

# **MASTEROPPGAVE**

**M5GLU17**

**Mai 2022**

**Tilpasset opplæring i musikkundervisningen**

En studie av fire musikk lærere sin forståelse og praktisering av tilpasset opplæring

Akademisk masteroppgave

**Adapted teaching in the music classroom**

A study of four music teachers' understanding and practice of adapted teaching

Academic Master Thesis

30 sp oppgave

Andreas Ansgard Hanssen



**OsloMet – storbyuniversitetet**

**Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier**

**Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning**

Tilpasset opplæring i musikkundervisningen

  Andreas Ansgard Hanssen

## **Sammendrag**

Tilpasset opplæring er et prinsipp lærere skal arbeide etter for å skape en undervisning som er i møte med mangfoldet av elever. I denne masteroppgaven ser jeg på prinsippet fra et musikkfaglig perspektiv gjennom problemstillingen: *Hvordan beskriver fire musikk lærere sin forståelse og praktisering av tilpasset opplæring i musikkfaget?* Relevant teori og forskningslitteratur har blitt undersøkt for å kaste lys over tematikken, dette i form av perspektiver som: elevbehov, inkludering og ulike forståelser og praktiseringer av tilpasset opplæring. En kvalitativ metode ble brukt i form av semistrukturerte intervjuer. Fire musikk lærere ble intervjuet for å få innsyn i deres tanker omkring tilpasset opplæring i en musikkfaglig kontekst, intervjuer som igjen ble til datamaterialet i denne oppgaven. Det viser seg at de fire musikk lærerne retter tilpasningsarbeidet både mot individ og fellesskap når de praktiserer det i musikkundervisningen. Deres forståelse av tilpasset opplæring deler fellestrekk, men varierer og av mulige grunner som ulike definisjoner av tilpasset opplæring som begrep, fag- og skolesyn og synet på deres egen lærerrolle.

## **Abstract**

Adapted teaching is a principle teachers should strive to implement in their teaching in order to create an educational experience that suits the diversity of their pupils. In this master thesis I examine this principle in the context of music education through the research question: *How do four music teachers describe their understanding and practice of adapted teaching in the music classroom?* Theory and research based literature relevant to the thesis has been studied to shed light on the theme with the following perspectives in mind: needs of the pupils, inclusion, and different understandings and practice of adapted teaching. A qualitative method in the form of semi structured interviews was used. Four music teachers have been interviewed to gather insight on their thoughts about adapted teaching in the context of music education. These interviews later became the data material in this thesis. It was found that the four music teachers practice adapted teaching both for the individual pupil and in the classroom as a whole. Their understandings of adapted teaching share similarities, but also vary due to different definitions of adapted teaching as a term, their view on school subjects and school policy, and their view on their own role as a teacher.

## **Forord**

Med dette markerer jeg slutten på fem flotte år som lærerstudent på OsloMet.

Arbeidet med denne masteroppgaven har vært en meget interessant og lærerik prosess. Jeg vil rette en stor takk til mine veiledere Hanne Kihlman Evang og Bendik Fredriksen. Takk for at dere har benyttet dere av både hverdag og helg for å gi meg god veiledning gjennom hele prosessen. Videre vil jeg takke mine fire informanter. Jeg har opplevd det som utrolig spennende å få innsyn i deres perspektiver og erfaringer omkring tilpasset opplæring i musikkundervisningen. Til slutt, takk til bestemor for korrekturlesing og mine medstudenter for god støtte gjennom arbeidet.

Andreas A. Hanssen

Oslo, 11. mai 2022

# Innholdsfortegnelse

<b>1. INNLEDNING</b> .....	<b>1</b>
1.1 BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA OG PROBLEMSTILLING .....	1
1.2 OPPGAVENS STRUKTUR.....	2
<b>2. TEORI</b> .....	<b>4</b>
2.1 ELEVENES BEHOV I SKOLEN .....	4
2.2 TILPASSET OPPLÆRING: ULIKE FORSTÅELSER OG PRINSIPPET I PRAKSIS .....	7
2.2.1 Uklarhet i begrepsdefinisjonen .....	7
2.2.2 Individforståelsen og fellesskapsforståelsen.....	8
2.2.3 Ordinær opplæring, tilpasset opplæring og spesialundervisning.....	9
2.2.4 Elevene i en tilpasset skole.....	9
2.3 PERSPEKTIVER FRA MUSIKKFAGET .....	10
2.3.1 Musikkfaget og inkludering.....	10
2.3.2 Tilpasset opplæring i musikkundervisningen .....	11
2.4 OPPSUMMERING .....	13
<b>3. METODE</b> .....	<b>14</b>
3.1 VALG AV METODE.....	14
3.2 FENOMENOLOGISK TILNÆRMING .....	14
3.3 UTVALG OG INFORMANTER.....	15
3.4 INTERVJUPROSESSEN .....	15
3.4.1 Intervjuguiden .....	15
3.4.2 Prøveintervju.....	16
3.4.3 Gjennomføring av intervjuene.....	17
3.5 ANALYSEPROSESSEN .....	17
3.5.1 Transkribering.....	17
3.5.2 Koding .....	18
3.6 ETISKE VURDERINGER.....	20
3.7 RELIABILITET, VALIDITET OG GENERALISERBARHET .....	20
3.8 SVAKHETER VED METODEN .....	21
<b>4. RESULTATER</b> .....	<b>23</b>
4.1 PERSPEKTIVER OG UTFORDRINGER VED TILPASSET OPPLÆRING .....	23
4.1.1 «Begrepsstretthet» .....	24
4.1.2 Varierende definisjoner av tilpasset opplæring? .....	25
4.1.3 Tilpasset opplæring og vurdering .....	25
4.1.4 Tilpasset opplæring i musikk vs. andre fag.....	26
4.2 TILPASSET OPPLÆRING OG DEN ENKELTE ELEV .....	27
4.2.1 Elevforutsetninger .....	27

