy i det han forstår som tilpasset

opplæring. Informanten beskriver seg selv som *kunsthøgskolelærer*, og mener det er en mer dekkende beskrivelse for det området han arbeider med. Han mener musikkfaget åpner opp for en slik type jobbing; å la elevene få holde på innenfor sitt mestringsfelt og sin mestringszone så lenge de bidrar med noe og får applaus for det. At det i musikkfaget ligger en viktig verdi i dette.

At en musikk lærer står fritt til å døpe om både sin egen og fagets tittel for å tilpasse undervisningen, sier noe om tillitt til den enkeltes profesjonsutøvelse og bruk av skjønn i innhold og formuleringer. Hvor går egentlig grensen for profesjonsforståelsen?

Utsagnet *kunsthøgskolelærer* kan i stor grad ses i lys av både identitet og kunnskap. Å identifisere seg som *kunsthøgskolelærer* indikerer en tydelig forståelse av egen kunnskapsbase. En kunnskapsbase som potensielt kan møte alle elever i en tilpasset opplæring. Man kan kanskje si at informanten definerer faget utover det som andre informanter gjør. Vil han ved å gi seg selv denne tittelen også øke forventningene til hva som skal skje i musikkfaget? Slik jeg ser det setter det også *maktbegrepet* på dagsorden. Molander og Treum (2008) presenterer Talcott Parson og *profesjonskomplekset*. I dette ligger det blant annet en forståelse av at å være den profesjonelle som besitter kunnskap gir et grunnlag for makt. Informanten legitimerer sin holdning til faget ved å legge vekt på at dette er det han forstår som tilpasset opplæring. Det er en tydelig maktposisjon musikk læreren innehar. I dette tilfellet utvides faget i håp om å treffe elevene på ett eller annet kreativt mestringsfelt. Det som kan være interessant i forhold til dette vil da være hvordan man i en slik maktposisjon også vil kunne definere faget i motsatt retning: Å skrumpe det inn til et minimum. Dette er ikke tilfellet for noen av mine informanter, men jeg synes det er viktig å nevne det når empirien viser hvor stor *autonomi* (Ohnstad, 2015), altså et selvstendig ansvar for profesjonsutøvelsen, musikk læreren faktisk sitter med.

Informantene vektlegger ulike mål. Noen er opptatt av at musikken er målet i seg selv. At det å finne mestring og glede i møte med et instrument eller et annet kreativt mestringsområde, er et sentralt aspekt ved musikkundervisningen. Empirien forteller at musikkfaget i møte med ulike settinger og forventninger hele tiden veksler mellom å være et mål i seg selv, og et middel for noe annet. Det kan virke som at informantene i stor grad mener at begge deler har sin verdi sett i lys av ulike kontekster.

En informant greier videre ut om hvordan han i enkelte tilfeller kan tolke læringsmålene som skal nås i musikk:

Informant 4:

*”Og poenget er det at det er ikke noe must. Ja, det kan godt hende at du kan ha en gruppe som bare spiller gitar, så kan du putte inn all kompetansen din der. Men da må du ha litt peiling, altså. Litt musikerpeiling. Litt live-feeling. Jeg kan jobbe med rytme, selv om de spiller melodisk på gitar. Jeg kan jo ha det fokuset. Så kan du få alle læringsmål i musikk på én gitar. Hvertfall når det gjelder spilloplæring. Absolutt.”*

Her sier han noe om hva som for han er viktig i musikkopplæringen. Sånn sett er åpne mål for han en frihet som fortolkes alt ettersom hva han ser passer for elevene. Igjen er dette et eksempel på hvordan skjønn benyttes i møtet med målene i læreplanen. Men det som også er en helt tydelig faktor her for en tilpasset opplæring i musikk er den musikalske kunnskapen informanten sitter inne med.

#### 4.2.2 Verdien av å kunne

I likhet med andre fag kan det virke som at det også i musikkfaget handler om å ”tenke for den spesielle”. Flere av informantene er inne på hvordan de i forberedelser til timer tenker på hvordan man skal få de utfordrende elevene til å spille på lag, eller få de med lave forutsetninger i musikk til å yte og mestre. En informant forklarer at dette i selve timen brukes til å få en ”samklang” i klassen. I det praktiske arbeidet tenker læreren også på de med gode ferdigheter, og justerer nivået for disse underveis. Dette virker som en selvfølgelig måte for informantene å jobbe med tilpasning på i musikkfaget. I denne sammenhengen reflekteres det over hvorfor det er nødvendig med en kompetent musikk lærer:

Informant 5:

*”Om du skal kunne gi noe i et sånt fag så må du kunne mer enn elevene. Du må kunne mye mer. Du må brenne for faget. Så hvis ikke du har engasjement, hvis du ikke har en veldig lyst til at ungene skal få en god opplevelse, så er det ikke noe tilpasning. Men hvis du har en musikkfaglig utdanning så kan du tilpasse ved at noen kan spille, noen kan danse, noen kan komponere, noen kan synge. Og du kan sette sammen ting. Du kan lage.. sånt som når 2.- klasse gutter danser brake og snurrer rundt på gulvet. De*



*kan få en stor opplevelse ved at det settes inn i en sammenheng. Fordi du som musikk lærer kan se den sammenhengen. Du har evnen til å gjøre noe mer ut av ting. Du kan se hva som skal til her.”*

Informanten uttrykker en oppfatning av at mange elever kan mye. Som fagkyndig musikk lærer har hun mulighet til å *se* dette, men aller viktigst kompetansen til å bruke det og sette de inn i en sammenheng. Informanten påpeker at tilpasning skjer gjennom lærerens engasjement og ønsket om at elevene skal få en god opplevelse. Dette sier noe om informantens forståelse av hvordan hun jobber for deltakelse i undervisningen. I denne sammenheng kan Håstein og Werner (2014) nevnes, da de legger frem et sett med verdier de mener er klargjørende for prinsippet om tilpasset opplæring. Her nevnes blant annet inkludering, variasjon, erfaringer og medvirkning. Sett ut fra sitatet overfor er informanten inno m alle disse verdiene i sitt resonnement. Her sier hun at hun gjennom sin kompetanse ser veier til inkludering i faget, disse veiene fører til en naturlig variasjon i undervisningen, noen av disse variasjonene tar utgangspunkt i elevenes egne erfaringer som de medvirker med i musikkfaget. Informanten uttrykker at det er hennes ansvar å gi elevene en mulighet og en arena til å bruke og vise frem det de kan. Her møtes kunnskap og skjønn i utføringen av profesjonsforståelsen. Informanten har en oppfatning av sin enestående kunnskapskombinasjon, også i tråd med hva hun oppfatter som innhold, mål og meningen med musikkfaget, og hvordan det ut fra informantens utsagn ligger i hennes mandat som musikk lærer å utnytte dette.

Kompetanse og kunnskap kommer frem i intervjuene i måten informantene snakker om tilpasset opplæring og sin undervisningspraksis på. De greier ut om hvordan de rent teknisk og metodisk går frem når de underviser i musikk. Alle informantene behersker flere instrumenter og har en musikalsk bakgrunn uavhengig av pedagogutdanningen. Det musiske er én type essensiell kunnskap musikk læreren innehar, og som brukes aktivt når de snakker om tilpasning av *undervisningen*. Det andre ligger i den pedagogiske kunnskapen: det relasjonelle, evnen til å lære bort og forståelsen av en tilpasset *opplæring*. Ut fra empirien kan det altså virke som at den *tilpassede undervisningen* er konkret og brukes i det musikalske arbeidet, mens den *tilpassede opplæringen* er mer en pedagogisk forståelse av generell danning.

