

MASTEROPPGAVE
Masterstudium i skolerettet utdanningsvitenskap
med fagfordypning i musikk og musikkdidaktikk
Mai 2020

Læreres bruk av tilpasset opplæring i musikkundervisningen
En kvalitativ undersøkelse

Jenny Kristine Lille Isene

OSLOMET

OsloMet – storbyuniversitetet

Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier
Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	4
Abstract	5
Forord	6
1 Innledning	7
2 Tidligere forskning	10
3 Teori	12
3.1 Tilpasset opplæring, inkludering og differensiering	12
3.1.1 Tilpasset opplæring	13
3.1.2 Tilpasset opplæring som et sett av verdier.....	14
3.1.3 Inkludering	15
3.1.4 Differensiering	16
3.1.5 Fire prinsipper for differensiering.....	17
3.1.6 Nivådifferensiering	19
3.2 Den didaktiske relasjonsmodellen	19
3.2.1 Elev- og lærerforutsetninger	20
3.3 Klasseledelse	24
3.4 Musikk-syn, fagsyn, kunnskapssyn, og musikalitet	25
3.4.1 Ulike kunnskapsformer og dimensjoner i musikkfaget	25
3.4.2 Musikk- og fagsyn	27
3.4.3 Musikalitet	32
3.5 Omvendt undervisning	33
4 Metode	34
4.1 Valg av metode	34
4.1.1 Semistrukturert intervju	35
4.2 Valg av informanter	37
4.3 Erfaring med og gjennomføring av intervjuer	38
4.4 Transkribering og analyse	39
4.4.1 Transkribering.....	39
4.4.2 Koding og analyse	39
4.5 Etikk	41
4.6 Reliabilitet og validitet	43
4.7 Forskerrollen og forforståelse	44
5 Resultater	45
5.1 Lærer og lærerforutsetninger	45
5.1.1 Introduksjon av tre lærere	45
5.1.2 Lærers forståelse av tilpasset opplæring	46
5.2 Musikkundervisningen	47
5.2.1 Antall lærere og elever i timen	49
5.2.2 Teoretisk og praktisk musikkundervisning.....	49
5.2.3 Elevaktivitet og samspill.....	50
5.3 Elever og elevforutsetninger	52
5.3.1 Elever med og uten tidligere kunnskap og erfaring i musikk	52
5.3.2 Trekke elevers kunnskap og erfaringer inn i musikkundervisningen	53
5.3.3 Eksempler fra lærers undervisningserfaring med ulike elever	54

5.4	Læreres metoder og strategier	57
5.4.1	Progresjon	57
5.4.2	Nivådeling og nivå differensiering	58
5.4.3	Digitale ressurser og omvendt undervisning	59
5.5	Oppsummering.....	59
6	<i>Drøfting</i>.....	60
6.1	Lærernes forklaring av tilpasset opplæring	60
6.1.1	Lærer 1: kunnskap til å tilpasse opplæringen, nivådele, og se styrker og svakheter hos elevene ..	60
6.1.2	Lærer 2: motivere på det nivåene elevene er	64
6.1.3	Lærer 3: undervisning som gir elevene en følelse av mestring og progresjon	66
6.2	Lærernes måter å tilpasse undervisningen til elever i musikkfaget	67
6.2.1	Nivå differensiering	67
6.2.2	Elevaktivitet og samspill.....	71
6.2.3	Digitale ressurser og omvendt undervisning	73
6.2.4	Antall elever og tilpasset opplæring	74
6.2.5	Elever med tidligere erfaringer	75
6.2.6	Elever med fysiske «hindringer»	76
6.2.7	Elever som kan ha manglende motivasjon for faget.....	78
6.3	Musikk-, fag- og fagsyn.....	79
6.3.1	Musikk- og kunnskapssyn	79
6.3.2	Musikk- og fagsyn	80
7	<i>Oppsummering og avslutning</i>.....	83
7.1	Veien videre	87
8	<i>Litteraturliste</i>	88
	<i>Vedlegg 1: Informasjonsskriv</i>.....	93
	Samtykkeerklæring	96
	<i>Vedlegg 2: Intervjuguide</i>.....	97
	<i>Vedlegg 3: Eksempler fra transkribering</i>.....	99
	<i>Vedlegg 4: Godkjenning NSD</i>.....	100

Sammendrag

Dette er en masteroppgave i skolerettet utdanningsvitenskap med fordypning i musikk og musikkdidaktikk ved OsloMet - storbyuniversitetet. Formålet med forskningen er å se nærmere på hvordan lærere tilpasser opplæringen i musikkfaget, og hvilke tanker og refleksjoner de gjør rundt dette. Det er skrevet lite om tilpasset opplæring rettet til musikkfaget, derav min interesse for temaet. Jeg går inn i forskningen med en forforståelse av at lærere synes det er vanskelig å tilpasse opplæringen i musikkfaget, og at lærerne fokuserer mer på å få de «svakere» elevene opp på nivå med resten av klassen. I denne oppgaven ønsker jeg å se om dette stemmer, i tillegg til hvilke metoder og strategier lærerne bruker for å få tilpasset opplæringen. Tilpasser opplæring gjelder alle elever i skolen, og det skal tilpasses etter elevenes evner og forutsetninger. Elevens evner og forutsetninger er derfor en naturlig å ta med i en oppgave om tilpasset opplæring. Inkludering og differensiering er også emner som dukker opp i litteraturen.

I denne studien har jeg gjennomført en kvalitativ undersøkelse med tre lærere. Lærerne er fra tre ulike skoler, og jobber på ungdomsskolen med musikk som et av undervisningsfagene. Jeg har brukt et semistrukturert intervju i min undersøkelse. For å belyse resultatene mine bruker jeg litteratur fra blant annet tilpasset opplæring, den didaktiske relasjonsmodellen og fagsyn i musikk, i tillegg til tidligere forskning.

På bakgrunn av intervjuene, har jeg kommet frem til ulike måter lærerne tilpasser undervisningen på og at flere av disse er like. Alle lærere uttrykker at tilpasset opplæring kan være en utfordring. De fleste lærere trekker frem «nivådeling» og «nivådifferensiering» som metode. Elevenes motivasjon er også et tema i intervjuene. Gruppestørrelse dukket opp som et vesentlig poeng hos alle, da antall elever og tilgjengelige lærere i timen virket som et vesentlig poeng for god tilpasset opplæring. Antall elever i musikkfaget har også påvirket læreres valg av undervisningsinnhold i musikktime. Forskjellene hos lærerne ligger i deres egne forutsetninger og organiseringen av musikkundervisning på skolene. Det er også ulik vektlegging av opplevelser med enkeltelever.

Abstract

This is a master thesis in School-Oriented Educational Science at Oslo Metropolitan University, and the English title of the thesis is «Teachers Use of Adapted Education in the Music Classroom». The purpose of the research is to look more closely at how teachers use adapted education in the music classroom, and teachers thoughts and reflections around this. There is little research on adapted education aimed at the music classroom, hence my interest for the subject. My understanding is that teachers find it difficult to adapt the education in the music classroom, and that teachers focus on getting the «weaker» students up to a level with the rest of the class. In this thesis I want to see if this is correct. In addition, I want to examine what methods and strategies the teachers use to adapt the music classroom. Adapted education applies to all students in school, and must be adapted to students' abilities and prerequisites. The student's abilities and prerequisites are therefore natural to include in a thesis on adapted education. Inclusion and differentiation are also topics that appear in literature.

This study is a qualitative. I have interviewed three teachers which are from three different schools, and work in secondary school with music as one of the teaching subjects. I have used a semi-structured interview in my research. Relevant research and theory have been used in my study.

Based on my interviews I have found different ways the teachers adapt their education, and that several of them are the same. All teachers express that adapted education can be a challenge. Most teachers point out "level differentiation" as a method. Students' motivation is also a topic in the interviews. Group size emerged as a significant point for everyone, as the number of students and available teachers per hour seemed significant for good adapted education. The number of students in the music profession has also influenced the teachers' choice of teaching content in music lessons. Teachers own prerequisites and their organization of music education in schools, are differences between the three teachers in the study. There is also different emphasis on experiences with individual students.

Forord

Denne masteroppgaven er en del av Skolerettet utdanningsvitenskap med fordypning i musikk og musikkdidaktikk. Jeg har ved hjelp intervjuer av tre lærere i faget musikk på ungdomsskolen, skrevet denne masteroppgaven om tilpasset opplæring i musikk. Arbeidet har vært interessant og lærerikt, og jeg har tilegnet med ny kunnskap og innsikt rundt temaet. Flere har vært med på å påvirke prosessen. Det hadde ikke blitt det samme uten dere.

Jeg takker min veileder Bendik Fredriksen for god oppfølging og veiledning. Du har motivert og inspirert meg til videre arbeid med masteroppgaven.

Takk til mine tre informanter for engasjerte og innholdsrike intervjuer. Dere har påvirket oppgaven i en positiv retning, med mange interessante og nye refleksjoner om både musikkfaget generelt og tilpasset opplæring i musikk.

Jeg ønsker også å takke min mor for lån av både kjøkkenbord og stue i periodene jeg har vært hjemme, og for gode samtaler via telefon mens jeg har vært på hybelen i Oslo.

Takk til nåværende og tidligere medstudenter for innspill i stressende perioder. Jeg takker også forelesere og medstudenter for gode tilbakemeldinger i seminarene vi har hatt.

Mai 2020

Jenny Kristine Lille Isene

1 Innledning

Musikk er et område som alltid har interessert meg. Jeg har vokst opp med musikk, og har både familie og venner som spiller i korps og orkester, synger eller er musikk lærere. Det har derfor blitt naturlig for meg å følge med inn i samme felt. Et område som har vært interessant for meg gjennom utdanningen er hvordan en lærer balanserer vekten mellom elever med langsommere progresjon, og elever med et raskere tempo i timen. Jeg har selv sittet som elev i grunnskolen og opplevd at nivået ikke har vært høyt nok og tempoet for langsomt i undervisningen, og til slutt endt opp med lavere motivasjon for faget som følge av at jeg ikke har fått utfordringene jeg trengte i klasserommet. Den samme opplevelsen av mangel på motivasjon har jeg også hatt i andre enden av skalaen, når noe har gått for fort eller vært vanskelig å forstå. Inntrykket mitt er at lærere treffer mer på midten, og at de prøver å få de svakere elevene opp på nivå med flertallet i klassen, og derfor overlater de flinkere elevene til seg selv. Disse opplevelsene kan skje i alle fag, men min interesse er spesielt knyttet til faget musikk.

Tidligere har jeg skrevet en bacheloroppgave med utgangspunkt i elever med tidligere erfaring og kompetanse i musikk. Tanken bak oppgaven var å undersøke hvordan lærere bruker elevenes musikkfaglige kompetanse og erfaringer, som de har fått fra utenfor skolen, i musikkundervisningen. Det står i tidligere Læreplan for kunnskapsløftet (LK06) under faget musikk at: «Elevens musikalske bakgrunn og den musikk- og dansekompetanse elevene tilegner seg utenfor skolen, bør tas i bruk i faget der det er naturlig» (Utdanningsdirektoratet, 2006). Lærerne i intervjuene hadde en opplevelse av at dette var vanskelig, da en stor del av klassen var «nybegynnere» i musikk. Begge fortalte de noen ganger trakk elevene frem som en ressurs eller et eksempel i undervisningen. I denne masteroppgaven har jeg utvidet utgangspunktet, ved å se på de elevene som kan trenge raskere progresjon og mer avanserte oppgaver, elever som allerede har forkunnskaper før de kommer inn i klasserommet, de elevene som trenger langsommere progresjon og elevene som ikke har like mye kunnskaper i faget. Dette har jeg ønsket å undersøke ut ifra læreres perspektiv, da det er *hvordan* de tar hensyn til alle disse elevforutsetningene, og hvilke meninger og erfaringer de har, jeg er interessert i. Med andre ord, så er tilpasset opplæring i musikk det jeg er interessert i. Begrepet tilpasset opplæring ble tatt inn og brukt for første gang i Læreplanen M87 (Bachmann & Haug, 2006, s. 7). Denne læreplanen sa at tilpasset opplæring er et grunnleggende prinsipp for all undervisning i skolen. M87 påpekte også retten til at

opplæringen skal tilpasses elevenes evner og forutsetninger. Videre forklarte den at det har konsekvenser for tilrettelegging og valg av aktiviteter og lærestoff, organisering av arbeidet, tilrettelegging av læringsmiljøet og arbeids- og samværsformer i skolen (Kirke-og undervisningsdepartementet, 1987, s. 26).

Utfordringer rundt tilpasset opplæring, er også aktuelt i dag. For eksempel skriver Kamrud (2020) blant annet om situasjonen rundt hjemmeskole og antall elever i klassene. Hun sier for eksempel at en lærer med færre elever vil kunne følge de opp tettere. Det vil også bli mulighet for raskere vurderinger og tilbakemeldinger. Dette er ikke bare til de elevene som trenger lenger tid og jobber saktere, men for de som trenger utfordringer på et høyere nivå. «Tilpassa undervisning heiter dette og alle elevar skal ha det. I den ideelle verda, altså!» skriver Kamrud (2020) etterpå. Det er flere faktorer som kan påvirke læreres bruk av tilpasset opplæring i skolen, og i beskrivelsen til Kamrud ser vi noen. Jeg kunne for eksempel forsket på sammenhengen mellom elevenes bakgrunn, samarbeidet mellom skole og hjem, elevenes ressurser utenfor klasserommet, hvilke ressurser som er tilgjengelig for læreren på skolen, og hvordan dette påvirker læreres valg i arbeidet med tilpasset opplæring.

I utgangspunktet var jeg interessert i den praktiske siden ved musikkundervisningen, som for eksempel å spille gitar eller å danse, da jeg har en forforståelse av at denne siden av faget kan være vanskelig for noen lærere med tanke på antall elever i timen og generell organisering av musikkundervisningen. Noen elever kan ha mye erfaring på et instrument, for eksempel gitar, mens andre kan være helt nybegynnere og tar på instrumentet for første gang. Musikk læreren kan oppleve at tre elever henger etter i undervisningen, mens to elever allerede har lært seg låten de skulle lære seg på gitar i første time, og resten av klassen er omtrent halvveis ferdig. Etter å ha snakket med medstudenter, tidligere praksislærere, forelesere, osv., har flere sagt at «å tilpasse opplæringen til elevens behov og forutsetninger kan være en utfordring». Jeg har også et inntrykk av at motivasjonen til faget hos elevene, kan reduseres om de ikke får utfordringer tilpasset deres nivå (jf. f.eks. Skaalvik & Skaalvik, 2011).

Det overordnede temaet jeg har landet på er «tilpasset opplæring i musikkundervisning». I utgangspunktet var jeg ute etter «tilpasset opplæring i praktisk musikkundervisning», og det er dette som er utgangspunktet i intervjuguiden min. Intervjuene og resultatene preges av at lærerne har en praktisk tilnærming til faget, men flere av lærerne la inn interessante innspill fra teoretisk undervisning. På bakgrunn av dette fjernet jeg «praktisk», fordi jeg ønsket å få

med de teoretiske tilnærmingene. Når det gjelder tilpasset opplæring er det en viktig del av læreryrket, og er fastsatt ved lov i Opplæringslova (1998). Den sier: «Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten og lærerkandidaten» (Opplæringslova, 1998, § 1-3). Med andre ord, skal undervisningen passe alle elever over hele skalaen. Jeg velger å ta utgangspunkt i både den tidlige læreplanen og den nye (Utdanningsdirektoratet, 2006, 2019). Dette gjør jeg også med generell del og (ny) overordnet del (Utdanningsdirektoratet, 2015b, 2017). Jeg velger å bruke både ny og eldre fordi noen av lærerne ble intervjuet før den nye læreplanen var klar.

Under formål for faget i læreplan for musikk står det: «Musikkfaget spiller en sentral rolle i en tilpasset opplæring i en inkluderende skole» (Utdanningsdirektoratet, 2006). I den nye læreplanen i musikk står «tilpasse opplæringen» nevnt under kompetansemål og vurdering for hver trinn. Det står at en lærer skal gi veiledning om videre læring, og at læreren skal tilpasse opplæringen, for at elevene kan bruke veiledningen til å utvikle sin kompetanse i faget (Utdanningsdirektoratet, 2019). Det er også skrevet om tilpasset opplæring i Generell del av læreplanen og i (ny) Overordnet del av læreplanverket (Utdanningsdirektoratet, 2015b, 2017), begge disse har egne overskrifter om tilpasset opplæring. I Generell del (Utdanningsdirektoratet, 2015b) står det at det skal være rom for alle i skolen, og at lærerne derfor er pliktige å ha et blikk for den enkelte. «Undervisningen må tilpasses ikke bare fag og stoff, men også til alderstrinn og utviklingsnivå, til den enkelte eleven og den sammensatte klasse». I Overordnet del (Utdanningsdirektoratet, 2017) under «3.2 Undervisning og tilpasset opplæring» står det: «Skolen skal legge til rette for læring for alle elever og stimulere den enkeltes motivasjon, lærelyst og tro på egen mestring». De påpeker også at den tilretteleggingen skolen gjør for å sikre alle elevers utbytte av den ordinære opplæringen, er tilpasset opplæring.

Ut ifra dette er tilpasset opplæring i musikk et veldig relevant tema å forske på, da musikkfaget er obligatorisk fag i grunnskolen i Norge. Jeg har på bakgrunn av dette valgt følgende problemstilling:

Hvordan tilpasser lærere opplæringen til den enkelte elev i musikkundervisningen?

Ettersom jeg har et begrenset antall ord, er det nødvendig å kutte ned på hva jeg faktisk vil ha med i masteroppgaven, og hva jeg bør overlate til andre. Jeg har først og fremst vært opptatt

av elevforutsetninger, praktisk undervisning, vurdering, motivasjon, og hvordan dette kan ha innvirkning på læreres arbeid med tilpasset opplæring i musikk. I arbeidet med intervjuene har jeg vært åpen for at flere aktuelle temaer kan dukke opp.

Videre i denne oppgaven vil jeg først ta for meg tidligere forskning, før jeg går over i et teorikapittel. Etter dette beskriver jeg min metode, og går over i å redegjøre for resultater jeg har funnet ved hjelp av metoden som er brukt. Tidligere forskning, teori og resultater vil videre bli brukt i en drøftingsdel, før jeg avslutter med en oppsummering av mine hovedfunn og veien videre i forskning om tilpasset opplæring i musikk.

2 Tidligere forskning

For å finne frem til tidligere forskning som kan ha vært gjort på feltet har jeg brukt en kombinasjon av søkeord som «tilpasset opplæring», «tilpasset undervisning», «inkludering», «differensiering» og relatert dette til musikkfaget. Det er også brukt engelske søkeord som «adapted education» og «differentiation». Jeg har brukt sider som Google Scholar og biblioteket på OsloMet sine hjemmesider, samt databaser som ERIC, JSTOR, Norart og Idunn i søkene mine etter tidligere forskning. Det ble oppdaget tidlig at det er lite forskning om tilpasset opplæring i musikkfaget, både på engelsk og på norsk. Det er skrevet noen norske bacheloroppgaver om tilpasset opplæring i musikk, men det er få som forsker på masternivå eller høyere. For å avgrense søket mitt litt, har jeg valgt å ikke inkludere tidligere forskning fra før 2006. Dette har også med vektleggingen min av både den nye og den eldre læreplanen (Utdanningsdirektoratet 2006; 2019).

Forskningsrapporten til Bachmann og Haug (2006) kan enda være aktuell. De begynner rapporten med et skille mellom en vid og en smal forståelse av tilpasset opplæring. Tilpasset opplæring som ulike former for tiltak, bestemte måter å organisere undervisningen på og ulike metoder, er gjerne det en smal forståelse går ut på. Den kan registreres og iverksettes direkte. En vid forståelse kan oppfattes mer som en pedagogisk plattform eller en ideologi som skal utmerke seg i skolen og all virksomhet der (Haug, 2004, gjengitt etter Bachmann & Haug, 2006, s. 7). Måten undervisningen er gjennomført eller organisert på alene, vil ikke være et sikkert nok kriterium eller tilstrekkelig nok for om det foregår tilpasset opplæring eller ikke. Med utgangspunkt i at alle elever skal få en så god opplæring som mulig, kreves det for

skolen og virksomheten som helhet, en mer omfattende og overordnet strategi (Bachmann & Haug, 2006, s. 7).

Jeg har ikke klart å finne noe lignende direkte til musikk, men har funnet en artikkel av Furnes (2009) om «Musikk og tilpasset opplæring». I artikkelen begynner han med å diskutere ulike definisjoner og forståelser av tilpasset opplæring og differensiering med vekt på opplæringslova og litteratur fra pedagogikk. Furnes skriver også at ordlyden i Opplæringsloven § 1-3 (1998) antyder en «individualisert opplæring basert på elevaktive arbeidsformer» (2009, s. 115-116). Andre temaer han tar opp underveis i artikkelen er elevforutsetninger, musikalske evner og ferdigheter, og multiple intelligenser (fra Howard Gardner). Multiple intelligenser brukes blant annet under læringsoverføring mellom fag, for eksempel hvordan musikk kan brukes for å bedre seg i språkferdigheter.

Furnes skriver også om musikalitet. Musikalske evner relateres ofte til begrepet musikalitet (Furnes, 2009, s. 117). Viktigheten av kunnskap om musikalitet og musikalske evner henger sammen med blant annet at det er en oppfatning blant mange at mangel på musikalsk kompetanse, kommer av manglende medfødte musikalsk talent eller evner (Furnes 2009, s. 117). Ifølge Furnes (2009, s. 117) vil en slik holdning ha relevans for elevers motivasjon for faget og hvordan en tilrettelegger undervisningen i musikk. Furnes (2009, s. 117) skriver i sin artikkel om «Musikk og tilpasset opplæring» at «dersom hver enkelt pedagog skal definere sitt eget musikalitetssyn, er det stor risiko for at dette vil henge sammen med pedagogens fagsyn». Det er viktig at en pedagog i musikk har kunnskap om musikalitet og reflekterer over forhold til ulike fagsyn. Dette fordi en pedagog som er tilhenger av ferdigheter i musikkfaget vil for eksempel kunne basere vurderingen av musikalitet hos elevene ut fra deres sangferdigheter. En musikkpedagog som har et grunnleggende musisk fagsyn kan ende opp med å basere sin vurdering av musikalitet ut fra elevers evne til å være spontan og direkte i musikkutøvelsen, og kan risikere å ikke sette pris på elevers evne til å bearbeide og strukturere musikalsk materiale (Furnes, 2009, s. 117).

På et generelt skolenivå har jeg funnet doktorgradsavhandlingen til Jenssen (2012), som handler om hvordan tilpasset opplæring håndteres og fremstår på ulike nivåer i utdanningssystemet. Målet Jenssen (2012) hadde for doktorgradsavhandlingen var å få dypere innsikt i hva som kjennetegner handlingsvalgene skoleledere og lærere gjør i sitt daglige arbeid med tilpasset opplæring. Jeg har etter flere søk funnet en masteroppgave med

«tilpasset» og «musikk» i tittelen. Masteroppgaven til Kuvås (2017) ser på hvordan tilpasset musikkteknologi kan benyttes, for å gjøre musikkundervisningen tilgjengelig for flere. Andre treff som har dukket opp, har hatt tilpasset opplæring og/eller differensiering som en del av teorien, eller i nøkkelordene i sammendraget. Evang (2010) er en av disse. Hun har skrevet masteroppgave om hvilken forståelse som konstrueres om musikkundervisning med elever med spesielle behov innenfor det musikkpedagogiske feltet i Norge (s. 6). Her er det naturlig å trekke inn bl.a. tilpasset opplæring og differensiering. Det finnes flere masteroppgaver om tilpasset opplæring, som ikke er rettet til musikk. Etter et søk på biblioteket sine sider, kan en se at flere av disse er fra 2006 til 2008. Flere av disse fokuserer på f.eks. elever med en form for lærevanske. Ellers har jeg også funnet artikler av for eksempel Standerfer (2011) og Hillier (2011). Sistnevnte av Hillier er skrevet mer spesifikt for elementary schools i USA, men jeg ser på det som overførbart til norske ungdomsskoler. Artikkelen ser på fire prinsipper for differensiert instruksjon og hvordan det kan bli (eventuelt er) en del av musikklasserommet. Disse blir skrevet mer om i mitt teorikapittel.

3 Teori

I denne delen av masteroppgaven vil jeg presentere teori relatert til mitt tema. Jeg har brukt teori fra både pedagogikken og fra musikkpedagogikken, da det er enkelte emner, som for eksempel tilpasset opplæring, det er mindre litteratur på fra musikken. Jeg starter å skrive om tilpasset opplæring, differensiering og inkludering. Deretter går jeg over i teori om den didaktiske relasjonsmodell og lærer- og elevforutsetninger, før jeg skriver litt om klasseledelse. Til sist skriver jeg om kunnskap i musikk, musikk- og fagsyn og musikalitet. Omvendt undervisning dukket opp som tema i et av intervjuene, og jeg skriver derfor kort om dette det til slutt i teorikapittelet.

3.1 Tilpasset opplæring, inkludering og differensiering

I denne delen av teorien velger jeg å presentere tilpasset opplæring, inkludering og differensiering under samme overskrift. Dette har jeg gjort, fordi temaene glir over i hverandre. Det kan for eksempel bli unaturlig å skille mellom inkludering og tilpasset opplæring, da disse utfyller hverandre (Bachmann & Haug, 2006; Håstein & Werner, 2014)

3.1.1 Tilpasset opplæring

Tilpasset opplæring er et grunnleggende prinsipp i Opplæringslova (1998). Samfunnets formelle organer har vedtatt prinsippet om tilpasset opplæring, og det er nedfelt i lover og læreplaner (Håstein & Werner, 2014, s. 23). Det er skolen og lærerne som har ansvaret for å operasjonalisere prinsippet om tilpasset opplæring i det praktiske skolearbeidet (Svee, 2013, s. 93). Videre skriver hun at det stiller store krav til skolene og lærernes kompetanse. Svee (2013, s. 94-95) skriver om åpen og skjult tilpasset opplæring. Hun skriver selv at åpen tilpasset opplæring, ligner i hennes beskrivelse på smal forståelse av tilpasset opplæring hos Haug og Bachmann (2006). Med åpen tilpasset opplæring menes det å lett kunne identifisere og registrere lærernes valg av metoder, måter å organisere på og tiltak til å differensiere til den enkelte eller tilpasse undervisningen gjennom elevenes arbeidsmåter. Læringsaktivitetene eller tilretteleggingen er med andre ord lett gjenkjennelige og dokumenterbare som tilpasset opplæring. Skjult tilpasset opplæring er «[...] individuelle tilpasningsvalg læreren hele tiden gjør til den enkelte i klasserommet» (Svee, 2013, s. 96). Det er gjennom erfaring, god kjennskap til eget fag og fagdidaktikk og kjennskap til den enkelte elev, læreren foretar skjult tilpasset opplæring. Det forutsetter en lærer som kan være fleksibel, være åpen for alternative løsninger og improvisere (Svee, 2013, s. 96).

De fleste lærere vil være enig i at kravet om tilpasset opplæring kan være det vanskeligste å få til i praksis i skolen i dag (Håstein & Werner, 2014, s. 23). Ifølge Moltubak (2015, s. 214) har mange en holdning til at tilpasset opplæring er knyttet til gruppestørrelse, hvor det er lettere å få til i mindre grupper. Moltubak (2015) skriver videre at det kan være noe sannhet i dette, men at det kan nyanseres litt. Det som er lettest å tilpasse er stoffet som presenteres og seg selv (Moltubak, 2015, s. 215). Ettersom prinsippet om tilpasset opplæring gjelder for hele opplæringstilbudet, omfatter dette både den ordinære opplæringen og spesialundervisningen (Håstein & Werner, 2014, s. 25). I den samme skolen skal alle elever ha læringsmuligheter, og ifølge Bunting (2014, s. 13) bygger prinsippet om tilpasset opplæring seg på nettopp dette. Håstein og Werner (2014, s. 23) sier at elever skal ha nytte av å gå på skolen, og at dette er noe tilpasset opplæring handler om. Prinsippet blir realisert og gjøres levende i innholdet elevene møter (Håstein & Werner, 2014, s. 25). Elevene skal utvikle seg som personer, i tillegg til å oppleve fellesskap og tilegne seg faglig kunnskap (Håstein & Werner, 2014, s. 23).

Den tilpassede opplæringen utvikles i et dynamisk spenningsfelt mellom forutsetninger hos den enkelte elev, innholdet i opplæringen og skolen som organisasjon (Jenssen & Roald, 2015, s. 10). For å utvikle god tilpasset opplæring, er alle sider ved undervisningen sentrale faktorer. Moltubak (2015, s. 214) skriver at det blir lettere å drive tilpasset opplæring i store grupper, jo mer læreren vet om elevene. Jenssen og Roald (2015, s. 10) sier at å ta utgangspunkt i didaktiske kategorier når kollegiet ved skoler jobber med å videreutvikle inkludering, læringsutnytte og sosial utjevning, kan være en fruktbar innfallsvinkel. Tilpasset opplæring er ikke bare for de svaktfungerende elevene, men for alle elever. Det er krav på at alle elever skal få undervisning som hjelper dem til å utvikle seg, også høytpresterende elever (Hanken & Johansen, 2014, s. 50). Det som foregår i skolen, må være variert og fleksibelt, for at alle skal kunne utvikle seg og lære. Elevene skal både oppleve å lykkes med skolearbeidet, i tillegg til at de utfordres (Håstein & Werner, 2014, s. 23). Dagens opplæring er mer opptatt av hvilke forutsetninger eleven tar med seg enn det var tidligere, i tillegg til at en er mer opptatt av å se på hvilke muligheter for utvikling elevenes forutsetninger gir, heller enn hvilke mangler og begrensninger det er (Hanken & Johansen, 2014, s. 50). Endringen i mer fokus på elevers forutsetninger skyldes hvem som skal tilpasse seg hvem. Utviklingspolitikken er i dag opptatt av at det er opplæringen som skal tilpasse seg eleven. Tilpasset opplæring har derfor, ifølge Hanken og Johansen (2014, s. 50), blitt et viktigere begrep i musikkpedagogisk virksomhet.

3.1.2 Tilpasset opplæring som et sett av verdier

Håstein og Werner (2014, s. 28) formulerer prinsippet om tilpasset opplæring som et sett av verdier, som de har kommet frem til ved hjelp av systematisk gjennomgang av lov og læreplanverk. Disse verdiene skrives også om hos Utdanningsdirektoratet (2015c). Håstein og Werner (2014) skriver verdiene kan assosieres med virkeligheten i klasserommet. Videre sier de at det på denne måten kan bli lettere å se hva prinsippet dreier seg om. I tillegg mener de det blir «enklere å handle i overenstemmelse med det» (Håstein & Werner 2014, s. 28). Verdiene er formulert ut ifra et elevperspektiv, og ikke ut ifra et lærer- eller skoleperspektiv. Altså, ikke hva læreren gjør, men hva elevene skal erfare. Dette har de gjort for å understreke at det ikke holder å ta utgangspunkt i hvordan lærerne underviser, hva slags lærestoff som fremheves eller mål som vises frem. Hva elevene får ut av undervisningen, må også undersøkes (Håstein & Werner, 2014, s. 28). Lærernes undervisning er selvfølgelig sentral, men det er ikke dette som avgjør om det faktisk foregår tilpasset opplæring. Hvilke måter elevene blir møtt og selv deltar i tilpasning av undervisning, er avgjørende for eleven

utvikling og læring (Håstein & Werner, 2014, s. 28). Håstein og Werner (2014, s. 30) mener de i verdiene har sammenfattet kjernen i tilpasset opplæring. Dette på en måte som gjør de håndterbare og aktuelle for lærere. Nedenfor har jeg laget en tabell med forklaringene til Håstein og Werner (2014, s. 29). De er ikke fremstilt i en tabell i kapittelet deres, resten er ordrett sitert.