4.2.2	<i>Å se enkelteleven</i>	29
4.2.3	<i>Å tilpasse for enkelteleven</i>	30
4.3	GI ELEVENE GODE OPPLEVELSER I FAGET	32
4.3.1	<i>Trygghet</i>	32
4.3.2	<i>Trivsel</i>	34
4.3.3	<i>Mestring</i>	36
4.4	OPPSUMMERING AV FUNN	37
<b>5.</b>	<b>DRØFTING</b>	<b>38</b>
5.1	ET BEGREP I BEVEGELSE	38
5.2	POSISJONERING AV EGEN FORSTÅELSE	39
5.2.1	<i>Geir og Stig</i>	39
5.2.2	<i>Trond</i>	40
5.2.3	<i>Liv</i>	41
5.3	DEN ENKELTE ELEV I FELLESSKAPETS RAMME	42
5.3.1	<i>Individ vs. Fellesskap</i>	42
5.3.2	<i>Å se de to forståelsene i sammenheng med hverandre</i>	44
<b>6.</b>	<b>AVSLUTTENDE ORD</b>	<b>46</b>
6.1	KONKLUSJON	46
6.2	VEIEN VIDERE	47
	<b>REFERANSER</b>	<b>48</b>
	<b>VEDLEGG 1: INTERVJUGUIDE</b>	<b>52</b>
	<b>VEDLEGG 2: GODKJENNING NSD</b>	<b>54</b>
	<b>VEDLEGG 3: INFORMASJONSSKRIV OG SAMTYKKEERKLÆRING</b>	<b>56</b>

# 1. Innledning

I dette kapitlet vil jeg presentere bakgrunnen for valg av tema og presentere min problemstilling. Deretter vil jeg gi en kort beskrivelse av hvordan oppgaven er strukturert.

## 1.1 Bakgrunn for valg av tema og problemstilling

Den norske skole baserer seg på ulike verdier og prinsipper som igjen skaper grunnlaget for hvordan opplæringen skal foregå. Et av disse prinsippene er tilpasset opplæring (TPO), hvis hensikt slikt det er pålagt gjennom opplæringsloven (1998, § 1-3) er å skape en undervisning i møte med den enkelte elevs evner og forutsetninger. Tanken om at undervisning må tilpasses elever har eksistert i lang tid. Allerede på 1700-tallet var lærere bevisst på at elevene lærte i ulikt tempo, og tilpasset sin undervisning deretter (Kvam, 2016, s. 23). Utover 1900-tallet kan ulike måter skolen har vært delt opp organisatorisk gi et bilde på hvordan elever har mottatt undervisning rettet mot deres forutsetninger. Elever med spesielle behov ble sendt til egne skoler, og en konsekvens av dette var at et segregert skolesystem ble dannet (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2016, s. 17). En slik organisering bar preg av individualisert undervisning da den ble tilpasset enkeltelevne (Imsen, 2014, s. 247). Etter hvert begynte en tanke om integrering av alle elever å vokse frem (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2016, s. 17), da den tidligere organiseringen hadde skapt et skille i samfunnet (Kvam, 2016, s. 113). Først i Mønsterplan for grunnskolen : M87 ble prinsippet om TPO definert (Imsen, 2014, s. 247). Målet var å skape en opplæring som var likeverdig for alle elever, og for å oppnå det var en nødt til møte elevenes ulike nivå og evner (*Mønsterplan for grunnskolen : M 87*, 1987). Gjennom læreplanverket for den 10-årige grunnskolen L97 skjedde en ny endring i skolen, det ble et større fokus på inkludering. Alle elever skulle bli inkludert i et faglig, sosialt og kulturelt felleskap (Urdal, Skaten & Torbjørnsen, 2020, s. 193). Den dag i dag er det et overordnet prinsipp at elever med ulike behov skal inkluderes (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2016, s. 16). Slik en tenker TPO har dermed både vært i forandring og utvikling.