Denne sammensatte kunnskapsbasen ligger til grunn for musikk lærerens virke i musikkrommet. Dette vises tydelig i empirien i måten informantene forteller om sin praksis

på i møtet med tilpasset opplæring. En informant snakker om hvordan han tar utgangspunkt i klassen når han går frem:

*”Men som jeg sier; noen ganger så er det en klasse som.. jeg går alltid på et flertall. Er dette en sånn trommeklasse? Er dette en sånn gitarklasse? Eller er det mer en sangklasse? Også, hvor kom de fra? Hvilke lærer hadde de på 4. Trinn? Og når du har vært på skolen en stund så; å ja, de er sikkert der. De er sikkert gode på å synge. Og da begynner du alltid med det de kan best. Alltid, så de er litt sånn positive på det. Også må du vente til de spør; ”når skal vi lære det?”. Å ja! Kanskje vi skal lære litt gitar. Så for dem så føler de kanskje at det er veldig tilfeldig. For meg så dreier det seg hele tiden om en tilpasning, slik at de har motivasjonen oppe.”*

Måten informanten beskriver hvordan han møter klasser på er i stor grad skjønnsbasert. Han kartlegger elevgruppen og tar utgangspunkt i det han mener er flertallets preferanser. Ut fra dette justeres og differensieres innhold og fremgangsmåter. Her er det tydelig at læreren ønsker å møte elevene i deres *forutsetninger*, og som han sier går han etter *flertallet*. Dette speiler noe av det som er nevnt tidligere om at musikkfaget er et *kollektivt* undervisningsfag, og at konstruksjonen av faget dermed gjør det nødvendig at læreren i noen tilfeller kun kan tilpasse undervisningen til et flertall av elevene når det kommer til forutsetninger, beskrevet som holdninger, egenskaper, kunnskaper eller ferdigheter (Hanken & Johansen, 2013).

*Kunnskap* er et viktig aspekt ved profesjonsutøvelsen. Alle informantene påpeker at det er essensielt for musikkfaget at læreren som underviser har *kompetanse*. Dette sier også noe om informantenes selvoppfatning; de mener alle sammen at de har en kunnskapsbase som gjør de kompetente til å undervise i musikkfaget. Denne kunnskapsbasen varierer i midler tid fra informant til informant. Som vi ser av analysen beskrives dette av en informant blant annet som forståelse og evne til å se og sette ting inn i en sammenheng, og at man kan jobbe med ulike ting for å nå de samme målene. Den andre informanten beskriver hvordan han bruker sin kunnskap til å kartlegge klassen og gi de en undervisning og en tilpasset opplæring som er myntet på hans forståelse av hvem de er og hva de vil.

I musikkpedagogisk sammenheng nevner Angelo (2012) diskusjoner om hvor vidt kunnskap skal handle om *dybde* eller *bredde* i faget. Det virker som at informantene her gjennom sine instrumentopplæringer innehar en *dybdekunnskap* når det kommer

til enkelte felt innenfor musikk. Ut fra empirien kan det oppfattes som at musikkfaget i midler tid krever en *berddekunnskap*, da det handler om opplæring av barn med ulike forutsetninger innenfor en ramme av skole, læreplan og ikke minst prinsippet om tilpasset opplæring.

### 4.3. Musikkfaget – inkludering vs. musikalsk kvalitet

For alle informantene jeg har snakket med er et viktig mål i musikkfaget å jobbe mot og vise frem et sluttprodukt. I forbindelse med dette kan det virke som at musikk læreren står overfor en rekke valg som setter identitet og mandat på prøve. Dette kan spores ut fra flere motsigende utsagn i empirien. Alle informantene presiserer på en eller annen måte at de ønsker at musikkfaget skal være et kjekt fag for elevene, hvor alle skal være med og alle skal få prøve seg. Sentrale begreper knyttet opp til den tilpassede opplæringen som *inkludering*, *deltakelse* og *mestring* dukker opp i denne sammenhengen (ref. Kap. 2.0).

På den annen side er det flere av informantene som sier at de kan presse elevgrupper ganske hardt for at de skal prestere på et nivå som setter en standard for kvalitet, og at dette gjør noe med balansen i forhold til de overnevnte begrepene. Selv om faget får liten plass i skolen er det tydelig at musikk lærerne legger ned krefter og jobber for det de mener er kvalitet. Empirien viser at flere av informantene er tydelig splittet: at *identiteten* som musikk lærer, med vekt på *musikk*, jobber mot prestasjon og kvalitet, og møter en konflikt i lærerens *mandat* hvor den tilpassede opplæringen, inkludering, deltakelse og mestring står sentralt.

#### 4.3.1 Tilpasset opplæring – alle skal med

Da musikkfaget, slik informantene bruker det, i stor grad er fellesskapsorientert, forklares det at en nødvendig faktor for en god musikkundervisning er å ha oversikt over hvilke elever og hva slags klasse en har med å gjøre. *Relasjoner* er et stikkord som stadig nevnes når informantene snakker om hva som tilrettelegger for en god tilpasset opplæring:

Informant 3:

*”Det å ha gode relasjoner til ungene er utrolig viktig. Det er kanskje det aller viktigste. Det at du får alle med. Det som er med musikkundervisningen er at det skal ganske lite til for å ødelegge en time. Hvis du har en elev i en time som boikotter*

*undervisningen, eller prøver å motarbeide det som blir gjort i musikkrommet, så kan det ødelegge hele timen. I større grad enn i andre fag. Så derfor er det veldig viktig med en god relasjon til ungene der og da.”*

Å undervise i et praktisk aktivitetsfag som musikk ofte kan være, er i følge informanten et samarbeidsprosjekt mellom han og elevene. Musikk læreren her er avhengig av at alle i en klasse spiller på lag med han, og at det i den sammenhengen er viktig å ha en oversikt over *elevforutsetningene* (Strandkleiv & Lindbäck, 2004) Informanten påpeker videre at det er hans ansvar å legge til rette for dette, og understreker at det for han er viktig ”*at du får alle med*”. Innenfor teori om tilpasset opplæring er *det relasjonelle* et begrep som dekker over flere aspekter ved lærerens yrkesutøvelse og en tilpasset opplæring. Strandkleiv og Lindbäck (2004) påpeker hvordan en god tilpasset opplæring krever kunnskaper om elevs lærestil, personlighet og interesser. At man gjennom å kjenne elevene også vet hva de har *forutsetninger* for, som igjen er et kjernebegrep innenfor den tilpassede opplæringen.

Empirien forteller altså at det å jobbe med å bygge gode relasjoner til alle elevene, og kanskje særlig de en oppfatter som ekstra utfordrende, kan være avgjørende for hva en hel klasse får ut av musikkundervisningen. At det er viktig å ta utgangspunkt i elevforutsetninger når man jobber med en gruppe i musikk for å legge til rette for en tilpasset opplæring. Et annet perspektiv som blir trukket frem i forbindelse med dette er følgende:

Informant 5:

*”Jeg har hatt noen opplevelser, spesielt på samspill, der det er noen gutter som virkelig sliter i klasserommet, med atferd og uro og ADHD og autisme, ikke minst, fungerer glimrende på musikk. Glimrende. De er noen av de flinkeste. For eksempel til å holde djemberytmen eller xylofon for den del. Og det har vært ganske store opplevelser, fordi lærerne sier at: ”hæ? Klarer han det? Ja men han er jo så urolig?”. Men her er han rolig. Her finner han roen. Og kanskje det er noe som skaper en fred og en ro; det å få bruke kroppen på en strukturert måte. Også er det jo selyfølgelig med de teknikerjobbene som er med noen av de kanskje vanskeligste casene vi har hatt på skolen. De har fått styre anlegget og vært med på store forestillinger og vært med på å rigge lys. Og da og blir de sett, sant. De får reise seg til slutt og bukke og takke for applaus. Og det og er jo en sånn tilpasning som er unik i det faget der. Det er ikke i mange andre fag hvor du får den mestringsfølelsen.”*

Her blir musikkfaget betraktet som en viktig arena for de som har utfordringer i skolehverdagen. Det er en nødvendighet at elevene er aktive deltakere i eget læringsarbeid (ref. Kap. 2.0). I dette tilfellet ser musikk læreren på musikkfaget som et middel for inkludering, deltakelse og mestringsopplevelser, da informanten bruker musikkfaget til å skape et rom for mestring for de som trenger det mest. En tydelig tilpasset opplæring.