Inkludering	«Alle elever skal lære i et inkluderende fellesskap og ha nytte av opplæringen som gis».
Variasjon	«Elevenes opplæringstilbud skal være preget av både variasjon og stabilitet».
Erfaringer	«Elevenes erfaringer, kompetanse og potensial skal bli tatt i bruk og utfordret i klasserommet, og de skal gis muligheter til å lykkes».
Relevans	«Det elevene møter i skolen, skal ha relevans for deres nåtid og framtid».
Verdsetting	«Det som foregår, skal skje på en måte som gjør at alle møtes med positive forventninger, slik at de kan oppleve at de blir verdsatt både av skolen og av medelever».
Sammenheng	«Elevene skal erfare at de ulike delene av opplæringen har sammenheng med hverandre».
Medvirkning	«Elevene skal medvirke i planlegging, gjennomføring og vurdering av skolearbeidet».

Tabell 1 - Håstein og Werner (2014, s. 29) Tilpasset opplæring som syv verdier

For å tydeliggjøre at tilpasset opplæring skal foregå innenfor fellesskapets rammer, har forfatterne utformet de enkelte verdiene ved å bruke «alle elever» eller «elevene som subjekt» i setningene. Dette er istedenfor «eleven» (Håstein & Werner, 2014, s. 29). Verdiene dreier seg ikke bare om arbeidsprosesser, relasjoner eller lignende. Det faglige innholdet i det skolen ønsker elevene skal ta del i, om kvalifikasjonene hos ledere og lærere, målene og om lærestoffets faglige standard, er alt noe tilpasset opplæring handler om (Håstein & Werner, 2014, s. 30).

3.1.3 Inkludering

UNESCO (u.å) skriver at: «Inclusive education means that all children - no matter who they are - can learn together in the same school». Som Haug (2014, s. 6) skriver, skal skolen

uavhengig av diagnoser, kategoriseringer og bakgrunn, ta hensyn til alle barn når den er bygget på de inkluderende prinsippene. Et inkluderende fellesskap og et læringsfellesskap skal være en del av skolen, hvor mangfold anerkjennes og respekteres, og som preges av dialog og meningsbrytninger (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 23). Alle lærere skal delta aktivt i arbeidet i utviklingen av et godt og inkluderende læringsmiljø (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 24). Faglige prestasjoner hos elevene øker i et læringsmiljø som preges av inkludering og tillit (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 22). Håstein og Werner (2014, s. 21) sier det er viktig å forstå at inkludering ikke er en fiksert tilstand, men en dynamisk prosess. Det vil som regel variere over tid i hvilken grad elevene oppleves og opplever seg selv som inkludert (Håstein & Werner, 2014, s. 21).

Skolens virksomhet skal tilpasses elevene og deres behov, og ikke omvendt, i en inkluderende skole (Haug, 2014, s. 6). Som jeg var inne på tidligere, bruker Håstein og Werner (2014) inkludering som en av verdiene som en del av tilpasset opplæring. Tilpasset opplæring og inkludering ligger nært hverandre funksjonelt sett. Det vil ikke gi mening å skille disse to fenomenene helt, i en praktisk læringssituasjon (Håstein & Werner, 2014, s. 20). Bachmann og Haug (2006, s. 25) skriver også om tilpasset opplæring og inkludering i sin rapport. Forfatterne skriver at det ble for dem naturlig å ta opp inkludering i sammenheng med tilpasset opplæring. Disse to begrepene skriver de overlapper hverandre mye. Tilpasset opplæring er ofte noe inkludering handler om. Bachmann og Haug (2006, s. 87) skriver at «de er tildeles forutsetninger for hverandre og inkluderingsbegrepet kan ut fra noen perspektiver erstatte begrepet tilpasset opplæring». Inkludering blir også brukt som begrep i Læreplanen i musikk (Utdanningsdirektoratet, 2006), hvor «tilpasset opplæring» og «inkluderende skole» blir brukt i samme setning. Ifølge Læreplanen i musikk (Utdanningsdirektoratet, 2006), spiller musikkfaget her en sentral rolle.

3.1.4 Differensiering

Ifølge Standerfer (2011, s. 43) er differensiering å anerkjenne og engasjere seg i planlegging for elevforskjeller. Differensiering er ikke individualisert undervisning (Standerfer, 2011, s. 43). I faglitteratur brukes ofte differensiering om de pedagogiske konsekvensene av at elever lærer på ulike måter og er forskjellige (Håstein & Werner, 2014, s. 22). Undervisningstilbudet kan for eksempel differensieres gjennom ulike å gi typer oppgaver, oppgaver med ulik vanskegrad eller egne grupper ut fra evner og interesser hos elevene (Håstein & Werner, 2014, s. 22). Et klasserom som er differensiert gir varierte veier for å tilegne seg innhold,

utvikle sluttprodukter og behandle informasjon (Standerfer, 2011, s. 43). For å bli kjent med de mange egenskapene i en gruppe, må læreren forhåndsvurdere elever på flere måter. Etter å ha oppnådd denne kunnskapen, kan de strukturere læringsopplevelser som på best mulig måte oppfyller behovene til gruppen (Standerfer, 2011, s. 43). Vekst og suksess maksimeres hos elevene, hvis det gis utfordringer som passer elevenes behov. Lærere skal se på delte kjennetegn blant elever i en klasse, for så å gruppere elever på måter de får mest mulig ut av læringsopplevelsen (Standerfer, 2011, s. 43). Å skape samsvar mellom ferdigheter og læringssituasjoner slik at elevene må strekke seg til sitt ytterste for å mestre, er en didaktisk utfordring i læringssituasjoner (Jenssen & Roald, 2015, s. 13).

Standerfer (2011, s. 44) skriver at «Tre elementer i undervisningen kan differensieres: innholdet som skal undervises, læringsprosessen som elevene er engasjert i, og sluttproduktet for å demonstrere hva de har mestret». I musikklasser er differensiert innhold mest nyttig når det er ulike nivåer av musikalsk forståelse eller ferdigheter (Standerfer, 2011, s. 44). For at alle elever skal få en passende utfordring, skriver Standerfer (2011, s. 44) at en kan gruppere elevene etter ulike vanskelighetsgrader. Dette vil ifølge forfatteren gjøre at elever på et høyere nivå kan jobbe med noe som er mer krevende og engasjerende, og elever med manglende ferdigheter å fokusere på det grunnleggende, og kan bringe de opp på et høyere ferdighetsnivå. Under (lærings)prosess sier Standerfer (2011, s. 45) en god musikk lærer inkluderer flere læringsstrategier. Dette vil gi elevene ulike måter å prosessere ny informasjon og praktisere nye ferdigheter på. Med sluttprodukt mener Standerfer (2011, s. 45) hvordan elever viser hva de har lært. For å redusere stressnivået relatert til vurdering, kan lærerne gi elevene valg i hvordan de viser hva de har lært. Dette vil også gi elevene lov til å skinne (Standerfer, 2011, s. 45).

3.1.5 Fire prinsipper for differensiering

Utgangspunktet for de fire prinsippene Hillier (2011, s. 50) presenterer er *The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of All Learners* av Carol Ann Tomlinson. Det første prinsippet, «Lærer fokuserer på det grunnleggende», er om å møte behovet til alle elever. På samme måte som at læreren sikrer behovet til elever som strever, differensierer læreren også elever som allerede har mestret konseptene i timen. Elevene som allerede har mestret får aktiviteter som er mer komplekse, slik at de slipper å øve på det samme. Elever som strever får delt ned antall og omfang slik at de ikke blir overveldet av oppgaver og fakta. I stedet for

mengden, skal kompleksiteten av forventinger og aktiviteter tilrettelegges. Dette er nøkkelen til å sørge for oppnåelse hos elever på eget nivå (Hillier, 2011, s. 50).

Det andre prinsippet er «vurdering og undervisning er uløselig knyttet sammen». Hillier (2011, s. 51) refererer til Tomlinson og sier at vurdering er pågående og diagnostisk i et differensiert klasserom. Målet er uformell data om elevers interessenivå, vilje til å komme videre i planen, forkunnskaper, og styrkene bak deres bestemte læringsstiler. Et viktig prinsipp i musikklasserommet er en pågående observasjon og kommunikasjon med elevene (Hillier, 2011, s. 51). «Læreren og elevene samarbeider om innlæring» er det tredje prinsippet. I et differensiert klasserom vil elevene være lederne av lærdom og ideer, og læreren tilrettelegger med ressurser og tid. «[...] hvert barns bidrag er avgjørende for å skape forventninger i klasserommet» (Hillier, 2011, s. 51, egen oversettelse). Hvis noe er for vanskelig eller for lett for elevene, og når selvtilliten er på plass for å gi rom for individuelle utfordringer, nye muligheter eller mer komplekse oppgaver for å skape musikalske utfordringer, er det viktig at elevene kan gi tilbakemelding til læreren. Denne formen for differensiering gir elevene mulighet til å bli kjent med sin egen «stemme» som elever. Elevene blir trygge på seg selv og vil lettere kunne uttrykke sine behov, forstå sine evner og muligheter til forbedring, og ta personlig ansvar for fremgangen som musiker og deltaker (Hillier, 2011, s. 51).

Den siste er «alle elever deltar i respektfullt arbeid» (Hillier, 2011, s. 52). Med differensiering er det ikke mulig å overse de ulike læringsopplevelsene og -måtene hos elevene, og forvente at elevene lager mening ut av og demonstrerer engasjement i hver eneste aktivitet i musikklasserommet. De individuelle opplevelsene og læringspreferansene hos elever kan være vidt forskjellige, og det kan virke overveldende å møte alle (Hillier, 2011, s. 52). Derimot er å «normere» undervisningen og å behandle hver klasse eller elev på samme måte for å unngå utfordringen med differensiering, det samme som å ignorere det musikalske potensialet og behovet hos elevene. Det er viktig at musikk læreren jobber etter å vise respekt for musikerne i klasserommet. Musikk læreren bør anerkjenne likheter og respektere forskjeller ved å finne måter alle elever kan utvikle seg på og skinne (Hillier, 2011, s. 52). Alle elever skal gis muligheter til å vokse i sitt eget tempo. Dette på en måte som gjør at elevene både kan fokusere på områdene de kan forbedre seg og å bidra med sine styrker til klassen som helhet, og på denne måten utfordre og inspirere eleven som elev og musiker (Hillier, 2011, s. 52-53).

3.1.6 Nivådifferensiering

Utgående læreplan i musikk (Utdanningsdirektoratet, 2006) sier at samhandling og samvær i musikkfaget skal balanseres mot mestring på en måte som gjør at elevene på alle trinn oppnår kvalitet i musikkutøvelsen på det nivået de er. I Opplæringslova (1998) § 8-2 om organisering av elever i klasser eller grupper, står det «[...] til vanlig skal organiseringa ikkje skje etter fagleg nivå, [...]». Hattie (2013) har gjennomført metaanalyser der han ser på effekten av læring, her han blant annet skriver om «Nivåinndeling» (Hattie, 2013). Nivåinndeling vil ifølge Hattie (2013, s. 147-148) ha en minimal effekt på læringsresultater og en negativ effekt på likeverd. Han skriver også mot slutten av denne delen, at «de empiriske evidensene fører til en konklusjon om at effekten av nivåinndelingen er nær null [...]» (Hattie, 2013, s. 149). Det må merkes at Hattie (2013, s. 145-149) ikke ser på forskjellige former for nivådifferensiering, men på effekten av nivåinndelingen. Nivådifferensiering er å, ut ifra elevenes fortetninger, tilrettelegge vanskegraden av læringsinnholdet, så noen elever får enklere eller vanskeligere oppgaver enn andre. Ifølge Hanken og Johansen (2014, s. 89) bruker musikkpedagogisk virksomhet ofte nivådifferensiering. I et samspillstykke i undervisningen på en skole, kan for eksempel elevene få stemmer med ulik vanskegrad. Elever som for eksempel spiller et instrument på fritiden, vil kunne få utfordringer også når de spiller sammen med klassen i musikkundervisningen på skolen (Hanken & Johansen, 2014, s. 89).

3.2 Den didaktiske relasjonsmodellen

Den didaktiske relasjonsmodellen er tenkt som et hjelpemiddel for læreren i undervisning og læringssituasjoner, med planlegging, gjennomføring og vurdering, og gir også et språk for å kunne snakke om dette med andre (Angelo, 2017a, s. 147; Hanken & Johansen, 2014, s. 153; Nordahl, Manger & Lillejord, 2013, s. 144). Derfor er denne modellen også egnet for arbeidet med tilpasset opplæring i skolen. I nesten alle pedagogiske sammenhenger kan didaktiske kategorier identifiseres (Hanken & Johansen, 2014, s. 33). Kategoriene mål, innhold, metode, vurdering, rammefaktorer og elev- og lærerforutsetninger, finnes i den didaktiske relasjonsmodellen, som ifølge Nordahl et al. (2013, s. 144) og Hanken og Johansen (2014, s. 153) er utviklet av Bjørndal og Lieberg (1975; 1978). Hos Nordahl et al. (2013, s. 144) brukes arbeidsmåter og ikke metode som begrep. De har heller ikke skrevet inn «lærerforutsetninger» i modellen, noe Hanken & Johansen (2014, s. 154) har gjort.

De didaktiske kategoriene må ses i forhold til hverandre når musikkundervisningen skal planlegges, gjennomføres, vurderes og begrunnes. En elevs forutsetninger kan for eksempel være et problem i en stor gruppe, men ikke i en-til-en-undervisning (Hanken & Johansen, 2014, s. 35). Musikkpedagogers forutsetninger er også noe som påvirker undervisningen. Ifølge Hanken og Johansen (2014, s. 35) kan ens faglige forutsetninger være effektiv nok for en type innhold i undervisningen, men ikke nok for et annet type innhold. Undervisning betraktes som helhet, hvor enkelte elementer står i gjensidig avhengighetsforhold til hverandre. Dette er noe den didaktiske relasjonsmodellen understreker (Nordahl et al., 2013, s. 144). Arbeidsmåter må for eksempel velges ut så de passer med innholdet og målene i undervisningen. Vurderingsformene og arbeidsmåtene må også tilpasses rammene for undervisningen og elevenes forutsetninger (Nordahl et al., 2013, s. 144). Alle faktorene henger sammen, og mens læreren planlegger må alle faktorene være i tankene samtidig (Hanken & Johansen, 2014, s. 155). Modellen tydeliggjør, ifølge Hanken og Johansen (2014, s. 155), hva som er «god undervisning», og at dette varierer fra elev til elev, fra klasse til klasse og fra situasjon til situasjon. Den didaktiske modellen bygger også på at det ikke er ønskelig eller mulig å fastlegge alt på forhånd. Dette fordi undervisning er en dynamisk og skapende prosess (Hanken & Johansen, 2014, s. 155).

3.2.1 Elev- og lærerforutsetninger

Elev- og lærerforutsetninger er en del av den didaktiske relasjonsmodellen, og brukes i figuren til Hanken & Johansen (2014, s. 155) sin figur. Jeg har valgt å fokusere på denne delen av modellen.

Lærerforutsetninger er sentralt i diskusjon om hvordan musikkundervisning foregår i skolen (Angelo, 2017a, s. 149). Lærerforutsetninger er de forutsetningene musikkpedagogen tar med seg til undervisningen, som kunnskaper, ferdigheter og holdninger han tar med seg til musikklasserommet (Angelo, 2017a, s. 62; Hanken & Johansen, 2014). Erfaringer læreren har gjort seg kan både være positive og negative. holdningene kan for eksempel være utviklet gjennom karriere, utdanning og egen oppvekst (Angelo, 2017a). Musikkfaglig og pedagogisk kompetanse er også en viktig del av forutsetningene (Hanken & Johansen, 2014).

Musikklæreren kan for eksempel ha musikkfaglig kompetanse fra sin egen musikkutøvelse. Dette kan være fra band, korps, kor, eneundervisning eller fra grupper i kulturskolen (Angelo & Sæther, 2017, s. 182). Rollene til musikklæreren har også en stor betydning for utvelgelse

av repertoar, vurdering av kvalitet, hvordan de forholder seg til elevene, og hva slags kunnskapsutvikling elevene presenteres. Musikk lærerens egen bakgrunn, og møter med andre musikk lærere i andre roller, har betydning for hvordan læreren selv definerer sin rolle som musikk lærer. Utvikling av rollene skjer gjennom hva du er opptatt av og hvem du er (Angelo & Sæther, 2017). Det kan derfor være lurt å reflektere over de erfaringene, så læreren kan sette ord på muligheter og utfordringer det kan gi musikk arbeidet i skolen (Angelo, 2017a).

I tillegg til sine egne forutsetninger som musikkpedagog, er alle pedagoger avhengig av kunnskap om elevers forutsetninger for å kunne ivareta yrkesoppgavene på en profesjonell måte (Hanken & Johansen, 2014, s. 44). Valgene som tas innenfor de didaktiske kategoriene, blir påvirket av kunnskap om elevers forutsetninger. Elevforutsetninger vil si kunnskaper, ferdigheter, egenskaper og holdninger som eleven har med seg til undervisningen, og som har betydning for deres forutsetninger til å fungere i en læringssituasjon og for å lære (Hanken & Johansen, 2014, s. 44). Forutsetningene til elevene er ikke fastlagt, og kan endre seg fra dag til dag. Derfor er det viktig å ikke låse seg fast i oppfatninger av elevene og unnlate å se at det skjer forandringer. Spesielt viktig blir det for elevene, for de kan lett påvirkes av lærere om sine muligheter og oppfatninger av seg selv (Hanken & Johansen, 2014, s. 50).

Musikkpedagoger trenger informasjon om elevene faglige forutsetninger, og det fås ikke bare igjennom observasjon. Ofte er det nødvendig å spørre elevene spesielt (Hanken & Johansen, 2014, s. 51). Hanken og Johansen (2014, s. 45-50) deler inn forutsetningene i ulike typer.

Forutsetningene deles inn i utviklingsmessige, individuelle og sosiokulturelle forutsetninger. Under «utviklingsmessige forutsetninger» hevder Hanken og Johansen (2014, s. 45) at noen sider ved elevers forutsetninger er først og fremst knyttet til hvor langt de er kommet i den biologiske utviklingsprosessen. De utviklingsmessige forutsetningene påvirker flere sider ved elevens evne til å fungere i en læringssituasjon. Fysiske utviklingsnivåer hos elevene kan for eksempel sette begrensninger for hva som er mulig å få til når det gjelder beherskelse av instrumenter. Korte fingre og svak pustemuskelatur er eksempler på dette.

Med hensyn til å kontrollere og styre sine bevegelser, vil det motoriske utviklingsnivået være med på å si hvor langt elevene kan komme. Dette er spesielt viktig for utvikling av finmotorikk i munn og fingre (Hanken & Johansen, 2014, s. 45). På flere måter er også elevens kognitive utviklingsnivå viktig. Barn har, sammenlignet med voksne, begrensninger på flere områder når det gjelder å oppfatte og tolke sanseinntrykk. For eksempel kan hukommelsen, konversasjonsevnen, evnen til å forstå og betrakte begreper og forklaringer og

evnen til problemløsning være avhengig av modningsprosesser i sentralsystemet (Hanken & Johansen, 2014, s. 46). Det sosiale utviklingsnivået til eleven har også en betydning i musikkpedagogisk virksomhet. Samtaler med andre i klasser og grupper har ikke bare med trening og erfaring å gjøre. Det å vise hensyn og lytte til andre, samt å arbeide mot et felles mål, har også med modning å gjøre (Hanken & Johansen, 2014, s. 46). Hanken og Johansen (2014, s. 46) hevder at alle disse elementene er viktige i elevens musikalske utviklingsnivå.

De individuelle forutsetningene deles Hanken og Johansen (2014) inn i emosjonelle og motivasjonelle forutsetninger, tidligere erfaringer, musikalitet og læringsstil, og disse avhenger av både egenskaper og tidligere læring, erfaring og personlig evne (Hanken & Johansen, 2014, s. 46). For at faglig utvikling skal komme i gang, spiller emosjonelle og motivasjonelle forutsetninger en viktig rolle. Sinne, redsel og utrygghet i en lærings situasjon, vil gi store negative konsekvenser for læringen. Motivasjon vil også være avgjørende for læringsutbyttet til eleven. Det kan være store forskjeller i hvor motiverte elevene er for å lære og mestre. Det samme gjelder også engstelighet over å mislykkes. Dette vil ha betydning for hvordan læringsoppgaver angripes (Hanken & Johansen, 2014, s. 46). Hva elevene er motivert for, er det også forskjeller i. Ifølge Kunnskapsdepartementet (2011, s. 13) påvirkes motivasjon av verdier, selvvurdering, erfaringer og forutsetninger. «Miljø og lærings situasjon har derfor stor betydning for elevenes motivasjon». Indre og ytre forhold er blant annet to av mange forhold i og rundt lærings situasjonen og eleven som er med på å bestemme elevens motivasjon for læring. Indre faktorer kan for eksempel være en spesiell interesse for et tema hos eleven. Ytre forhold kan være ulike former for belønning. I en gitt situasjon vil det ofte være mer enn én faktor som spiller en rolle i elevenes motivasjon (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 13). For å skape relevans og motivasjon hos elevene, bør elevene bli tilbudt varierte læringsarenaer, hvor deres ferdigheter kan utvikles ved å bruke egne ferdigheter og kunnskaper for å løse reelle oppgaver og skape reelle produkter (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 48).

Elevenes tidligere erfaringer med musikk, og hva slags og hvor mye ferdigheter og kunnskaper de har, vil også variere. For mange mennesker er musikk en viktig del av hverdag og fritid. Det vil si at elever kan ha tatt til seg en høyt utviklet kompetanse i musikk utenom den formelle musikkundervisningen (Hanken & Johansen, 2014, s. 47). Tidligere læreplanen i musikk innleder forordet sitt med at alle barn, unge og voksne, har et forhold til musikk (Utdanningsdirektoratet, 2015). «Elevens tidligere erfaringer vil også kunne forme hans eller

hennes syn på seg selv og egne evner i forhold til musikk» (Hanken & Johansen, 2014, s. 47). I musikkpedagogisk sammenheng nevnes ofte musikalitet som en elevforutsetning (Hanken & Johansen, 2014, s. 47). Enkelte ser på musikalitet som i større eller mindre grad mennesker har som evne. Andre mener det er et kjennetegn på mennesket som menneske. Jeg skriver mer om musikalitet i egen del.

Når vi lærer, lærer vi også om hva som er gode og dårlige måter å danne kunnskaper for oss selv (Hanken & Johansen, 2014, s. 48). Elevene vil på denne måten utvikle individuelle læringsstrategier eller måter å begynne nye læringsoppgaver på. En elev kan for eksempel oppleve det lettest å prøve ut med instrument og kropp, mens en annen elev synes det er lettere med en språklig tilnærming til oppgaven (Hanken & Johansen, 2014, s. 48). Ifølge Hanken og Johansen (2014, s. 48) vil viljen og evnen til musikkpedagogen stilles krav til, for å tilpasse metoden eller framgangsmåten til hvordan den enkelte elev lærer best. Musikkpedagogen bør også være med på å hjelpe eleven til å utvikle andre læringsstrategier og på den måten også «læringsrepertoaret» til eleven (Hanken & Johansen, 2014, s. 48).

Den siste inndelingen er sosiokulturelle forutsetninger. «De gruppene og kulturene elevene tilhører og identifiserer seg med, vil også påvirke henne og gi erfaringer hun bringer med seg, og verdier hun ønsker å stå for» (Hanken & Johansen, 2014, s. 48). Musikkulturelle forutsetninger står sentralt blant de sosiokulturelle forutsetningene. De musikkulturelle forutsetningene utvikles gjennom sosialisering i en musikkultur. Dette skjer særlig gjennom utvikling av oppfatning om hva slags musikk som er «bra». Felles musikkpreferanser blant elever og i vennegjengen, påvirker også hva som læres av og gjennom musikk, og hva som blir viktig i musikken. Med andre ord, hvordan en lytter. Læreplan, musikk læreren og eleven kan være i hver sine kulturer, og dette kan oppstå som et problem. Elevene kan i en slik situasjon fremstå som den svakere part i en kamp mellom kulturene. Avvisning og neglisjering av elevers musikkultur, kan lett få konsekvenser for elevens forhold til faget og læringen, i tillegg til selvoppfatningen. Dette fordi musikk ser ut til å være en viktig identitetsmarkør. Det sosiale miljøet i en gruppe eller klasse kan også ses som en slags sosiokulturell forutsetning. Dette kan gi viktige premisser for elevens læring (Hanken & Johansen, 2014, s. 49).

3.3 Klasseledelse

Klasseledelse handler om det å skape gode betingelser for både sosial og faglig læring i skolen. Elevenes opplevelser av å bli sett, hørt og respektert som selvstendige individer, har noe å si for god ledelse (Nordahl, 2012, s. 15). Nordahl (2012, s. 13) presenterer tre hovedelementer som han mener kan hjelpe til å definere og forstå ledelsen av klasser. Disse er «lærerens evne til å skape et positivt klima eller læringsmiljø», «lærerens evne til å etablere og bevare arbeidsro» og «lærerens evne til å motivere elevene til arbeidsinnsats». En inkluderende, trygg og vennlig kultur er et positivt klima eller læringsmiljø i klassen. Fellesskapet er romslig og i læringsammenhengen er det tillat å feile. Arbeidsmiljøet krever en etablering og opprettholdelse av arbeidsro som læreren tar ansvar for. En helt avgjørende faktor for elevenes læring er motivasjon og arbeidsinnsats. Læreren må stimulere arbeidsinnsatsen hos elevene, for at utøvelsen av ledelse skal innebære læring. Lærere er gode ledere og dermed også gode lærere, hvis de skaper et inkluderende læringsmiljø, holder arbeidsroen og bidrar til arbeid hos elevene. Læring finner sted når elevene er aktivt med i undervisningen, skriver Nordahl (2012, s. 14). Forholdet mellom lærer og elev er en avgjørende dimensjon i klasseledelsen. Et godt forhold til elevene, vil gi gode forutsetninger for å lede undervisningen. Læreren må være sensitiv og lydhør til elevenes behov og forutsetninger i dens ledelse (Nordahl, 2012, s. 14).

Lærer-elev-relasjonen er en sentral betydning i klasseledelse og skolevirksomheten. Ifølge Christensen og Ulleberg (2013) er lærer-elev-relasjonen det viktigste elementet i å skape et godt læringsmiljø i skolen. En er sammen for å lære noe i skolen, og dette handler alltid klasseledelse om. Klasseledelse handler ikke bare om relasjonen mellom elev og lærer, men også om aktiviteten eller lærestoffet. For Christensen og Ulleberg (2013, s. 13) handler klasseledelse «om at noen kommuniserer med noen om noe». Det handler om at læringen til grupper og enkeltelever ledes, og å danne et læringsmiljø der elevene utvikler seg både sosialt og faglig. Det å gi hver enkelt elev mulighet til å delta og lykkes ut fra de valg hver enkelt tar er formålet med faget. Læreren har et ansvar for å skape et mest mulig godt læringsmiljø uansett hvilke forutsetninger elevene kommer med til skolen (Christensen & Ulleberg, 2013).

Klasseledelse i musikk er nært knyttet til både metodiske og musikalske ferdigheter hos læreren (Fossum, 2013, s. 158). Læreren må mestre ulike instrumenter og egen stemme, og samtidig ha metodisk og pedagogisk kunnskap om hvordan ferdighetene formidles til et gitt klassetrinn. Videre forutsetter dette at læreren i musikk vet hvilke problemer elevene kan ha

med å lære ferdighetene. For å gi mulighet til mestring, samhold og følelsesmessige opplevelser gjennom de musikalske aktivitetene, må læreren vite hvordan hun skal få elevene til å spille mest mulig problemfritt (Fossum, 2013, s. 159).

3.4 Musikksyn, fagsyn, kunnskapssyn, og musikalitet

3.4.1 Ulike kunnskapsformer og dimensjoner i musikkfaget

Det er en vanlig oppfatning at kunnskap blir formidlet (Hanken & Johansen, 2014, s. 188). Ifølge Hanken og Johansen (2014, s. 188) er denne oppfatningen blitt utfordret, med at kunnskap er noe mennesker har, og ikke et resultat av at den er blitt formidlet. Mennesker selv konstruerer kunnskapen. Læreren og læreridlenes fremstillinger av kunnskap kan ikke videreføre kunnskapen, men gir elever et utgangspunkt til å konstruere sin egen kunnskap. «Dette foregår med utgangspunkt i det eleven kan fra før og i lys av hennes tidligere erfaringer og sammen med andre» (Hanken & Johansen, 2014, s. 189). For å kunne forstå hvordan «verden» oppfattes fra elevenes ståsted, er det viktig å ha et aktivt samspill med dem (Hanken & Johansen, 2014, s. 189). Tradisjonelt sett har opplæringsystemet hatt stor makt over å definere hva som er den viktige kunnskapen. Dette innebærer også en kontroll over hvilken kunnskap som teller (Hanken & Johansen, 2014, s. 194). Elever med annen kulturell hjemmebakgrunn enn den «offisielle», kan av denne grunn ha stilt med et handikap i musikkopplæringen. «Elever risikerer at den musikkkompetanse de har utviklet utenfor den formelle undervisningssituasjonen ikke blir sett og derfor heller ikke støttet av musikk læreren» (Hanken & Johansen, 2014, s. 195). Den musikalske kompetansen til elevene kan av en slik usynliggjøring gjøre kompetansen usynlig for dem selv (Hanken & Johansen, 2014, s. 195). Hanken og Johansen (2014, s. 188) skriver at metoder som blir brukt i undervisningen og læring, vil bli påvirket av formen for kunnskap et fag representerer.

Nielsen (1998, s. 103) tar for seg musikkfaget og musikken sett innenfra. Han skriver om musikk som vitenskapsfag, håndverksfag og kunstfag, og relaterer det til ars- og scientia-dimensjonene. Det er viktig å operere med fagets tredimensjonale basis, som inneholder et håndverksmessig, et kunnskapsorientert og et kunstnerisk aspekt, når undervisningsfaget musikk hviler på et basisfaglige fundamentene (Nielsen, 1998, s. 110). Nielsen ser på hva slags fag musikk egentlig er, hvilke karakteristiske forhold som sammenlignet med andre fag gjør seg gjeldende, og hvilke måter faget musikk er forskjellig fra eller eventuelt ligner andre

fag. Forestillingen om at musikkfaget er entydig, blir for Nielsen kunstig eller misvisende å operere med (Nielsen, 1998, s. 103).

Nielsen (1998, s. 104) skriver i begynnelsen av kapittelet om hvordan vitenskapsfaget fysikk er basisfag for undervisningsfaget eller skolefaget fysikk. Dette kan overføres til flere andre skolefag på lignende måte, mener han. Det skal ikke forsås som at vitenskapsfaget «styrer» undervisningsfaget. Vitenskapen er til hjelp når en skal navngi begreper, begrepsliggjøre og systematisere ny innsikt i nye fysiske emner. Begreper med tilhørende terminologier er «satt i system» og «samlet» i vitenskapen. Karakteristisk for vitenskapsfaget, er nettopp det å utforske, ordne, systematisere og beskrive noe bestemt fra, for eksempel, vår virkelighet, med hjelp fra typiske metoder fra faget. Det finnes ikke noe skolefag fysikk, om det ikke finnes et vitenskapsfag fysikk, påstår forfatteren litt konstant (Nielsen, 1998, s. 104). Overfører en denne tankegangen, vil det si at musikkfaget har et avhengighetsforhold til vitenskapsfaget, altså musikkvitenskap (Nielsen, 1998, s. 105).

Videre står det at først og fremst er ikke musikk et vitenskapsfag, men en kunstart. «[...] hvis man skal tale om «fag» i denne forbindelse, må betegnelsen nærmest blive *kunstfag*» (Nielsen, 1998, s. 105). Typisk for kunstartene bildekunst, kroppsbevegelse og musikk, er at de appellerer direkte til sansene våre og muligheten vår til umiddelbar bearbeidelse av sanseinntrykk. Musikk blir her mer et sansefag enn et intellektuelt fag (Nielsen, 1998, s. 105). I all kunstnerisk virksomhet ligger det en kreativ eller skapende virksomhet, noe som henger samme med at mennesker skaper kunstneriske produkter. De utøves av mennesker, og er ikke naturgitte (Nielsen, 1998, s. 105). Kreative virksomheter antyder for det meste en praktisk, «håndverksmessig», virksomhet. De praktiske, eller håndverksbetonte, fag har en forbindelse til kunstfagene, hvor praktisk håndverk er den umiddelbare basis (Nielsen, 1998, s. 106).