Etter min mening vil evnen til å kunne tilpasse opplæringen være et særdeles viktig fundament for å kunne skape et klasserom hvor alle elever opplever meningsfull undervisning og mestring. Min forståelse av TPO som prinsipp baserer seg i stor grad på hvordan det blir beskrevet gjennom styringsdokumentene. Opplæringen må tilpasses fordi elevene stiller på et ulikt grunnlag, da de alle sitter på forskjellige erfaringer, forkunnskaper, holdninger og behov (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16). Dermed blir det læreren sin oppgave å skape en

opplæring som er tilpasset dersom en skal sikre elevene en likeverdig utdanning. TPO innebærer blant annet bruk av varierte former for vurdering, læringsressurser, arenaer for læring og læringsaktiviteter, slik at en kan gi elevene det beste utbytte av opplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2022). TPO skal gjelde alle elever og skal i størst mulig grad foregå i fellesskapet, hvor en varierer og tilpasser i mangfoldet av elevgruppen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 17).

TPO som et overordnet prinsipp i skolen tilsier at det skal implementeres i hele opplæringen, dermed i musikkfaget også. Musikkfagets egenhet gjør at det skiller seg ut fra mer teoretiske fag i skolen. Dette ved at det blant annet legger stor vekt på praktiske undervisningsaktiviteter og ved at det ofte foregår i et annerledes klasserom. Slike aktiviteter kan kreve andre ferdigheter av elevene sammenlignet med evner de må benytte seg av i andre fag, og det er innenfor slike rammer jeg ønsker å undersøke hvordan TPO kan bli forstått og praktisert av de som underviser. Gjennom mitt eget utdanningsløp har TPO i liten grad blitt vektlagt, noe som igjen har påvirket mitt ønske om å øke min kunnskap omkring tematikken. Jeg tror også det vil være gunstig for meg å utvide min egen forståelse av TPO nå som jeg selv skal inn i skolen å undervise. I tillegg til dette skrev jeg høsten 2019 en FoU-oppgave som ga meg et bilde på hvordan ulike musikk lærere praktiserer tilpasset instrumentopplæring. Dette var et interessant innblikk i én del av musikkopplæringen, men denne gangen ønsker jeg å undersøke praktiseringen av TPO i en større grad av fagets helhet. Etter arbeidet med FoU-oppgaven satt jeg også igjen med en tanke om at den enkeltes forståelse av TPO kan ha innvirkning på hvordan en tilpasser i praksis, og at den enkeltes forståelse av prinsippet kan variere. På bakgrunn av dette har jeg formulert en problemstilling jeg vil forsøke å besvare i denne oppgaven:

*Hvordan beskriver fire musikk lærere sin forståelse og praktisering av tilpasset opplæring i musikkfaget?*

## **1.2 Oppgavens struktur**

I oppgavens neste del vil jeg gjennom teori og forskningslitteratur forsøke å belyse ulike perspektiver som elevbehov, inkludering, og ulike forståelser og praktisering av tilpasset opplæring, perspektiver jeg vurderer relevant knyttet opp mot oppgavens overordnede tematikk. Noen av perspektivene vil bli redegjort for fra et musikkpedagogisk ståsted, men ut ifra min kunnskap er det begrenset forskningslitteratur som isolerer seg til å omhandle TPO i



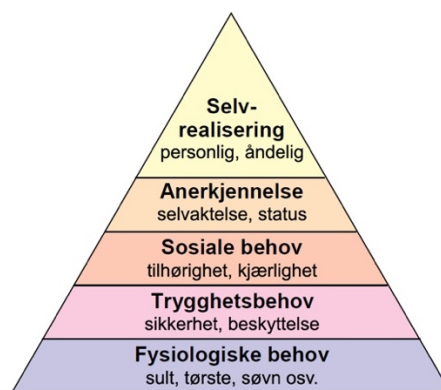
en musikkfaglig kontekst. På bakgrunn av dette vil tematikken i stor grad bli belyst gjennom allmenpedagogiske perspektiver som gjelder på tvers av fag. Deretter vil jeg presentere bakgrunnen for å velge en kvalitativ metode i form av semistrukturert intervju, datainnsamlings- og analyseprosess, forskningsetiske refleksjoner og noen muligheter og begrensninger metoden innehar. Etterfølgende del vil presentere resultatene jeg fikk gjennom dataanalysen. Teori og resultater vil deretter bli sett i lys av hverandre og drøftet, slik at jeg kan forsøke å gi et svar på problemstillingen. Til slutt vil jeg presentere en konklusjon med et mulig svar på problemstillingen, for deretter å fortelle kort om muligheter og begrensninger ved studien.