Stray og Stray (2014) påpeker at tilpasset opplæring krever en lærer som har et stort repertoar av arbeidsmåter og strategier for å nærme seg alle elevers læringsmessige og kognitive forskjeller. De hevder videre at kommunikasjon og møtet med enkeltelever som mennesker krever et minst like stort spekter og forståelse. De viser til forskning som peker på lærerens avgjørende rolle på barnets læring, og at dette har vel så mye med det relasjonelle å gjøre som det faglige. Kommunikasjon med klassen og enkeltelever er også viktig i arbeide med blant annet atferdsproblemer. Empirien viser at det relasjonelle er nødvendig for å vite hvem elevene er og å vite hva de har forutsetninger for, slik at musikk læreren igjen har forutsetninger for å drive en tilpasset opplæring for hele gruppen. Flere informanter beskriver hvordan de jobber med kartlegging av elever og relasjonsarbeid både i og utenfor musikkrommet, og hvordan dette arbeidet er en grunnleggende og viktig for at alle skal få noe ut av musikkundervisningen.

I det relasjonelle ligger også en forståelse av hva elevene forventer av faget. Informantene forteller at de jobber ut fra en visshet om at elevene sitter med forventninger til musikkfaget og at det er nødvendig å møte disse forventningene for at elevene skal være motiverte for undervisningen. Alle informantene snakker om *motivasjon*, og hvordan de konstant jobber for å motivere elevene for de aktivitetene som skal skje da dette legger grunnlaget for deltakelse. Flere nevner at de ønsker å gjennomføre en undervisning som skjer på elevenes premisser, at musikkfaget i større grad enn andre fag *kan være elevenes fag*.

#### 4.3.2 Den tilpassede opplæringen møter motstand

Empirien viser at musikk lærerne er opptatte av at musikkfaget skal være et fag for alle. At det er et fag hvor elevene kan delta ut fra deres egne premisser, hvor læreren kan ta hensyn til elevenes forventninger og hvor det eksisterer gode muligheter for mestring. På den annen side er det flere av informantene som gjennom sin ordlegging hentyder at dette er en sannhet med

modifikasjoner: I klasserommet; ja, på scenen; nei, ikke nødvendig vis. Ambisjoner og et ønske om musikalsk kvalitet gir prinsippene rundt tilpasset opplæring en liten knuff i siden:

Informant 3:

*”For jeg har jo lyst på et bra produkt fra klasserommet, og spesielt i forhold til en fremføring eller noe sånt, så har jeg jo lyst til at resultatet skal bli så flott som overhode mulig. Men så skal du jo selvfølgelig inkludere flest mulig. Og av og til kan det være kjempevanskelig når en har ekstremt begavede barn, så er det veldig lett og hele tiden gi mikrofonen til disse, og be de stå fremme og briljere på noe som du vet at publikum kommer bare til å elske og synes at dette var fantastisk. Men så vet du da at det står tre andre bak som også kunne tenkt seg litt mer oppmerksomhet og vært litt mer i fokus. Men så leverte de kanskje ikke så bra varer på slutten, men som du vet det hadde betydd så uendelig mye mer for, da. Å få nettopp dette fokuset. Så det er noe jeg også er veldig bevisst på. At det skal være så rettferdig som mulig. Men det er kjempevanskelig. Og veldig ofte så resulterer det i at man føler seg litt forsmådd. Og av og til så kan det være et forferdelig ærlig område det der. For man har ikke lyst til at elever står og dummer seg ut så mye, heller. Som gjør ting som de ikke burde. Selv om de har lyst. Så det er veldig vanskelig.”*

Informanten uttrykker et ønske om å levere gode resultater fra musikkrommet. Dette må nødvendig vis skje i henhold til skolens inkluderingspolitikk og musikkfagets rammer. Informanten uttrykker seg noe motsigende i sitatet overfor, da han utaler at han vet hvor mye det ville betydd for enkelte elever å stå foran, selv om de ikke nødvendig vis briljerer i musikk, men at han i slike tilfeller ofte setter ned foten. Han utaler at elever ”føler seg litt forsmådd”. Et spørsmål blir da hvem sitt hensyn som avgjør at enkelte elever ikke får stå foran? Elevens eller musikkklærerens? I sitt arbeid er den profesjonelle musikkklæreren både en formidler og fortolker av sin kunnskap og sitt mandat (Molander & Treum, 2008). Valg musikkklæreren gjør er følgelig en sammensatt forståelse av dette. Empirien viser at det i stor grad er musikkklæreren som sitter med definisjonsmakten over hva som er kvalitet, og at det sånn sett er et valg som tas på to premisser: Med tanke på elevens beste, slik informanten snakker om, men også et valg tatt ut fra lærerens preferanser om musikalitet og standarder for kvalitet. For hvis det hadde ”betydd så uendelig mye” for eleven, hadde det da vært så farlig om ”de ikke leverer så bra varer”? Det er noe i informantens forståelse av sitt faglige ansvar som indikerer at *inkludering* i enkelte tilfeller faktisk må vike for *musikalsk kvalitet*.

Denne informanten er på ingen måte alene når det kommer til det med å ta strenge valg for musikalisk kvalitet i musikkfaget. En annen informant uttrykker seg på en liknende måte:

Informant 5:

*”Så det er noen ganger jeg sier at; ”må dere bare velge de som ikke kan holde melodien her? Det er veldig vanskelig at de skal synge solo”. ”ja men de har ikke fått sunget før”. ”ja men må de synge solo da? Kanskje de kan spille skuespill? Eller lese dikt? Eller kanskje de er veldig flinke i fotball og ble valgt i fotballcupen. Må alle synge?”. Og da er det noen kontaktlærere som mener at: ”Ja. Alle må få prøve seg”. Og der er ikke jeg. Fordi vi har ulike sterke sider. Så du kan godt synge i koret, men du må ikke nødvendigvis stå foran med en masse lyd.”*

Informanten forteller at hun er streng, og i høyeste grad sitter med en ”vetorett” når det kommer til musikalske avgjørelser. Dette henger sammen med det som kan spores som en konflikt eller spenning i det å skulle identifisere seg som *lærer* og *musiker* i én og samme profesjon (Angelo, 2012). Det blir dermed aktuelt å trekke frem identitetsbegrepet i profesjonsteoretisk sammenheng. Kontrasten ser ut til å handle om når musikk lærerens forståelse av hva som er kvalitet, musikalitet og prestasjoner møter timeantall, fagplaner og verdier som ligger til grunn for en tilpasset opplæring.

I et profesjonsperspektiv er utøving av makt en konsekvens av det å være den *profesjonelle* (Molander & Treum, 2008). I denne maktutøvelsen har den profesjonelle også en plikt til å grunngi sine handlinger. Informanten overfor forsvare sin mening ved å påpeke at elever har forutsetninger for ulike ting, og at dette er en del av den overordnede tilpassede opplæringen i skolen som vil være å hjelpe elever med å få kontakt med sine personlige evner og egenskaper. Noen mestrer i musikk, mens andre mestrer på fotballbanen. Sånn sett blir den tilpassede opplæringen skolens overordnede ansvar, og ikke alltid et hensyn musikk læreren tar.