Disse sidene ved musikkfaget, kan også deles inn i en ars-dimensjon og en scientia-dimensjon. Ars (=kunst, kunnen) siden tar for seg en stor del av håndverksdimensjonen, i tillegg til kunstdimensjonen (Nielsen, 1998, s. 106-110). Scientia (= viten) tar også for seg en del av håndverksdimensjonen, i tillegg til vitenskapsdimensjonen (Nielsen, 1998, s. 107-110). Ars-dimensjonen handler om menneskers daglige erfarings- og sansebaserte kontakt med musikk (Nielsen, 1998, s. 110). Fagets kunstneriske, håndverksmessige og praktiske sider (Nielsen, 1998, s. 106). Scientia på sin side tar for seg vitensiden (Nielsen, 1998, s. 110). Teorier om for eksempel mål og innhold i faget, den didaktiske forståelsen er også av

betydning. Når vi snakker om musikk, er vitensiden av større eller mindre betydning. Dette avhenger av blant annet av form for samtale. Når vi bevisst ser på hvilket faglig innhold vi skal ta med i undervisningen, spiller dette også en vesentlig rolle (Nielsen, 1998, s. 107).

Det er fra musikkvitenskapen begreper og kategorier hentes når læreren for eksempel skal bestemme seg for hvilke intervaller elevene skal få erfaring med. Disse kan også erfares utenom omveien til musikalsk teori. Fenomenene har ikke eksistens uten relasjon til opplevelsen vår, og eksisteres ikke fysisk på samme måte som for eksempel en stol gjør (Nielsen, 1998, s. 107-108). Ved diksjon av faglig innhold i undervisningen, er det en nødvendig forutsetning for læreren å ha en forestilling om hva som kan læres faglig. Ut ifra dette bør læreren kunne gjøre noen valg og legge opp til felles beslutninger (Nielsen, 1998, s. 108). Dette betyr at læreren bør ha et systematisk overblikk over fagets innhold, for at det skal foregå en begrunnet og bevisst utvelgelse av undervisningsinnholdet. Ettersom vitenmengden i musikk er stor, er det ikke overkommelig for en enkelt person. Den siden av faglig tenkning som tar for seg metoder til å ta til seg kunnskap og innsikt, er til hjelp her.

Kunnskapsmengden er i stadig utvikling, og stor, er det derfor viktigere å tilegne seg slike metoder. Disse tingene, altså viktigheten av musikkfagets scientia-dimensjon, gjelder når undervisningsinnholdet bestemmes av faglige hensyn. I skolefaget musikk er ikke det faglige utgangspunktet det eneste mulige (Nielsen, 1998, s. 109).

3.4.2 Musikk- og fagsyn

Både Nielsen (1998) og Hanken og Johansen (2014) presenterer ulike kategorier til musikkfaget. Ifølge Nerland (2004, s. 51) må disse forstås som teoretiske konstruksjoner og finnes sjeldent i rendyrket form. Disse kan likevel gi en pekepinn på mulige vektlegginger av kunnskap i faget (Nerland, 2004, s. 51). I kapittel 5 hos Nielsen (1998) presenteres det ulike utgangspunkt for musikk i grunnskolen i Danmark. Disse er musikk som sangfag, musisk fag, sakfag, samfunnsfag, musikk som ledd i en polyestetisk oppdragelse og musikk som lydfag. Hanken og Johansen (2014, s. 176) skriver at det først og fremst er fokusert på allmennfaget musikk i grunnskolen hos Nielsen (1998). Med utgangspunkt i Nielsens (1998) og Hanken og Johansens (1998) kategorier kommer Dyndahl (2004) frem til følgende kategorier: akkompagnert musisering, kunnskapsfaget musikk, det skapende musikkfaget, mediefaget musikk og nettverksfaget musikk. Som med Nielsen (1998), skriver Hanken og Johansen (2014, s. 176) at Dyndahl (2004) først og fremst har fokusert på allmennfaget musikk i

grunnskolen. Jeg har her valgt å ta for meg Hanken & Johansen (2014) sine kategorier, men er klar over at det finnes flere andre kategoriseringer av musikkfaget.

Hanken og Johansen (2014, s. 176) kommer i sin bok med ulike utgangspunkt til faget musikk. De skriver selv de prøver å få med hele bredden av den musikkpedagogiske virksomheten, samtidig som de tar utgangspunkt i situasjonen i Norge. Kategoriene de kommer frem til er ment som en hjelp til å reflektere over og kjenne igjen eget og andres fagsyn. Hanken og Johansen (2014) presenterer følgende kategorier: *musikk som estetisk fag*, *musikk som ferdighetsfag*, *musikk som kunnskapsfag*, *musikk som musisk fag*, *musikk som trivselsfag*, *musikk som kritisk fag* og *musikk som mediefag*. Før de presenterer en og en kategori, sier de at grensene mellom fagsynene er sjeldent skarpe. Hanken og Johansen (2014) skriver også at det antagelig ikke finnes noen fagplan, virksomhet eller musikkpedagog som kan plasseres innenfor *en* kategori. «Det vil snarere være slik at man finner et sammensatt fagsyn hvor flere av kategoriene inngår, men med noe ulik vektlegging» (Hanken & Johansen, 2014, s. 176).

Avhengig av hva som vektlegges mest, kan det oppstå ulike varianter av musikk som undervisningsfag (Hanken & Johansen, 2014, s. 174). I flere tilfeller vil vektleggingen ha sammenheng med hva slags type musikkpedagogisk virksomhet det handler om. Det er likevel ikke gitt hva slags fag musikk er som undervisningsfag. Undervisningsfaget musikk oppstår som resultat av valg og prioriteringer. Ofte vil fagsynet være fastlagt gjennom en formell læreplan, men det formelle i læreplanen er ikke nødvendigvis det som blir gjennomført. Ifølge Hanken og Johansen (2014, s. 174) vil musikkpedagogens fagsyn være en viktig forutsetning for hvordan faget blir i realiteten. Forfatterne illustrerer, ved hjelp av tre eksempler på instrumentalpedagoger, som innenfor samme musikkpedagogiske virksomhet har forholdsvis ulike syn på hva slags fag musikk er. Instrumentalpedagogen som ser ut til å havne innenfor musikk som *ferdighetsfag*, mener det mest grunnleggende er spilleteknikk, intonasjon og lignende i arbeid med elevene. Den andre pedagogen legger mest mener å gi elevene anledning til å uttrykke seg selv gjennom musikken. Å fremme det kreative og spontane i musikkutøvelsen vil ofte være hva denne instrumentalpedagogen legger vekt på, og faget ser ut til å være et *musisk fag*. Den siste instrumentalpedagogen er opptatt av at musikken skal være trivselsskapende fritidsaktivitet og hyggelig, uten prestasjonspress. Faget fremstår med andre ord som et *trivselsfag* (Hanken & Johansen, 2014, s. 175).

Den første kategorien de presenterer er musikk som estetisk fag. Hanken og Johansen (2014, s. 177) skriver at begrepet «estetisk» tolkes relativt ulikt. «Læren om det skjønne i kunsten» er en tradisjonell oppfatning av begrepet. Ut fra en slik oppfatning vil det være viktig å oppdra elevene til å kunne skille mellom god og dårlig musikk. Skillet mellom god og dårlig musikk kan for eksempel være et tema i instrumental- og vokalopplæring, hvor det kan bli lagt stor vekt på utvikling av et vakkert spill og et vakkert klangideal. I den generelle delen av læreplanen finner vi følgende: «I møtet med skapende kunst kan ein rykkjast ut av oppgådde spor, utfordrast i synsmåtar og få opplevingar som eggjar til kritisk gjennomgang av gjengse oppfatningar og til brott med gamle former» (Utdanningsdirektoratet, 2015b). Hanken og Johansen (2014, s. 177) skriver at det blir i arbeid med musikken viktig å vurdere og tydeliggjøre estetiske komponenter ut fra et slikt syn. Instrumental- og vokalundervisning kan for eksempel se på klangideal og spillemåte i ulike sjangere og musikkformer. Det vil på den måten legges vekt på elevens utforskning av et bredt uttryksregister. Ifølge Hanken og Johansen (2014) finner en slike prioriteringer i musikkopplevelse som estetiske opplevelser og som eksistensiell erfaring i læreplanen (K-06, gjengitt etter Hanken & Johansen, 2014, s. 177). I slike perspektiver vil utvikling av elevenes egne personlige musikkestetikk og evne til å ta musikkestetiske valg, være sentralt.

Musikk som ferdighetsfag er Hanken og Johansens (2014, s. 178) andre kategori. Musikk som ferdighetsfag har lange røtter. Dette gjelder også allmennfaget musikk. Det å legge vekt på å utøve musikk er for mange musikkpedagoger det grunnleggende i enhver musikkpedagogisk virksomhet. Å kunne utøve musikk forutsetter at en tar til seg ferdigheter knyttet til instrument, kropp, stemme og øre. Musikkfagets håndverksmessige basis vil derfor være et viktig utgangspunkt. Det forutsetter mye øving for å tilegne seg musikalske ferdigheter, fordi det er svært krevende. Faget kan fremstå som et ferdighetsfag, om målet er å kunne utøve musikk på et visst nivå. Det kan ifølge Hanken og Johansen (2014, s. 178) diskuteres om sider ved faget, som kan være viktige, kommer i bakgrunnen når det fokuseres på ferdighetslæringen, slik at det blir en ubalanse mellom uttrykksevne og musikalsk innsikt og teknisk nivå. Grunnskolen har for eksempel tidligere fått kritikk for å fokusere for mye på blokkfløyteøving (Hanken & Johansen, 2014, s. 178). En oppfatning som kan møtes i musikken er at de grunnleggende ferdighetene må være på plass, før en kan gå over på andre sider ved musikken. Som for eksempel teori, uttrykk og skapende aktiviteter. Hvis en elev ikke får anledning til å starte å forme musikk før et minimum av teknikk er behersket, møter eleven et slikt fagsyn. Et annet eksempel kan være at kormedlemmene ikke arbeider med

musikalsk uttrykk før de synger riktige toner hele veien og en viss rytmisk sikkerhet er nådd (Hanken & Johansen, 2014, s. 179).

Musikk som kunnskapfag legger vekt på kunnskap om musikk. For eksempel om historie, begrep, notasjon, og lignende (Hanken & Johansen, 2014, s. 179). Dette knyttes til vitenskapsbasisen til musikkfaget. Kunnskapsfaget musikk finnes i spesialiserte fag som for eksempel musikkorientering og musikkklære. Musikkpedagogikk, som i for eksempel musikkfaget i grunnskolen som i utgangspunktet er tenkt som mer generelt, kan fremstå som et kunnskapfag. Grunnskolens vurderingsformer og -kriterier er med på å prege faget profil. Dette blir viktig på ungdomsskolen hvor det skal settes karakter. Ikke alle sider ved musikkfaget er lett å la seg vurdere, og det letteste å vurdere er kanskje elevens musikkunnskaper i form av musikk (Hanken & Johansen, 2014, s. 179). Hanken og Johansen (2014, s. 179) skriver videre at av grunner som dette kan musikkfaget i K-06 få en tydeligere profil som kunnskapfag enn tidligere læreplaner, fordi det er større vekt på vurdering og vurderingskriterier.

Neste kategori er musikk som musisk fag. Musikk som musisk fag skal være med på å utvikle hele mennesket, og ikke bare at eleven skal bli dyktig i musikk (Hanken & Johansen, 2014, s. 180). Musikk som musisk fag kan brukes i et helhetlig, oppdragende perspektiv. Eleven er i sentrum av opplæringen som skal bidra til selvrealisering av enkeltmennesket (Hanken & Johansen, 2014, s. 181). Vekten på opplevelse og uttrykk er et annet kjennetegn. Det å få frem uttrykket legges større vekt på enn å bevege seg frem mot ferdige produkter. Eksempler på måter eleven kan gi uttrykk for musikkopplevelsen, er ved å lage representasjoner eller oversettelser av opplevelsen i andre uttrykksformer, som tegning, bevegelse, i verbalt språk eller maling. Det vil være sentralt å samarbeide med andre fag, da særlig kunstfag. Komposisjon og improvisasjon blir viktig, fordi det er vekt på spontaniteten og kreativiteten i musikk som musisk fag (Hanken & Johansen, 2014, s. 182).

Ved musikk som trivselsfag blir det ofte fremhevet at musikken har muligheter til å fremme trivsel (Hanken & Johansen, 2014, s. 182). Ifølge Hanken og Johansen (2014, s. 182) fremheves ikke trivsel like tydelig i LK06 som i for eksempel L97. Verdier som mellommenneskelig forståelse, samhandling, samvær og en inkluderende skole er likevel verdier som legges vekt på. Disse skriver Hanken og Johansen (2014, s. 182) kan også indirekte knyttes til trivsel. Slike målsettinger vil nettopp være sentrale, om musikkfaget ses

som et trivselsfag. Ut ifra et syn på musikk som trivselsfag, er det viktig at elevene trives med musikkaktiviteten, og at det skapes et godt sosialt miljø hvor elevene opplever tilhørighet og samhold. Musikalske krav vil en ikke la gå på bekostning av trivselen, så det fokuseres noe mindre på prestasjoner og kvalitet (Hanken & Johansen, 2014, s. 183). I den nye Læreplan i musikk står ikke trivsel spesielt nevnt, men «musikkglede». «Faget skal legge til rette for musikkglede og mestringsfølelse, og eleven skal få erfare at egen stemme betyr noe i fellesskapet» (Utdanningsdirektoratet, 2019). På et generelt skolenivå, så har alle elever, ifølge Opplæringslova (1998, §9A-2), rett til et trygt og godt skolemiljø. Dette skolemiljøet skal fremme helse, trivsel og læring.

De to siste kategoriene er musikk som kritisk fag og musikk som mediefag. Jeg presenterer begge, men vil ikke legge stor vekt på disse kategoriene i dørrftingsdelen. Musikk som kritisk fag kan innebære at elevene skal utvikle kritisk bevissthet og handlingsberedskap. Ved hjelp av dette kan de frigjøre seg fra samfunnets undertrykkende krefter (Hanken & Johansen, 2014, s. 183). Det blir viktig gjennom musikk som kritisk fag at musikkfaget ikke bidrar til undertrykkelse, og heller aktivt motvirker undertrykkelsen ved å gjøre elevene bevisste og gi de selvtillit og mulighet til å utvikle seg ut fra egne forutsetninger (Hanken & Johansen, s. 184). Media er økende blant og unge, og en viktig del av musikkvirkeligheten (Hanken & Johansen, 2014, s. 184). Musikkfaget kan bidra til barn og unges sosialisering, så de kan fungere bra i dagens informasjonsteknologiske samfunn. Behovet for en musikalsk kompetanse som ikke bare handler om bestemte kunnskaper eller spilleferdigheter er der, ifølge Hanken og Johansen (2014, s. 185).

Det er behov for kjennskap til det estetiske uttrykket og musikalske koder i mediene. Denne kompetansen har dagens barn og unge mye av, men i intuitiv form. På grunnlag av elevenes intuitive kunnskap, blir det musikk lærerens oppgave blir derfor å gjøre elevene bevisst denne kunnskapen, og å kunne artikulere kunnskap rundt musikkens rolle i media. Elevene skal ikke bare kunne håndtere kunnskapen, men også stille seg kritiske til ulike sider ved samfunnet (Hanken & Johansen, 2014, s. 185). Musikkteknologiens plass i musikkfaget som mediefag kan være et spørsmål som dukker opp under framveksten av interaktive medier.

Musikkteknologien kan for eksempel hjelpe elevene med å ta i bruk massemediens uttrykksmåter. Komposisjon og redigering av musikk kan være måter å gjøre dette på, enten med utgangspunkt i notasjon eller i klingende materiale. Avstanden mellom det klingende materialet og notasjonen minker, hevder Hanken & Johansen (2014, s. 186). Det er mulig å

høre klingende resultatet samtidig som elevene manipulerer notasjonen (Hanken & Johansen, 2014, s. 187).

3.4.3 Musikalitet

Det pedagogiske opplegget skal tilpasses til den enkelte elev, og er noe alle lærere er forpliktet til å gjøre. Dette innebærer dermed også å forholde seg til elevers musikalske forutsetninger. Ettersom musikk er et obligatorisk fag i skolen, er skolen og lærere like ansvarlige for å tilpasse for elevers musikalske utvikling, som de er innenfor utvikling i andre temaer i andre fag. Dette gjør det derfor viktig å kunne diskutere ulike oppfatninger av musikalitet, hva disse oppfatningene kan medføre, og påvirkning av dette på beslutninger og valg i musikkundervisningen (Angelo, 2017b, s. 39). Alle musikkpedagoger har, ifølge Jørgensen (1982, s. 11) en musikalitetsteori, enten den er ubevisst eller bevisst for pedagogen. En musikalitetsteori avspeiles ofte i det en pedagog mener og gjør i praksis (Jørgensen, 1982, s. 11).

Angelo (2017b, s. 39) skriver at i tillegg til å forholde seg til sitt eget musikalitetssyn, forholder musikk lærere seg indirekte og direkte til ulike syn hos elever, kolleger og foreldre. Som skrevet under elevforutsetninger, nevnes musikalitet ofte som en elevforutsetning. Det er likevel ikke enighet om hva musikalitet er (Hanken & Johansen, 2014, s. 47). Musikalitet blir brukt ulikt, men det vil likevel være et naturlig utgangspunkt at musikalitet har både med læring å gjøre og arvede forutsetninger. Musikkundervisningen vil derfor ha stor betydning for musikalitetsutviklingen (Hanken & Johansen, 2014, s. 48). Ifølge Jørgensen (1982, s. 11) er mennesker forskjellige, og dette bør få konsekvenser for vår praksis. Alle pedagogiske prosesser må huske på at vi er ulike og hvorfor vi er ulike. Hvis vi ikke viser hensyn til dette, vil en ha mindre sjanse til å lykkes som pedagog (Jørgensen, 1982, s. 11). Musikalitetssynet kan påvirke valg av innhold og arbeidsmåter i musikkundervisningen (Angelo, 2017b, s. 39).

Begrepet umusikalsk ser ut til å forbindes med det å for eksempel ikke kunne synge en andrestemme i en sang, kunne lese noter eller spille et instrument (Angelo, 2017b, s. 40). Noen musikalitetsteorier har som perspektiv å kunne teste personer for musikalitet. Musikalsk kompetanse er i andre perspektiver knyttet til den kulturelle bakgrunnen personen har, og til «hva slags oppfatning om musikk og musikalitet som er førende i de sosiale sammenhengene de er en del av» (Angelo, 2017b, s. 39-40). Enkelte perspektiver kan også se på

innbefatningen av manglende kommunikasjonsevne, eller mangel på sosial bevegelse, som vurdering på en manglende musikalitet (Angelo, 2017b, s. 40).

3.5 Omvendt undervisning

Engum (2012, s. 10) forklarer i sin artikkel hva omvendt undervisning er og ikke er, og hvorfor det kan være nyttig. Ved omvendt undervisningen flytter man det som tradisjonelt sett har skjedd på tavlen i klasserommet, hjem til elevene, og hjemmearbeidet flyttes til skolen. Begrepet er oversatt fra det engelske «Flipped Classroom», og er ifølge Engum (2012, s. 11) fra Jonathan Bergmann og Aaron Sams. Modellen ble lansert skoleåret 2007/2008 og ble i løpet av 2010 en nytt «moteord» innenfor utdanningsteknologiske trender. Tanken bak ideen deres om «Flipped Classroom» var at elever, som av ulike grunner, ikke kunne være med i undervisningen, kunne ta igjen undervisningstimen ved å se på video hjemme. Det ble også en god læringsressurs for elevene som hadde vært tilstede i timen, og for å repetere til prøver og eksamen. Leksene hjemme ble å se videoundervisning, slik at tiden i klasserommet kunne bli brukt til mer samhandling mellom elev og lærer (Engum, 2012, s. 11). Elevene må ofte i det tradisjonelle klasserommet jobbe med basiskunnskapene på skolen, mens de større oppgavene får de som lekse hjemme. I omvendt undervisning får elevene jobbe med basiskunnskapene ved hjelp av videoer hjemme, mens på skolen tar de for seg de større oppgavene (Engum, 2012, s. 12-13). Engum (2012, s. 12) skriver at flytter man plenumundervisningen ut av klasserommet, vil en få bedre tid til å veilede alle elevene i klasserommet, og på den måten gi tilpasset opplæring i større grad. Læreren kan i større grad veilede elevene der de er i sin læringsprosess ved hjelp av omvendt undervisning (Engum, 2012, s. 12). Veiledningen fra læreren foregår på det nivået eleven er (Engum, 2012, s. 13).

Forfatter skriver også om omvendt undervisning relatert til vurdering for læring. Bygget inn som en del av arbeidet med «Vurdering for læring», finner en egenvurdering (Engum, 2012, s. 12). Elever blir mer bevisste på «hvor de er i sin læring, hvor de skal, hvordan de best kan komme dit» ved å delta i vurderingsarbeidet (Utdanningsdirektoratet, 2015a). Ofte gjennomføres egenvurdering ved at elever vurderer arbeid de har levert inn. Dette gjøres også ofte som et arbeid også læreren skal vurdere. Ved å la elevene fylle ut et (digitalt) egenvurderingsskjema etter de har sett videoen hjemme, kan læreren veilede og hjelpe elevene på det nivået de trenger hjelp. Brukes ikke egenvurdering som en del av læringsprosessen, kan det ikke kalles vurdering for læring (Engum, 2012, s. 12).

4 Metode

I denne delen av oppgaven skal jeg gjøre rede for hvilken metode jeg har brukt til å forske på min problemstilling, og hvorfor metoden er relevant for min forskning. Jeg vil også beskrive valg av informanter, begrunnelser for utvelgelsen, gjennomføring av intervjuer og hvordan jeg transkriberte og analyserte disse. Min forforståelse og forskerrolle vil også trekkes frem, samt etiske hensyn, og forskningens validitet og reliabilitet.

4.1 Valg av metode

Jeg velger å bruke en kvalitativ metode som tilnærming til problemstillingen. Det kunne vært mulig å bruke en kvantitativ metode for å svare på «hvordan lærere tilpasset opplæringen til den enkelte elev i musikkundervisningen», men dette kunne gitt begrenset mulighet til oppfølgingsspørsmål og utdypende svar. Kvalitative undersøkelser muliggjør utfyllende og detaljerte svar fra deltakerne (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 17). Jeg er også ute etter å forstå informantenes perspektiv, noe en kvalitativ metode er godt egnet for. «Å forske kvalitativt innebærer å forstå deltakernes perspektiv» (Postholm, 2010, s. 17). I en kvalitativ forskningsprosess har forskeren noen antagelser på forhånd. Disse antagelsene kan bekreftes og avkreftes i den kvalitative forskningen. Det kan også dukke opp nye forhold som forskeren ikke har tenkt på før han gikk inn i forskningsarbeidet (Postholm, 2010, s. 36). En kvalitativ undersøkelse vil også være mer fleksibel, og interaksjonen mellom deltaker og forsker vil være mer spontan og tilpasset (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 17).

Jeg kan bruke både observasjon og intervju som metode. Kvale og Brinkmann (2015) sier det kvalitative intervjuet kan egne seg om forskningsspørsmålet kan formuleres ved hjelp av ordet «hvordan». «Hvordan oppleves noe?» og «hvordan gjøres noe?» er eksempler på slike. I mitt tilfelle ønsker jeg å undersøke hvordan lærere jobber med tilpasset opplæring i musikkfaget. Ønsker forskeren å se på samhandling mellom elever i klasserommet, egner observasjon seg godt. Forskeren får ved observasjon direkte tilgang til det som undersøkes (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 62). Tjora (2017, s. 53) skriver at i observasjonsundersøkelser forsker en på det informantene gjør, mens i intervjuer undersøkes det informantene sier (at de gjør). Jeg var selv inne på tanken å bruke begge, men har til slutt endt opp med det kvalitative forskningsintervjuet som metode. Observasjon ble valgt vekk av flere grunner. For det første følte det unaturlig for meg å observere hvordan lærere jobber med tilpasset opplæring i

musikkfaget, uten å vite noe om klassen og elevene på forhånd. For det andre får alle deltakere et informasjonsskriv med samtykkeerklæring som skal leses og skrives under på før undersøkelsen starter. Lærerne vil da kunne vite at det er nettopp tilpasset opplæring i musikk som skal forskes på. Noen lærere kan av den grunn bli ekstra bevisst temaet og vil fokusere mer på det enn de ellers ville gjort i en normal time. Dette kan selvfølgelig også påvirke intervjuene.

Ifølge Christoffersen og Johannessen (2012, s. 78) kommer menneskers erfaringer og oppfatninger best frem «når informantene kan være med på å bestemme hva som tas opp i intervjuet». Det er ikke mulig å rekonstruere hendelser ved hjelp av observasjon, skriver de videre. Som skrevet tidligere består kvalitative intervjuer av hva informantene sier (at de gjør) og observasjoner av hva de gjør. Hadde jeg valgt observasjon som metode, kunne jeg fått frem andre relevante sider ved undervisningen, som læreren kanskje ikke tenker på selv. Jeg er først og fremst interessert i lærerens egne refleksjoner rundt temaet. Som Christoffersen og Johannessen (2012, s. 77) skriver, så er det mulig å få frem fylldige og detaljerte beskrivelser i et kvalitativt intervju.

4.1.1 Semistrukturert intervju

Jeg har valgt å bruke det semistrukturerte intervjuet som utgangspunkt, også kalt dybdeintervju og delvisstrukturert intervju (Christoffersen & Johannessen, 2012; Kvale & Brinkmann, 2015; Tjora, 2017). Aksel Tjora (2017, s. 114) skriver: «som en hovedregel kan man bruke dybdeintervjuer der man vil studere meninger, holdninger og erfaringer». Det semistrukturerte intervjuet passer derfor min undersøkelse, fordi det er nettopp lærernes meninger, holdninger og erfaringer med tilpasset opplæring i musikk jeg er ute etter.

En kilde til avgrensning av forskningen i semistrukturerte intervjuer, er ifølge Tjora (2017, s. 129) det informantene forteller. I semistrukturerte intervjuer er målet å skape en situasjon for en relativt fri samtale rundt temaer som forskeren har bestemt på forhånd (Tjora, 2017, s. 113). Derfor er det semistrukturerte intervjuet egnet som metode, fordi det gir rom for en dypere forståelse av informantenes erfaringer ved å bruke åpne spørsmål. Jeg er ute etter *hvordan* lærerne tilpasser opplæringen i musikkfaget, og det vil da være nødvendig med mer åpne spørsmål. Dette fordi det er deres erfaringer jeg er ute etter. De åpne spørsmålene gir lærerne mulighet til å svare med egne ord, og det vil også gi dem anledning til å gå i dybden der de har mer å fortelle (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 17; Tjora, 2017, s. 114). Lærerne

kan også ha forskjellige opplevelser og erfaringer, og det semistrukturerte intervjuet er egnet for dette (Tjora, 2017).

Jeg har på forhånd laget en intervjuguide (se vedlegg 2) med temaer og generelle spørsmål til intervjuet. Denne intervjuguiden bruker jeg som en oversikt over temaer og spørsmål som er relevante for problemstillingen (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 79). Intervjuguiden skal planlegges godt, men den kan være stikkordpreget og spørsmålene er ikke nødvendigvis ferdig formulerte. Underpunkter eller underspørsmål blir også ofte tatt med, for at forskeren skal få utdypet de ulike temaene. Dette for at intervjuet skal bestå av spørsmål om sentrale temaer, i tillegg til at det skal være fleksibelt nok overfor informantens utsagn (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 79-80; Thagaard, 2018, s. 95-153). I formuleringen av intervjuguiden har jeg tenkt oppvarming, refleksjon og avrunding (Tjora, 2017, s. 147). Ettersom intervjuguiden ikke skal følges til punkt og prikke som en spørreundersøkelse, har jeg vært åpen for at intervju spørsmålene kan endre rekkefølge i utføringen av intervjuet, alt ettersom hva lærerne forteller (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 79-81).

Min intervjuguide starter med «bakgrunnsspørsmål», dette er faktaspørsmål om læren, deres utdanning, klassetrinn de jobber på, og lignende. Neste del av intervjuguiden er «generell organisering av undervisning». Her er jeg ute etter et bilde av organiseringen av musikkundervisningen på ungdomsskolene. «Praktisk musikkundervisning» tenkte jeg som en slags overgang over i refleksjonsspørsmål, men er også en del av interessen min i intervjuene. For forskeren er intervjuet godt planlagt, men for informanter kan det være uvant. Derfor kan det være lurt å la informantene « snakke litt rundt grøten » før temaer som kan oppfattes som mer vanskelige og personlige tas opp. Informantene kan da også bli mer fortrolige med intervjusituasjonen (Tjora, 2017, s. 115-117). «Vurdering», «elevforutsetninger» og «tilpasset opplæring» går mer ut på hovedtemaet i undersøkelsen, da jeg mente denne delen kunne få frem interessante svar fra deres erfaringer, meninger og holdninger. I introduksjonsdelen til «tilpasset opplæring» spør jeg: «hva legger du i begrepet tilpasset opplæring?». Her er jeg ute etter lærernes *egen* beskrivelse av tilpasset opplæring, og hvordan de forstår begrepet, gjerne relatert til musikkfaget da dette er hovedfokus. Dette mener også Tjora (2017, s. 150) kan være aktuelt å be om. I avslutningen av intervjuene åpner jeg for eventuelle spørsmål informantene har til meg, og om det er noe annet de vil tilføye.

4.2 Valg av informanter

I kvalitative intervjuer velges informanter som av diverse grunner kan reflektere rundt det aktuelle temaet (Tjora, 2017, s. 130). Siden utvalget er begrenset i kvalitative studier, er det viktig å bruke en hensiktsmessig utvelgelsesprosess (Thagaard, 2018, s. 54). Fenomenene som studeres kan på den måten gis en forståelse gjennom analysen. Ved hjelp av egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategiske med tanke på problemstillingen, blir utvalget valgt ut systematisk. Dette kalles for et strategisk utvalg (Thagaard, 2018). I kvantitative surveyundersøkelser er informantene tilfeldig plukket ut, det er de ikke i kvalitative intervjuer (Tjora, 2017). Informantene vil i noen tilfelles først og fremst representere seg selv, men senere representere en posisjon eller et syn. Dette er noe som, ifølge Tjora (2017, s. 130), senere kommer frem i analysen.

For å få litt variasjon ønsket jeg i utgangspunktet å intervju seks lærere som underviser i musikk i Oslo og omegn. Jeg har først og fremst ønsket meg lærere i ungdomsskolen, men har også vært åpen for mellomtrinnet. For å få kontakt, sendte jeg mail til rektorer ved flere skoler med en kort beskrivelse av prosjektet, kopi av informasjonsskrivet (se vedlegg 1), og en forespørsel om skolene har en musikk lærer som kan tenke seg å bidra i undersøkelsen. Fra begynnelsen av var jeg forberedt på at det kunne bli utfordrende å finne informanter, og erfarte dette tidlig i prosessen. De første mailene gikk ut tidlig, og etter en uke hadde jeg fått de to første intervjuene på plass med tid og sted. Begge lærere hadde en times tid til rådighet i løpet av sin arbeidstid til et intervju på sine respektive skoler. I tidsrommet jeg intervjuet de to første lærerne, sendte jeg purremail til et par av skolene som ikke hadde svart, og mail til andre skoler om de hadde lærere i musikk som kunne stille opp på et intervju. En vanlig innbydelse via epost kan fungere godt, hvor man rekrutterer fra en begrenset gruppe mer eller mindre likeverdige potensielle deltakere. En eller to purrerunder kan også være nødvendig (Tjora, 2017, s. 136). Mellom september og midten av november, hadde jeg sendt 15 mail og lagt ut forespørsel på en Facebookgruppe for musikk lærere. Problemet har ikke vært at jeg har fått nei fra lærere, heller mangel på svar. Jeg fikk til slutt ja fra en lærer til, som ble det tredje og siste jeg intervjuet. Informantene i min undersøkelse velger jeg å kalle Lærer 1, Lærer 2 og Lærer 3. Ettersom jeg bare har tre informanter, er det nok noen meninger og erfaringer som ikke kommer frem. Tjora (2017, s. 132) sier at dette ikke er uvanlig. Videre skriver han at en også kan sitte igjen med en følelse over at noen erfaringer ikke er undersøkt. Det følte ikke som noe poeng å kontakte flere musikk lærere for intervju så sent i prosessen, og jeg godtok

derfor at det kun ble tre intervjuer og ikke seks som jeg tenkte meg i begynnelsen av prosessen. Lærerne blir presentert i resultatkapittelet.