## 2. Teori

Dette kapittelet inneholder en redegjørelse av teori og forskningslitteratur, med den hensikt å belyse ulike perspektiver jeg har vurdert som relevant knyttet opp mot tematikken i oppgaven. En forklaring av ulike elevbehov blir presentert, sett i lys av Maslows behovspyramide. Videre vil jeg forsøke å skape et bilde av ulike forståelser av tilpasset opplæring og hvordan disse forståelsene utarter seg i praksis, og eventuelle utfordringer det kan medbringe. Til slutt vil jeg presentere noen perspektiver på TPO i musikkfaget, og hvordan musikkfaget kan fungere som en inkluderende undervisning. Litteraturen har i hovedsak blitt funnet gjennom databasene Google Scholar, Oria, og ERIC. Jeg har brukt søkeord som: tilpasset opplæring, differensiering og inkludering, både enkeltstående, i kombinasjon med hverandre og i kombinasjon med musikk og musikkundervisning. Andre søkeord jeg har brukt er: «differentiated teaching/learning», «adapted teaching/learning», «inclusive pedagogies/classroom», og «adaption for individual differences», her også enkeltstående, i kombinasjon med hverandre og i kombinasjon med «education» og «music education».

### 2.1 Elevenes behov i skolen

Menneskelige behov kommer i ulike varianter og former. Slik jeg ser det vil elevenes behov være nært knyttet opp mot tilpasset opplæring, da prinsippet i praksis blant annet har som målsetting å skape undervisning tilpasset elevenes ulike forutsetninger og behov. En av de mest kjente teoriene om behov kommer i form av Abraham Maslow sin behovspyramide. Maslows teori om menneskelige behov kan gi et bilde på de behov elevene er nødt til å få tilfredsstillt for å ha positive opplevelser i en skolekontekst. Behovspyramiden (se Figur 1) presenterer fem grunnleggende behov, rangert i et hierarki, som en er nødt til å se i sammenheng med hverandre (Imsen, 2014, s. 304).



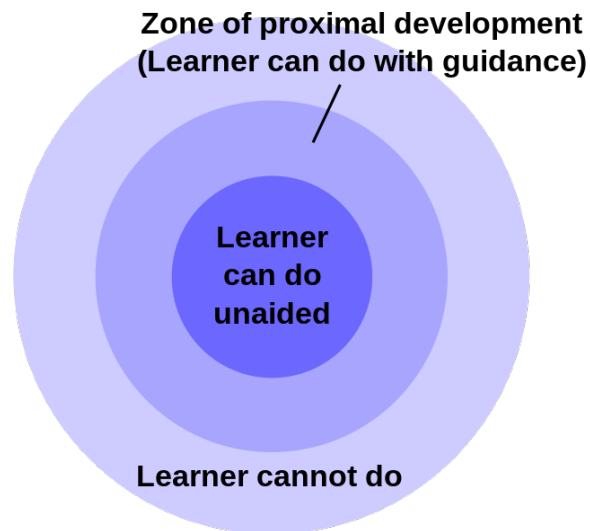
Figur 1. Maslows behovspyramide, hentet fra Norheim (2018). (<https://ndla.no/article/6486>). CC BY-SA 4.0.

Maslow deler opp de fem behovene i to grupper: mangelbehov og vekstsbehov.

Mangelbehov er fysiologiske behov, trygghetsbehov og sosiale behov, behov som må være tilfredsstilt for å opprettholde en viss livskvalitet (Imsen, 2014, s. 304). Øverst i hierarkiet finner vi de to vekstbehovene, behovet for anerkjennelse og selvrealisering. Vekstbehovene derimot må ikke være oppfylt for å kunne opprettholde ens tilværelse (Imsen, 2014, s. 304). Ifølge Skaalvik og Skaalvik (2018, s. 147) må mangelbehovene til elevene være tilfredsstilt for at elevene skal ha energi til å lære i skolen, da andre behov ikke vil kunne bli tilfredsstilt hvis en ikke har dekket behov som mat og drikke (Imsen, 2014, s. 304).