En annen informant beskriver hvordan han har fått tilbakemeldinger fra elever under arbeidet med den årlige avslutningsforestillingen på 7.-trinn:

Informant 4:

*”Du krever for mye. Det blir bra, men du krever for mye”. Og da kan du jo.. Ja. Hva skal jeg gjøre da? Skal jeg bremse opp? Og skal jeg si da etter at showet er ferdig, når du hører at ”det her ble jo mye dårligere enn forrige år”. ”Ja men du sa jo det at jeg skulle bremse opp”. Det kan jeg ikke gjøre. Derfor så må jeg ta den avgjørelsen i oktober, november, og være knalltøff på gulvet. Nei. Vi skal dit. Og det er flere som er forbannet og sier at jeg er den verste og strengeste læreren de har hatt, og alt det. Og jeg sier ikke at: ”jo. Dette må jeg gjøre fordi det er til ditt eget beste”, det er ikke det jeg mener. Jeg er veldig klar over at det dukker opp etiske dilemmaer. Det skal være det. Det er sånn det er å være lærer. Og jeg tenker ”gikk jeg for langt der? Dro jeg for langt der?”.”*

Musikklæreren ønsker at elevene skal prestere og han ønsker kvalitet. For å komme dit er han ikke redd for å stille krav til elevene. Faget bli straks mer disiplinert. Det ligger en gjennomgående kontrast i hvordan informantene snakker om tid, nivåtilpasning og undervisning på elevens premisser i den ukentlige hverdagsundervisningen, versus hvordan de skrur om når det for eksempel kommer til oppløp mot fremføringer. Her blir musikklæreren tydelig mere på. Det kan virke som at en konsert, fremføring eller avslutningsforestilling blir å likne et målingsverktøy for ferdigheter og prestasjoner; musikklæreren forventer forventninger fra foreldre, elever og kolleger, og uttrykker at ansvaret for å oppfylle disse forventningene ligger på han.

Informanten nevner hvordan arbeid mot fremføringer ofte utløser en rekke etiske dilemmaer, og at han som lærer stadig må ta vanskelige valg. Etiske dilemmaer han til en viss grad planter selv i det han tar valget om nettopp å kjøre elevene hardt og være *”beinhard på gulvet”*. Aspekter informant tidligere har påpekt er essensielle i arbeidet med tilpasset opplæring, som at gode relasjoner mellom elever og lærer er viktig, blir her noe neglisjert. For denne informanten kan det dermed virke som at populariteten som lærer, og dermed også fokuset på relasjonsbygging og andre aspekter ved den tilpassede opplæringen, ryker *før* verdigheten som musiker.

Angelo (2012) snakker om identitetsspørsmålet i forbindelse med instrumentalpedagoger, og forsker på i hvilken grad disse identifiserer seg som musikere *eller* lærere. Ut fra analysen overfor vil jeg si at det i denne studien ikke er snakk om et så drastisk *”enten/eller”*, men heller situasjonsbestemt *”og”*. At informantens profesjonelle identitet som forvaltere av



musikalsk kvalitet og det som gjennom prestasjoner blir musikkfagets ”ansikt utad” settes på prøve av lærerens mandat som forvalter av tilpasset opplæring, i dette tilfellet særlig forstått som inkludering og deltakelse.



## 5.0 Avsluttende drøfting

I analyse- og drøftingskapittelet overfor har jeg lagt frem og drøftet funn fra empirien opp mot teori om profesjonsforståelse og tilpasset opplæring. I det første delkapittelet: ”*Tilpasset opplæring – hvordan oppfattes det?*”, blir informantenes generelle forståelser av prinsippet om tilpasset opplæring presentert opp mot hvordan de forstår begrepet i forhold til musikkfaget. I det andre delkapittelet: ”*Musikklæreren – mål og kunnskap*”, trekkes informantenes tanker om mål for musikkfaget og deres oppfattelse av kunnskap frem, og diskutert i forbindelse med hvor den tilpassede opplæringen her kommer til syne. I det tredje og siste delkapittelet: ”*Musikkfaget – inkludering vs. musikalsk kvalitet*”, blir spennet i musikklærerens identitetskonflikt diskutert; tilpasset opplæring, først og fremst forstått som inkludering, møter en konflikt i musikklærerens ønske om musikalske standarder. Ut fra analysen skal jeg nå samle trådene for å gi et svar på problemstillingen.

- **Hvordan snakker musikklærere om tilpasset opplæring i musikkundervisningen?**

En forståelse av at opplæring og undervisning skal tilpasses elevene ligger til grunn for informantenes profesjonsutøvelse, og empirien viser at dette oppfattes som en viktig del av lærerens mandat. Informantene snakker om tilpasset *undervisning*. Både *organisatorisk differensiering* (organisering av grupper og undervisning) og *pedagogisk differensiering* (tilpasning til elevfaktorer som nivå og tempo) er teoretiske beskrivelser som kan linkes til det informantene forteller om sin forståelse av tilpasset opplæring (Håstein & Werner, 2014). Ut fra det informantene sier kan det se ut til at tilpasning *i* musikk handler om undervisningens innhold, mens tilpasning *for* musikk handler om relasjonsbygging og inkludering for deltakelse og samspill. Begge deler vektlegges når informantene snakker om en tilpasset opplæring, og i stor grad beskriver de sin utførelse av prinsippet ut fra det en i et teoretisk perspektiv vil kalle en *vid* tilnærming (Bachmann & Haug). I lys av dette forstår informantene prinsippet med utgangspunkt i at elever ikke isoleres for seg, men sees som en helhet. Den tilpassede opplæringen skal potensielt forstås som en kvalitet ved fellesundervisningen (ref. Kap. 2.0).

Informantene forteller hvordan de ser på faget som en arena for tilpassede muligheter: En informant nevner at musikkfaget bevisst brukes som et integrerings- og inkluderingsfag, en annen informant forteller hvordan *musikkfag* omformuleres til *kunstoffag* for å kunne møte ulike elevers behov, en tredje informant beskriver hvordan han analyserer elevgruppen for å se hvilke instrumenter og sjangere som vil passe klassen best, fjerdemann forteller hvordan hun ser etter elevers ferdigheter og kan sette dette inn i en sammenheng i musikkfaget. Ut fra hvordan informantene snakker om både fag og elever er det tydelig at de sitter med et engasjement og en vilje til å gi mye av seg selv i arbeidet med tilpasning i musikkfaget. I et sosialkonstruksjonistisk perspektiv betrakter man profesjon på en måte som understreker at konteksten er viktig for læreres profesjonsforståelse (Burr, 2003). Musikk lærerne snakker om sin rolle og sin jobb ut fra den hverdagen de møter i klasserommet. Av empirien kan det dermed leses at informantene opplever situasjoner gjennom sin profesjonsutøvelse som gjør at de har et genuint driv for musikkfaget og elevene.

Empirien viser hvordan musikkfaget er et *felleskapsfag*. At det i motsetning til mange andre fag er bundet til en undervisningsform som krever at hvert enkelt barn tar aktivt del i fellesskapet da den musikkundervisningen informantene fører i stor grad handler om samspill; ”*de skal begynne på likt, og de skal slutte på likt*” (Informant 1). Musikk læreren er selv veldig aktiv i sitt arbeid med å skape og opprettholde motivasjon og lærelyst i fellesskapet. I dette ligger det en naturlig tilpasning ved å hele tiden justere seg i forhold til hvordan man som lærer møter elevene relasjonelt, og hvordan man helt konkret kan gå inn å justere nivået i forhold til den enkelte elevs forutsetninger. I denne sammenheng går empirien teorien i møte, hvor det nevnes at det er lærerens initiativ og elevens respons på undervisningen som bestemmer om det blir en tilpasset opplæring (LK, 2006).