4.3 Erfaring med og gjennomføring av intervjuer

To av intervjuene ble gjennomført i oktober 2019 og det siste fikk jeg på plass januar 2020. Intervjuene ble gjennomført på deres arbeidssted, noe jeg også presiserer i informasjonsskrivet. Dette for å få tid og sted lettere avklart. Som Postholm (2010, s. 82) presiserer er det forskerens jobb å finne rom, men på en skole er læreren bedre kjent og det kan da være mer naturlig å la de anbefale et.

Alle intervjuene mine ble innledet med at jeg presenterte meg selv og sa kort om hva formålet med intervjuet. De fikk også mulighet til å lese igjennom informasjonsskrivet en gang til, før de skrev under på samtykkeerklæringen. Selve intervjuet startet med generell informasjon om deres undervisningserfaring, som hvilket klassetrinn de jobber på, hvilke fag de underviser i, og lignende. Dette for å få en oppvarming til videre refleksjon rundt deres erfaring i musikkfaget senere i intervjuet. Jeg opplevde at alle lærerne var reflekterte og stilte med mye erfaring, selv om det var noe forskjell i arbeidserfaring som lærer. Etersom jeg ikke utførte noe form for «prøveintervju», var jeg redd intervjuet kunne bli for kort eller for langt. Alle tre intervjuer varte i ca. 40 til 45 minutter, som også er ca. lengde jeg skriver i informasjonsskrivet til lærerne. Noen av lærerne hadde mer å fortelle under enkelte temaer enn andre, men jeg opplevde likevel at alle stilte med gode og relevante svar på det jeg spurte om. Jeg visste på forhånd at intervjueren skal være forsiktig med å ta med ord og begreper inn i intervjuet, som informantene kanskje ikke ville benyttet selv (Tjora, 2017. s. 150). Likevel kan jeg ha lagt ordene «flinkere», «ikke-like-flinke» og «svakere» elever i munnen på lærerne. Det er ikke sikkert lærerne ville brukt disse ordene om beskrivelse av de ulike elevene hvis jeg hadde stilt disse spørsmålene på en annen måte. Ledende formuleringer av spørsmål kan også være en nødvendig del av undersøkelsen, men avhenger av tema og formål. For eksempel kan slike spørsmål bli brukt om intervjueren mistenker at noe blir holdt tilbake. I kvalitative undersøkelser kan ledende spørsmål brukes til å sjekke reliabiliteten til intervjuvarene og for å verifisere fortolkningene til intervjueren (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 201).

4.4 Transkribering og analyse

4.4.1 Transkribering

Det ble brukt lydopptaker i intervjuene. Transkriberingen er gjort kort tid etter gjennomføring, da jeg ikke ville miste inntrykk jeg fikk underveis og etter intervjuene. Jeg valgte å transkribere informantenes og mine ytringer ordrett, men har gjort om dialekter til bokmål. Enkelte siteringer som kunne bryte anonymiteten til informantene mine har jeg gjort om på, ved å bruke for eksempel «Skole» der navn på skolen kommer frem, eller «Musikklærer» der navnet på en kollega dukker opp. Underveis i transkriberingen noterte jeg ned pauser og steder de gjorde om på setningene sine, dette med hjelp av «...» og «-». Jeg hadde også en avbrytelse i intervjuet. Dette har jeg valgt å skrive ned som [avbrytelse] i transkriberingen, ettersom dette kan ha påvirket svaret til læreren i intervjuet. Mengden «ehm», «eeee» og lignende har jeg redusert da jeg forventet at dette kunne gjøre kodingsprosessen tungvint for meg. Jeg har lagt med et eksempel fra transkriberingen min i vedlegg 3, hvor informantene svarer på hva de legger i begrepet tilpasset opplæring. Ettersom jeg transkriberte mine egne intervjuer lærte jeg mye om min egen intervjustil, og tanker jeg hadde under gjennomføring av intervjuene dukket opp igjen da jeg transkriberte lydopptakene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 207). I fremstillingen av resultatene har jeg prøvd å gjøre språket mindre muntlig, uten å miste meningsinnholdet.

4.4.2 Koding og analyse

Kvalitativ analyse har som mål å gjøre det mulig for leseren å få økt kunnskap på området det forskes på, uten at de selv må igjennom dataene som er generert i prosjektet (Tjora, 2018, s. 195). Vi kan aldri få med virkeligheten i alle sine detaljer, uansett hvilken metode vi bruker (Jacobsen, 2015, s. 197). Underveis i transkriberingen kom nye tanker frem som jeg ikke var forberedt på før jeg gikk inn i intervjuene, og jeg fikk dermed gode innspill til analysen. Eksempler på dette er «nivå» og «nivådeling». Jeg gikk ikke inn for en bestemt analytisk metode før jeg startet med analyseprosessen, men kodet intervjuene i flere runder og plassert kodene under felles kategorier. De to første rundene ble gjennomført for hånd på utskrifter av transkriberingen, det ble også to runder digitalt, før jeg gikk over på å bruke NVivo 12, da antall koder ble for mye for meg å holde oversikt over i Word og for hånd. Ifølge Miles, Huberman og Saldaña (2014, s. 72) er koding analyse. De fortsetter med å forklare at noen metodebøker skriver koding er en teknikk, en forberedelse til å tenke på studien på et høyere nivå. Miles et al (2014) mener at koding utgjør en refleksjon på et dypere nivå rundt dataene,

og derfor også en dypere analyse og tolkning av dataenes betydning. Ettersom jeg leste igjennom og kodet intervjuene i flere runder, dannet jeg meg fler inntrykk og kom over annet jeg ikke tenkte over i de andre rundene. Jeg så også fellestrekk og forskjeller i intervjuene raskt ved å lese igjennom på denne måten. Noen steder var det vanskelig å beskrive koden med et enkelt begrep eller ord, så flere ganger har jeg valgt korte setninger for å på best mulig måte få med meg meningsinnholdet i kodene (Thagaard, 2018, s. 154).

Analyseprosessen starter allerede mens man er ute i feltet (Thagaard, 2018, s. 151). Miles et al. (2014, s. 70) anbefaler å gjøre analyse samtidig som man samler inn data. Jeg erfarte selv å få frem interessante refleksjoner allerede mens første intervju pågikk, og noterte meg disse. Som Thagaard (2018) presiserer, så vurderer vi i løpet av intervjuet hvordan vi kan forstå hva intervjuobjektene uttaler. Analyse og tolkning av data er en kontinuerlig prosess. Den fortsetter under hele forskningsprosjektet. Dataene må leses flere ganger for at forskeren skal bli fortrolig med innholdet, for så å kunne få en oppfatning av hvilke fenomener teksten gir forståelse av. Ved å lese teksten flere ganger, kan vi oppdage andre sider ved dataene som vi ikke fanget opp første gangen vi analyserte materialet. Dette beskriver jeg i forrige avsnitt at jeg har opplevd og gjort. Jeg leste også igjennom alle tre intervjuer uten å tenke på koding, for å danne meg et første inntrykk og bli kjent med transkriberingen (Thagaard, 2018).

Jeg har funnet ut jeg har både en deduktiv og en induktiv tilnærming til dataene mine. En induktiv tilnærming vil si at kodene er empiriske. Kodene gir et mer konsentrert uttrykk for intervjudeltakernes handlinger og erfaringer (Thagaard, 2018, s. 153). Deduktiv tilnærming vil si at kodene springer ut av annen teori (Thagaard, 2018, s. 172-175). Koder som «vurdering», «tilpasset opplæring», «nivådifferensiering» og «elevforutsetninger» er alle eksempler på begreper jeg har fra teori, og er noe jeg brukte i analyseprosessen. «Elev som er døv», «solskinshistorie» og «gråsoneelevene» har jeg ikke fra teori, men er fra det lærerne sier. Hovedvekten av kodene ble funnet med en induktiv tilnærming, men jeg har også noen koder som er deduktive. Induktiv tilnærming bruker dataene som utgangspunkt for å utvikle begreper og analytiske perspektiver. Det kan bli brukt begreper fra vår egen tolkning, eller fra det informantene selv sier (Thagaard, 2018, s. 172). Jeg har i min analyse gjort begge deler.

I tillegg har jeg også tenkt både temaanalytisk og kontekstanalytisk. Thagaard (2018, s. 178) kombinerer også begge metoder i løpet av boka. Hun sier det er en fordel å kombinere, for forskeren kan da sammenligne kontekstene også. Temaanalyse går ut på at forskeren

sammenligner data om de samme temaene for alle deltakere i forskningen. Ved en kontekstanalytisk tilnærming analyserer forskeren fenomener i sammenhengen de er en del av. Kontekstanalysen fokuserer på å utvikle en helhetlig forståelse av fenomenene som forskes på (Thagaard, 2018, s. 151-152). Kontekstanalyse ønsker å utvikle en forståelse av fenomenene i den sammenhengen de er en del av (Thagaard, 2018, s. 159). Et eksempel på kontekstanalyse er kan være elever med høy kompetanse (som er fenomenet) i musikklasserommet (som kan være konteksten). Temaanalytisk kan jeg se på temaet «nivådifferensiering» hos alle lærerne i undersøkelsen. «Vi analyserer data om hvert tema fra alle deltakerne» (Thagaard, 2018, s. 171). Målet er å gå i dybden på de enkelte temaene, ved å sammenligne data fra alle intervjuobjektene. I temaanalyse vurderer forskeren temaene løsrevet fra konteksten. Dette kan være en utfordring, noe kritikken mot temaanalyser legger vekt på (Thagaard, 2018, s. 171). Jeg kan ikke analysere dataene mine løsrevet fra konteksten skole, da det er hvordan lærere gjør tilpasset opplæring innenfor konteksten, jeg nettopp er ute etter.

Ettersom intervjuene var lange, tok det flere runder å kode de (noe jeg skriver om i første avsnitt). Jeg hadde opprinnelig «vurdering» som en slags kode i intervjuguiden, og hadde en antagelse av at dette også ville være med i resultatene mine. Etter flere runder med koding, innså jeg at resultatene mine hadde tatt en annen vending enn forventet. Det var også nødvendig å snevre inn på resultatene mine, og derfor er ikke alle synspunkter og perspektiver fra lærerne i undersøkelsen med i fremstillingen i resultatkapittelet. Jeg har måttet velge det som er mest interessant for problemstillingen, og i denne omgangen valgte jeg bort vurdering, da andre momenter ble mer interessante for meg.

4.5 Etikk

Et viktig etisk prinsipp er å informere om forskningsprosjektet før det starter. Deltakerne skal vite hva som foregår og hva de samtykker til å bli med på. Før forskeren søker om adgang til forskningsfeltet, bør hun tenke over etiske spørsmål på forhånd (Postholm, 2010, s. 145). Jeg meldte prosjektet til Norsk senter for forskningsdata (NSD). Søknaden jeg sendte til NSD inneholdt informasjonsskriv med samtykkeerklæring, intervjuguide og en prosjektbeskrivelse. Beskrivelse av hvordan jeg vil anonymisere ble også lagt med. Jeg spesifiserte også at kjønn, alder og bokommune ikke er interessant i denne studien. Av den grunn har jeg også valgt å omtale alle informantene mine som «han» i fremstillingen av resultatene. Det er også gjort

rede for hvordan jeg som forsker vil overholde min taushetsplikt. Jeg må også passe på hvor jeg oppbevarer lydopptakene jeg gjorde i intervjuene. Disse er oppbevart på en minnepenn med kode uten tilgang til internett, og jeg forsikret meg med NSD at dette var godkjent. Etter jeg fikk godkjent forskningsstudiet mitt hos NSD, sendte jeg informasjonsskrivet med samtykkeerklæring til informantene. Intervjuene utføres på bakgrunn av at alle informanter har gitt informert samtykke til å delta (Thagaard, 2018, s. 113). Informasjonsskrivet inneholder informasjon om formålet med prosjektet, hovedtrekkene i designet, hvem som har tilgang til dataene, hvordan dataene tenkes å brukes, informantenes rettigheter, fordeler og risikoer ved å delta, og at det er frivillig å delta (Kvale & Brinkmann, 2015; Thagaard, 2018). Å gi deltakerne full informasjon på forhånd, kan være vanskelig i en kvalitativ studie. Ny kunnskap og innsikt kan oppstå i løpet av prosjektet, og planene kan endres underveis (Postholm, 2010, s. 146). I mitt tilfelle oppsto ikke det store endringer av planer, og med unntak av oppfølgingsspørsmål, var hovedspørsmålene stort sett de samme til alle informanter. Problemstillingen er derimot omformulert, da teoretisk musikkundervisning dukket opp i et av intervjuene, og praktisk musikkundervisning ikke ble eneste vinkelen. Jeg spurte ikke informantene om teoretisk musikkundervisning, og det kom naturlig opp hos alle uten at jeg spurte spesielt om det. I informasjonsskrivet spesifiserte jeg temaet mitt, problemstilling og hvilke temaer lærerne kan vente spørsmål innenfor, men har med vilje formulert med «blant annet» og «m.m.», fordi andre spørsmål også kan dukke opp underveis (Postholm, 2010. s. 146).

Allerede i transkriberingen ble lærerne fremstilt med fiktive navn, slik at de ikke skulle bli gjenkjent. Det er viktig for konfidensialiteten til informantene at private data som kan identifisere dem, ikke avsløres (Kvale & Brinkmann, s. 106). Lydopptakene jeg gjorde under intervjuene, slettes derfor etter forskningen er slutt. Forskeren skal også forholde seg til konsekvensene av en kvalitativ undersøkelse. Av hensyn til både deltakerne i undersøkelsen og gruppen de representerer, har jeg et ansvar for å reflektere over etisk mulige konsekvenser (Kvale & Brinkmann, s. 107). Jeg har forholdt meg etisk ryddig gjennom prosessen, og ved at jeg har forholdt meg til informasjonen jeg oppga til NSD. Av hensyn til informantene, må jeg vurdere om de kan kjenne seg igjen i teksten, og også hvordan de blir fremstilt. Jeg har også vært obs på spesielle ord og uttrykk som kunne ført til identifisering (Thagaard, 2018). Informantene er etter min mening anonymisert på en ordentlig måte, og det skal ikke være mulig å kjenne dem igjen. Jeg har også forholdt meg til reglene og skaffet meg informasjon om etiske retningslinjer, som jeg har overholdt.

4.6 Reliabilitet og validitet

Reliabilitet og validitet er sentrale begreper i forskningsprosjekter. Disse, sammen med overførbarhet, er viktig for å vurdere forskningens kvalitet. Reliabilitet vil si det samme som påliteligheten til forskningen, og knyttes til hvordan vi redegjør for hvordan vi utvikler data. Validiteten er hvor gyldige resultatene er, og hvordan disse er tolket (Thagaard, 2018, s. 181). Postholm og Jacobsen (2018, s. 222) sier at to forhold må reflekteres over av forskeren. Disse er «hvilke begrensninger som er knyttet til egen forskning» og «til hvordan han eller hun gjennom sin måte å gjennomføre forskningen på kan ha påvirket de endelige resultatene». Det første forholdet dreier seg om validitet. Med andre ord, hvilke konklusjoner forskeren har garanti for å trekke ut fra de dataene som er samlet inn (Postholm & Jacobsen, 2018). Det er hvor godt eller relevant fenomenet blir representert av dataene (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 24). Reliabilitet, eller pålitelighet, er det andre forholdet. Dette er om vi kan stole på funnene som forskningsprosjektet har utviklet (Postholm & Jacobsen, 2018).

Reliabiliteten knyttes også til hvor nøyaktige vi har vært med dataene i undersøkelsen (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 23). Ettersom jeg bruker en kvalitativ metode, er det viktig at jeg gir en god og nøyaktig beskrivelse av hvordan denne er gjennomført og konteksten (Thagaard, 2018, s. 188). Semistrukturert forskningsintervju var mitt utgangspunkt for datainnsamlingen. Jeg har valgt å bruke ordrette sitater fra intervjuene underveis i fremstillingen av resultatene. Dette har jeg gjort for å øke reliabiliteten. Leseren får et innblikk i det som er sagt i intervjuene og hvordan det kan ha blitt tolket av meg som forsker. Transkriberingen ble også gjort ordrett, og annet enn anonymiseringer, ble ingenting gjort om på. Jeg har også brukt lydopptaker i mitt prosjekt, noe som også øker reliabiliteten (Tjora, 2017, s. 237). Dette sikrer mer riktig gjengivelse av det lærerne sa i intervjuene.

Validiteten blir knyttet til resultatene i forskningen og hvordan dataene blir tolket. Det handler om gyldigheten av de tolkningene som blir gjort. (Thagaard, 2018). Validiteten sier også noe om metoden er egnet til å undersøke det jeg ønsker å undersøke (Kvale & Brinkmann, 2015). Det semistrukturerte intervjuet har egnet seg til å undersøke temaet mitt, men jeg har ikke fått med alle synspunkter på tilpasset opplæring i musikk. Dette er delvis fordi jeg bare har tre informanter, noe som begrenser antall synspunkter og meninger. Alle metoder og synspunkter rundt tilpasset opplæring kan ikke ga dukket opp i intervjuene, da tre lærere ikke er

representativt for alle lærere i musikk. Likevel får jeg et lite forslag til hvordan lærere kan tilpasse opplæringen. Jeg får heller ikke testet om det lærerne sier er det de faktisk gjør ute i klasserommet, da jeg ikke har benyttet meg av observasjon. Noen tolkninger og forståelser kan også ha forsvunnet underveis i prosessen, fordi alle har en forståelse før de går inn i forskningsprosessen. «Vi styrker validiteten ved å gå kritisk gjennom analyseprosessen» (Thagaard, 2018, s. 189). Jeg har gjennom forskningsprosessen vært kritisk til egne fortolkninger, og har underveis i prosessen begrunnet og kontrollert hva jeg faktisk undersøker. I utvelgelsen av dataene i resultatkapittelet, har jeg passet på å velge ut det som faktisk er relevant for temaet «tilpasset opplæring i musikk». Jeg brukte også oppfølgingsspørsmål og fortolkende spørsmål underveis i intervjuene (Kvale & Brinkmann, 2015), for å forsikte meg om at jeg har forstått det lærerne sier i intervjuene. Disse ble bekreftet, utdypet og avkrefte av informantene. Jeg antar derfor å ha fått riktig oppfattelse av deres meninger og erfaringer.

4.7 Forskerrollen og forforståelse

Målet og hovedfokuset mitt har vært å få vite hvilke meninger, holdninger og erfaringer lærerne i undersøkelsen har med tilpasset opplæring i musikk. Intervjudataene er ikke uavhengige av forhåndoppfatningene forskeren har. Alle møter med en forforståelse, og den forforståelsen jeg har kan påvirke hvordan jeg observerer, vektlegger og tolker intervjuene (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 22-23). De kunnskaper og oppfatninger jeg sitter med, påvirker intervjuene og hvilke resultater jeg kommer frem med til slutt. Jeg har på forhånd noen forventinger til resultatene, og før intervjuene starter har jeg meninger om hva jeg vil få ut av intervjuene. Ettersom forståelsen til informantene og intervjueren er ulike, kan tolkningen min være forskjellig fra det lærerne i undersøkelsen ville gjort ut ifra deres forståelse og faglig ståsted. Intervjudeltakernes perspektiver har også vært med på å danne en forståelse av temaet jeg har studert (Thagaard, 2018, s. 167-168). Selv om jeg har hatt en forforståelse på forhånd, har jeg vært åpen for nye inntrykk. Tilpasset opplæring er ikke et nytt emne for meg, så derfor hadde jeg allerede en forståelse av hva dette er, og hvordan lærere kanskje tilpasset opplæringen til den enkelte elev. Bacheloroppgaven min spurte også litt om dette, og jeg hadde derfor tatt med meg noe av erfaringen fra den over i masteroppgaven. Jeg hadde for eksempel et inntrykk av at lærere var mer opptatt av de «svakere» elevene i musikk i undervisningen, enn for eksempel å tilpasse for de som allerede kan en del innen musikk. Av den grunn hadde jeg også gått inn med en forståelse av at jeg

som forsker måtte forberede meg på å spørre spesifikt om den andre gruppen. Dette måtte jeg i mindre grad enn ventet.

5 Resultater

I dette kapittelet skal jeg presentere resultatene jeg har kommet frem til. Jeg har valgt å dele disse inn i *lærer og lærerforutsetninger, musikkundervisningen, elever og elevforutsetninger og læreres metoder og strategier*. Alle disse er sentrale i forbindelse med lærers arbeid med tilpasset opplæring. Flere av disse begrepene finnes i for eksempel den didaktiske relasjonsmodellen, som jeg har skrevet litt om i teoridelen. Underveis i denne delen vil også sitater på det lærerne sier i intervjuene bli brukt, for å danne et inntrykk av innholdet i intervjuet og intervjusamtalen (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg har valgt å sitere lærerne på samme måte som jeg ville gjort med litteratur i et teorikapittel.

5.1 Lærer og lærerforutsetninger

5.1.1 Introduksjon av tre lærere

Jeg har intervjuet tre musikk lærere på tre ulike skoler i Oslo og omegn. For å holde oversikten har jeg valgt å gi lærerne navnene Lærer 1, Lærer 2 og Lærer 3. Alle lærerne underviser i faget musikk på ungdomsskolen. Ingen av lærerne er 100 % faglærer i musikk. En annen likhet mellom lærerne er at ingen av de er eneste musikk lærer på skolen. På alle skolene er det et musikkrom som brukes i undervisningen, gitarer til enten hel eller halv klasse, og digitale verktøy som kan brukes i undervisningen.

Lærer 1 underviser i fagene musikk, kunst & håndverk og engelsk, og startet på sitt andre år som fulltids lærer høsten 2019. Han sier «fersk sånn sett» om seg selv. Utdanningen lærer 1 har tatt er grunnskolelærer med musikk som valgfag og engelsk som hovedfag. I tillegg til 25 vanlige kassegitarer, har skolen fire fulle bandoppsett med doble gitarer, bass, trommer, høyttalere, osv. De har også tilgang på iPad, og Lærer 1 sier skolen er heldigital.

Lærer 2 underviser i fagene musikk, norsk og sal og scene. Han har jobbet i full stilling siden 2005, men begynte å undervise sine første klasser i musikk på 90-tallet. Lærer 2 har musikkutdannelsen fra et universitet, og omtaler det som «et rent teoretisk musikkstudium». I tillegg til musikkutdanning, tok han PPU parallelt med full jobb, og har også utdanning i

norsk. Lærer 2 har et rom med et piano i og et gitarrom som også kan brukes i musikkundervisningen. På skolen er det 30 gitarer, tre-fire tangentinstrumenter, et par ukuleler og diverse småinstrumenter og rytmeinstrumenter. iPad ble også tatt i bruk for første gang høsten 2019.

Lærer 3 har nesten bare musikk, sal og scene på to trinn, og spesialundervisning. «Det er fire timer som går til andre ting, men ellers så er det musikk». Han begynte som lærer i 1997.

Lærer 3 har mellomfag musikk og er også spesialpedagog. Han sier også at musikk og kunst og håndverk er et litt satsningsområde, og ledelsen er veldig positive om det er noe de trenger. «[...] de er veldig på ja-siden her». I tillegg til eget musikkrom, er det tilknyttet to mindre rom til musikkrommet. Lærer 3 poengterer at disse ikke er lydette. Det er også et litt større rom i kjelleren og en stor festsal med scene og lydanlegg de bruker innimellom. Lærer 3 sier det er ganske bra, men at de ikke er fornøyde. Lærer 3 har «alt av det mest vanlige av instrumenter». Han sier det er 14 gitarer tilgjengelig, og at elevene stort sett bruker PC-en sin. De har en del musikkprogram som de bruker, for eksempel Soundation og Lyderia. Det er ikke iPad på skolen. Lærer 3 sier de har litt opplæring i piano og Keyboard, og har nok til halv klasse. Det er også tilgjengelig elgitar og to trommesett.

5.1.2 Lærers forståelse av tilpasset opplæring

Lærer 1 sier at tilpasset opplæring for han er evnen og kunnskapen han har «[...] til å se hvor eleven kanskje trenger, ikke hjelp, men å se de styrkene og svakhetene i en elev», og at hans kunnskap er god nok til å nivådele eller tilpasse undervisningen i omtrent enhver situasjon. Han forklarer videre at om en elev for eksempel har cerebral parese, og at dette gjør at eleven ikke kan bøye hånda normalt, så er det lærerens oppgave å finne en annen løsning. For eksempel ta eleven ut av gitarundervisningen og vise at eleven kan spille med en hånt på piano, eller ha en åpent stemt gitar som det ikke trengs å spille akkorder på. Lærer 1 avslutter med å si at det er evnen til å kunne tilpasse hans undervisning til hver enkelt elev, eller en gruppe elever. Han poengterer også det å ha kunnskap på forhånd, før en går inn i undervisningen. «[...] hva den her gruppa kanskje sliter med [...]» Atferdsproblemer, elever som tar lite initiativ, og konsentrasjonsvansker er eksempler han avslutter forklaringen med.

Lærer 2 sier: «Det er jo å motivere elever på det nivået de befinner seg. Noe som er veldig variabelt». Han legger også til at det selvfølgelig er vanskelig å gjennomføre i praksis. Videre sier han at «I en ideell verden så er det på en måte ... så kan du gjøre det her uproblematisk».

Lærer 2 sier det kan gis ulike oppgaver, oppgaver som er nivå delt, mengden kan være nivå delt. Han legger til at det eleven trenger også kan være litt forskjellig, avhengig av elevene.

Lærer 3 forklarer at det er å gi en type undervisning der elevene kan føle mestring og progresjon, «og føle at de lærer like mye med sine utfordringer som de andre som ikke har de utfordringene. Vil si de ... opplever å lære». Forenkler, tilrettelegger med utstyr, romforhold og lignende.

Både Lærer 1 og Lærer 2 trekker fram nivå deling. Dette gjør ikke Lærer 3 i sin forklaring. Til forskjell fra Lærer 1 og Lærer 2, trekkes undervisningens rammefaktorer frem som områder som kan tilrettelegges for eleven. Lærer 3 fokuserer også forklaringen sin over på mestring og progresjon, og at alle skal oppleve at de lærer. Lærer 2 ser spesielt på motivasjon på det nivået eleven befinner seg, og trekker inn metoder som nivå delte oppgaver og nivå delt mengde, som eksempler på måter dette kan gjøres. Lærer 1 legger mer vekt på lærerens evner og kunnskaper til å tilpasse undervisningen til den enkelte del, eller gruppe av elever i forklaringen. Han trekker også inn at læreren skal ha oversikt før undervisningen om, ikke bare den enkelte elevs forutsetninger, men også hvordan gruppen som helhet fungerer i undervisningen.

5.2 Musikkundervisningen

På skolen Lærer 1 jobber ved har de musikk kun i niendeklasse. Musikkundervisningen på skolen ble tidligere fordelt på to lærere, men nå er de tre lærere som har undervisningen. Musikk lærerne har ofte parallelle undervisningstimer, slik at det ikke ofte er mer enn en lærer av gangen som har musikk. Det er dobbelttimer, og ca. 15 elever av gangen i timene. Dette mener Lærer 1 gir fine forutsetninger for en til en undervisning, og tid til å gå i dybden over lenger tid. Han legger også til at når han har vært vikar ellers, så har det vært større problemer med større gruppen. Han jobber mye i halvsirkel, så han får kontakt med alle elevene. Lærer 1 sier det ikke er musikk på åttendetrinn, og at dette kan være en liten fallgrube. Han sier «[...] kommer i åttendeklasse hvor de har et helt år uten musikk, hvor de glemmer det å ha musikk og det å leike, og at det er gøy med musikk [...]». Lærer 1 sier at det er en glippe der (i åttendeklasse) hvor de plutselig blir ungdom før de kommer i niendeklasse, og at mange

mister gleden som musikk har. Videre sier han at med lek som bakgrunn det ene året, hadde de kanskje kommet enda lenger med mange elever.

Hos Lærer 2 er musikkundervisningen i niendeklasse, og det er dobbelttimer. På skolen Lærer 2 jobber på har de slått sammen to klasser og delt de i tre, slik at det blir en tredeling mellom musikk og to andre fag. «Så da blir det litt mindre grupper noen dager i uka, og det har vært fruktbart for alle disse fagene selvfølgelig». Det varierer litt fra klasse til klasse, men han sier det er mellom 15 og 20 elever i hver gruppe. Undervisningen deles med en annen lærer, men det er til sammen fire lærere på skolen med kompetanse i faget. «Nå er vi rå heldige her på Skole 2 nå, for vi har fire lærere med musikkutdannelse sånn som det er nå. Og det er høy musikkutdannelse på disse her også. Så, det er litt sjeldent». Lærer 2 har også erfaring med å være alene om all musikkundervisning, og 30 elever av gangen i klasserommet.

Hos Lærer 3 er det 70-minutters økter og fordelt utover alle trinn. Det er tre lærere som har musikkundervisningen samtidig i åttende- og niendeklasse, og to lærere samtidig i tiendeklasse. På åttende- og niendetrinn blir to klasser på 30 elever fordelt på de tre lærerne som har undervisningen. En lærer har for eksempel halv klasse med gitar og samspill, mens den andre halvdel har komposisjon. Den siste læreren har et opplegg med full klasse. Etter x-antall økter ruller de, slik at alle elever får hatt samme opplegg i løpet av perioden. På tiendetrinn er det ca. 30 elever (en klasse) av gangen. Her sier Lærer 3 at undervisningen også deles mye, men innimellom er klassen også samlet om noe.

Både Lærer 1 og Lærer 2 bruker å dele opp musikkundervisningen i flere temaer, og de sier de gjør mye forskjellig i løpet av timen. Lærer 1 bruker å dele opp de to timene de har inn i hvor mye de trenger per tema. Lærer 2 forklarer at en fast typisk musikktime kan starte med oppvarming som er elevstyrt, så over i å sitte i sirkel mens de synger sammen, noe teori, og kanskje gitar på slutten. Han sier de gjør mye forskjellig i dobbelttimen de har. Lærer 3 sier at de prøver å synge litt mer, for det synes han blir litt borte. Han legger til at det blir veldig skummelt å synge etterhvert. De prøver å synge litt mer på åttendetrinn, for det er mer kjent fra barneskolen. Lærer 2 fokuserer også mye på sang. Han sier de synger stort sett hver eneste time. Dette mener han er noe alle elever kan klare på en måte.

5.2.1 Antall lærere og elever i timen

Antall lærere og elever dukker opp som en utfordring hos flere av informantene. Lærer 2 sier for eksempel: «Det overordnede problemet er jo selvfølgelig at jeg ikke kan dele meg i tre, fordi da kunne jeg gått på tre klasserom og så gjort et eller annet». Det blir også forklart i intervjuet at det var vanskelig å undervise med 30 elever i musikkrommet av gangen. «Hvis du syntes gitar høres litt kjedelig ut, ja, er en elev som ikke gidder å gjøre så mye, så er det lettere å leve ut det på en måte». Han sier at det er lettere å motivere færre elever, og i klasser med mange elever er det lettere å gjemme seg bort. Lærer 2 mener også det er lettere å drive tilpasset undervisning med færre elever.

Lærer 2 sier senere i intervjuet at «det å være musikk lærer kan være en ensom affære». Da han hadde all musikkundervisning alene, hadde han ingen å diskutere med. Det var også altfor mange elever på en lærer (sier han). «Men nå er vi jo to, og det hjelper enormt». Lærer 2 legger til at den tiden han var alene, hadde han stor hjelp av internett og YouTube, hvor mange musikk lærere hadde lagt ut ting. Han har sett stor nytteverdi i å høre med andre, og hvordan de gjør det. Lærer 3 sier: «... men det å være nok tilstede og få lært like nye på sitt nivå, det kan vi ikke si vi klarer helt». Han legger til at da burde de hatt en ekstra person som kunne musikkfaget, noe de har i en klasse på tiendetrinn. Lærer 3 sier også det er godt å ha en ekstra ressurs på alle de med utfordringer, men det har de ikke.