Trygghetsbehovet går ut på at en skal få kjenne på trygghet, stabilitet og å være fri for frykt og angst (Imsen, 2014, s. 306). Dette behovet skal bli møtt i skolen, da det er lovfestet at elevene har rett til et trygt og godt læringsmiljø som skal fremme helse, trivsel og læring (Opplæringslova, 1998, § 9 A-2). Kravet fra opplæringsloven sees igjen i overordnet del av læreplanen under skolens prinsipp: et inkluderende læringsmiljø. Her trekkes det frem at en konsekvens av å føle seg utrygg på skolen kan være at det går utover læringen, og at det er de voksnes ansvar å sørge for trygge læringsmiljøer ved å være personer som viser omsorg (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 15). Elevenes relasjon til læreren har stor påvirkning på deres trivsel og læringsutbytte, og det er lærerens ansvar å bygge gode relasjoner til alle (M. H. Olsen, Mathisen & Sjøblom, 2016, s. 42). Maslow sitt siste mangelbehov er de sosiale behovene. Mennesker har behov for kjærlighet og sosial tilknytning, og det begrunnes med at vi er sosiale skapninger som søker flokktilhørighet (Imsen, 2014, s. 308). Skolen har som målsetting å dekke dette behovet for elevene ved at det legges vekt på at de skal få kjenne på tilhørighet til et fellesskap. Overordnet del av læreplanen (2017, s. 15) vektlegger at gjennom vennskap opplever elevene tilhørighet, og i møte med anerkjennelse og respekt bidrar dette til følelsen av å høre til. I et inkluderende læringsmiljø skal elevene lære å verdsette seg selv og andre, og forstå at tross ulikheter seg imellom er det plass til alle i fellesskapet (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 15). Anerkjennelsen elevene skal få føle på kommer og til uttrykk i behovspyramiden, da mennesker har behov for positiv anerkjennelse fra andre og et selvbylde som styrkes (Imsen, 2014, s. 310). Imsen (2014, s. 310) viser til hvordan Maslow deler dette behovet i to. Styrking av selvbylde kan komme gjennom å føle at en lykkes og mestrer ulike oppgaver selvstendig. I et skoleperspektiv kan mestring komme i form av å oppnå ulike mål. Skaalvik og Skaalvik (2018, s. 128) påpeker at ikke alle elever vil oppleve mestring hvis tanken er at alle skal nå de samme målene. De understreker derfor viktigheten av at undervisningen må være tilpasset, slik at elevene har ulike, men realistiske mål, som

igjen kan skape mestring. Mestringsmålet må derfor være tilpasset elevenes forutsetninger. Gjennom modellen illustrert i Figur 2 kan en se Vygotskys teori om den proksimale utviklingssonen. Den gir et bilde på hva slags forutsetninger enkelteleven har for læring.



Figur 2. Den proksimale utviklingssonen, hentet fra Dcoetzee (2012). CC0, via Wikimedia Commons.

Slik Imsen (2014, s. 192) forklarer det befinner eleven seg innerst i modellen, og her eksisterer læring som den enkelte har forutsetninger for å klare å tilegne seg på egenhånd. Utenfor denne grensen befinner den proksimale utviklingssonen seg. Dette er et område hvor elevene har forutsetninger for ny læring, gitt at de får hjelp. Går en utenfor den proksimale utviklingssonen har en oversteget nivået eleven er på, og det vil være for vanskelig å tilegne seg ny kunnskap. Ved å kartlegge elevenes ulike soner kan en skape en opplæring som er på elevens nivå, vanskelig nok til at de blir utfordret og tilegner seg ny kunnskap, men slik at den igjen ikke blir for utfordrende (Imsen, 2014, s. 192). Det er i møte med utfordringer elevene utvikler seg og kan oppleve mestring, og for at utfordringene de møter skal være realistiske må de derfor skapes ut fra deres forutsetninger (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 199). Elevenes selvvurd styrkes når de opplever at de klarer å møte de forventningene andre har til dem, og motsatt kan det skade deres selvvurd hvis de ikke klarer det (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 103). Den andre delen av anerkjennelsesbehovet handler om hvordan en som person blir oppfattet i andres øyne. Mennesket har behov for å bli verdsatt, respektert og ha et visst omdømme i samhandling med andre (Imsen, 2014, s. 310). Anerkjennelse i skolen kan være en lærer som ser og tar seg tid til å prate med eleven, som igjen kan forebygge problemer og oppleves som inkluderende (M. H. Olsen et al., 2016, s. 43). En viktig skilnad når en

anerkjenner elevene er hvorvidt en anerkjenner eleven som person eller etter skolerelaterte prestasjoner. Elevene behøver positive tilbakemeldinger ved gode prestasjoner, men det er like viktig at de får følelsen av at anerkjennelse i skolen ikke kun handler om mål de må mestre (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 147). Det siste behovet en kan tilfredsstille er selvrealisering. Det er først når alle andre behov er tilfredsstilt at en kan forsøke å oppnå selvrealisering, en følelsen av å ha nådd sitt fulle potensiale (Imsen, 2014, s. 310). Hvis elevene skal nå toppen i Maslows behovspyramide er de nødt til å møte utfordringer rettet til deres nivå, hvilket betyr viktigheten av en skole som tilpasser undervisningen etter elevenes forutsetninger (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 147).