Empirien viser at musikk læreren, så langt det lar seg gjøre, bruker energi på å legge til rette for en individuell utvikling for den enkelte gjennom samspill i fellesskapet. *Den proksimale utviklingssonen* og Vygotskys sosiokulturelle læringsteori nevnes i teorikapittelet (Imsen, 2012). Ut fra denne teorien skjer læring for den enkelte gjennom fellesskapet og i samhandling med mer kompetente andre som kan løfte eleven videre i sin læringsprosess. Empirien viser at flere av informantene er innom dette gjennom sin tilnærming til elever i musikkfaget. At et godt fellesskap og et fungerende samspill også gjør det mulig å nærme seg enkelte elever på deres nivå og tilpasse arbeidsoppgavene deretter. Antall elever og begrenset med tid gjør at informantene gjerne ser på dette som et langtidsprosjekt, da flere påpeker at de

ikke når innom alle elevene i en klasse i løpet av én musikktime. Slik teorien om tilpasset opplæring kan forstås er dette heller ikke hensikten med prinsippet, da det i den *vide* forståelsen av begrepet på mange måter handler om et fokus på et lengre utviklingsløp hos elevene (Bachmann & Haug, 2006).

Studier og sammenlikninger av empirien gir en viktig informasjon om tilpasning i musikkfaget som skiller seg fra tilpasning i de teoretiske fagene. I tillegg til variasjon i arbeidsoppgaver, metoder og tilnærminger, er musikkfaget konstruert på en måte som gjør at også *faginnholdet* kan tilpasses. Dette er det flere av informantene som forteller at de benytter seg av, og kanskje særlig i forhold til hva de selv legger vekt på i faget. Da en del av den tilpassede opplæringen handler om *differensiering* (Håstein & Werner), er denne muligheten for innholdsjustering potensielt enda en mulighet for tilpasning.

Empirien forteller at det i teoretiske fag i stor grad foreligger et felles *nasjonalt fokus*, da lærebøker, prøver og læringsmål legger opp til at elevene skal kunne det og det innen da og da. Elevene må tilpasse seg tidsskjema og innhold. Musikkfaget er i stor grad et *lokalbestemt fag*, noe som også kan ses tydelig ut fra empirien og hvordan de ulike lærerne bruker sin egen kunnskap til å forme faget, noe som på mange måter sier noe om den profesjonelles selvstendige ansvar, *autonomien*, ved profesjonsutøvelsen (Ohnstad, 2015). Empirien viser at informantene i stor grad står på egne ben i møte med både musikkfaget og forståelsen av tilpasset opplæring. Etiske valg og overveielser er en stor del av musikk lærerens hverdag, da en del av profesjonsutøvelse handler om å hele tiden kunne forsvare sin praksis, både etisk og kunnskapsmessig.

Det er altså en ensomhet å spore i musikk lærerens autonomi, på tross av at det knapt nok finnes en arbeidsplass som er så utelukkende sosial og relasjonsbasert som barneskolen.

Informantenes ulike benevnelser på og forståelser av musikkfaget er gjennomgående i empirien, da det i forhold til tilpasning er et fag som fremstår som veldig fleksibelt, og dermed skaper en potensiell arena for tilpasset opplæring. Angelo (2012) påpeker hvordan utøvere innenfor samme profesjon ikke nødvendigvis legger den samme kunnskapen til grunn når de snakker om hva de tar ansvar for og hva de kan. I empirien kan man spore likheter i informantenes metoder og holdninger, men også mange ulikheter som følger av personlige erfaringer, identitetsforståelse, mandat og lokale skolebestemmelser. Angelo

refererer til Nielsen (Angelo, 2012; Nielsen, 1994) som snakker om hvordan musikk lærere kan ha ulike tanker om hva slags fag det undervises i, og at dette i utgangspunktet handler om hva slags fagsyn den enkelte læreren tar med seg inn i klasserommet. Dette fagsynet er også sentralt med tanke på hva som vektlegges i møtet med prinsippet om tilpasset opplæring.

Alle informantene nevner at de ønsker at musikkfaget skal være et *kjekt* fag, av flere omtalt som et *trivselsfag*. Det er i denne diskursen vi også finner en selvsagt holdning til en undervisning som tar utgangspunkt i en vid tilpasset opplæring, inkludering til fellesskapet, hensyn til elevens forventninger, det relasjonelle og mestring gjennom nivåtilpasning. I musikkrommet er det plass til alle. Her kan funn i empirien støtte seg til mange av de verdiene som for eksempel Strandkleiv og Lindbäck (2004) i sitt forsøk på å kartlegge hvilke faktorer som fremmer en tilpasset opplæring, blant annet nevner kunnskap om *læreforutsetninger*, *elevforutsetninger*, *motivasjon* og *vanskelighetsgrad*.

Så er det den kontrasterende tendensen musikk lærerne snakker om i sin forståelse av at musikkfaget også skal fremme kvalitet, da fremføringer for et publikum er en del av fagets mål. Slik enkelte informanter snakker om det innebærer dette at flere av de overnevnte prinsippene for tilpasset opplæring må vike til fordel for det jeg her velger å kalle for *prestasjonsfaget* musikk. Det er helt tydelig at informantene har en mening om at ikke alt er kvalitetsmessig godt i musikkfaget, og dermed heller ikke nødvendigvis egnet for en scene. Dette er det flere av informantene som er ganske tydelige på: alle skal med, ja, men ikke alle skal stå foran å synge solo.

I den sammenheng kan et annet aspekt ved den tilpassede opplæringen påpekes, som potensielt kan få sitt utspring her: Det faktum at også de med gode forutsetninger og talenter skal møtes gjennom dette prinsippet. Flere av informantene snakker om hvordan de i utgangspunktet tenker på musikk som et fag for alle. Likevel viser empirien at flere av musikk lærerne er opptatte av å løfte frem de med talenter i musikk. Og de forteller at mange er flinke. Så hvorfor ikke gi de en arena å boltre seg på? Det virker som at det å gi rom til de talentfulle er en del av informantenes forståelse av mandat og profesjonelle myndighet som musikk lærer. Dette kan også falle inn under begrepets vide forståelse (Bachmann & Haug, 2006), da det påpekes at alle elever skal få en så god opplæring som mulig.

Likevel er tendensen i empirien at dette snakkes om på en relativt ydmyk og forsiktig måte, kanskje fordi prinsippene som ligger til grunn for enhetsskolen står så sterkt i det pedagogiske arbeidet (ref. Kap. 2.0). Informantene sier at de er klar over at de ofte tar valg på bekostning av elevers vilje og følelser, og at dette kan være vanskelig for læreren og bringer med seg etiske utfordringer. Likevel er det å måtte ta disse valgene en del av informantenes profesjonsforståelse, og både autonomi, definisjonsmakt, kunnskap og skjønn spiller en rolle her (ref. Kap. 3.0). Da forskning viser til en uheldig tolkning av begreper mot en *smal* forståelse og en for sterk *individualisering* (Bachmann & Haug, 2006), må den tilpassede opplæringen tross alt ikke tolkes på en måte som gjør at musikkundervisningen blir ”middelmådig” som følger av et for sterkt hensyn til *felleskapet*. Middelmådig i den forstand at de som har et talent innenfor musikk jekkes ned av hensyn til fellesskapet. Empirien viser at dette er noe informantene hele tiden jobber med å balansere i musikkfaget.