5.2.2 Teoretisk og praktisk musikkundervisning

Jeg spurte alle tre lærere om det er noen deler av musikkundervisningen som blir lagt større vekt på enn andre. Alle svarer det praktiske blir lagt mest vekt på. Lærer 1 svarer de prøver å få det ganske jevnt, men «vi har mye praktisk da, det liker vi». Det å involvere i samspill i rytmikk, lytting, gitarspill, dans, osv. «Vi prøver liksom å inkludere, få frem de fleste feltene av musikkfaget». Lærer 3 legger mest vekt på den «praktiske musiseringen». Lærer 2 sa han legger mest vekt på musiseringen. Under intervjuet er enda LK06 den gjeldende planen, og Lærer 2 refererer til denne og sier at musisering er en del av læreplanen, lytte, komponere og musisere. Han sier også at de glir selvfølgelig veldig inn i hverandre, men han vektlegger mest musiseringsdelen.

Lærer 2 sier han prøver å tone ned teoribiten, men presiserer at teoribiten henger gjerne sammen med det praktiske. «Jeg prøver å begrense, hvis man skal jobbe med teori da for eksempel, prøver og begrense det her med at jeg står på, det er det jo masse forskning på at en

lærer som står oppe og prater er kjedelige greier, det funker jo ikke så godt heller». Dette forklarer han med at man ofte legger seg på et midtnivå, og da blir det kjedelig for de flinke som kan alt fra før, og så blir det fort vanskelig for de aller svakeste. Han sier videre at da har man igjen en «suppe på midten», som kanskje kan få noe ut av undervisningen. Lærer 2 legger også til at dette er veldig vanskelig. Som forklart under delkapittel «Antall lærere og elever i timen», har Lærer 2 også undervist fulle klasser i musikk. Han sier da han hadde 30 elever av gangen i musikk, ble det mye teori og ikke så mye vektlegging av musisering. Han legger til at det ble mye kaos ut av det, og at det heldigvis er lengesiden de hadde fulle klasser i musikk.

[...] da må jeg innrømme det ble veldig mye teori og ikke så mye vektlegging av musisering. Rett og slett fordi det ble såpass mye kaos ut av det. Heldigvis er det veldig lenge siden vi hadde fulle klasser. (Lærer 2)

Lærer 3 forklarer at den praktiske musiseringen blir lagt mest vekt på, og så putter de inn litt teori når de holder på med det praktiske. Han sier også de putter inn litt praktiske ting, når de jobber med det teoretiske. Ifølge Lærer 3 er låtanalyse på tiendetrinn det mest teoretiske de driver med. I låtanalyse lytter de til alle de musikalske elementene, og så skriver de en låtanalyse til slutt med form, lydbilde, sjanger, osv. Lærer 3 kommer med et eksempel hvor han har tilpasset undervisningen til en elev med aspberger. Denne eleven sier han ikke liker musikk. Dette har de løst med at eleven har en veldig teoretisk tilnærming til faget, ved å finne stoff om noe, og lignende.

5.2.3 Elevaktivitet og samspill

Lærer 3 tror at mye elevaktivitet, og mindre «står der og underviser», gjør at elevene blir motivert. Musikk lærerne hos Lærer 3 ønsker at elevene skal jobbe mye på egenhånd. Han legger også til at det blir lærerstyrt, men at de jobber mye selv. «De kan gå velge sjanger, velge låt, de kan, ja». I komposisjon, sier Lærer 3, at de pleier å ha en veldig fri oppgave. Elevene får på den måten et egenforhold til hva det skal handle om, og så går lærerne mer og veileder. Dette mener Lærer 3 også er en måte å motivere på. Han sier også at de har alltid et samspill, og da kan de flinke elevene være med på å krydre låten litt. Noe han tror disse elevene synes er litt stas.

Lærer 3 forklarer at når de har gitar, er det alltid noen som sliter med det, «[...] små fingre og sånt [...], og da oppfordrer vi alltid til at de prøver det litt. «Også får de mulighet til å spille

akkorder på Keyboard eller piano, eller spille trommer eller ...». Dette for at elevene skal slippe å slite igjennom en hel økt. Lærer 1 har hos seg valgt å kjøre gitarundervisningen i en time, fordi det blir mye støy, og det blir slitsomt for elevene. Elevene får også vondt i fingrene etterhvert, så da bytter de til f.eks. komposisjon i GarageBand i en time etter. Hos Lærer 2 går det på rundgang mellom elevene hver musikktime, hvem som skal styre oppvarming og oppvarmingsøvelser. Alle elevene skal også lære å dirigere, som også vises når de styrer oppvarmingen. I løpet av skoleåret de har musikk, så rekker hver elev ca. tre ganger. Lærer 2 gir noen tilbakemeldinger etter de har ledet oppvarmingen. Det blir gradvis bedre og bedre, og siste gangen er ofte den beste.

Lærer 2 har også lagt det opp sånn at allerede etter første time med gitar, så skal alle elever opp å spille det de har lært i løpet av timen. Han sier: «Så vi hadde fremføringer med en gang, så det synes de jo selvfølgelig er litt skummelt, men samtidig så fikk de lov til å spille fire og fire hvis de ville. Også spille Fader Jakob med et grep da for eksempel». På den måten får han sett hva de har lært, og samtidig setter det litt press på elevene at de får gjort noe i «øve-øktene». Disse fremføringene er korte og ikke forberedt. Elevene får beskjed samme time at de skal ha en kort fremføring etterpå. Ved å jobbe på denne måten, opplever læreren at det blir bedre konsentrasjon blant elevene. «Det er klart de har lyst til å gjøre så godt de kan når de sitter på scenen, og så opplever jeg større engasjement blant på at de skal faktisk få til noe». De korte fremføringene prøver han å legge opp til mest mulig lavterskel og så lite formelt som mulig.

Håpet er jo sånn at de skal tenke sånn etter hvert at det ikke er farlig. Og det synes jeg de ser også, for under første fremføring er det omtrent ingen som tør å gjøre det alene. Omtrent alle er i grupper, men når de har gått en stund, og særlig på vårsemesteret, så er det flere og flere som har lyst til å prøve seg alene. Også innser de at det, hvis de spiller alene, så slipper de å tenke på samspill. Da kanskje de får vist mer, hvis man tenker sånn da.

Lærer 2 er også obs på elever som han opplever «kanskje har veldig dårlig selvtillit» og derfor blir frustrerte, for de synes det er skummelt. Han kommer med et eksempel fra en situasjon, hvor en elev syntes det var veldig skummelt. Lærer 2 sa at han og eleven kan spille sammen. Han ser da at eleven får det til, og så blir eleven fornøyd med at hun turte å sitte på scenen likevel.

5.3 Elever og elevforutsetninger

5.3.1 Elever med og uten tidligere kunnskap og erfaring i musikk

Jeg spurte alle tre lærere om hvilke musikkrelaterte fritidsaktiviteter elevene driver med utenfor skolen. Lærer 1 åpner svaret sitt med «vi har vært heldig, eller jeg har vært heldig, til og vært lærer til mange som driver med musikk på egenhånd». Blant annet sier han det er mange pianister innom, og det er en jazz-skole i nærheten som flere bruker. Han sier også at det er forsterkende å ha sånne elever i klasserommet.

Jeg spør Lærer 1 i intervjuet om det er vanskelig å legge merke til elevene som kan en del innen musikk fra før. Han svarer at i starten tar det noen uker, kanskje måneder, før mange av elevene viser seg helt. Lærer 1 legger til at dette kanskje har noe med miljøet i klassen å gjøre også. «Noen klasser er veldig komfortable med å vise seg fram, andre er det kanskje flaut i deres miljø, til at det i gåseøyne skulle stikke seg så langt ut, enten å være for dårlig eller for flink». Han sier også at de har en veldig åpen holdning til at det er gøy å ha musikk, og elevene trives veldig godt, så det går ikke veldig lang tid før elevene synes det er gøy å delta og vise litt. Lærer 1 sier at det kan dukke opp elever som tidligere satt og stirret i taket i en uke, før de kom frem og spiller piano. Før Lærer 2 starter med gitar i musikktime, undersøker han alltid om det er noen som har spilt fra før. Han sier at i en klasse er det kanskje to stykker som har spilt fra før. Videre sier Lærer 2 at det er viktig at disse elevene ikke trenger å være med på det mest grunnleggende i gitarundervisningen. Lærer 3 si er at elevene som kan en del i musikk fra før, kanskje kan få holde på med litt andre ting. «Få litt mer utfordring», ja. Jobbe på det nivået de er rett og slett». Dette kan være å gjøre litt mer avanserte ting i låten som er felles, eller får lov til å velge andre ting. I samspill kan for eksempel de flinkere elevene få krydre låten litt, dette mener han kan være litt stas for disse elevene.

Lærer 1 sier at elevene ikke skal ha et medfødt talent for å være gode i musikk. Dette viderefører han over i forklaringen sin om vurdering i musikk, hvor han sier læreren blant annet må passe på at ikke alle elever er flinke til å synge, eller har kommet til stadiet hvor de er komfortable med det. Som et eksempel sier Lærer 1 at elevene lærer en sang i utgangspunktet med to akkorder. Det rytmiske og rytmer på gitar er en del av oppgaven, og det å spille akkordene rent er en annen del. En stor del av oppgaven er å synge og spille samtidig. Lærer 1 har valgt å fjerne aspektet om å synge rent og pent, og fokuserer derfor mer

på det tekniske av å kunne synge på rett plass. Noen elever sier selv dem ikke kan synge, men så synger de på rett plass og opplever at de mestrer oppgaven, selv om de ikke har den peneste sangstemmen. Ved siden av sangen har de kanskje øvd inn pene akkorder, og får igjen for innsatsen. «Så vurderingen der må vi være noe forsiktige med at vi vurderer rent – at det er overkommelig for de fleste». Han sier også at en må ha litt skjønn, for noen elever vil gjøre det på sin måte, og det behøver ikke være feil det heller.

Jeg spør Lærer 1 om han har truffet elever som er flinkere enn han på et område i musikk. Han svarer: «Det har jeg faktisk møtt i fjor for eksempel». Lærer 1 sier videre at musikkteori har aldri vært hans sterkeste side, men at han alltid har prøvd å forbedre seg. Han sier også at selv om han ikke kan det selv, så er det fin kunnskap å vite hvor neste nivå er. «Hvor er de nivåene, og kunne kartlegge elevene der de er, og så vet jeg kanskje at du er bedre enn meg, det er greit, men du ligger her, og hvis du vil videre så ligger neste nivået kanskje den veien». Lærer 1 sier at han i hver fall kan peke dem på rett vei. Han legger også til at selv om han ikke kan det, så vil han mest sannsynlig lære seg det, for det synes han er gøy. Lærer 1 mener at det er viktig å ha et fokus på de elevene som kan nå langt, må få lov til å nå langt. Ikke holde de igjen. Han legger til at deler av den tilpassede undervisningen er ikke bare for de såkalt svake elevene, men også andre veien.

5.3.2 Trekke elevers kunnskap og erfaringer inn i musikkundervisningen

Lærer 2 ønsker gjerne at elever viser seg frem, selv om det er musisering som ikke jobbes med på skolen. Dette sier også Lærer 1. Han sier at om elevene er tilbøyelige for det, så kan en legge opp til at de viser seg frem eller bruke de som eksempel i timen. Videre sier Lærer 1 at det er viktig å ikke tvinge elevene til dette. Lærer 3 nevner at de flinke elevene kan hjelpe andre også.

Lærer 2 har i sin undervisning lagt opp til fremføringer hvor elevene kan få spille instrumenter de spiller på fritiden, sang, eller lignende. Han sier det er deres måte å åpne opp for at elevene kan spille akkurat det de vil.

Så da kan man spille piano eller man kan danse som musiseringsform, eller man kan synge, eller man kan gå sammen å danne et band, man gjør det man vil. Man kan ta med seg instrument hjemmefra, hvis man spille trompet hjemme.

Alle elever får muligheten, og ingen kan da komme å si at de spille fiolin, men fikk ikke muligheten til å vise det. Lærer 2 sier også det bare er positivt å vise hva de kan. Det varierer litt hvilke elever som melder seg. Noen elever er ivrige, mens andre synes det er skummelt. Det går i bølger og er personavhengig, sier han. Lærer 2 sier også at viser noen seg frem, så har eleven(e) en god vurdering på det området. Lærer 3 sier de oppfordrer elevene til å ta med instrument og bruke det i samspillsammenheng på skolen, «og ikke minst få vist det for oss». Noen elever synes ikke dette er så stas, så da løser Lærer 3 dette med at elevene bare viser for lærerne eller tar med et opptak av at de spiller. Han sier at når elevene bare får gjort det, og de andre elevene i klasse det og sier «wow så flink. du er, så blir de stolte.

Når det nærmer seg jul, julegudstjeneste og alternativ avslutning, sier Lærer 3 at de lager noen ensembler, band, et lite minikorps eller kor, eller lignende med elevene. Hos Lærer 3 har de også fellessamling tre-fire ganger i halvåret. På fellessamlingene inviteres elever til å vise frem det de driver med ellers. Av og til legger de også opp til skolekor hos Lærer 2. De lager påmelding, og det går på tvers av trinnene, så alle har mulighet. Dette gjøres for eksempel noen ganger med julesang i kirka. Ligger man og vipper mellom to karakterer, kan eleven(e) få vist noe litt ekstra. Han mener at tvilen alltid skal komme eleven til gode, og i hvert fall på standpunkt karakter. Lærer 2 bruker også elever i forfattertreff, på juleball og til juleavslutning. Det året elevene har musikk, teller dette også på vurderingen.

5.3.3 Eksempler fra lærers undervisningserfaring med ulike elever

Alle lærere bruker eksempler fra egen undervisning i intervjuene for å forklare hva de gjør. Lærer 1 og Lærer 2 snakker om enkelte elever de har hatt erfaring med, mens Lærer 2 kommer med eksempler generelt sett og ikke direkte rettet til elever han har hatt som lærer i musikk. Lærer 2 sier:

Den største utfordringen der [praktisk musikkundervisning] blir det mer å, når du har elever som synes det er tungt å jobbe og å komme i gang. Det går på en litt annen ting enn kunnskap i musikk egentlig. Det er jo det samme problemet vi sliter med i alle fag.

Lærer 1 sier at den største hindringen er at noen elever ikke er interessert, uansett hvor mye du tilpasser og hjelper. Musikkfaget er ofte i stor grad avhengig av egen innsats, og læreren kan ikke spille gitar for eleven. «Jeg kan hjelpe dem og støtte dem så mye jeg kan, men om de bare ser på deg og bare «jeg gidder ikke liksom». Det er en ting jeg kjente fra første året mitt i hvert fall», sier han. Lærer 1 opplever også at ikke alle elever er like vant med å jobbe så

intetst, bruke mye tid og energi på en ting, for å lære seg noe. «[...] så mye konsentrasjon det går på [...]». Dette tror han er en av de største utfordringene med band. Mange elever møter på en stor frustrasjon over å ikke få til med en gang, og disse kan det bli mye urolighet og dårlig konsentrasjon hos, for de møter fort en liten hindring. Lærer 1 sier også det er elever som synes det er gøy med hindringer. Lærer 3 sier det kan bli støy i undervisningen, og derfor må man tåle lyd. «Så det er jo en utfordring for elevene hvor de sitter alle på forskjellige steder i en låt, og så blir det jo mye lyd». Dette sier han er en del av faget, men kan være en utfordring for mange elever som sliter med ting, og gjør at det blir vanskelig.

Lærer 3 kommer med flere situasjoner og opplevelser. Han snakker om elever som er mer utfordrende, og «kanskje litt skolelei og sånt». Her sier Lærer 3 de må prøve å tilrettelegge. «Hvordan kan vi få de igjennom dette løpet her? Skal det være å komponere, eller skal det være å lage noe i studio, eller?». Litt senere i intervjuet kommer han med et eksempel med en gjeng med gutter som lager musikk i «studio» på fritiden. Disse guttene har fått lov til å jobbe der i musikktime også, og blir vurdert ut ifra arbeidet de gjør der. Lærer 3 sier: «Det fungerer dårlig med alt dette her, da vandrer de bare rundt, setter på brannalarmen og litt sånt». Videre forklarer Lærer 3 at han ser guttene føler de blir møtt der de er, og måten de har organisert det på fungerer ganske bra. Det har også vært elever som har gjort minimalt i timene og ikke har hatt noe glede av musikkfaget hos Lærer 3. Dette har også Lærer 1 vært borti. Han sier at noen elever ser ikke på musikk som noe nyttig, og legger til at det er viktig å ikke gi dem opp.

Lærer 3 bruker ordet «gråsonenelevne», og sier at disse er kanskje de vanskeligste. «Man glemmer mange av de for de kan sitte å tilsynelatende ha skjont hva de skal gjøre, og får det greit nok til, men når du går mer sånn «kan du vise meg», så har de ikke gått til noen ting». Han sier videre at det å få disse elevene til ikke å glemme og lure seg unna, ikke er så lett. Det å fange det opp i seg selv, mener Lærer 3 er vanskelig. Flere av disse elevene glemmer seg bak andre, og mimer nesten at de spiller. Han legger til at dette kanskje er den største utfordringen, kanskje vanskeligere enn elevene som trenger spesielt tilrettelagt.

Lærer 3 har en elev i ene klassen med cerebral parese, som han sier det er «kjempevanskelig for». De tilpasset musikken ved at han får sitte med to fingre å spille. Det er også elever med nedsatt hørsel i en eller flere klasser. Disse blir slitne når det er mye lyd. «Når han [en elev med nedsatt hørsel] holder på med samspill og sånt, må han være alene». Videre sier Lærer 3

at når læreren skal være over alt, og så trenger en elev kanskje mye hjelp, så blir det ikke nok. Her sier Lærer 3 at det ligger masse på YouTube, som eleven(e) kan bruke alene. Dans kan også bli et problem for elever med nedsatt hørsel. Læreren bruker mygg, og det er hele tiden en dialog som pågår. Diskuterer musikk, eller går rundt og veileder noe når de danser. Eleven(e) med nedsatt hørsel får ikke med seg alt dette. De får kanskje med seg hva læreren sier, men lyden av musikken kan bli «borte», noe som er en «kjempeutfordring» ifølge Lærer 3. Det er heller ikke sikkert eleven(e) med nedsatt hørsel får med seg hva de andre elevene sier. I klasserommet har gjerne elevene en mikrofon, slik at de eller den med nedsatt hørsel skal kunne få med seg alt, og «da blir situasjonen en litt annen». Det har de ikke nødvendigvis i musikkrommet, og gjør det utfordrende for de elevene det gjelder. Lærer 3 sier senere i intervjuet at ikke alle lærere er like oppdatert på hva som fungerer, og ikke fungerer, i undervisningen med for eksempel aspergere og den typen elever. Det å ha enkle grep, og kan se at det er en elev læreren må være tydelig med, og veldig enkle instruksjoner. Videre sier Lærer 3 at en kan ta litt forgitt at alle elever får med seg ting.

Lærer 1 og 3 kommer med en «solskinshistorie» hver mot slutten av intervjuet. Lærer 3 kommer med et eksempel fra musikkundervisningen de hadde samme dag som jeg hadde intervjuet. En elev med asperger har vært veldig opptatt av at han ikke liker musikk. Dette har de, som nevnt tidligere, løst med at han får en teoretisk tilnærming til faget. «[...] Finne stoff om noe». Etter hvert har eleven fått litt enkle oppgaver i et enkelt samspill. Samme dag som intervjuet hadde denne eleven spilt trommer under fremføring i gruppe. Lærer 3 sier han gjorde det kjempefint, og han kunne se eleven hadde litt glede av det. Kontaktlæreren til denne eleven og Lærer 3 var begge enige om at det fungerte bra, og at eleven sto og vokste. Lærer 3 sier også at det kan være fordi klassen har vært inkluderende. Han sier også at det blir spennende å se om dette gjorde noe med eleven, og gjorde at eleven kan være litt mer med etterhvert.

Lærer 1 sitt eksempel er om en elev med fysiske hindringer i deler av kroppen. Denne eleven hadde det vanskelig i starten, «[...] og når vi begynte med gitar til tårene trillet liksom og jeg tilpasset så mye jeg kunne». Lærer 1 visste ikke på dette tidspunktet om de fysiske hindringene, og vurderte venstrehendtgitar for å se om det ble lettere, og lignende. Da han tok kontakt med hjemmet og spurte, fikk han informasjon om de fysiske hindringene i deler av kroppen. Eleven hadde ikke turt å si i fra om dette, men med en gang Lærer 1 fikk oppklart hvorfor det var vanskelig, ble det lettere. Eleven fikk et piano, for det krever en annen måte å

styre kroppen på. Lærer 1 forteller at hun spilte seg opp til en god karakter i musikk, til tross for vanskelighetene i starten. Dette var en god mestringsfølelse for henne, og foreldrene følte på en fin opplevelse for henne, «for hun fikk så mye ut av det». Lærer 1 sier eleven ble selvdreven gjennom hele året, og fant sin plass i musikken. Han legger til at det også er en fin følelse for en lærer at det gikk så bra til slutt.

5.4 Læreres metoder og strategier

5.4.1 Progresjon

Lærer 1 forklarer at de bygger musikkfaget, ved å begynne med det grunnleggende. Lære å lytte, lære inndelingen av taktarter, for så å bruke dette i spill osv. Han sier også at når de jobber med GarageBand, så bruker de instrumenter de har lært i komponeringen. «Vi bygger veldig oppå tema». Lærer 1 sier også i intervjuet at måten de legger opp undervisningen på i løpet av året er med på at alle elever begynner på samme sted. Han sier:

Det er jo noe jeg synes er fint med faget også da, at selv om det kanskje er noen som kan litt eller har hatt litt musikk før vi begynner, så tar vi det til et punkt der jeg føler at – til og med dem som har spilt trommer i fire år før dem kommer hit, når vi sitter og bryte ned og skal telle taktarter, og finne og kunne identifisere taktarter, så er det mange som har utbytte av det også. At nivået begynner nede på scratch på en måte. Og så tilpasser vi deretter. Sånt har vi en helt åpen dør for alle, og så ha evnen til å kunne justere undervisningen etter det.

Lærer 1 legger også til at det ikke skal være nødvendig med en terskel hvor du må være «her» før du begynner å ha musikkundervisningen. Han mener det vil ekskludere.

Lærer 2 begynner første gitartime med et «grunnkurs» på ca. 15 minutter. Grunnkurset er for helt nybegynnere, og er frivillig om man vil være med. For å få kontroll på hvem som allerede har litt erfaring, spør han alltid om det er elever som har erfaring med gitar. «Nå er det jo ofte slik at de aller fleste er nybegynnere. Det er kanskje to stykker i en klasse som har spilt fra før, og da er det viktig at de ikke trenger å være med på det mest grunnleggende». Han forklarer at i grunnkurset sitter de i en sirkel, og så går han igjennom to grep og lære elevene en sang. Elevene som føler de er forbi det stadiet, kan sette seg på et grupperom for å øve på sitt eget. De aller fleste elever vil være med på grunnkurset. Lærer 2 sier også at han er opptatt av at alle elever skal lære seg grepsdiagrammer, og legger til at han ikke har tid til å stå rundt å lære de det hele tiden. Om elevene skjønner hvordan de leser grepsdiagrammene, så kan de lære disse selv. Han legger til at det ikke er mange minuttene han får per elev i en økt.

5.4.2 Nivådeling og nivå differensiering

I noe varierende grad kom alle lærerne inn på nivådeling og nivå differensiering i løpet av intervjuet. Det var definitivt mer om dette hos lærer 2 enn de andre lærerne, men alle har kommet med et eller flere eksempler. «Det er jo alltid en utfordring selvfølgelig med mange ulike nivåer», sier Lærer 2. Lærer 3 sier det er veldig ulikt nivå blant elevene, men at det også er et veldig høyt nivå.

«Noen tar det veldig fort, noen synes det er veldig vanskelig, og det er forståelig», sier Lærer 1. Han har tidligere løst dette med å spille bass på fire forskjellige nivåer; åpen streng, til det å spille grep, til det å spille en basslinje. Ved å jobbe på denne måten, jobber de mot hindringene, mener Lærer 1. «[...] prøver veldig å jobbe mot de hindringene, og ha ... nivå delt opplæring». På den måten kan elevene se hvilket nivå de kommer seg til, og kjenner de at dette blir for lett, så kan de gå videre. Det hender Lærer 3 deler inn i det å kunne spille etter tabulatur, prøve på en solo, få akkordene på plass, eller en enkelt basstemme, mens de jobber med en låt. Lærer 1 sier han bruker seg selv som eksempel foran elevene, og legger til at han ikke er så god på piano. Dette for å vise at han tør å dumme seg ut, og at «det åpner ofte opp en dør om at det er greit å tulle litt, og ikke være best, så føler jeg det havner litt på læreren i starten». Han poengterer at en i hvert fall kan si at det er greit å ikke være verdensmester.

Hos Lærer 2 er det laget et gitarhefte og delt det inn i fem nivåer, som brukes i musikkundervisningen. Det første nivået er for helt nybegynnere hvor de, for å komme i gang, lærer en sang med et grep først. Nivå fem er noter med fingerspill, og for de som har spilt en stund og kan en del fra før. Nivåene imellom går gjerne på antall grep, hvilke type grep og lignende. Ved siden av gitarheftet har de et teorihefte som brukes som et oppslagsverk, med blant annet en grepsoversikt og informasjon om fingerspill. Lærer 2 forklarer at han er opptatt av at elevene må øve på sitt nivå, men samtidig må det passes på at de som er flinke strekker seg litt og ikke hele tiden sitter og spiller på det de kan. Han syntes at nivå differensiering i gitarundervisningen fungerer ganske greit. «Og [i gitarheftet] har man virkelig noe til alle», poengterer han. Lærer 2 mener at differansene ikke er så synlige, for elevene sitter litt spredt rundt og øver på sitt, mens læreren går rundt og veileder. Han underviser også i norsk, og sier at det på et eller annet vis er mer synlig at en elev har problemer med å for eksempel skrive. Lærer 2 tror det er en fordel for musikken, at elevene kan skjule seg litt mer unna, og øve på sitt nivå.

Lærer 2 jobber en del med rytmelære, hvor elevene lærer seg noteverdier og stiver litt rytmer som han dunker. «Det blir ofte store nivåforskjeller på hva de greier å få til». De siste årene har han løst det med å nivådele. Mens resten av klassen øver på gitar i musikkrommet, så tar Lærer 2 inn en og en gruppe på gitarrommet og har rytmediktat med elevene i ulike nivåer. «Elevene skjønner at det er nivådelt, selv om jeg prøver å skjule det litt, ikke sant. «Grønn gruppe, kom hit»». Han sier at problemet med denne metoden, er at han ikke har kontroll på hva resten av klassen gjør. Lærer 2 sier også at på denne måten får han nivådifferensiert litt, men det er ikke noe han kan gjøre i altfor stor grad, for da får han mye tid hvor han ikke har kontroll på de andre elevene. Lærer 3 sier at det ofte er behov for å dele opp litt, for det er ulike nivå. Hos Lærer 3 går de igjennom litt felles, og så grupperer de elevene litt rundt omkring, mens lærer går rundt og veileder. Han legger også til at de bruker elever som er flinke til å hjelpe andre også.

5.4.3 Digitale ressurser og omvendt undervisning

Både Lærer 1 og Lærer 2 bruker YouTube aktivt i musikkundervisningen ved blant annet å lage egne undervisningsfilmer som brukes i timen og/eller som lekse. Som skrevet under «Nivådeling og nivådifferensiering», har Lærer 1 delt inn i det å kunne spille bass i fire nivåer. Disse filmene har seg selv spille og på den måten har alle elever tilgang til en ressurs, selv om læren ikke står over dem. Elevene får mulighet til å lære selv, sier han. Lærer 2 bruker begrepet «omvendt undervisning» i intervjuet. «En ting vi har satsa på i musikken i det siste en god del, er jo såkalt omvendt undervisning». Han sier videre at de (Lærer 2 og Musikklærer) legger ut teorien på en nettside og via YouTube. Lærerne går igjennom teorien i de filmene. Lærer 2 snakker også om lekser i musikk, og sier at han gir elevene i oppgave å se en video hjemme med noe teori. Han sier at til elevene er han tydelig på at de som kan dette fra før, trenger ikke bruke tid på det. «Det er bedre at dere skriver en ekstra tekst på nynorsk, eller noe annet de trenger trening i». En fordel med dette, sier Lærer 2, er at de svake elevene kan se dette så mye de vil, så de får repetert litt.

5.5 Oppsummering

Oppsummerende har et av de viktigste funnene mine vært det lærerne selv legger i tilpasset opplæring. Det er interessant å se tre ulike måter å forklare tilpasset opplæring på, og disse forklaringene kan også vise litt av deres vektlegging i klasserommet. Av lærernes metoder og

strategier for tilpasset undervisningen, var det mest interessante for meg nivå-differensiering. Jeg visste hva nivå-differensiering var før jeg gikk inn i intervjuene, men hadde ikke forventet at lærerne snakket om denne metoden i så stor grad. Antall elever og tilpasset opplæring virket også som en utfordring for flere lærere, og erfaringene til flere av lærerne viser de har hatt «problemer» med større grupper. Gruppestørrelsen har også hatt noe å si for hvor teoretisk undervisningen har blitt, og litt for graden av tilpasset opplæring. Eksemplene til flere av lærerne på tilpasset opplæring løftet de frem flere elever med fysiske «hindringer», enn for eksempel de elevene som ligger på et lavere nivå. Elever med mangel på motivasjon, og lignende, har også vært trukket inn hos alle lærere, men ikke alle har kommet med forslag på tilpasning. Elever med og uten tidligere erfaring spurte jeg alle lærere om i intervjuene.

6 Drøfting

I dette kapittelet skal jeg drøfte resultatene mine opp mot teorien. Jeg bruker også litt fra tidligere forskning. Jeg velger å starte med lærernes forklaringer av tilpasset opplæring. Disse drøfter jeg hver for seg. Drøftingen av Lærer 1s forklaring av tilpasset opplæring er lengst, da han har trukket frem flere perspektiver enn det de andre to lærerne. Videre i kapittelet går jeg over i lærerens måter å tilpasse undervisningen til elever i musikkfaget. I denne delen har jeg samlet lærernes metoder, og drøfter dette opp mot teorien min. Til slutt vil jeg ta for meg musikk-, fag- og fagsyn som kommer frem hos lærerne, og relatere dette til tilpasset opplæring.

6.1 Lærernes forklaring av tilpasset opplæring

6.1.1 Lærer 1: kunnskap til å tilpasse opplæringen, nivådele, og se styrker og svakheter hos elevene

Lærer 1 begynner sin forklaring av tilpasset opplæring ved å si at det er hans oppgave som lærer å ha evnen og kunnskapen til å se styrkene og svakhetene i en elev. Her bruker han «min evne og kunnskap» i intervjuet, noe som kan passe med lærerforutsetninger og de kunnskaper og erfaringer læreren bringer med seg inn i timen. Som Hanken og Johansen (2014, s. 52) forklarer, så er lærerforutsetninger det musikkpedagoger tar med seg til undervisningen. Dette kan være musikkfaglig og pedagogisk kompetanse, i tillegg til det pedagogiske grunnsynet læreren har (Hanken & Johansen, 2014, s. 52). Lærernes forutsetninger er noe som påvirker undervisningen, og derfor er det viktig å være klar over hva du som lærer tar med deg til undervisningen (Hanken & Johansen, 2014, s. 35).

Musikklærerens kompetanse kan være god og effektiv nok for en type innhold i undervisningen, men ikke nok for et annet type innhold (Hanken & Johansen, 2014, s. 35). På bakgrunn av dette påstår jeg at lærerens kompetanse kan både være god og effektiv nok til å tilpasse for en elev eller en gruppe elever, men ikke tilstrekkelig nok for en annen.

Med «styrker og svakheter i en elev» er det viktig å huske på at tilpasset opplæring skal være for alle elever over hele skalaen. Altså, ikke bare for de «svaktfungerende» elevene, men for alle elever (Hanken & Johansen, s. 50). Det er et krav om at alle elever skal få undervisning som hjelper dem til å utvikle seg. Dette gjelder også «høytpresterende» elever, sier Hanken og Johansen (2014, s. 50). Håstein og Werner (2014, s. 28) har formulert tilpasset opplæring som et sett av verdier. En av disse er «verdsetting». Med verdsetting mener de at alle elever skal møtes med positive forventninger i det som foregår i undervisningen. Dette for at elevene skal oppleve å bli verdsatt av både medelever og skolen (Håstein & Werner, 2014, s. 29). Når Lærer 1 sier tilpasset opplæring er hans kunnskap til å se elevens styrker og svakheter, må han passe på at han legger frem dette på en måte så elevene opplever de blir verdsatt. Denne første delen av forklaringen passer også med det andre prinsippet om differensiering i musikk som Hillier (2011, s. 51) trekker frem i sin artikkel. Målet med prinsippet «vurdering og undervisning er uløselig knyttet sammen» er å samle inn uformell data om elevene interessenivå, vilje til å komme videre i planen, forkunnskaper og styrkene bak deres bestemte læringsstiler. Dette krever en pågående observasjon og kommunikasjon med elevene (Hillier, 2011, s. 51).