## **2.2 Tilpasset opplæring: ulike forståelser og prinsippet i praksis**

I denne delen av kapittelet vil det redegjøres for ulike forståelser av prinsippet tilpasset opplæring, og hvordan begrepet kan by på ulike tolkninger. I tillegg vil det bli belyst hvordan de ulike forståelsene kan føre til forskjellig praktisering av TPO, og hvordan forholdet mellom ordinær opplæring, tilpasset opplæring og spesialundervisning kan påvirke hverandre. Ulike utfordringer knyttet til TPO vil og bli redegjort for, da det er en enighet blant lærere at å tilpasse opplæringen er en utfordrende del av undervisningen (Håstein & Werner, 2014b, s. 23).

### **2.2.1 Uklarhet i begrepsdefinisjonen**

Innledningsvis i denne oppgaven har jeg forsøkt å definere hvordan arbeidet med tilpasset opplæring er tenkt utført og definert ut fra overordnet del av læreplanen, opplæringsloven og utdanningsdirektoratet. Gjennom forskningslitteraturen kommer det frem at hvordan den enkelte forstår TPO som begrep kan variere, og myndighetenes hensikt med TPO blir ikke nødvendigvis praktisert slik det er tenkt. I en studie av Jenssen (2011b) søker han å forstå hvordan lærere forstår og praktiserer TPO. Etter en omfattende litteraturanalyse konkluderer han med at definisjonen av begrepet TPO er uklart. Det kommer også frem i studien at informantenes forståelse av begrepet nødvendigvis ikke samsvarer med hvordan det praktiseres (Jenssen, 2011b). Gjennom en annen studie av Jenssen (2011a) ser han også på forståelsen av TPO, men fra et rektorperspektiv. Rektorene har den samme oppfattelsen som lærerne, det tiltenkte målet med TPO er ikke slik det foregår i praksis. Ideelt sett skulle det foregått i alle fag og gjelde alle elever, men TPO foregår hovedsakelig i de fag der det blir holdt nasjonale prøver (Jenssen, 2011a). Ifølge Jenssen og Lillejord (2009) kan forvirringen rundt begrepet komme av hvordan hensikten med TPO har vært i forandring gjennom tiden.

Forfatterne mener TPO er et politisk begrep, ikke et pedagogisk, og på denne måten har det vært i forandring i tråd med at ulike politikere har styrt landet. I artikkelen belyser de blant annet hvordan TPO gjennom L97 kom i form av individuell tilpasning, og hvordan LK06 la vekt på TPO i rammen av fellesskapet. De ulike framgangsmåtene kan være bidragsytere til å skape en begrepsforvirring (Jenssen & Lillejord, 2009). Begrepet forstått gjennom L97 og LK06 belyser og to sentrale forståelser av begrepet; TPO med en individuell tilnærming til elevene og TPO tilnærmet elevene i fellesskapet. Heretter vil tilnærmingene bli omtalt som *individforståelsen* og *fellesskapsforståelsen*.

### **2.2.2 Individforståelsen og fellesskapsforståelsen**

Innenfor spesialpedagogikken finnes det to ulike tilnærminger til undervisningspraksis ifølge Håstein og Werner (2014a, s. 140). De to tilnærmingene kan også sees igjen i de to forståelsene av tilpasset opplæring. Individforståelsen dreier seg om en undervisning som er individrettet, og gjennom en slik forståelse vil det meste av opplæringen være tilrettelagt den enkelte elevs forutsetninger og behov (Håstein & Werner, 2014a, s. 140). I fellesskapsforståelsen vil opplæringen foregå gjennom variert undervisning, med mål om å inkludere elevene i et fellesskap, tross deres utfordringer ved læring (Håstein & Werner, 2014a, s. 140). Slik pedagogikken var lagt opp var det et tydelig skille ifølge Haug (2011). Ordinær opplæring baserte seg på undervisning i fellesskapet, mens spesialpedagogikken hadde en undervisning rettet mot individet. Da prinsippet om TPO ble brakt inn i skolen ble dette skillet vanskeligere å skjelve (Haug, 2011). Slik spesialpedagogikken er praktisert er den med på å fremme individforståelsen av TPO ifølge Jenssen (2011b). Måten opplæringsloven tolkes kan også være med på å skape denne forståelsen (Jensen, 2009, s. 198) Det er i stor grad individforståelsen som dominerer i skolen (Haug, 2011; Jenssen, 2011b). Individforståelsen har skapt en forestilling om at TPO er noe hver enkelt elev har krav på, til tross for at tilpasningen i størst mulig grad skal foregå i fellesskapet (Haug, 2011). En konsekvens av dette kan være at lærere opplever at de må lage individuelle opplegg til den enkelte elev for å innfri kravet om TPO (Jensen, 2009, s. 198). Jenssen (2011b) viser til Nordahl og Hausstätter der de mener at de to forståelsene ikke skal stå som motsetninger til hverandre, men at de gir et bilde på hvor hovedvekten av forståelsen av TPO befinner seg. Hvis TPO skal gjennomføres både individuelt og i fellesskap må det ses i en større sammenheng, hvor elevene får mulighet til å drive med hensiktsfulle aktiviteter i rammen av et sosialt fellesskap (Ohna, Moen & Nevøy, 2007). Bjørnsrud og Nilsen (2011) mener at TPO

skal komme den enkelte elev til gode, men at når prinsippet sees i sammenheng med målet om en inkluderende skole må TPO foregå i fellesskapet.