Informantene snakker i stor grad om tilpasset opplæring som en erfaringsbasert forståelse. At det de legger i en tilpasset opplæring er tuftet på identitet og skjønn og har utviklet seg gjennom møte med elever og klasserom. Det knyttes altså i veldig liten grad til teoretisk fundert kunnskap. I forhold til profesjonsbegrepet er dette noe å belyse, da *systematisk teori* (Ohnstad, 2015) ligger til grunn som et av kjennetegnene ved en profesjon. Dette beskrives som en fundamental felles teoretisk kunnskapsbase for profesjonsutøvere innenfor samme profesjon. I forhold til tilpasset opplæring må det påpekes som noe påfallende at et så stort og tungtveiende prinsipp som danner grunnlaget for skolens virksomhet (ref. Kap. 3.0) i stor grad faktisk er *skjønnsbasert*. Den tilpassede opplæringen mangler en kunnskapsbase og en tydelig teori. Dette viser også forskningsresultater som studerer forståelser rundt prinsippet om tilpasset opplæring (Bachmann & Haug, 2006, Jenssen, 2011). Khilman Evang (2010) etterlyser i sin konklusjon en litteratur som forbereder musikkpedagogen på hvordan man møter alle elevene på en *likeverdige* måte.

Empirien viser at flere av informantene til tider oppfatter tillitt og frihet i faget, den *autonomien* som ligger i profesjonsutøvelse, som noe ensomt. Autonomien beskrives av informantene som både god og nødvendig, men som sagt; til tider også ensom. Kunne det å jobbe for å utvikle en *systematisk teori* (Ohnstad, 2015) innenfor den tilpassede opplæringen gitt noen felles teoretiske referanserammer, og dermed gjort autonomiaspektet ved profesjonsutøvelsen som også handler om å kunne forsvare etiske overveininger, mindre ensom? Og kunne da en systematisk teori og diskurs rundt den felleskapsorienterte tilpassede

opplæringen, som ligger til grunn for musikkfaget, ha bidratt til å balansere den generelle, og omtalt *uheldige* (Jenssen & Lillejord, 2009), tendensen til en for individualisert forståelse?

## 6.0 Avsluttende kommentar, kritiske betraktninger og veien videre

Tilpasset opplæring skal fungere som et prinsipp for all undervisning i skolen. Analysen her viser i midler tid at tilpasset opplæring er et begrep som i stor assosieres med de teoretiske fagene, og at det ikke finnes noen diskurs rundt tilpasset opplæring og musikkfaget. Begrepets politiske historie forteller oss at det er et ønsket og viktig prinsipp for den norske enhetsskolen. Men hva er verdien av det hvis det ikke reflekteres rundt hvorfor det er ønsket og viktig for *all* opplæring?

I denne oppgaven har jeg studert begrepet tilpasset opplæring, og hvordan musikkklærere snakker om dette i forbindelse med musikkfaget. Det informantene umiddelbart beskriver tilpasset opplæring som likner i stor grad på den definisjonen vi finner i lovteksten. Ulikheter og nyanser kommer til syne når musikkklærerne begynner å gå dypere inn på begrepet og knytter det sammen med sin egen undervisningspraksis. Funnene viser at det for mine informanter foreligger en naturlig kultur for tilpasset opplæring i musikkfaget som følger av hvordan faget er konstruert og hva musikkklærerne velger å putte inn av innhold. Informantene forteller hvordan de aktivt bruker det relasjonelle som verktøy for å legge grunnlaget for en tilpasset undervisning i og for fellesskapet.

I ulike settinger og diskurser både på politisk nivå og skolenivå blir det konkludert med at tilpasset opplæring er vidt og vanskelig. Den generelle tendensen jeg sitter igjen med etter å ha gjennomført denne studien er at denne noe oppgitte holdningen ikke står sentralt i mitt datamateriale. Det er mulig dette er en konsekvens av at tilpasset opplæring og musikkfaget ikke ser ut til å umiddelbart høre hjemme i samme setning, da forståelsen av tilpasset opplæring i stor grad virker individualisert, og at informantene sånn sett ikke har reflektert nok over begrepet og teorien rundt det til å eventuelt skulle fastslå at det er utfordrende. Det er også en mulighet at mange verdier som legges til grunn for en vid forståelse av tilpasset opplæring også gjennom empirien beskrives som helt naturlige verdier i musikkdidaktisk



metodearbeid, fordi det ligger så mange muligheter i faget som gjør det til et godt fag å tilpasse opplæringen i.

## 6.1 Kritiske betraktninger og veien videre

Jeg har hele tiden foretatt valg jeg mener ville tjene akkurat mitt mål med denne studien best, og er klar over at det i et forskningsprosjekt som dette er flere veier til målet, både teoretisk, metodisk og analytisk. Det som foreligger som resultater i denne oppgaven er i stor grad tuftet på min personlige fortolkning av teori og datamaterialet, og en annen forsker ville mest sannsynlig sydd det sammen på en annen måte og kommet frem til andre resultater.

Denne studien leverer ingen faste beviser på at musikkfaget er et verktøy for en fellesskapsorientert tilpasset opplæring. Men forskningen viser at det ligger et potensiale for dette i faget, og videre at en utnyttelse av dette potensialet kommer helt an på hvem som underviser i det, og hvordan vedkomne gjør dette. Sånn sett kunne studien vært større, om man ønsket flere nyanser til sammenlikning i materialet. Eksempelvis kunne det ha vært flere informanter involvert, eller en kunne vært spred utover flere kommuner. Studien kunne også tatt utgangspunkt i én informant og hans eller hennes forståelse av begrepet. Da ville man kunne tatt flere runder med intervju og kommet helt nær denne informantens tankerekker, valg og overveininger. Jeg vurderte også om metoden, i tillegg til intervju, skulle bestå av observasjon. Men i fare for å legge for store føringer på informantenes tanker etter å ha sett de i praksis, lot jeg dette være. I denne omgang var det kun deres førstehånds forståelse jeg var interessert i.

Denne studien er et lite bidrag til det musikkpedagogiske feltet. Oppgaven får frem enkelte sammenhenger og mønstre som setter fokus på et område som i musikkpedagogisk sammenheng har vært lite utforsket tidligere. Jeg mener det ligger noe her som kan bidra til nye perspektiver i debatten om tilpasset opplæring, både musikkpedagogisk og generelt. Det kunne vært interessant å gå nærmere inn på den forskjellen mellom tilpasset opplæring i musikk og tilpasset opplæring i de teoretiske fagene og gjøre en grundig sammenlikning på hvordan begrepet blir forstått og brukt. Som jeg har nevnt tidligere: kunne en diskurs i og om tilpasset opplæring i musikkfaget, forstått som fellesskapsundervisning, gitt noen retningslinjer som også allmennpedagogikken kunne sett til for å unngå tendensene til en for sterk individualisering?

Informantene ga utrykk for at tilpasset opplæring ikke var noe de tenkte spesielt på i forbindelse med musikkfaget. Da de likevel skulle snakke om det hadde de mange refleksjoner og tanker rundt det, og det viste seg for mange at musikkfaget ”er et takknemlig fag å tilpasse i”. Jeg mener det helt klart ville vært fruktbart å snakke mer og høyt om dette, da autonomien musikk læreren sitter med både kan virke befriende men også ensom. Tilpasset opplæring kunne sånn sett også bli satt tydeligere på dagsordenen i utdanningsløpet, da begrepet foreligger som så stort og viktig uten å egentlig ha noen betydning hvis det ikke reflekteres rundt hvordan det er brukbart i praksis.

I tillegg til personlig kompetanse jobbet mitt utvalg av informanter ved skoler hvor de rent teknisk hadde lagt godt til rette for musikkundervisningen med tanke på rom og utstyr. Alle informantene var fornøyde med sine utgangspunkt. Da de musikk lærerne jeg har snakket med først og fremst virket å forstå tilpasset opplæring som tilpasset *undervisning* med mye bruk av instrumenter for å tilpasse individuelle nivå i en fellesskapssetting, er det dermed tydelig at instrumentparken de har tilgang til bidrar med å gjøre denne fellesskapsundervisningen mulig. Det ville derfor vært veldig interessant å snakke med musikk lærere som jobber ved skoler hvor rammefaktorene ikke er en selvfølge. Hvordan tenker man da om tilpasset opplæring?