Den andre delen av hans forklaring er hvordan hans kunnskap må være god nok til å nivådele eller tilpasse opplæringen i omtrent alle situasjoner. Her trekker han også inn «min kunnskap» i intervjuet. Han trekker også frem «god nok til å nivådele eller tilpasse opplæringen», noe som kan ligne på den smale forståelsen av tilpasset opplæring hos Bachmann og Haug (2006, s. 7). Den smale forståelsen av tilpasset opplæring går nettopp ut på måter å organisere undervisningen på, ulike former for tiltak og metoder i undervisningen. Lærer 1 nevner spesielt «nivådeling» her, som kan være en metode han bruker i undervisningen. Svee (2013) skriver i sitt kapittel om åpent og skjult tilpasset opplæring, og at en åpen tilpasset opplæring kan minne om smal forståelse hos Bachmann og Haug (2006). Den åpne tilpassede opplæringen går ut på hvordan en lett kan registrere og identifisere lærernes vag av måter å organisere på, valg av metoder og tiltak til å differensiere til den enkelte eller tilpasse gjennom elevenes arbeidsmåter (Svee, 2013, s. 94-95). Lærer 1 nevner spesielt å nivådele her,

noe som kan være en måte å organisere musikkundervisningen på, så den blir tilpasset den enkelte elev. Velger læreren å nivådele undervisningen, er det også en lett identifiserbar metode å tilpasse opplæringen på. Håstein og Werner (2014, s. 22) skriver også at undervisningstilbudet kan differensieres gjennom ulike typer oppgaver, ulike vansker eller egne grupper ut fra interesser hos elevene. Som med det Lærer 1 sier, kan også dette minne om åpen tilpasset opplæring og en smal forståelse av tilpasset opplæring.

Denne delen av forklaringen kan også passe inn under det første prinsippet Hillier (2011) presenterer, «lærer fokuserer på det grunnleggende». Lærer 1 sier læreren skal ha kunnskap nok til å nivådele eller tilpasse undervisningen i omtrent alle situasjoner. Dette mener jeg kan tolkes som at han skal kunne nivådele eller tilpasse for alle elever uansett forutsetninger. Samvær og samhandling i musikkfaget, skal ifølge utgående Læreplan i musikk (Utdanningsdirektoratet, 2006), balanseres mot mestring på en måte som gjør at elevene på alle trinn oppnår kvalitet i musikkutøvelsen på det nivået de er. Hillier (2011, s. 50) skriver at «lærer fokuserer på det grunnleggende» er om å møte behovet til alle elever. Noe jeg tolker forklaringen til Lærer 1 som. Det poengteres i Hillier (2011, s. 50) sin forklaring at læreren skal sikre behovet til både elever som strever og elever som allerede har mestret aktiviteten. Her kan nivåddifferensiering, eller nivådeling som Lærer 1 bruker, være en måte å gjøre dette på. Elever som allerede har mestret, skal ifølge Hillier (2011, s. 50) få aktiviteter som er mer komplekse, så de slipper å øve på det samme. Elever som av ulike grunner strever, kan for eksempel få redusert antall og omfang slik at de ikke blir overveldet av oppgaver og fakta. Hillier (2011, s. 50) skriver videre at kompleksiteten av forventninger og aktiviteter skal tilrettelegges, i stedet for mengden. Nivåddifferensiering vet vi dreier seg om å tilrettelegge vanskelighetsgraden av læringsstoffet, slik at noen elever får lettere oppgaver og andre vanskeligere oppgaver. Dette skal gjøres ut ifra elevens forutsetninger (Hanken & Johansen, 2014, s. 89). Standerfer (2011, s. 44) sier at innhold som skal differensieres i musikklasser er mest nyttig når det er ulike nivåer av musikalsk forståelse eller ferdigheter. Ifølge Hanken og Johansen (2014, s. 89) bruker musikkpedagogisk virksomhet ofte nivåddifferensiering. Det er, som Jenssen og Roald (2015, s. 13) poengterer, likevel en didaktisk utfordring å kunne skape et samsvar mellom ferdigheter og lærings situasjoner slik at elevene kan strekke seg til sitt ytterste og mestre.

Lærer 1 kommer så med et eksempel hvor en elev har cerebral parese. Eleven kan ikke bøye hånden en spesiell vei og dette skaper hindringer i for eksempel gitarundervisningen for

eleven. Det er da hans oppgave som lærer å finne en annen løsning og tilnærming til arbeidsmetoden og/eller faget. Denne forklaringen kan ligne en skjult tilpasset opplæring. Dette fordi en skjult tilpasset opplæring innebærer at læreren gjør individuelle tilpasningsvalg hele tiden til den enkelte i klasserommet (Svee, 2013, s. 96). Her vurderer læreren underveis i musikkundervisningen hvordan eleven med cerebral parese kan komme seg igjennom gitarundervisningen. Her nevner Lærer 1 det å ta eleven ut av gitarundervisningen og heller vise eleven at han/hun kan spille med en hånd på pianoet, eller ha en åpent stemt gitar som han/hun ikke trenger å spille akkorder på. Her må læreren ha kjennskap til den enkelte elev for å vite hva som fungerer og ikke fungerer. Ifølge Svee (2013, s. 96) er det gjennom erfaring og god kjennskap til eget fag og fagdidaktikk, samt kjennskap til den enkelte elev, at læreren gjør skjult tilpasset opplæring. Læreren må være fleksibel, åpen for alternative løsninger og improvisere. Hvis ikke åpent stemt gitar er mulig for denne eleven, kan for eksempel læreren gå over til å vise hvordan det kan spilles med en hånd på pianoet. Selv om eleven ikke nødvendigvis får spilt på samme måte som de andre i klassen, er hun likevel inkludert i musikktimen og får noe ut av undervisningen som gis. Som Håstein og Werner (2014, s. 29) sier, så handler inkludering om hvordan alle elever, ut ifra et inkluderende fellesskap, skal lære og ha nytte av undervisningen som gis.

I Lærer 1 sin forklaring av tilpasset opplæring, legger han også vekt på hans evne som lærer til å kunne tilpasse undervisningen til hver enkelt elev, eller en gruppe elever. Dette poengterer han med å si at læreren skal ha kunnskap på forhånd før en går inn i undervisningen. Læreren tenker over hva som er vanskelig i denne gruppen, så han har et bilde av klassen før undervisningen starter. Jenssen og Roald (2015, s. 10) poengterer at alle sider ved undervisningen er sentrale faktorer for å utvikle en god tilpasset opplæring. Lærer 1 legger igjen spesielt vekt på hans evner og kunnskaper, i tillegg kunnskapen han har på forhånd. «[...] hva den her gruppa kanskje sliter med» sier han i intervjuet. Alle musikkpedagoger er avhengig av kunnskap om egne forutsetninger, men også om elevers forutsetninger. Dette for å kunne ivareta yrkesoppgavene på en profesjonell måte (Hanken & Johansen, 2014, s. 44) Som Standerfer (2011, s. 43) skriver, må læreren forhåndsvurdere elever på flere måter for å bli kjent med mange egenskaper i en gruppe. Alle musikkklærere trenger kunnskap om elevenes faglige forutsetninger. Dette fås ikke bare igjennom observasjon, det er også nødvendig å spørre elevene spesielt (Hanken & Johansen, 2014, s. 51). Kunnskap om elevenes forutsetninger blir påvirket av valgene som tas innenfor de didaktiske kategoriene (Hanken & Johansen, 2014, s. 44).

De didaktiske kategoriene må, som sagt i teoridelen, ses i forhold til hverandre når musikkundervisningen skal planlegges, gjennomføres, vurderes og begrunnes (Hanken & Johansen, 2014, s. 35). Elevforutsetninger er en del av disse kategoriene. Med elevforutsetninger menes egenskap, ferdigheter, kunnskaper og holdninger som eleven har med seg til undervisningen. Dette har betydning for å fungere i en læringssituasjon og for elevenes forutsetninger for å lære (Hanken & Johansen, 2014, s. 44). Det er viktig å huske at en elevs forutsetninger kan være et problem i en stor gruppe, men for eksempel ikke ved undervisning en til en (Hanken & Johansen, 2014, s. 35). Det er ikke lærerens undervisning som avgjør om det foregår tilpasset opplæring, men måtene elevene blir møtt og selv deltar i tilpasset opplæring, som er avgjørende for elevens utvikling og læring (Håstein & Werner, 2014, s. 29). Derfor er det viktig, som Lærer 1 sier, å ha kunnskap på forhånd om eleven eller elevene. Differensiering går ut på, ifølge Standerfer (2011, s. 43), å anerkjenne og engasjere seg i planlegging for elevforskjeller. Læringspreferansene og de individuelle forutsetningene hos elevene kan være helt forskjellige, og derfor kan det være overveldende å møte alle Hillier (2011, s. 52). Det blir det samme som å ignorere det musikalske potensialet og behovet hos elevene, hvis læreren behandler hver klasse eller elev på lik måte for å unngå utfordringene med differensiering (Hillier, 2011, s. 52). Hvis læreren på forhånd har kunnskap og evne om hvilke utfordringer som passer elevenes behov, kan vekst og suksess bli høyere hos elevene (Standerfer, 2011, s. 43). Etter å ha oppnådd denne kunnskapen, kan musikk læreren strukturere læringsopplevelsene som på best mulig måte oppfyller behovene til gruppen (Standerfer, 2011, s. 43). Læreren bør gi muligheter til elevene til å vokse i sitt eget tempo, på en måte som gjør at elevene både kan fokusere på områdene de kan forbedre seg på og å bidra med de styrkene de har i klassen som helhet. På denne måten kan musikk læreren utfordre og inspirere eleven som musiker og elev (Hillier, 2011, s. 52-53).

6.1.2 Lærer 2: motivere på det nivåene elevene er

Lærer 2 har en litt kortere forklaring på hva han legger i begrepet tilpasset opplæring. Han trekker linjer mellom tilpasset opplæring, motivasjon og nivå. Lærer 2 forklarer at tilpasset opplæring er å motivere elevene på det nivået de befinner seg, og at dette er veldig variabelt. Dette kan være i tråd med det utgående læreplan i musikk (Utdanningsdirektoratet, 2006) sier. Her står det at samhandling og samvær i musikkfaget skal balanseres mot mestring på en måte som gjør at elevene på alle trinn oppnår kvalitet i musikkutøvelsen på det nivået de er. Ifølge Kunnskapsdepartementet (2011, s. 13) påvirkes elevenes motivasjon av verdier,

selvvurdering, erfaringer og forutsetninger. Elevenes erfaringer og forutsetninger er med andre ord faktorer som er med på å påvirke elevenes motivasjon for læringen. Kompetansen, erfaringene og potensialet elevene har skal bli tatt i bruk og utfordret i klasserommet. Erfaringer er en av Håstein og Werner (2014, s. 29) sine verdier innenfor tilpasset opplæring. Ettersom Lærer 2 legger vekt på å motivere elevene på det nivået de er, vil det si at Lærer 2 burde ha kunnskap om blant annet elevenes erfaringer og forutsetninger, ettersom dette er med på å påvirke motivasjonen deres. Elevene skal gis muligheter til å lykkes (Håstein & Werner, 2014, s. 29). Og som skrevet tidligere, vekst og suksess maksimeres hos elevene om de får utfordringer som passer deres behov (Håstein & Werner, 2014, s. 23). Det som skjer i skolen skal være fleksibelt og variert nok til at alle skal kunne utvikle seg og lære (Håstein & Werner, 2014, s. 23). Hillier (2011, s. 50) skriver at i et differensiert klasserom skal elevene som allerede har mestret aktiviteten få mer komplekse oppgaver, slik at de slipper å øve på det samme. Elevene som strever skal få redusert antall og omfang, så de ikke blir overveldet av oppgaver og fakta. Dette er en del av nøkkelen til å sørge for god oppnåelse hos alle elever på deres eget nivå (Hillier, 2011, s. 50).

Lærer 2 uttrykker også at dette er vanskelig å gjennomføre i praksis, og han forklarer at i en ideell verden kan dette gjøres uproblematisk. Håstein og Werner (2014, s. 23) er også inne på det samme. De skriver at kravet om tilpasset opplæring kan være det vanskeligste å få til i praksis i skolen i dag, noe de påstår de fleste lærere kan si seg enig i. Bachmann og Haug (2006, s. 7) referer til Haug (2004) og sier at den vide forståelsen av tilpasset opplæring kan virke mer som en pedagogisk plattform eller en ideologi som skal utmerke seg i skolen og all virksomhet. Jenssen og Roald (2015, s. 13) skriver at å skape samsvar mellom ferdigheter og læringssituasjonen slik at elevene må strekke seg til sitt ytterste for å mestre, er en didaktisk utfordring. De skriver også tidligere i artikkelen at tilpasset opplæring blir utviklet i et dynamisk spenningsfelt mellom innholdet i opplæringen, forutsetninger hos den enkelte elev og skolen som organisasjon (Jenssen & Roald, 2015, s. 10). Lærer 2 kommer også med eksempler på ulike måter undervisningen kan tilpasses på. Ulike oppgaver, nivådelte oppgaver, nivådelt mengde. Som med Lærer 1, vil forslag på ulike måter undervisningen kan tilpasses på kunne oppfattes som en smal forståelse av tilpasset opplæring (Bachmann & Haug, 2006, s. 7). Her passer også åpen tilpasset opplæring (Svee, 2013, s. 94-95). Læringsaktiviteter som nivådelte oppgaver eller nivådelt mengde kan være lett gjenkjennelige og dokumenterbare som måter å tilpasse opplæringen på. Lærer 2 legger til i slutten av forklaringen sin at det elevene trenger kan være forskjellig, og at dette avhenger av elevene.

Under det siste prinsippet for differensiering, som Hillier (2011, s. 52) skriver om, står det at det med differensiering ikke er mulig å overse de forskjellige læringsopplevelsene og -måtene hos elevene, og så forvente at elevene lager mening ut av og demonstrerer engasjement i hver eneste aktivitet i musikklasserommet. Som vi vet, er ikke tilpasset opplæring kun for de svaktfungerende elevene, men for alle elever, også de høytpresterende. Det kreves at alle elever skal få undervisning som hjelper dem til å utvikle seg (Hanken & Johansen, 2014, s. 50). Hvilke måter elevene blir møtt og selv deltar i tilpasning av undervisning er også avgjørende for elevens utvikling og læring (Håstein & Werner, 2014, s. 28).

6.1.3 Lærer 3: undervisning som gir elevene en følelse av mestring og progresjon

Lærer 3 trekker inn mestring og progresjon i sin forklaring. Her sier han at det er en type undervisning hvor elevene kan føle mestring og progresjon. Det første prinsippet til Hillier (2011, s. 50) passer inn her. Dette handler om å møte behovet til alle elever. Læreren skal sikre behovet til alle elever uansett forutsetninger, ferdigheter og kunnskaper (Hillier, 2011, s. 50). Lærer 3 trekker frem progresjon og mestring spesielt. Dette kan understrekes med at elever som allerede har mestret oppgaven bør få mer komplekse oppgaver, mens elever som strever bør få delt ned antall og omfang så de ikke blir overveldet med fakta og oppgaver (Hillier, 2011, s. 50). Mestring blir også nevnt i utgående læreplan i musikk (Utdanningsdirektoratet, 2006). Her er det å finne en balanse mellom samhandling og mestring, slik at elevene kan oppnå kvalitet i musikkutøvelsen på det nivået de befinner seg.

Lærer 3 trekker også inn at elever med sine utfordringer skal føle de lærer like mye som andre som ikke har de utfordringene. Ifølge Bunting (2014, s. 13) har alle elever læringsmuligheter i den samme skolen. Dette er noe Bunting (2014) sier prinsippet om tilpasset opplæring handler om. Tilpasset opplæring handler også om at alle elever skal ha nytte av å gå på skolen (Håstein & Werner, 2014, s. 23). Hos Håstein og Werner (2014, s. 29) nevnes verdsetting som en av deres verdier innen tilpasset opplæring. Verdsetting vil si at elevene skal møtes med positive forventninger gjennom det som foregår, slik at de kan oppleve å bli verdsatt av både medelever og skolen. Til slutt i forklaringen kommer Lærer 3 med ulike måter å tilpasse undervisningen på. Dette sier han blant annet kan være å forenkle, tilrettelegge med utstyr og romforhold. Igjen kan dette være i tråd med Bachmann og Haug (2006, s. 7) sin forklaring av smal forståelse av tilpasset opplæring. Det samme med åpen tilpasset opplæring hos Sveen (2013, s. 94-95).

6.2 Lærernes måter å tilpasse undervisningen til elever i musikkfaget

6.2.1 Nivådifferensiering

Nivådifferensiering dukker raskt opp som en måte flere av lærerne bruker som en form for tilpasset opplæring. Dele inn i nivå ble også bruk som en del av forklaringen av tilpasset opplæring. Jeg spør lærerne i intervjuene hvilke utfordringer de møter på i musikkundervisningen. Lærer 2 svarer «det er jo alltid en utfordring selvfølgelig med mange ulike nivåer». Jenssen og Roald (2015, s. 13) er skriver at det å finne et samsvar mellom læringssituasjonen og ferdigheter så elevene må strekke seg til sitt ytterste for å mestre, er en didaktisk utfordring. Hanken og Johansen (2014, s. 46) sier det vil være individuelle forskjeller i forutsetninger i tillegg til utviklingsmessige forutsetninger. Som skrevet i teoridelen, avhenger disse både av egenskaper, tidligere læring, erfaring, og personlig evne (Hanken & Johansen, 2014, s. 4). Lærer 3 sier også at det er ulikt nivå blant elevene, men at det også er ganske høyt nivå. Lærer 2 bruker «nivådifferensiering» som begrep i intervjuet, de andre to informantene bruker ikke begrepet, men måten de forklarer på kan oppfattes som en slags nivådifferensiering. Nivådifferensiering er å tilrettelegge vanskelighetsgraden på læringsinnholdet ut ifra elevenes forutsetninger, så noen elever får enklere eller vanskeligere oppgaver enn andre (Hanken & Johansen, 2014, s. 89). Dette sier lærerne i intervjuene de gjør, men det er ulik vektlegging av temaet i intervjuet. Denne formen for differensiering kan sies å være en åpen tilpasset opplæring, da den er lett gjenkjennelig og dokumenterbar (Svee, 2013, s. 94-95). Det er også en form for smal forståelse av tilpasset opplæring. Dette fordi nivådifferensiering kan gå under måter å organisere undervisningen på og/eller ulike metoder læreren gjør for å få tilpasset opplæring. Lærerenplanen i musikk (Utdanningsdirektoratet, 2006) sier at elevene på alle trinn skal oppnå kvalitet i musikkutøvelsen på det nivået de er. Lærernes forklaringer kan på en måte forstås som et forsøk på å oppnå kvalitet hos elevene på det nivået de er. Lærer 1 legger også frem at det er forståelig at noen elever synes det er veldig vanskelig, og at noen elever tar det veldig fort.

For mange mennesker er musikk en viktig del av hverdag og fritid (Hanken & Johansen, 2014). Dette er Læreplan i musikk fra LK06 (Utdanningsdirektoratet, 2015) enig i, for den skriver at alle barn, unge og voksne har et forhold til musikk. Derfor kan elevene ha tatt til seg en høyt utviklet kompetanse i musikk utenom den formelle undervisningen i faget (Hanken & Johansen, 2014, s. 47). Musikk lærere trenger informasjon om elevenes faglige forutsetninger (Hanken & Johansen, 2014, s. 2014, s. 51). Dette kan fås igjennom observasjon, men ofte er

det også nødvendig å spørre elevene. Dette forklarer Lærer 2 at han gjør. Før de starter med gitar, spør han alltid om det er elever som har spilt fra før. Han legger til at det kanskje er to stykker som har spilt fra før, og det er derfor viktig at disse ikke trenger å være med på det mest grunnleggende i gitarundervisningen. Her forhåndsvurderer Lærer 2 elevene for å bli kjent med egenskapene i gruppen, noe Standerfer (2011, s. 43) mener bør gjøres i et differensiert klasserom. Hanken og Johansen (2014) skriver at det vil variere hvor mye tidligere erfaring, og hva slags og hvor mye ferdigheter og kunnskaper elevene har med musikk. Etter at musikk læreren har tatt til seg informasjon og kunnskap om elevgruppen, kan læringsopplevelsene struktureres så de oppfyller behovene til elevene på best mulig måte (Standerfer, 2011, s. 43).

Lærer 2 begynner første time med gitar med et «grunnkurs» på ca. 15 minutter. Dette er for helt nybegynnere og frivillig om elevene vil være med på. Elevene som føler de er forbi stadiet, kan få sette seg på et grupperom og øve på sitt eget. De aller fleste elever velger å være med på grunnkurset. Her kan en si at Lærer 2 har anerkjent og planlagt for elevforskjeller (Standerfer, 2011, s. 43), fordi han vet at noen elever kan ha erfaring med gitar fra før og at de ikke nødvendigvis får nytte av «grunnkurset». Ettersom Lærer 2 ikke har tid til å gå rundt å lære alle elever grepene hele tiden, så er han veldig opptatt av at alle skal lære seg å lese grepsdiagrammer. Hvis elevene skjønner hvordan de leser dette, kan de lære seg disse selv. Han legger til at det ikke er mange minuttene han får per elev i en økt. Lærer 1 har ikke et «grunnkurs» på samme måte som Lærer 2 har, men han forklarer at de bygger musikkfaget ved å starte med det grunnleggende. Han sier at på denne måten legger de opp undervisningen til at alle elever kan begynne på samme sted. Lærer 1 sier at det som er fint med faget, er at de tar det til et punkt der han føler at til og med de som har spilt trommer i fire år før får utbytte av undervisningen. Nivået begynner på en måte nede på scratch, og så tilpasser de deretter. På den måten har de en helt åpen dør for alle elever, og kan ha evnen til å justere undervisningen etter det. Lærer 1 mener det ikke skal være nødvendig med en terskel hvor du må være «her» før du begynner å ha musikkundervisningen. Dette ekskluderer. Her verdsetter Lærer 1 elevenes forskjeller, ved at han ikke forventer at elevene skal ha kommet til et visst punkt i ferdighetene sine. Som Håstein og Werner (2014, s. 29) skriver så skal elevene møtes med positive forventinger, slik at det blir en opplevelse av å bli verdsatt av både skolen og medelevene.

Nivådifferensieringen til lærerne kan også ses i forhold til verdien «erfaringer» hos Håstein og Werner (2014, s. 29). Her sier de at kompetansene, erfaringene og potensialet til elevene skal bli tatt i bruk og utfordret. Elevene skal også gis muligheter til å lykkes, og nivådifferensieringen hos lærerne kan være et forsøk på å nettopp dette. Det kan også være en måte å utfordre elever som ligger på et litt høyere nivå. Lærer 1 deler for eksempel det å spille bass i fire forskjellige nivåer. Her forklarer han at disse nivåene er fra å spille åpen streng, til å spille grep og til å spille en basslinje. Han forklarer at de prøver å jobbe mot hindringene og har nivådelt opplæring. Elevene vil på denne måten også kunne se hvilket nivå de kommer seg til. Lærer 1 sier at dersom de kjenner de det blir for lett, kan de gå videre. For at musikk læreren skal kunne ivareta yrkesoppgavene på en profesjonell måte, er læreren avhengig av kunnskap om elevenes forutsetninger (Hanken & Johansen, 2014, s. 44). Det er også viktig å huske at forutsetningene ikke er fastlagt, og at de kan endre seg fra dag til dag (Hanken & Johansen, 2014, s. 50). For eksempel kan en elev være på ett ferdighetsnivå den ene musikk timen, men neste time så har eleven kommet opp på et høyere nivå. Ettersom Lærer 1 sier elevene kan se på hvilket nivå de kommer seg til på bass, kan det kanskje virke som han er bevisst dette.

Lærer 2 gjør noe av det samme som Lærer 1, men da på gitar. På skolen til Lærer 2 har de laget et gitarhefte som er delt inn i fem ulike nivåer. Nivå en er for nybegynnere, og er for å komme i gang med gitar. Her lærer de en sang med ett grep først. Nivå fem er noter med fingerspill, beregnet for de som har spilt en stund og kan en del fra før. Ved siden av dette har de et teorihefte som er et oppslagsverk med blant annet greptabell og fingerspill. Lærer 2 sier han er opptatt av at elevene skal øve på sitt nivå. Samtidig skal det passes på at de flinke strekker seg litt og ikke sitter og spiller på det de kan. Som Standerfer (2011, s. 43) skriver, så maksimeres vekst og suksess hos elevene om de får utfordringer som passer deres behov. Musikkpedagogen skal også se på kjennetegn som er delt blant elevene i en klasse, for så å gruppere elevene på måter hvor de får mest mulig ut av læringsopplevelsen (Standerfer, 2011, s. 43). Her kan gitarheftet ha vært tankegangen til Lærer 2, da han har fem nivåer som elevene kan velge mellom. Dette tilsvarer Lærer 1 og bassgitar, hvor det er fire nivåer. Måten de bruker nivådifferensiering her på bass og gitar, kan også stemme med det første prinsippet bak differensiert undervisning i artikkelen til Hillier (2011). Her står det at læreren skal sikre behovet for elevene som strever og de som allerede har mestret konseptet i timen. I dette tilfellet har de gjort dette med å nivådifferensiere disse temaene.

Nivådifferentiering kommer ikke like tydelig frem hos Lærer 3, som det gjør i intervjuene til Lærer 1 og Lærer 2. Lærer 3 forklarer at mens de jobber med en låt, så hender det de deler inn i å spille etter tabulatur, prøve på en solo, få akkordene på plass, eller en enkel basstemme. Her kan det å få spille en «enkel basstemme» være litt lettere enn for eksempel det å spille etter tabulatur, noe avhengig av hvordan det blir lagt opp av læreren i faget. Lærer 3 sier også at det for blir behov for å dele opp litt, for elevene er på ulike nivåer. De begynner med litt felles, før de blir gruppert litt rundt omkring, mens læreren går rundt og veileder. Her legger Lærer 3 til at de også bruker elever som er flinke til å hjelpe andre. Som Hanken og Johansen (2014, s. 33) sier, påvirkes valgene som tas innenfor de didaktiske kategoriene av kunnskap om elevers forutsetninger. Her kan Lærer 3 ha sett på de ulike elevforutsetningene i klassen, og vurdert at beste metode til innholdet i timen er å dele inn elevene etter nivå etter at de først har begynt litt felles. Jeg spurte ikke om hva målet med nivådifferentieringen var i denne situasjonen hos Lærer 3, men en kan tenke seg til at det kan ha vært å bli bedre på det nivået elevene befinner seg eller kanskje komme seg opp på et høyere nivå. Som Nordahl et al. (2013, s. 144) skriver, må for eksempel arbeidsmåter velges så det passer med innholdet og målene i undervisningen. Den didaktiske relasjonsmodellen tydeliggjør at «god undervisning» varierer fra elev til elev, fra klasse til klasse og fra situasjon til situasjon (Hanken & Johansen, 2014, s. 155). I tilfellet til Lærer 3 kan den «gode undervisningen» være å nivådele, nettopp fordi det er så mange ulike nivåer blant elevene. Læreren får gått rundt og veiledet, mens elevene spiller på sitt nivå. Tilpasset opplæring går ut på at alle elever skal ha læringsmuligheter i skolen (Bunting, 2014, s. 13). Her gir Lærer 3 elevene læringsmuligheter ved at de får øvd på ulike ting i en låt, eller ved å dele opp fordi det er ulike nivåer. Det er også krav om at alle elever får en undervisning som hjelper dem til å utvikle seg (Hanken & Johansen, 2014, s. 50).

Lærer 2 har også nivådelt rytmelære. Her lærer elevene noteverdier og skriver litt rytmer som han dunker. Det blir ofte nivåforskjeller på hva elevene får til, ifølge Lærer 2. Det siste året har han løst dette med å nivådele det. Dette kan igjen være en form for åpen tilpasset opplæring (Svee, 2013), eventuelt en smal forståelse av tilpasset opplæring (Bachmann & Haug, 2006). Lærer 2 gjør dette ved å ta inn en og en gruppe med elever på gitarrommet og har rytmediktat, mens resten av klassen øver på gitar. Han sier at selv om han prøver å skjule nivåene litt med å gi de andre navn, «grønn gruppe kom hit», så skjønner elevene at det er nivådelt. Lærer 2 legger til at dette er ikke noe han kan gjøre i for stor grad, for det går mye tid dette der han ikke har kontroll på resten av klassen. På samme måte som nivådelt

gitarhefte, sikrer også Lærer 2 her at elevene som allerede har mestret oppgaven får mer komplekse oppgaver, mens de som strever får tilrettelagt kompleksiteten av forventinger til aktiviteten (Hillier, 2011, s. 50).

For noen lærere og elever kan det kanskje være en bekymring for reaksjonen blant elevene over å være synlig «flinkere» eller «dårligere» enn andre, ettersom de sitter med ulike nivåer og spiller. Lærer 1 bruker seg selv som eksempel foran elevene, og sier at han er ikke god på piano. Han forklarer at dette er en måte han viser at han tørr å dumme seg ut, og at det «åpner opp en dør om ar det er greit å tulle litt, og ikke være best». Dette mener han havner litt på læreren i starten. Elever påvirkes lett av lærere om sine muligheter og oppfatninger av seg selv (Hanken & Johansen, 2014, s. 50). Som Nordahl (2012) skriver, så er det i læringssammenhengen tillatt å feile. Lærer 1 mener det er viktig å forsikre elevene om at det er greit å ikke være best, og i hvert fall si at det er greit å ikke være verdensmester. Lærer 2 sier at han ikke tror differansene mellom elevene er så synlige. Dette fordi de sitter spredt rundt og øver på sitt, mens læreren går rundt og veileder. At elevene sitter spredt rundt og læreren går og veileder er også noe som kommer frem hos Lærer 3. Lærer 2 har også norsk som fag på skolen, og påstår at differansene på en måte er litt mer synlige der enn i musikk. For eksempel hvis en elev har problemer med å skrive. Han sier at musikk har en fordel der, for elevene kan gjemme seg litt mer unna og øve på sitt nivå.

6.2.2 Elevaktivitet og samspill

Lærer 2 sier han prøver å begrense det at læreren står der og snakker, for da legger læreren seg gjerne på et midtnivå. Dette kan fort bli kjedelig for de flinke, vanskeligere for de aller svakeste elevene, og kanskje en «suppe på midten» et de som kan få noe ut av undervisningen. Lærer 3 uttrykker noe av det samme, og sier at mye elevaktivitet og «mindre stå å undervise» gjør elevene mer motivert. Lærer 3 ønsker at elevene skal jobbe mye på egenhånd, det blir lærerstyrt, men at elevene jobber mye for seg selv. Motivasjon og arbeidsinnsats er en avgjørende faktor for elevenes læring, og dette må læreren stimulere (Nordahl, 2012). Her kan vi se at Lærer 3 vurderer mye elevaktivitet som en mer motiverende faktor enn at læreren står og underviser. Lærer 2 sier ikke noe om motivasjon hos elevene i denne settingen, men en kan tenke seg til at han har tenkt igjennom og vurdert elevenes erfaringer og forutsetninger, og sett at kanskje mindre «tavleundervisning» vil være bedre for elevene. Klasseledelse handler nettopp om å skape gode betingelser for både sosial og faglig læring (Nordahl, 2012). Her ser Lærer 2 at noen elever ikke vil få utbytte av undervisningen,

enten fordi den er for «vanskelig» eller for «lett» for elevgruppene. Læring finner også sted når elevene er aktivt med i undervisningen (Nordahl, 2012, s. 14). Synes elevene det er for utfordrende, eller for lett, er det ikke sikkert læring pågår hos elevene. Elevenes opplevelser av å bli sett, hørt og respektert som selvstendige mennesker, er en del av god klasseledelse (Nordahl, 2012, s. 15). Inkludering er også sentralt her, da Lærer 2 tenker på hvordan alle elevene skal få utbytte av undervisningen, og Lærer 3 ønsker motivasjon hos elevene. Inkludering er, som skrevet, en del av Håstein og Werner (2014, s. 29) sine verdier innenfor tilpasset opplæring.