### **2.2.3 Ordinær opplæring, tilpasset opplæring og spesialundervisning**

Med et mål om en inkluderende skole er en nødt til å se at ordinær opplæring og spesialundervisning skal utfylle hverandre, og at de to i sammenheng skaper en opplæring med kvalitet (Mjøs, Lied & Flaten, 2020). Tilpasset opplæring blir ofte knyttet opp mot den ordinære opplæringen, men det skal være et overordnet prinsipp som befinner seg både i spesialundervisningen og den ordinære opplæringen (Fylling, 2007). Denne tanken er i tråd med hva rektorene i studien til Jenssen (2011a) mener. Ifølge dem skal TPO foregå til enhver tid i alle fag, da det er et kvalitetstegn på undervisningen. I den andre studien til Jenssen (2011b) varierer meningene til lærerne. Noen skiller mellom ordinær opplæring, tilpasset opplæring og spesialundervisning, og andre mener TPO har like stor plass i spesialundervisningen som i den ordinære opplæringen. Dersom kvaliteten på den ordinære opplæringen øker vil behovet for spesialundervisning minke (Haug, 2011; Jenssen, 2011b). Til tross for dette påpeker Jenssen (2011b) at det har vært hendelser hvor opplæringen har blitt mer tilpasset, men det har fortsatt ikke blitt mindre spesialundervisning. Andelen elever som mottar spesialundervisning og bruken av segregerte undervisningsformer har økt (Jenssen, 2011b; Turmo, Hausstätter & Fasting, 2011), og det har vært en økning av nivådelte grupper i enkelte fag (R. V. Olsen, Hopfenbeck & Lillejord, 2013). Flere individrettede tiltak er i strid med hensikten med TPO, da slike tiltak skal erstattes av opplæring som er tilpasset og av god kvalitet (Turmo et al., 2011). Rektorene til Jenssen (2011a) ser også en økning i søknader om spesialundervisning, noe de arbeider for å minske. Et ideal med skolen er å gi elevene en undervisning som er tilpasset ut ifra deres forutsetninger, og dette idealet kan være med på å rettferdiggjøre bruken av spesialundervisning (Turmo et al., 2011). At en elev har behov for spesialundervisningen kan bli brukt som en unnskyldning når den tilpassede opplæringen ikke er god nok (Jenssen, 2011b).

### **2.2.4 Elevene i en tilpasset skole**

Ifølge Haug (2011) tilpasser læreren opplæringen i form av hvilke elever de bruker mest tid på i undervisningen. De lavt presterende elevene prioriteres i størst grad, høyt presterende elever mottar ikke tilstrekkelig tilpasset opplæring (Jenssen, 2011a). I studien til Ohna et al. (2007) belyser de hvordan skolen balanserer opplæringen i fellesskapets ramme og for enkeltindividene. Her kommer det frem at TPO blir brukt som et alternativ til

spesialundervisning for å møte behovene til elever som ikke har enkeltvedtak. Et hovedmål ved opplæringen er at den skal være likeverdig, et mål som ikke er nådd da den ordinære opplæringen fungerer best for høyt presterende elever (Haug, 2011). Gjennom gode relasjoner til elevene kan lærerne danne seg et blikk over elevenes ulikheter, og det vil igjen være lettere å tilpasse opplæringen deretter (Jenssen, 2011b). Stray og Stray (2014) påpeker at det er allmenn kjent at det er gjennom variert undervisningsformer at en kan møte de ulike elevforskjellene. De påstår derimot at det ikke er like kjent at når en lærer kommuniserer med elevene er en nødt til å se dem som individer for å ha en vellykket tilpasset opplæring. Slik skolen er bygd opp har den ulike forventninger elevene rette seg etter, men elevene som ikke passer inn i dette systemet vil kunne få større sosiale problemer og en dårligere opplæring (Nordahl, 2014, s. 128). Dette tyder på at ikke alle elever mottar en opplæring som er tilpasset ifølge Nordahl (2014, s. 128). Skolen må omfavne at den består av et elevmangfold, og ikke tvinge elevene til å passe inn i en skole som er standardisert (Bjørnsrud & Nilsen, 2011).