Jeg har ikke gått inn på kjønn i denne studien, men kan nevne at det også var en forskjell å spore i empirien når det kom til hva de kvinnelige og mannlige informantene vektla i sin undervisning. En liten tendens var at de mannlige informantene i større grad enn de kvinnelige vektla aspekter ved musikkfaget som *prestasjonsfag*. Da min gruppe informanter var såpass liten, var dette noe jeg valgte å ikke feste noen konklusjoner ved. En studie rundt tilpasset opplæring knyttet opp mot lærerens kjønn og identitet ville vært spennende.

I løpet av 2020 skal en ny læreplan tas i bruk i den norske skolen (Udir.no). Det er mange som har forsket på og skrevet om tilpasset opplæring i lys av læreplanen for Kunnskapsløftet. Med en ny læreplan kommer det helt sikkert mange nye aspekter å ta tak i som forsker. Hva skjer for eksempel med prinsippet om tilpasset opplæring? Står det fortsatt like sentralt? Har det nok en gang fått nytt innhold? Og hva betyr det for musikk læreren og i musikkfaget?

# Referanseliste

## A

Aho, D. (2017) *Tilpasset opplæring i musikk – en utfordring?* Høgskolen i innlandet

Aldenmy, S. I., Paulin, A., Zetterqvist, K. G. (2009) *Profesjonsetikk for lærere*. Gyldendal akademisk, Oslo.

Anlego, E. (2012) *Profesjonsforståelser i instrumentaledagogiske praksiser*. PhD, NTNU

Algelo, E. (2014) *Profesjonsforståelser og kunstpedagogikk*. Bergen: Fagbokforlaget

## B

Bachmann, K. Og Haug, P. (2006) *Forskning om tilpasset opplæring. Forskningsrapport nr. 62*. Høgskolen i Volda, Møreforskning Volda

Bamford, A. (2012) *Arts and Cultural Education in Norway*. Bodø: Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen

Burr, V. (2003) *Social Constructionism*. New York: Routledge

## D

Dale, E. L. (1993) *Den profesjonelle skole*. Oslo: Ad Notam Gyldendal AS

Dale, E. L., Wærness, J. I., Ludvig, Y. (2005) *Tilpasset og differensiert opplæring i lys av Kunnskapsløftet*. LÆRINGSlaben forskning og utvikling.

Dale, E. L., Wærness, J. I., Liabø, M. (2004). *Differensiering og tilpasning i grunnopplæringen. Rom for alle – blick for den enkelte*. Oslo: Cappelen akademiske forlag

Dalen, M. (2004) *Intervju som forskningsmetode*. Oslo: Universitetsforlaget

## E

Evang, H. K. (2010) *En inkluderende musikkpedagogikk?* Masteroppgave, Norges musikkhøgskole

## F

Furnes, O.T. (2009) *Musikk og tilpasset opplæring: Om å kunne spille på flere strenger: et blick på musikalitet, mutiple intelligenser og læringsoverføring*. Nordisk musikkpedagogisk forskning

## G

Granlund, L., Mausehagen, S. & Munthe, E. (2011) *Lærerprofesjonalitet i spenningsfeltet mellom policy og profesjon*. HiO-rapport nr 2. Oslo.

Grimen, H. Red: Molander, A. & Treum, L. I. (2008) *Profesjon og kunnskap*. Oslo: Universitetsforlaget

Grimen, H. & Molander, A. Red: Molander, A. & Treum, L. I. (2008) *Profesjon og skjønn*. Oslo: Universitetsforlaget

Grimsæth, G., Hallås, O. (2013) *Undervisningspraksis. Profesjonalitet I skolen*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS

## H

Hanken, I. M., & Johansen, G. (2013) *Musikkundervisningens didaktikk*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk

Heggen, K. (2010). *Kvalifisering for profesjonsutøving*. Abstrakt forlag, Oslo.

Heggen, K. Red: Molander, A. & Treum, L. I. (2008) *Profesjon og identitet*. Oslo: Universitetsforlaget

Håstein, H., Werner, S. (2003) *Men de er jo så forskjellige. Tilpasset opplæring i vanlig undervisning*. Oslo: Abstrakt forlag

Håstein, H., Werner, S., Red: Bunting, S. (2014) *Tilpasset opplæring i fellesskapets skole*. Oslo: Cappelen Damm AS

## I

Imsen, G. (2012) *Elevenes verden – innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget

## J

Jenssen, E. S. (2011) *Tilpasset opplæring i norsk skole – politikeres, skolelederes og læreres handlingsvalg*. Avhandling for graden PhD. Det psykologiske fakultet, Universitetet i Bergen.

Jenssen, E. S. & Roland, K. (2015) *Tilpasset opplæring gjennom skolens profesjonsfellesskap*. Bedre skole nr. 1

Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2010). 4. Utgave. *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Abstrakt forlag, Oslo.

## K

Karseth, I.B, Gudmundsdottir, S. og Hopmann, S. (red.) (1997) *Didaktikk: Tradisjon og fornyelse. Festskrift til Bjørg Brandtzæg Gundems 70-års dag*, 202-216

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2012). 2. Utgave. *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal akademisk, Oslo.

Kvam, B., Rise, S., Sæther, J. (red) (2008). *Danning og personlighetsutvikling i lærerutdanning og læreryrke*. Gyldendal akademisk, Oslo.

Kvale, S. (2009) *Det kvalitative forskningsintervjuet*. Oslo: Gyldendal Norske Forlag

L

Lock, A. & Strong, T. (2014) *Sosial konstruksjonisme – teorier og tradisjoner*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS

Læreplanverket for Kunnskapsløftet (2006) PEDLEX Norsk Skoleinformasjon, Oslo.

M

Molander, A., & Treum, L. I. (red) (2008). *Profesjonsstudier*. Universitetsforlaget, Oslo.

N

Nilssen, V. (2012) *Analyse i kvalitative studier, den skrivende forskeren*. Universitetsforlaget, Oslo.

O

Ohnstad, F. O. (2015). 2. Utgave. *Profesjonsetikk i skolen*. Cappelen Damm akademisk, Oslo.

Olsen, S. E. (2015) *Tilpasset opplæring: Forståelse, praktisering og utfordringer i samfunnsfag*. Norges Arktiske Universitet

P

Pedersen, R., Solvoll, T. R. (2010) *Tilpasset opplæring for alle – tilrettelegging av opplæringa for elever med lærevansker*. Masteroppgave i spesialpedagogikk, Universitetet i Tromsø.

R

Rosland, S. K. (2010) *Nyutdannede læreres mestringsopplevelser i møte med kravet om tilpasset opplæring i grunnskolen*. Masteroppgave, Universitetet i Stavanger

Ruud, E. (1997) *Musikk og identitet*. Universitetsforlaget, Oslo.

S

Sivertsen, A. (2015)

Skårberg, O. (2013) *Musikalsk skoloring for fremtiden – om valgets kvaler i dagens musikkundervisning*. Studia Musicologica Norvegica, Volum 39

Slagstad, R., Messel, J. (red) Rovde, O. (2014) *Profesjonshistorier. Lærarane: I kamp for skulen og standen*. Pax forlag, Oslo.

Solvoll, T. L. & Pedersen, R. (2010)

Strauss, A., & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative reaserch: Grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park, CA: Sage.