I komposisjon hos Lærer 3 får elevene en ganske fri oppgave, og elevene får dermed et egenforhold til hva det skal handle om. Læreren går heller og veileder mer. Dette mener også Lærer 3 er med på å motivere elevene. Musikk læreren, lærerplanen og elevene kan ha hver sine kulturer, og dette gjøre at det kan oppstå som et problem (Hanken & Johansen, 2014, s. 49). Ettersom elevene her har mulighet til en relativt fri oppgave, kan det hende elevene får en opplevelse av at deres musikkultur blir vist hensyn til. Elevene kan, i en situasjon hvor læreplan, musikk lærer og elev har ulike kulturer, bli den svakere part. Gjort på riktig måte, kan elevene her få mulighet til å vise deres kultur, og det oppstår ikke avvising og neglisjering av musikkulturen til elevene. Neglisjering og avvising av elevenes musikkultur, kan få konsekvenser for elevenes forhold til læring, faget og selvoppfatning. Dette fordi musikk kan være en identitetsmarkør for elevene. (Hanken & Johansen, 2014, s. 49). Ettersom elevenes kultur er en del av sosiokulturelle forutsetninger hos elevene, er dette også en del av det læreren tilpasse. Forutsetninger står også nevnt i Opplæringslova (1998, § 1-3).

Lærer 3 sier at det alltid er noen elever som sliter med gitar. «Små fingre og sånt». Han oppfordrer alltid elevene til å prøve litt først, før de får mulighet til å for eksempel spille akkorder på et Keyboard eller piano, eller å spille trommer om gitar skulle bli for utfordrende. Dette gjør han for at elevene skal slippe å slite igjennom en hel økt. Små fingre kan være utviklingsmessige forutsetninger (Hanken & Johansen, 2014, s. 45). De utviklingsmessige forutsetningene påvirker elevens evne til å fungere i læringssituasjoner. Fysiske utviklingsnivåer, som små fingre, kan for eksempel begrense hva som er mulig å få til når det gjelder beherskelse av et instrument. Når musikk læreren skal lede klassen, må læreren være lydhør og sensitiv til elevenes forutsetninger og behov (Nordahl, 2012, s. 14). Her er forutsetningen at elever kan ha små fingre, og derfor synes det er vanskelig med gitar. Uansett hvilke forutsetninger elevene tar med seg, har læreren et ansvar for å skape et best mulig

læringsmiljø (Christensen & Ulleberg, 2013). Her tilpasset Lærer 3 undervisningen ved å la elevene gå over på et annet instrument etter å ha prøvd gitar først.

Lærer 2 forteller om fremføringer på gitar. Etter den første time elevene har hatt gitar, skal alle opp å spille det de har lært i løpet av timen. Dette er selvfølgelig litt skummelt, men han forklarer at elevene får spille Fader Jakob med et grep fire og fire hvis de har lyst til dette. Dette kan sies å være en måte å tilpasse undervisningen for elevene som synes fremføringer kan være litt skummelt. Denne tilpasningen kan være skjult tilpasset opplæring. Skjult tilpasset opplæring er individuelle tilpasninger læreren gjør hele tiden (Svee, 2013, s. 96), og her kan Lærer 2 ha gjort en vurdering ut ifra elevene som synes det er skummelt og tenkt det kan bli lettere i grupper på fire og fire. Ved å gjøre det på denne måten, får Lærer 2 også sett hva alle har lært. Her kan læreren vurdere hvor langt elevene har kommet, og om noen elever kan gå over på et litt høyere nivå. Dette ut ifra hvilke forutsetninger og evner han ser elevene har. De korte fremføringene setter også litt press på elevene, slik at de må få gjort noe i øveøktene. Arbeidsinnsats er avgjørende faktor for læring og motivasjon (Nordahl, 2012). Et resultat av dette kan bli bedre konsentrasjon hos elevene. «Klart de har lyst til å gjøre så godt de kan når de sitter på scenen». Fremføringene blir gjort mest mulig lavterskel og så lite formelt som mulig. Han håper at elevene etterhvert vil føle at det ikke er så farlig. Dette synes han at han ser, for etter første fremføring er det nesten ingen som har lyst til å spille alene, men etter noen økter, særlig på vårsemesteret, er det flere og flere som har lyst til å prøve seg alene. De ser også at spiller de alene, så slipper de å tenke på samspill. De får kanskje vist mer. Lærer 2 er også oppmerksom på elevene som han opplever kanskje har «veldig dårlig selvtillit» og derfor blir frustrerte fordi de synes det er skummelt. Han viser til en situasjon hvor en elev synes det var skummelt, hvor han sa til eleven at han kunne spille sammen med eleven. Lærer 2 ser eleven får det til, og eleven blir fornøyd med at han turte å sitte på scenen likevel. Igjen har Lærer 2 sett på elevens forutsetninger, og tilpasset situasjonen etter dette. Elevens forutsetninger er en viktig del av tilpasset opplæring, sammen med alle andre sider ved undervisningen (Jenssen & Roald, 2015, s. 10).

6.2.3 Digitale ressurser og omvendt undervisning

Lærer 1 og Lærer 2 forteller om hvordan de bruker digitale ressurser, nærmere bestemt film som legges ut på YouTube og/eller nettside som elevene har tilgang til. Begge lager disse undervisningsfilmene selv. Lærer 1 lagde i forbindelse med nivådeling på bassgitar. Ifølge Hanken og Johansen (2014, s. 50) er dagens opplæring mer opptatt av elevenes forutsetning

enn tidligere. Lærer 1 sitt valg om å filme de fire nivåene på bass kan oppfattes som om han er bevisst de ulike forutsetningene til elevene. Elevene får mulighet til å føle de lykkes med skolearbeidet, og at de utfordres (Håstein & Werner, 2014, s. 23-29). Måten Lærer 1 har organisert dette på kan ha gitt han mer tid til å veilede en og en elev i undervisningen, og de kan ut ifra Lærer 1 sin forklaring av tilpasset opplæring, fått et innblikk i elevenes styrker og svakheter.

Lærer 2 bruker «omvendt undervisning» som begrep. Ved omvendt undervisning flytter læreren plenumundervisningen til hjemmet, og leksene til skolen (Engum, 2012, s. 11). Lærer 2 sier ikke noe om hvordan han forsikrer seg om at elevene faktisk ser undervisningsfilmene og lærer temaet som vises, men en løsning som Engum (2012) skriver om er egenvurdering. Egenvurdering er relatert til «Vurdering for læring». Elevene kan bli mer bevisste hvor de er i læringen, hvor de skal og hvordan de best kan komme seg dit, ved å delta i vurderingsarbeidet (Utdanningsdirektoratet, 2015a). Engum (2012, s. 12) sier at hvis læreren lar elevene levere et egenvurderingsskjema etter de har sett videoen hjemme, så kan læreren bruke dette i veiledningen og gi hjelpen elevene trenger på det nivået de er. Læreren kan på denne måten også skaffe seg informasjon om elevenes forutsetninger (Hanken & Johansen, 2014), noe som også er viktig for arbeidet med tilpasset opplæring. Tilpasset opplæring utvikles i et spenningsfelt mellom elevenes forutsetninger, innholdet i opplæringen og skolen som organisasjon (Jenssen & Roald, 2015). Her kan lærerne bruke den omvendte undervisningen til å hjelpe hver enkelt elev i undervisningen på skolen, istedenfor å undervise grunnleggende om temaet. Avhengig av undervisningens dakiske kategorier, kan dette åpne opp for mer tid til tilrettelegging hos hver elev.

6.2.4 Antall elever og tilpasset opplæring

Gruppestørrelse og antall elever dukker ofte opp som en utfordring hos lærerne i intervjuene. Lærer 1 uttrykker at det har vært større problemer med større grupper. Det samme sier Lærer 2. Han sier det er lettere å drive tilpasset opplæring med færre elever. Moltubak (2015) skriver at mange lærere har en oppfatning av at tilpasset opplæring er knyttet til gruppestørrelse, hvor mindre grupper vil si lettere å få til tilpasset opplæring. Han mener det går an å nyansere dette synet litt, men at det nok ligger noe sannhet i det. Med andre ord, så avviser han ikke lærerne som mener det er vanskeligere med tilpasset opplæring i større grupper. Moltubak (2015, s. 214) skriver at det blir lettere å drive tilpasset opplæring når læreren vet mer om elevene. Med andre ord må læreren skaffe seg informasjon om elevenes

ferdigheter, kunnskaper, erfaringer og forutsetninger. Disse fås både igjennom observasjon og ved å spørre elevene (Hanken & Johansen, 2014). En pågående observasjon og kommunikasjon er også et viktig prinsipp i musikklasserommet (Hillier, 2011, s. 51).

Lærer 1 og Lærer 2 er begge fornøyde med litt mindre grupper i musikk. Lærer 1 uttrykker at det gir fine forutsetninger for en til en undervisning, i tillegg til at det går an å gå i dybden over lenger tid. Lærer 2 sier at litt mindre grupper noen dager i uka har vært fruktbart for musikk, og de andre fagene elevene deles mellom. I intervjuet legger han også litt senere til at det er lettere å motivere færre elever, og det er lettere å gjemme seg bort når det er mange. Lærer 3 forteller om elevene han kaller «gråsoneelevne». Han forteller at disse elevene tilsynelatende har skjont oppgaven, men når du kommer bort for å høre, så har de ikke forstått det. «Gråsoneelevne» sier han fort kan mime at de spiller. I intervjuet spør jeg også lærerne om hvilke utfordringer de møter på i arbeidet med tilpasset opplæring. Lærer 2 svarer: «det overordnede problemet er jo selvfølgelig at jeg ikke kan dele meg i tre, fordi da kunne jeg gått på tre klasserom og gjort et eller annet». En klasse på mellom 15 og 20 elever, som Lærer 2 har, vil si 15 til 20 elever med hver sine ulike forutsetninger. I arbeidet med tilpasset opplæring og differensiering bør læreren også se på det som er felles mellom elevene. Dette uttrykker Lærer 1 i intervjuet, da han sier at en må tenke over hva som er vanskelig i en klasse. Standerfer (2011, s. 43) sier at læreren skal se på delte kjennetegn blant elevene, for å kunne gruppere elever på måter de får mest mulig ut av læringsopplevelsen (2011, s. 43). Deling av grupper eller klasser etter faglig nivå skal normalt ikke skje (Opplæringslova, 1998, § 8-2), så grupper etter nivå skal en være forsiktig med. I hvert fall over lengre tid.

6.2.5 Elever med tidligere erfaringer

Elevers tidligere erfaringer med musikk vil variere. Sånn er det også med hva slags og hvor mye ferdigheter de har (Hanken & Johansen, 2014, s. 47). Jeg har selv hatt en oppfatning av at mange lærere fokuserer mer på å tilpasse opplæringen til elevene som for eksempel ikke har like mye erfaring med musikk, enn å tilpasse til de som allerede har god erfaring med det. I intervjuene til Lærer 1 og Lærer 2 kom det frem at de har et forhold til elever med tidligere kompetanse og erfaring i musikk. Lærer 1 sier: «[...] jeg har vært heldig, til og vært lærer til mange elever som driver med musikk på egenhånd». Han forteller også at det er forsterkende å ha sånne elever i klasserommet. Lærer 1 sier også, i forbindelse med at en elev hadde mer kunnskaper på et område i musikk, enn han selv hadde, at elever som kan nå langt, må få lov til å nå langt. Her legger han til at deler av den tilpassede opplæringen ikke bare er for de

såkalt «svake» elevene, men også andre veien. Hanken og Johansen (2014, s. 50) presiserer dette, da de skriver tilpasset opplæring ikke bare er for de svakt fungerende elevene, men for alle elever. Alle elever skal ha nytte av å gå på skolen, noe prinsippet om tilpasset opplæring handler om (Håstein & Werner, 2014, s. 25).

Lærer 2 prøver å ivareta inkludering av elevers ferdigheter og kunnskaper, ved å åpne opp for at elevene kan avtale med lærer å ha en fremføring med for eksempel trompeten de har hjemme. Her har alle elever mulighet til å ta med instrument, dans, eller annet relatert til musikk som de ikke nødvendigvis driver med på skolen, og vise dette for læreren og resten av klassen. Lærer 2 prøver å si til elevene at spiller en av dem fiolin, er det dumt å ikke stille opp på en slik mulighet. De får her anledning til god vurdering. Lærer 2 legger også til at en elev kan ikke komme senere å si at de spiller fiolin på fritiden, men fikk ikke vist det, når de har denne muligheten. Han sier også det er deres måte å åpne opp for at elevene kan spille akkurat det de vil. Haug (2006) skriver at skolen skal uavhengig av diagnoser, kategoriseringer og bakgrunn, vise hensyn til alle barn når den bygger på de inkluderende prinsippene.

Inkludering handler blant annet om at alle elever skal lære, og ha nytte av opplæringen som gis (Håstein & Werner, 2014, s. 29). I fare for å synse, kan for eksempel Lærer 2 sitt valg om å gi en mulighet til en selvvalgt fremføring, være et forsøk på å gi elevene erfaring til å stå foran et publikum. Verdien «verdsetting» blir også ivaretatt her, da elevene her blir møtt med positive forventninger (Håstein & Werner, 2014, s. 29). Lærer 2 sier til elevene at det bare er positivt å bruke anledningen til å vise det de kan. Lærer 3 trekker også frem elever med tidligere erfaringer og kompetanse i musikk. Hos Lærer 3 oppfordrer musikklærerne elevene til å ta med seg instrument til samspill, eventuelt kun for å vise for lærerne, eller ta med et opptak av seg selv spille om eleven synes dette er litt skummelt. Lærer 3 sier at når elevene får gjort det, og de andre elevene i klassen sier «wow, så flink du er», så blir elevene stolte. Her utfordrer også Lærer 3 elevens erfaringer, kompetanse og potensial, og de gis muligheter til å lykkes (Håstein & Werner, 2014, s. 29). Inkludering og verdsetting er også vist hensyn til.

6.2.6 Elever med fysiske «hindringer»

Lærer 3 forteller blant annet om elever som er døve og en elev som har cerebral parese. Eleven med cerebral parese, forteller Lærer 3 har fått spille med to fingre. Her er det fysiske hindringer hos eleven, som gjør at han ikke kan spille på for eksempel en gitar. Eleven blir likevel inkludert i undervisningen, da han får spille med to fingre på for eksempel et piano.

Lærer 1 forteller om en elev som hadde fysiske hindringer i deler av kroppen. Eleven hadde det vanskelig i starten, og Lærer 1 forklarer at de prøvde på gitar til tårene trillet (hos eleven) og han tilpasset så mye han kunne. På dette tidspunktet visste ikke Lærer 1 at eleven hadde fysiske hindringer. Derfor vurderte han venstrehendt gitar for å se om det ble lettere, og lignende. Han tok kontakt med hjemmet, og fikk informasjon om at eleven har fysiske hindringer i deler av kroppen. Denne eleven hadde ikke turt å si det. Med en gang Lærer 1 fikk oppklart dette, ble det lettere for både han og eleven. Eleven fikk et piano da dette krever en annen måte å styre kroppen på, og eleven spilte seg etterhvert til en god karakter i musikk, til tross for vanskeligheter i starten. Foreldrene følte på en fin opplevelse for henne, og eleven fikk en god mestringsfølelse. Hun fant sin plass i musikken og ble selvdreven gjennom hele året.

I begge disse situasjonene blir elevene inkludert i klassen, til tross for at de ikke nødvendigvis kan spille på samme instrument som det de andre gjør. De blir en del av fellesskapet, på bakgrunn av sine forutsetninger (Håstein & Werner, 2014). Utviklingsmessige forutsetninger, eventuelt biologiske forutsetninger, påvirker ofte flere sider ved elevens evne til å fungere i en læringssituasjon (Hanken & Johansen, 2014, s. 45). Her er det cerebral parese og fysiske hindringer i deler av kroppen, som gjør at elevene fungerer på andre måter i læringssituasjonen. Begge lærere er også bevisst at de skal være lydhør for elevenes behov og forutsetninger i ledelsen av undervisning (Nordahl, 2012, s. 14). Eleven hos Lærer 1 hadde ikke turt å si til musikk læreren at det var fysiske hindringer som gjorde læringsopplevelsen på gitar vanskelig og utfordrende. Det er ifølge Hillier (2011, s. 51) viktig at elevene gir tilbakemeldinger til læreren om noe er for vanskelig eller for lett. Her er gitar for vanskelig, noe læreren la merke til. Han visste ikke at eleven hadde fysiske hindringer i deler av kroppen. Jeg vet ikke om Lærer 1 prøvde å spørre eleven om det var noe han ikke visste om, men jeg kan poengtere på bakgrunn av Hanken og Johansen (2014, s. 51) at det ofte er nødvendig å spørre elevene spesielt om dere forutsetninger. Alle opplysninger kan ikke innhentes gjennom observasjon. Læreren må forhåndsvurdere gruppen for å bli kjent med de mange egenskapene. Etter at musikk læreren har oppnådd denne kunnskapen, kan læringsopplevelsene struktureres på best mulig måte (Standerfer, 2011, s. 43). Her gir Lærer 1 eleven en annen mulighet enn flertallet i klassen, så hun kan få en god læringsopplevelse. Vekst og suksess er også noe som maksimeres, hvis læreren gir utfordringer som passer elevenes behov (Standerfer, 2011, s. 43). Læringen var ikke til stede da gitar var en stor utfordring for eleven, men med en gang læreren differensierte og tilpasset etter elevens

forutsetninger, ble suksessen og veksten hos eleven høyere. Motivasjonen for faget kan også ha økt, da forutsetninger, erfaringer, verdier og eventuelt også selvvurderingen ble møtt (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 13). Klasseledelse i musikk, gjennom muligheter til mestring, samhold og følelsesmessige opplevelser, blir møtt i disse tilfellene, da læreren må vite hvordan han skal få elevene til å spille mest mulig problemfritt (Fossum, 2013, s. 159)

6.2.7 Elever som kan ha manglende motivasjon for faget

Lærer 3 snakker også om situasjoner hvor elever «kanskje er litt skolelei og sånt». Han refererer blant annet til en situasjon med en guttegjeng, som ikke fungerer i den normale klasseromssituasjonen, fordi «[...] da vandrer de bare rundt, setter på brannalarmen og litt sånt». Her sier Lærer 3 de må prøve å tilrettelegge. «Hvordan skal vi få de igjennom dette løpet her? Skal det være å komponere, eller skal det være å lage noe i studio, eller?» I dette tilfellet brukte allerede guttegjengen «studio» på fritiden, og fikk også lov til å gjøre dette i musikktime og ha dette som vurderingsgrunnlag. Lærer 3 sier her han tror han ser guttene føler de blir møtt der de er, og måten de har organisert dette på fungerer også bra. Her har Lærer 3, og eventuelt de andre musikk lærerne på skolen, fått til et alternativt opplegg for elevene som ikke fungerer i de «normale» musikktime. De møter behovet til alle elever (Hillier, 2011, s. 50). Som Hillier (2011, s. 52) skriver, så kan en ikke overse læringsopplevelsene og -måtene hos elevene, og forvente at elevene skal lage mening ut av og demonstrere engasjement i hver eneste aktivitet i musikklasserommet.

Elevene bør bli tilbudt en variert læringsarena, for at relevans og motivasjon skal bli skapt for elevene. Ferdigheter bør også kunne utvikles ved å bruke egne kunnskaper og ferdigheter, for å løse reelle oppgaver og å skape reelle produkter (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 48). Her har musikk læreren undersøkt hvilke forutsetninger denne guttegjengen har, og på bakgrunn av dette har han funnet ut at å jobbe i «studio» kan være en måte å få et grunnlag for vurdering i musikkfaget, i tillegg til at Lærer 3 har møtt motivasjon og relevans for guttegjengen.

Opplevelsene og læringspreferansene hos elevene kan være vidt forskjellige, og det kan virke overveldende å møte alle (Hillier, 2011, s. 52). Ut ifra det Lærer 3 sier, kan det virke som om de har funnet en måte å organisere musikkundervisningen på, som fungerer bra. Som Hillier (2011, s. 51) skriver, så er det elevene som er lederne av lærdom og ideer, og lærerne som tilrettelegger med tid og ressurser. Det er også lettere å tilpasse undervisningen og læreren til eleven, enn tilpasse elevgruppen til undervisningen og læreren (Moltubak, 2015, s. 214). Lærer-elev-relasjonen er også noe av det mest sentrale for å skape et godt læringsmiljø i

skolen (Christensen & Ulleberg, 2013, s. 13). Klasseledelse handler også om at «noen kommuniserer med noen om noe» (Christensen & Ulleberg, 2013, s. 13). Her kommuniserer læreren med guttegjengene om hvordan de best mulig kan møte de ulike elementene i den didaktiske relasjonsmodellen, mål, innhold, metoder, vurdering, osv.

6.3 Musikk-, fag- og fagsyn

Furnes (2009, s. 117) skriver at det er viktig for musikk lærere å ha kunnskap om musikalitet og reflektere over forhold til ulike fagsyn. Rollene musikk læreren har, påvirker valg av repertoar, vurdering av kvalitet, hvordan de forholder seg til elevene, og hva slags kunnskapsutvikling elevene presenteres (Angelo & Sæther, 2017, s. 182). Det er derfor viktig at læreren reflekterer over roller og syn på for eksempel musikalitet, og andre faktorer som kan påvirke hvordan læreren for eksempel forholder seg til elevene. Dette kan igjen påvirke hvilke elever som får utbytte av undervisningen og ikke.

6.3.1 Musikk- og kunnskapssyn

Alle lærere i intervjuene sier de legger mest vekt på den praktiske delen av musikkfaget. Lærer 1 sier det blir mye praktisk, men at de prøver å få frem de fleste feltene ved musikkfaget. Lærer 3 sier de legger mest vekt på praktisk musisering. Lærer 2 sier de fokuserer mest på musiseringen, og refererer til tidligere læreplan i musikk (LK06), og sier musisering er en del av faget, sammen med å komponere og lytte. Disse delene sier han også glir litt over i hverandre. Lærer 2 sier også han prøver å tone ned teoribiten, men presiserer at teori og praksis henger sammen. Dette kan vi for eksempel se hos Nielsen (1998) sine dimensjoner, ars- og scientia dimensjonene. Ars-dimensjonen inneholder det kunstneriske aspektet og det håndverksmessige aspektet. Scientia-dimensjonen tar for seg vitenskapsaspektet og håndverksaspektet i faget. Disse sidene henger sammen, da det for eksempel er mennesker som skaper kunstneriske produkter, noe som antyder en håndverksmessig virksomhet (Nielsen, 1998, s. 106). På samme måte kan ikke et fenomen, som intervaller i musikk, eksistere uten relasjon til opplevelsen (sansene) våre, på samme måte som en «stol» gjør (Nielsen, 1998). Den praktiske, håndverksmessige siden, henger med andre ord sammen med vitensiden og den kunstneriske siden. Dette er også noe Lærer 2 henviser til, da han sier det praktiske og det teoretiske ofte henger sammen, selv om han legger mest vekt på det praktiske. Også Lærer 3 kommer indirekte inn på dette, da han sier at

de legger mest vekt på det praktiske, men at de putter inn litt teori mens de holde på med det praktiske. Teori brukes også når de jobber med praktiske ting.

Som Nielsen (1998, s. 109) poengterer, så er vitensiden i faget stor, og en person kan ikke ha oversikt over hele feltet. Derfor er det viktig for læreren å tilegne seg metoder. Lærer 1 kommer med en situasjon hvor en elev var flinkere enn han selv på et område. I denne situasjonen var det musikkteori. Han poengterte i intervjuet at det er viktig å kunne vite hvor det neste nivået er selv om ikke læreren kan denne delen av stoffet. I hvert fall må læreren kunne peke eleven i riktig retning. I forhold til klasseledelse i musikk skal en lærer kunne mestre ulike instrumenter, egen stemme, og ha metodisk og pedagogisk kunnskap om hvordan ferdigheter formidles til et gitt klasstrinn (Fossum, 2013, s. 159). Lærer 1 hadde manglende kompetanse i denne hendelsen, men han hadde kunnskap om hvor neste nivå var. Selv om han ikke kunne formidle kunnskapen til eleven, hadde han nok metodisk og pedagogisk kunnskap til å peke eleven i riktig retning, så han ikke stoppet elevens læring.

Lærer 3 forteller om en elev med asperger, som sier han ikke liker musikk. For å løse dette har musikk læreren gitt eleven en veldig teoretisk tilnærming til faget. Han har fått oppgaver i å finne stoff og lignende. Her kan en si Lærer 3 på en måte legger vekt på fagets vitenside, nærmere bestemt scientia-dimensjonen (Nielsen, 1998, s. 110). Lærer 3 har lyttet til eleven, og tilpasset undervisningen for eleven. Han har gjort en åpen tilpasset opplæring, da valg av metode hos Lærer 3 kan kjennes igjen som en måte å differensiere til den enkelte eller tilpasse undervisningen gjennom elevens arbeidsmåter (Svee, 201, s 96). Elevens medvirkning (Håstein & Werner, s. 201) har også blitt tatt hensyn til. Eleven kan her ha fått medvirke i planlegging, gjennomføring og vurdering av skolearbeidet i musikk. Eleven har uttrykt at han ikke liker musikk, og læreren har prøvd å ta hensyn til dette. Lærer 3 har differensiert undervisningen med ulike oppgaver for denne eleven (Håstein & Werner, 2014, s. 22). Det differensierte klasserommet gir også ulike veier for å tilegne seg innhold, utvikle sluttprodukter og behandle informasjon (Standerfer, 2011, s. 43), noe Lærer 3 i denne situasjonen kan ha tatt hensyn til.

6.3.2 Musikk- og fagsyn

I denne delen vil jeg ta for meg et par av kategorier Hanken og Johansen (2014) skriver om i sitt kapittel. Fagsynet til musikk lærere vil være en viktig forutsetning for hvordan faget blir i realiteten (Hanken & Johansen, 2014, s. 174). Det er viktig å huske på at fagplaner,

virksomheter eller musikkpedagoger antagelig ikke vil befinne seg innenfor bare én kategori. Fagsynet vil nok være mer sammensatt enn dette, hvor flere av kategoriene inngår med noe ulik vektlegging (Hanken & Johansen, 2014, s. 176)

Ferdighetsfaget er det som er lettest gjenkjennelig hos Lærer 2. Han sier for eksempel at han fokuserer mye på sang. Han har også øve-økter på gitar, hvor alle elevene øver på sitt nivå. Det kan se ut som om Lærer 2 har et større eller mindre fokus på ferdigheter i musikkfaget. Lærer 2 begrunner fokuset på sang, med at «dette er noe alle elever kan klare på en måte». Med andre ord kan det virke som om han har et syn på at sang er en ferdighet alle kan klare. Dette kan også være en måte å inkludere alle elever i musikkundervisningen, da ikke alle elever av ulike grunner klarer å eksempelvis spille gitar. Korte fingre, som Lærer 3 snakker om i sitt intervju, er et eksempel på dette. Å kunne utøve musikk er for mange musikkpedagoger grunnleggende i en musikkpedagogisk virksomhet (Hanken & Johansen, 2014), og dette kommer noe frem i eksemplene hos Lærer 2. For å kunne tilegne seg musikalske ferdigheter, forutsetter det mye øving, fordi det er svært krevende. Faget kan også fremstå som et ferdighetsfag, om målet er å kunne utøve musikk på et visst nivå (Hanken & Johansen, 2014). Her sier ikke Lærer 2 at elevene skal kunne spille på et visst nivå, hverken på sang eller gitar. På gitar kommer det frem hvordan han nivåddifferensierer med gitarheftet, og han virker derfor bevisst forskjellene hos elevene og forventer ikke nødvendigvis at elevene skal kunne prestere spille gitar på et visst nivå. En musikkpedagog som fokuserer på ferdigheter i musikk, kan risikere å basere vurderingen av musikalitet på for eksempel sangferdigheter hos elevene (Furnes, 2009). Lærer 2 må være obs dette, da gode sangferdigheter ikke er like lett for alle elever, selv om sang er en ferdighet de aller fleste elever kan utøve. Lærer 1 snakker mer om dette i hans vurdering.

Lærer 1 sier at ikke alle elever er like flinke til å synge, eller har kommet til det stadiet hvor de er komfortable med å synge. Han har av den grunn tatt vekk det å kunne synge rent og pent, og byttet det ut med å kunne synge på rett plass. For mange kan mangel på musikalske evner henge sammen med blant annet med mangel på medfødt musikalsk talent. Dette vil kunne ha relevans for elevenes motivasjon for faget, og hvordan lærerne tilrettelegger undervisningen i musikk (Furnes, 2009, s. 117). Hadde Lærer 1 hatt en holdning hvor han ser på musikalitet som medfødte evner, ville han risikert å utelukke alle de elevene som ikke er like flinke til å synge eller som ikke har kommet til stadiet hvor de er komfortable med å synge. Disse elevene kan da føle de ikke blir inkludert i undervisningen. Lærer 1 har med

sang tenkt på elever som «ikke er like flinke» til å synge, og de som ikke er komfortable med å synge, og gjort en form for skjult tilpasset opplæring (Svee, 2013). Han har byttet ut «synge rent og pent» og med «synge på rett plass», for at flere elever skal føle seg inkludert. Lærer 1 forteller også om at noen elever sier de ikke kan synge, men når de synger på rett plass, så opplever de likevel å mestre oppgaven, selv om de ikke nødvendigvis har den peneste sangstemmen. Han ivaretar en form for tilpasset opplæring, da flere elever blir inkludert i denne delen av undervisningen. Lærer 1 uttrykker også at vurderingen må være overkommelig for de fleste. Disse aspektene hos Lærer 1 kan stemme overens med for eksempel inkludering, erfaringer og verdsetting (Håstein & Werner, 2014, s. 29).

Musikk som trivselsfag går blant annet ut på at elevene skal trives med musikkaktiviteten (Hanken & Johansen, 2014, s. 183). Hos Lærer 1 kommer trivselsfag frem flere steder. Han sier for eksempel at de har en åpen holdning til at det er gøy med musikk, og at elevene trives godt. Lærer 1 sier at det ikke tar lang tid før elevene synes det er gøy å delta og vise litt. Som Hanken og Johansen (2014, s. 182) skriver, så er det å skape et godt sosialt miljø hvor elevene opplever tilhørighet og samhold også en del av trivselsfaget musikk. Det å oppleve faget musikk som gøy, mener jeg kan være med på at elevene opplever tilhørighet og samhold, noe som er en del av trivselsfaget musikk. At musikk har mulighet til å fremme trivsel har vært tydeligere i for eksempel L97 enn LK06 (Hanken & Johansen, 2014, s. 182). Verdier som mellommenneskelig forståelse, samhandling, samvær og en inkluderende skole er likevel verdier som kommer frem, og disse mener Hanken & Johansen (2014) indirekte kan knyttes til trivsel, og vil være sentrale i trivselsfaget musikk.

Trivsel blir ikke direkte nevnt i nye læreplanen for musikk, men «musikkglede» og «mestringsfølelse», sammen med at elevene «skal få erfare at egen stemme betyr noe i fellesskapet», blir nevnt (Utdanningsdirektoratet, 2019). Her ser vi «betyr noe i fellesskapet», som kan være en del av et godt sosialt miljø. Opplæringslova (1998, § 9A-2) forklarer at elever skal ha et trygt og godt skolemiljø. Dette skolemiljøet skal fremme helse, trivsel og læring. Inkluderingsaspektet, som Håstein og Werner (2014, s. 29) knytter til tilpasset opplæring, kommer også frem i disse forklaringene, fordi elevene kan ha en opplevelse av tilhørighet og samhold, om de blir inkludert. Hanken og Johansen (2014, s. 175) skriver også at i trivselsfaget musikk, kan læreren ende opp med å fokusere mer på for eksempel at musikken skal være trivselsskapende aktivitet og hyggelig, uten prestasjonspress. Dette kommer også frem i Lærer 1 sine forklaringer. Motivasjon for faget kan øke om elevene

trives. Motivasjonelle og emosjonelle forutsetninger spiller en viktig rolle for at faglig utvikling skal komme i gang (Hanken & Johansen, 2014, s. 46). Her kan det hende læreren klarer å skape en indre motivasjon hos elevene, hvor de trives med faget.

7 Oppsummering og avslutning

Denne undersøkelsen har sett på *hvordan* lærere tilpasser opplæringen til den enkelte elev i musikkundervisningen. Dette mener jeg å ha fått noen svar på. Jeg gikk inn i denne undersøkelsen med egne kunnskaper, erfaringer og holdninger fra egen oppvekst og skolegang. Bacheloroppgaven min ga også noen forforståelser til hva jeg kunne vente meg i master. Innledningsvis skrev jeg at jeg har vært interessert i hvordan lærere balanserer vekten mellom elever med langsommere progresjon og elever med et raskere tempo i timen. Slik jeg har tolket svarene til mine informanter i intervjuene, kan dette være en utfordring. Jeg gikk inn i forskningsprosjektet med en oppfatning av at lærerne legger større vekt på å få de «svakere» elevene opp på et nivå med resten av klassen. Av denne grunn hadde jeg ventet å måtte spørre mer spesifikt om de andre elevene. Ut ifra resultatene og drøftingen jeg har kommet frem til, viste det seg at denne oppfatningen ikke stemte helt. Likevel kan jeg ikke si at dette stemmer for alle lærere i musikkfaget, da undersøkelsen bare tok for seg tre lærere. Hadde jeg fått tak i seks lærere til intervjuene, kan det hende jeg hadde sittet med en annen oppfatning nå.

Et av mine hovedfunn har vært læreres forklaringer av tilpasset opplæring. Jeg la ikke stor vekt på forskjeller og likheter i disse forklaringene i drøftingsdelen, men lengden på drøftingene rundt enkelte svar kan si noe om omfanget i forklaringene. Lærer 2 og Lærer 3 hadde korte og konsise forklaringer om hva de legger i tilpasset opplæring, mens Lærer 1 reflekterte mer rundt spørsmålet. Jeg stiller samme spørsmålet til alle lærere (se Vedlegg 3), så vektleggingen deres har med deres vektlegging i svarene å gjøre. Eventuelt kan det ha vært andre faktorer jeg ikke har lagt merke til, som for eksempel at jeg stilte spørsmålet sent i intervjuet, som kan ha påvirket svarene deres. Det var også en kort avbrytelse i Lærer 2 sitt intervju, men jeg tror ikke dette har påvirket svaret i særlig grad.

Generelt sett preges alle læreres forklaringer av en smal forståelse til tilpasset opplæring (Backmann & Haug, 2006), og åpen tilpasset opplæring (Svee, 2013). En likhet som dukker opp i svaret hos Lærer 1 og hos Lærer 2 er bruk av «nivåer» og «nivådele», som det fremgår i

resultatene og drøftingsdelen er dette også et område de begge snakker om andre steder i intervjuene. Nivådeling er en smal eller åpen tilpasset opplæring, fordi det kan være en lett dokumenterbar metode (Svee, 2013). Lærer 1 legger også vekt på at tilpasset opplæring er hans kunnskap til å tilpasse undervisningen i omtrent enhver situasjon, og at læreren bør ha kunnskaper om gruppen før han går inn i klasserommet. Lærer 3 legger mer vekt på mestring og progresjon i sin forklaring, og at elever med sine utfordringer skal føle de lærer like mye som elevene uten utfordringene. Her trekker han spesielt inn elever med utfordringer. Dette preger generelt sett Lærer 3 sine forklaringer rund tilpasset opplæring. Et område jeg ikke har drøftet her er hvordan Lærer 3 sin kompetanse som spesialpedagog kan ha preget svarene intervjuene. Grunnet oppgavens lengde har jeg sett meg nøtt til å velge bort denne drøftingen, men det er absolutt noe som kunne vært interessant å reflektere rundt. Som Angelo (2017a) skriver, så er lærerforutsetninger en sentral diskusjon om hvordan musikkundervisningen foregår i skolen. Tilpasset opplæring er en del av musikkundervisningen, og derfor er lærerens forutsetninger en diskusjon man burde sett på. Spesialpedagogikk er en del av lærerens kompetanse, og derfor en del av lærerens forutsetninger.

Mitt neste hovedfunn er læreres metoder og strategier. Her har det vært preget av vekten på nivådifferensiering hos Lærer 1 og Lærer 2. Jeg visste som sagt at nivådifferensiering er en strategi som brukes, men hadde ikke ventet at enkelte av lærerne i intervjuene skulle legge så stor vekt på det. Som skrevet i teorikapittelet, er nivådifferensiering er å, ut ifra elevenes fortetninger, tilrettelegge vanskegraden av læringsinnholdet, så noen elever får enklere eller vanskeligere oppgaver enn andre (Hanken & Johansen, 2014). Lærer 1 og Lærer 2 har begge delt inn i fire og fem nivåer på basse og gitar. En ting som ikke ble drøftet i like stor grad, er at begge lærere har forhåndsbestemt noen nivåer og plasserer alle elevene under disse nivåene. Både lærer 1 og Lærer 2 har en elevgruppe på mellom 15 og 20 stykker, alle disse elevene har ulike forutsetninger. Det er ikke sikkert alle disse elevene passe inn under disse nivåene. Likevel kan det virke som Lærer 2 er noe bevisst dette, da han påpeker i intervjuet at «og her har man virkelig noe for alle». Han har også lagt opp til fremføringer på gitar, som kan være med på å gi et lite overblikk over elevenes forutsetninger og evner på gitar. Hos Lærer 3 dukker nivådeling mer opp som et eksempel underveis i intervjuet, og det virker ikke som om han har laget hefter eller undervisningsfilmer med ulike nivåer.

I intervjuene dukket det opp flere faktorer som lærerne opplevde som utfordringer for tilpasset opplæring. Jeg har sett meg nødt til å kutte ned på disse, og overlate for eksempel

perspektivet om tid og antall timer i musikk til andre, selv om dette også har vært godt poengtert i intervjuene hos alle lærere. En av utfordringene jeg har sett litt på er antall elever i timen og tilpasset opplæring. Lærer 2 sier i intervjuet at det er lettere å drive tilpasset opplæring med færre elever. Dette er noe Moltubak (2015) sier må nyanseres litt, og at det blir lettere å drive tilpasset opplæring, når lærerne vet mer om elevene. En utfordring her for flere lærere som underviser i musikk, kan være at flere er alene om musikkundervisningen på skolen, og litt avhengig av antall elever på skolen kan ha mange elever å undervise. Ingen av lærerne i mine intervjuer var eneste lærer i musikkfaget, men Lærer 2 forteller om sine tidligere erfaringer rundt dette. Her kan kanskje antall elever å forholde seg til i musikk på de største skolene, gjøre det utfordrende for lærerne å holde oversikt over alle elevers forutsetninger og hva han vet om hvem. Dette er noe som kan undersøkes videre av noen andre.

Som et svar på det Moltubak (2015) skriver, så har manglende informasjon fra start dukket opp som en utfordring i intervjuene, i for eksempel Lærer 1 sin opplevelse med en elev som har fysiske hindringer i deler av kroppen. Jeg diskuterte ikke denne siden av drøftingen i like stor grad, men det kan hende dette er en utfordring for flere lærere. Her fortalte Lærer 1 at det ble lettere for både eleven, foreldrene til eleven og han, med en gang de fikk på plass hvorfor det var vanskelig for eleven å spille gitar. Dette bekrefter utsagnet til Moltubak. Elever med «hindringer» som Lærer 1 diskuterer er noe som dukker mye opp i intervjuet til Lærer 3. Som i forklaringen av tilpasset opplæring, kan dette ha noe med at Lærer 3 også er utdannet spesialpedagog. Lærer 3 trekker frem elever med asperger, cerebral parece og med nedsatt hørsel. Det er større vekt på eleven med asperger i min drøftingsdel. Jeg har i mindre grad fokusert på elever med nedsatt hørsel, da det virket som om Lærer 3 synes dette er utfordrende å tilpasse opplæringen til disse elevene, og derfor ikke kommer med hvordan han tilpasser opplæringen for disse elevene i like stor grad. I intervjuet med Lærer 3 trekker han frem å tilrettelegge med romforhold, og at en av elevene med nedsatt hørsel må være alene noen ganger i undervisningen. Selvfølgelig kunne dette vært et poeng å ta med seg at her er det et eksempel på en utfordring med hvordan læreren skal tilpasse musikkundervisningen for den enkelte elev.

Lærer 3 forteller også om en guttegjeng som vandrer rundt og setter på brannalarmen i en normal musikkundervisning på ungdomsskolen. Han har løst dette med at elevene får jobbe i «studio» og lage musikk, som de også gjør på fritiden. Dette opplever de fungere greit, og

Lærer 3 sier det virker som om eleven opplever de møtes der de er. Dette er et vesentlig poeng med tilpasset opplæring, da elevenes forutsetninger og evner er vesentlig å ta utgangspunkt i ved tilpasset opplæring (jf. Opplæringslova, 1998, § 1-3). Her har Lærer 3 klart å møte den enkelte elevs behov, og vist at han ser elevene og deres forutsetninger. Verdien «verdsetting» hos Håstein og Werner (2014) er også sentral her.

Elever med tidligere erfaringer hadde jeg satt av tid til i intervjuet til å spørre om. Jeg gikk inn med en forståelse etter bacheloroppgaven, at disse elevene brukes som eksempler i timen og overlates til deg selv, da det er mange nybegynnere. Det virker som om alle lærere er bevisste elever med mer kompetanse i musikk. Lærer 1 sier for eksempel at han har vært heldig å ha hatt flere elever som allerede spiller instrumenter, og at dette er forsterkende. Jeg har ikke kommet med hvordan han tilpasser for disse i denne delen av drøftingen, men her kan for eksempel nivådelt bassgitar være en måte han ønsker å se på dette. Lærer 1 sier også at vært borti elever med mer kompetanse enn han på noen områder i musikken. Kunnskapsområdet i musikk er stort, og det kan derfor være vanskelig for en lærer å holde oversikt over hele feltet (Nielsen, 1998). Her har Lærer 1 løst dette med at han har skaffet seg kunnskap om hvor neste nivå er, og at han da kan peke eleven i riktig retning. Lærer 2 kommer ikke med lignende situasjoner, men snakker en del om å trekke inn fremføringer hvor elever kan stille opp med akkurat det de vil. Han sier at dette er hans måte å åpne opp for at alle elever skal kunne spille akkurat det de vil. Dette kan sies å være en form for inkludering av alle elever, noe tilpasset opplæring også handler om (Håstein & Werner, 2014).

Denne forskningen har vært et forsøk på å vise perspektiver på tilpasset opplæring i musikk til den enkelte elev. Som jeg nå har oppsummert, er det kommet frem flere interessante refleksjoner og drøftinger i min studie. Likevel må det poengteres at det er *tre* læreres perspektiver, holdninger og erfaringer med tilpasset opplæring i musikk, og jeg har ikke fått med meg alt. Dette er en liten del av hva som foregår i musikklasserommene. Ettersom jeg ikke har observert lærernes undervisning over tid, kan jeg også ha mistet andre måter de tilpasser undervisningen på, som de selv ikke tenker på, som for eksempel ved en skjult tilpasset opplæring (Svee, 2013). Jeg håper likevel jeg har klart å reflektere og drøfte rundt lærernes utsagn, og håper andre kan kjenne seg igjen og ta inspirasjon fra lærernes utsagn.

7.1 Veien videre

Jeg hadde i begynnelsen av fremstillingen av mine resultater, skrevet om lærernes forutsetninger. Disse perspektivene har jeg ikke trukket frem i like stor grad, og er derfor et område som kan undersøkes enda nærmere. Som jeg allerede har poengtert, kan for eksempel Lærer 3 sin kompetanse i spesialpedagogikk undersøkes nærmere. Jeg kunne også undersøkt enda nærmere vektingen mellom elever med langsommere progresjon, elever med raskere tempo, og de elevene som ligger midt imellom. Det er også flere sider ved den didaktiske relasjonsmodellen jeg ikke har sett på. Vurdering hadde jeg to spørsmål om i intervjuguiden, men jeg skrev ikke om dette som egen del i resultater og drøfting. Lærernes tilpasset opplæring, kunne vært drøftet opp mot vurdering og så på elevenes resultater i faget. Effekten av nivåddifferensiering i musikk har jeg ikke sett på her, men er noe jeg tenkte på underveis i skrivingen. Elevenes motivasjon kunne også ha blitt undersøkt enda nærmere, da det mangler noen refleksjoner rundt dette. Her kunne for eksempel elevene blir spurt om deres opplevelser rundt tilpasset opplæring i musikk. Rammefaktorer som tid og antall lærere i undervisningen har jeg delvis kuttet ut fra masteroppgaven. Dette har vært nødvendig for å nå antall ord. Med tidsperspektivet kan både antall timer i løpet av ungdomsskolen med musikk diskuteres og lengden på timene. Her kan også organiseringen av undervisning, innhold og valg av arbeidsmåter vesentlig. Alt dette påvirker læreren undervisning, og derfor også tilpasset opplæring.

Videre blir det spennende å se om det kommer mer forskning på tilpasset opplæring i musikk, og om disse finner frem til samme nyanser eller noe helt annet. Jeg håper min forskning har vært med på å gi et bilde av hvordan lærere tilpasser undervisningen til den enkelte elev, og at lærere reflekterer rundt deres forutsetninger, elevs forutsetninger, og påvirkningen på hvordan de velger å tilpasse opplæringen og i hvilken grad de gjør det. Som Kamrud (2020) skriver i et debattinnlegg på utdanning.no «[...]alle elever skal ha det (tilpassa undervisning). I den ideelle verda, altså!»

8 Litteraturliste

- Angelo, E. (2017a). Hvordan arbeide med musikk? I E. Angelo & M. Sæther (Red.), *Eleven og musikken* (s. 141-166). Oslo: Universitetsforlaget.
- Angelo, E. (2017b). Musikalitet. I E. Angelo & M. Sæther (Red.), *Eleven og musikken*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Angelo, E. & Sæther, M. (2017). Musikk lærerens profesjonsforståelse. I E. Angelo & M. Sæther (Red.), *Eleven og musikken* (s. 167-194). Oslo: Universitetsforlaget.
- Bachmann, K. & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring*. Volda: Høgskulen i Volda.
- Bunting, M. (2014). *Tilpasset opplæring : forskning og praksis*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Christensen, H. & Ulleberg, I. (2013). Introduksjon. Klasseledelse, fag og danning. I H. Christensen & I. Ulleberg (Red.), *Klasseledelse, fag og danning* (s. 11-20). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene* (3. utg.). Oslo: Abstrakt forlag.
- Dyndahl, P. (2004). Musikkteknologi og fagdidaktisk identitet. I G. Johansen, S. Kalsnes & Ø. Varkøy (Red.), *Musikkpedagogiske utfordringer. Artikler om musikkpedagogisk teori og praksis* (s. 73-91). Oslo: Cappelen Akademisk forlag.
- Engum, E. (2012). Omvendt undervisning. *Bedre skole*, 2, 10-15.
- Evang, H. K. (2010). *En inkluderende musikkpedagogikk?: diskursanalytiske betraktninger rundt musikkpedagogikkens forhold til musikkundervisning med elever med spesielle behov* (Masteroppgave). Norges musikkhøgskole. Hentet fra <https://brage.bibsys.no/xmlui/handle/11250/172464>

- Fossum, H. (2013). Musikalsk klasseledelse. I H. Christensen & I. Ulleberg (Red.), *Klasseledelse, fag og danning* (s. 155-172). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Furnes, O. T. (2009). Musikk og tilpasset opplæring – om å kunne spille på flere strenger. Et blikk på musikalitet, multiple intelligenser og læringsoverføring. *Nordisk musikkpedagogisk forskning*, 11, 115-138. Hentet fra <https://brage.bibsys.no/xmlui/handle/11250/172223>
- Hanken, I. M. & Johansen, G. (2014). *Musikkundervisningens didakikk* (2. utg.). Oslo: Cappelen damm akademisk.
- Hattie, J. (2013). *Synlig læring : et sammendrag av mer enn 800 metaanalyser av skoleprestasjoner* (I. C. Goveia, Overs.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Haug, P. (2014). *Inkludering (dette vet vi om)*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Hillier, E. (2011). Demystifying Differentiation for the Elementary Music Classroom. *Music Educators Journal*, 97(4), 49-54. <https://doi.org/10.1177/0027432111405672>
- Håstein, H. & Werner, S. (2014). Tilpasset opplæring i fellesskapets skole. I M. Bunting (Red.), *Tilpasset opplæring - i forskning og praksis* (s. 19-54). Oslo: Cappelen Damm.
- Jacobsen, D. I. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? : innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (3. utg. utg.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Jenssen, E. S. (2012). Tilpasset opplæring i norsk skole. Politikeres, skolelederes og læreres handlingsvalg. I: The University of Bergen.
- Jenssen, E. S. & Roald, K. (2015). Tilpasset opplæring gjennom skolens profesjonsfellesskap. *Bedre skole*, (1), 10-15.
- Jørgensen, H. (1982). *Fire musikalitetsteorier: en framstilling av fire musikalitetsteorier, deres forutsetninger og pedagogiske konsekvenser*. Oslo: Aschehoug.

- Kamrud, K. I. (2020). Det er ikkje nok å klappe på lærarane. Gje dei nok ressursar til å gjera ein god jobb. *Utdanningsnytt*. Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/kirsten-inga-kamrud-korona-laerernorm-i-skolen/det-er-ikkje-nok-a-klappe-pa-laerarane-gje-dei-nok-ressursar-til-a-gjera-ein-god-jobb/241101>
- Kirke-og undervinsingsdepartementet. (1987). *Mønsterplan for grunnskolen*. Oslo: Aschehoug.
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Motivasjon – Mestring – Muligheter. Ungdomstrinnet* (Meld. St. 22 (2010-2011)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-22-2010--2011/id641251/>
- Kunnskapsdepartementet. (2016). *Fag – fordypning – forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet* (Meld. St. 28 (2015-2016)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>
- Kuvås, J. R. (2017). *Tilrettelagt musikkundervisning i form av tilpasset musikkteknologi* (Masteroppgave). NTNU. Hentet fra <https://brage.bibsys.no/xmlui/handle/11250/2476254>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Miles, M. B., Huberman, A. M. & Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis : a methods sourcebook* (3rd ed. utg.). Los Angeles: Sage.
- Moltubak, J. (2015). *Gnistrende undervisning. Håndbok i klasseledelse og undervisningsdesign*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Nerland, M. (2004). Kunnskap i musikkpedagogisk praksis. I G. Johansen, S. Kalsnes & Ø. Varkøy (Red.), *Musikkpedagogiske utfordringer* (s. 46-56). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Nielsen, F. V. (1998). *Almen musikkdidaktik* (2. utg.). København: Akademisk Forlag.

- Nordahl, T. (2012). *Dette vet vi om klasseledelse*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Nordahl, T., Manger, T. & Lillejord, S. (2013). *Undervisning og læring* (2. utg. utg.). Bergen: Fagbokforl.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61)*. Hentet fra <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode : en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2011). *Motivasjon for skolearbeid*. Trondheim: Tapir akademisk.
- Standerfer, S. L. (2011). Differentiation in the Music Classroom. *Music Educators Journal*, 97(4), 43-48. <https://doi.org/10.1177/0027432111404078>
- Svee, A. K. (2013). Men hvordan gjør vi det i praksis? Om tilpasset opplæring og klasseledelse. I H. Christensen & I. Ulleberg (Red.), *Klasseledelse, fag og danning* (s. 91-106). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Bergen: Fagbokforl.
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- UNESCO. (u.å). Inclusive education. Hentet 30. april 2020 fra <http://www.iiep.unesco.org/en/inclusive-education>
- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Læreplan i musikk* (MUS1-01). Hentet fra <https://www.udir.no/kl06/MUS1-01>

Utdanningsdirektoratet. (2015a). *Egenvurdering, elevinvolvering og involvering av lærlinger.*

Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/underveisvurdering/involvering/>

Utdanningsdirektoratet. (2015b). *Generell del av læreplanen.* Hentet fra

https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/generell_del/generell_del_lareplanen_bm.pdf

Utdanningsdirektoratet. (2015c). *Sentrale verdier for tilpasset opplæring.* Hentet fra

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/sentrale-verdier/>

Utdanningsdirektoratet. (2017). *Overordnet del - verdier og prinsipper.* Hentet fra

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/overordnet-del/>

Utdanningsdirektoratet. (2019). *Læreplan i musikk (MUS01-02).* Hentet fra

<https://www.udir.no/lk20/mus01-02>

Vil du delta i forskningsprosjektet «Tilpasset opplæring i praktisk musikkundervisning»?

Dette er en forespørsel til deg om å delta i et forskningsprosjekt i forbindelse med min masteroppgave. I dette skrivet står det informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Jeg er utdannet grunnskolelærer ved OsloMet og skal dette studieåret skrive masteroppgave i Skolerettet utdanningsvitenskap med fagfordypning i musikk og musikkdidaktikk. I forskningsprosjektet ønsker jeg å se nærmere på læreres bruk av tilpasset opplæring i musikkundervisning. Problemstillingen er fokusert inn på den praktiske delen av musikkfaget, og lyder som følger: *Hvordan tilpasser lærere undervisningen til den enkelte elev i en praktisk musikkundervisning?*

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

OsloMet – storbyuniversitetet / Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg tror du som lærer i musikk på mellomtrinnet og / eller i ungdomsskolen vil være en god kandidat, fordi du kan bidra med gode refleksjoner rundt temaet på bakgrunn av egen erfaring fra klasserommet.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du ønsker å delta i prosjektet, innebærer det et intervju på ca. 45 minutter på ditt arbeidssted. Intervjuet vil blant annet inneholde spørsmål om utfordringer og erfaringer med tilpasset opplæring, om praktisk musikkundervisning på din skole, vurdering, generell didaktisk organisering av musikkundervisningen, m.m. Jeg bruker lydopptaker under intervjuet og tar notater rett etter intervjuet er gjennomført.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Det vil ikke påvirke ditt forhold til skolen.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er student, Jenny Kristine Lille Isene, som vil ha tilgang til opplysninger om deg. Navn og kontaktopplysninger vil bli erstattet med egen kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrig data. Datamaterialet lagres på minnepenn med kode og uten internett, frem til transkribering av intervjuet er gjennomført og anonymisert, etter dette blir lydopptak slettet.

Deltakerne vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen. Opplysninger som publiseres i forskningsprosjektet er hvilke klassetrinn du jobber på, utdanningsbakgrunn (f.eks. lektorutdanning, grunnskolelærerutdanning, musikkpedagogikk), antall år med undervisningserfaring og eventuelle andre relevante fag du underviser i (f.eks. valgfaget Sal og scene). Kjønn og alder blir ikke sett på som relevant til forskningsprosjektet.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes innen 16.06.2020. Etter denne datoen vil alle personopplysninger og lydopptak fra intervju bli slettet.

Dine rettigheter

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

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på samtykke.

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

Hvor kan jeg finne ut mer?

Opplysninger om deg blir behandlet basert på ditt samtykke. Ønsker du å være med på intervjuet er det fint om du skriver under på samtykkeerklæringen nedenfor og sender den til meg. Hvis du har spørsmål om studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, kan du ta kontakt med følgende:

- Student: Jenny Kristine Lille Isene. Telefon 995 86 799, eller epost til jenny.jkli@gmail.com
- Prosjektansvarlig: Bendik Fredriksen ved OsloMet. Telefon 402 33 297 eller epost til bendikf@oslomet.no
- Vårt personvernombud ved OsloMet
- NSD sitt personvernombud: NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personvernombudet@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Student

Prosjektansvarlig (veileder)

Jenny Kristine Lille Isene

Bendik Fredriksen

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Tilpasser opplæring i praktisk musikkundervisning*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til å delta i forskningsintervjuet og at informasjonen som kommer frem i intervjuet brukes videre i masteroppgaven.

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 16.06.2020.

(Signert av prosjektdeltager, dato)

Vedlegg 2: Intervjuguide

Bakgrunnsspørsmål

- Hvilke klassetrinn underviser du på?
- Hvor mye underviser du i musikk?
- Underviser du i noen andre fag enn musikk på din skole?
- Hvor mange år har du ca. bak deg som musikk lærer?
- Hvilken bakgrunn og utdanning har du for å bli musikk lærer?

Generell organisering av undervisning

- Hvordan blir musikkundervisning organisert og lagt opp på din skole?
 - Antall elever per time
 - Antall lærere
 - Assistenter?
 - Helårs/halvårsplan
 - Hvor mange musikk lærere er det på skolen, og samarbeider dere om undervisningen i løpet av året (f.eks. legger opp felles plan)?
 - Har dere eget rom tilgjengelig for musikkundervisning?
- Hvilke tilgjengelige hjelpemidler har dere til praktisk musikkundervisning på deres skole? (F.eks. digitale verktøy som iPad med musikkapper, klasseromsinstrumenter, m.m.)
 - Har dere digitale verktøy tilgjengelig til bruk i musikkundervisningen?
 - Har du fått kompetanse til å bruke de digitale hjelpemidlene f.eks. gjennom kurs via arbeidssted, gjennom studier, eller har du lært deg dette på egenhånd?

Praktisk musikkundervisning

- Hvordan vil en typisk musikktime se ut hos dere?
- Hvilken del av musikkfaget blir lagt størst vekt på hos dere og hvorfor?
 - F.eks. mer teoretisk, mye sang, band, osv.
 - Musiserende, trivselsfag, osv.
- Påvirker tilgjengeligheten av hjelpemidler undervisning i musikk?
 - Hvordan legger dere opp til praktisk undervisningen, om hjelpemidler som f.eks. klasseromsinstrumenter og iPad ikke er tilgjengelig til bruk?
 - Hvordan legger dere opp til praktisk undervisning med de hjelpemidlene dere har nevnt?
- Hvilke utfordringer møter dere på i en praktisk musikkundervisning?
 - Samspill, kor, sang, instrumenter, iPad, etc.
 - Tid, elever, klasserom, etc.

Vurdering

- Hvordan legger dere opp til vurdering av elevene i musikkfaget?
 - Eks.: et større prosjekt som jobbes opp mot og legges størst vekt på? Flere mindre prosjekter underveis som danner grunnlag for vurdering?
- Hvordan tar dere i bruk underveisvurdering av elevene, og hvordan legger dere opp til at elevene kan forbedre seg i faget?

Elevforutsetninger

- Hvordan blir elevers musisering utenfor skolen tatt inn og møtt i undervisningen?
 - Eksempel: korps, orkester, kor, dans, etc.
 - (Elevers erfaringer og kompetanse utenfor skolen inn i undervisningen)
 - (Arrangementer utenfor skoletiden (arrangert av skolen) hvor elever får brukt sin egen kompetanse og erfaring i musikk?)
- I hvilken grad viser dere hensyn til elevers forutsetninger i musikkundervisningen, og hvordan gjør dere dette? (**Utdype?**)

Tilpasset opplæring

- Hva legger du i begrepet tilpasset opplæring?
- På hvilken måte prøver dere å legge opp til at alle elever, uansett av forutsetninger og bakgrunn, skal få utbytte av den praktiske musikkundervisningen?
 - Elever som kan det som undervises i (og mer) vs. elevene som har ingen erfaring med det som undervises i?
 - Hvor bevisst er du dette i undervisningen?
- Hvilke utfordringer møter du på i arbeid med tilpasset opplæring i en praktisk musikkundervisningstime?
 - Hvordan løser du disse?
- Har du et eksempel fra egen (praktisk) undervisning i musikk hvor tilpasset opplæring har gått bra, og et eksempel hvor det har vært mer utfordrende?
- Hvilke faktorer vil gjøre det lettere for deg å drive tilpasset opplæring i praktisk musikkundervisning?

Avsluttende

- Er det noe mer du vil tilføye det vi har snakket om underveis i intervjuet?
- Har du noen spørsmål før vi avslutter?

Vedlegg 3: Eksempler fra transkribering

Lærer 1:

J: Hva er det du legger i begrepet tilpasset opplæring?

1: ... Ja, eh. ... Sånn jeg tenker tilpasset opplæring i min egen situasjon, så er det at evnen jeg har og den kunnskapen jeg har til å se hvor eleven kanskje trenger, ikke hjelp, men å se de styrkene og svakhetene i en elev, at min kunnskap er god nok til at jeg klarer å nivådele eller tilpasse undervisningen min i, ja, i omtrent i enhver situasjon. At jeg klarer å se at, for eksempel hvis en elev har cerebral parese, som gjør at, ja, kan ikke bøye hånda den veien (viser meg), så, så er det min oppgave å kunne, ehm, kunne ta den eleven ut fra gitarundervisningen for eksempel og kunne vise dem, ja, du kan spille med en hånd på piano eller en ha en åpen stemt gitar som du ikke trenger å holde akkorder på. Ja, rett og slett evnen til å kunne tilpasse min undervisning til hver enkelt elev da, eller en gruppe elever. Å kunne se hva, ehm, ha den kunnskapen på forhånd, før en går inn i undervisningen, hva den her gruppa kanskje sliter med. Kanskje det er atferdsproblemer, eller, dem tar lite initiativ, eller kanskje dem har konsentrasjonsvansker, ja. Det er vel sånn jeg har sett det for min del da.

Lærer 2:

J: Hva er det du legger i begrepet tilpasset opplæring, hvis du skal prøve å ... (36:35)

[avbrytelse] (37:17)

2: Hva var det du spurte meg om nå?

J: Hva er det du legger i begrepet i tilpasset opplæring, hvis du skulle prøvd å forklare det?

2: Tilpasset opplæring, hva jeg legger i det. Det er jo å motivere elever på det nivået de befinner seg i. Noe som er veldig variabelt. Og, ja. Definisjonen av det for meg er egentlig så enkel. Men så er det selvfølgelig vanskelig å gjennomføre dette her i praksis. I en ideell verden så er det på en måte ... så kan du gjøre det her uproblematisk, ved å gi ulike oppgaver, eller noe. Altså. Ja. Oppgaven kan være nivådelt, eller det kan være mengden som er nivådelt. Eller ... Det kan være litt forskjellig avhengig av elevene det også, hva de trenger.

Lærer 3:

J: Nå er vi over på tilpasset opplæring, og da lurer jeg litt på hva du legger i begrepet tilpasset opplæring?

3: Det jeg legger i det er at vi klarer å gi en type undervisning der de kan føle mestring og progresjon, og føle at de lærer like mye med sine utfordringer, som de andre som ikke har de utfordringene. Ville sagt at de gjør, eller ... opplever å lære. Forenkler, tilrettelegger med utstyr, romforhold og sånn.

Vedlegg 4: Godkjenning NSD

9.9.2019

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Tilpasset opplæring i praktisk musikkundervisning

Referansennummer

316230

Registrert

06.09.2019 av Jenny Kristine Lille Isene - s197163@stud.hioa.no

Behandlingsansvarlig institusjon

OsloMet - storbyuniversitetet / Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier / Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Bendik Fredriksen, bendikf@oslomet.no, tlf: 40233297

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Jenny Kristine Lille Isene, jenny.jkli@gmail.com, tlf: 99586799

Prosjektperiode

16.08.2019 - 16.06.2020

Status

09.09.2019 - Vurdert

Vurdering (1)

09.09.2019 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg 09.09.2019. Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

LÆRERE SIN TAUSHETSPLIKT

Lærere har taushetsplikt, og det er viktig at intervjuene gjennomføres slik at det ikke samles inn opplysninger som kan identifisere enkeltelever eller avsløre taushetsbelagt informasjon. Vi anbefaler at du er spesielt oppmerksom på at ikke bare navn, men også identifiserende bakgrunnsopplysninger må utelates, som for eksempel alder, kjønn, navn på skole, diagnoser og eventuelle spesielle hendelser. Vi forutsetter også at dere er forsiktig ved å bruke eksempler under intervjuene.

Studenten og læreren har et felles ansvar for det ikke kommer frem taushetsbelagte opplysninger under intervjuet. Vi anbefaler derfor at studenten minner læreren om taushetsplikten før intervjuet startet.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 16.06.2020.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

Dersom du benytter en databehandler i prosjektet må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

Ettersom det skal brukes private enheter til behandling av personopplysninger, forutsetter vi at behandlingen er i tråd med institusjonens retningslinjer for bruk av private enheter til behandling av personopplysninger.

9.9.2019

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)