St. meld. nr. 30 (2003-2004) *Kultur for læring*

St. meld. nr. 16 (2006-2007) *... og ingen stod igjen. Tidlig innsats for livslang læring*

St. meld. nr. 31 (2007-2008) *Kvalitet i skolen*

Strandkleiv, O. I., Lindbäck, S. O. (2004) *Hva er tilpasset opplæring?* Elevsiden DA

Stray, T., Stray, I. E. Red: Bunting, M. (2014) *Tilpasset opplæring sett i et differensiert relasjonsperspektiv*. Oslo: Cappelen Damm AS

T

Thagaard, T. (2003) *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget

Tjora, A. (2010). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal akademisk.

W

Wenneberg, S. B. (2002) *Socialkonstruktivisme – positioner, problemer og perspektiver*. Frederiksberg: Samfundslitteratur

Witteck, L (2018) *Identitet som lærer*.

Udir.no

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

Lest den 21.11.2017

Udir.no

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fag/musikk/reodor-felgen/>

Lest den 23.01.2018

Lovdata.no

Opplæringsloven, kapittel 1. §1-3 *Tilpassa opplæring og tidleg innsats*

[https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=opplæringsloven#KAPITTEL\\_1](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=opplæringsloven#KAPITTEL_1)

Lest den 09.09.2017

# Vedlegg

## Vedlegg 1: Intervjuguide

### **Innledende samtale:**

- Takk for at du ønsker å stille til intervju!
- Fortelle litt om oppgaven og tema
- Informere om gangen i samtalen, rettigheter, lydopptak
- Spørsmål før vi setter i gang?

*Husk å sette på opptaket!*

### **Noen innledende spørsmål**

- Utdanning?
- Musikalsk bakgrunn?
- Antall år i yrket?
- Antall år på denne skolen?
- Trinn? (Antall musikktimer per uke?)

### **Tilpasset opplæring**

- På generell basis, hva er det første du tenker på når du hører begrepet tilpasset opplæring? (Intensjoner, mål, innhold, hensikt...)
- Hva vil du si er det som påvirker din forståelse/oppfatning av tilpasset opplæring mest? (kollegaer, kurs, skoleleder, erfaringer, osv..)
- Hvordan opplever du at kollegaer arbeider med TPO?
- Hvilke forventninger opplever du at skoleledelsen har til arbeidet med TPO?
- Når jeg sier tilpasset opplæring i musikkundervisningen, hva tenker du da? (Hva er TPO i musikkfaget? Hvordan passer TPO inn i musikkfaget?)
- Hva tenker du er nødvendige verktøy for å få gjennomført tilpasset opplæring i musikk? (Rammefaktorer, lærerkompetanse, elevforutsetninger, skolekultur...)
- Hva slags musikkrom og instrumenter har dere her på skolen?

### **Eleven**

- Hvordan vil du beskrive elevgruppen(ne) i din(e) musikktimer?
- Hvordan vil du beskrive læringsmiljøet i dine musikktimer?
- Hva er viktige vilkår/forutsetninger for å skape et godt læringsmiljø i musikktimen?
- Hva gjør du for å skaffe deg oversikt over det elevene kan?

- Hva gjør du for å skaffe deg oversikt over det elevene har lært?

### **Undervisningen**

- Hva legger du vekt på for å tilpasse musikkopplæringen til flest mulig? Hva er de største fordelene med det?
- Planlegging; hvordan jobber du for å konkretisere målene i LK06?
- Gjennomføring; mål? Organisering? Undervisningsmetoder? Lærerrollen? Hvor og hvem er du i musikkrommet? Læremidler? Rammefaktorer?
- Hvordan tilrettelegger du for den enkelte elev innenfor fellesskapet? (Differensiering, organisering, oppgavetype...)
- Kan du beskrive en episode der du lyktes med å tilpasse opplæringen? Hvordan jobbet dere? Hva var utfordringen? Resultatet?
- Kan du beskrive en gang det ble mindre vellykket?
- I hvilken grad deltar elevene i sin egen læring?
- Hva er den største utfordringen når det gjelder å tilpasse opplæringen til elevene?

### **Litt samlende og oppsummerende**

- Hvordan skal tilpasset opplæring vær ideelt sett?
- Med tre ord; hva er det som skal til for å lykkes med tilpasset opplæring i musikkundervisningen?

### **Til slutt**

- Er det noe du kunne tenke deg å tilføye? Noe du mener jeg har glemt, eller noe du tenker på?



## ***Tilpasset opplæring i musikkundervisningen***

### **Bakgrunn og formål**

Gjennom masterstudiet i musikkpedagogikk ønsker jeg å undersøke hvordan lærere forstår begrepet *tilpasset opplæring* (TPO) og hvordan tilpasset opplæring kan foregå i musikkundervisningen i skolen. Tilpasset opplæring står nedfelt i opplæringsloven og i læreplanen som et grunnleggende prinsipp for opplæring og undervisning i alle fag. I forhold til musikkfaget ønsker jeg å se på TPO koblet opp mot formende og førende faktorer som elevforutsetninger, rammefaktorer og skolens fokusområde, dette gjennom musikk læreren som profesjonsutøver.

### **Hva innebærer deltakelse i studien?**

Studien vil basere seg på ett intervju med en varighet på 45 – 60 minutter hvor det stilles spørsmål rundt og samtales om oppfatninger av og erfaringer rundt temaet tilpasset opplæring i musikkundervisningen. Dataene vil registreres i form av lydopptak. Deltakeren velger selv hvor intervjuet skal foregå, for eksempel på den skolen hvor vedkomne jobber.

### **Hva skjer med informasjonen om deg?**

Datamaterialet vil bli oppbevart i forhold til forskningsetiske retningslinjer og i forhold til HVL's interne rutiner for datasikkerhet. Deltakere for forskningsprosjektet vil ikke kunne gjenkjennes ved publikasjon. Det er jeg og min veileder som vil ha tilgang til materialet.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 30. Juni 2018. Når prosjektet er avsluttet blir alt av opptak og datamateriale slettet.

### **Frivillig deltakelse**

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med prosjektleder Emilie Marlow, tlf: 93015103. Og/eller ansvarlig veileder Catharina Christoffersen, tlf: 55585981.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.



Catharina Christophersen  
Postboks 7030  
5020 BERGEN

Vår dato: 19.09.2017

Vår ref: 55427 / 3 / LAR

Deres dato:

Deres ref:

## Forenklet vurdering fra NSD Personvernombudet for forskning

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 22.08.2017.  
Meldingen gjelder prosjektet:

<i>55427</i>	<i>Tilpasset opplæring i musikkundervisningen</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Høgskulen på Vestlandet, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Catharina Christophersen</i>
<i>Student</i>	<i>Anne Emilie Marlow</i>

### Vurdering

Etter gjennomgang av opplysningene i meldeskjemaet med vedlegg, vurderer vi at prosjektet er omfattet av personopplysningsloven § 31. Personopplysningene som blir samlet inn er ikke sensitive, prosjektet er samtykkebasert og har lav personvernulempe. Prosjektet har derfor fått en forenklet vurdering. Du kan gå i gang med prosjektet. Du har selvstendig ansvar for å følge vilkårene under og sette deg inn i veiledningen i dette brevet.

### Vilkår for vår vurdering

Vår anbefaling forutsetter at du gjennomfører prosjektet i tråd med:

- opplysningene gitt i meldeskjemaet med vedlegg
- krav til informert samtykke
- at du ikke innhenter [sensitive opplysninger](#)
- veiledning i dette brevet
- Høgskulen på Vestlandet sine retningslinjer for datasikkerhet

### Veiledning

#### Krav til informert samtykke

Utvalget skal få skriftlig og/eller muntlig informasjon om prosjektet og samtykke til deltakelse.

Informasjon må minst omfatte:

- at Høgskulen på Vestlandet er behandlingsansvarlig institusjon for prosjektet
- daglig ansvarlig (eventuelt student og veileder) sine kontaktopplysninger
- prosjektets formål og hva opplysningene skal brukes til

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