## **2.3 Perspektiver fra musikkfaget**

Tilpasset opplæring forsøker å bygge undervisning som skal møte elevene til tross for deres ulike forutsetninger. Nært beslektet med dette finner vi målet med å skape en inkluderende skole for alle. Musikk som inkluderingsfag og noen perspektiver på inkluderende pedagogikk vil derfor bli presentert i denne delen, sett i lys av at det er relevant i det større bildet i en skole med en tilpasset opplæring. Det eksisterer noe, men lite, forskning gjort på TPO i musikkfaget. Dette er også en årsak til at jeg har valgt å bringe inn noen inkluderingsperspektiver fra musikkfaget i oppgaven. Engelskspråklige artikler bruker i stor grad begrepet «differentiation». Til tross for at differensiering også er et begrep i norsk skole oversetter jeg dette til tilpasset opplæring da de er nært knyttet sammen.

### **2.3.1 Musikkfaget og inkludering**

Musikkfaget som et praktisk-estetisk fag skiller seg ut fra andre fag i skolen, blant annet fordi det er et fag som gjerne foregår i et musikkrom og med undervisningsaktiviteter som ofte kan kreve en større fysisk tilstedeværelse av elevene. Særtrekk ved faget gjør at det bringer med seg egenskaper som gjør det annerledes enn resten av skolen. Det er ønskelig at elevene skal føle seg inkludert i skolen, og musikkfaget skal kunne bidra til at elevene får oppleve at de har en plass i et fellesskap (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). I læreplanen i musikk (2019, s. 3) står det skrevet at fellesskapet elevene møter i musikk er med på å bygge relasjoner mellom individene. For at dette fellesskapet skal kunne oppleves er også undervisningen nødt til å



være inkluderende, hvilket innebærer en opplæring som omfavner hele mangfoldet av unike elever (Darrow & Adamek, 2018). I en studie av Burnard, Dillon, Rusinek og Sæther (2008) ser de på hvordan fire musikk lærere fra forskjellige land arbeider med inkluderende musikkundervisning på multikulturelle skoler. Forfatterne hevder at musikk spiller en viktig rolle i sosial inkludering, en inkludering som er uavhengig kjønn, sosioøkonomisk bakgrunn, etnisitet og religion. Gjennom deres forskning trekker de frem flere aspekter ved lærernes undervisning som gjør den inkluderende. Lærerne forsøker å skape en undervisning som er meningsfull ved å skape et læringsmiljø hvor alle får uttrykke seg, og de legger stor vekt på relasjoner. De har opplevd at ved å la elevene få ta del i deres personlige musikk liv har det skapt en nærere relasjon. Elevene kommer fra ulike bakgrunner og en viktig del av undervisning har også vært å knytte det opp mot samfunnet elevene lever i, og på den måten har det blitt skapt et bånd mellom skole og lokalsamfunn, som igjen skaper følelse av tilhørighet. Et av deres viktigste funn var at lærerne er opptatt av å se mennesket bak eleven, da det å bli sett på denne måten er inkluderende (Burnard et al., 2008). Knudsen (2010) trekker frem hvordan fellesskapet kan skape musikalsk identitet, ved at mennesker i sosialt samvær skaper et samhold, og markerer hvordan gruppen skiller seg fra andre. Hanken og Johansen (2021, s. 175) påpeker også hvordan aspekter ved musikkfaget kan la elevene få uttrykk for sin identitet. Dette ser de i lys av at læreplan i musikk (2019, s. 2) beskriver faget som et sted elevene skal få mulighet til å uttrykke seg, være kreative og bruke sine skapende evner.

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

Ifølge Standerfer (2011) er det en mangel på eksempler og ressurser som kan hjelpe musikk lærere å tilpasse deres opplæring. Eksempler er ofte tiltenkt andre fag eller skolen som helhet, og musikk lærere blir derfor nødt til å overføre ressursene de får til en musikkfaglig kontekst (Hillier, 2011). Elevenes forutsetninger blir trukket frem som noe av det viktigste å ta hensyn til når en skal drive med tilpasset musikkundervisning. Lærere må forstå at ikke alle elever er like, og de må kartlegge deres ulike styrker, svakheter og behov (Darrow & Adamek, 2018). Hensikten med tilpasset opplæring blir derfor å sørge for at den lavt presterende eleven, gjennomsnittseleven og den høyt presterende eleven får en god opplæring (Standerfer, 2011). Elevenes forutsetninger i musikk handler om elevenes musikalitet og musikalske utvikling, og det kan også dreie seg om elevenes interesser, hvorvidt de driver med musikk på fritiden, musikken de lytter til og hva de danser til (Angelo, 2017, s. 148). Ifølge Darrow og Adamek (2018) er det mulig å skape en inkluderende undervisning uten å

måtte segregere elevene fra fellesskapet, eller at det skal gå på bekostning av undervisningen til resten av klassen. Elevenes individuelle styrker og egenskaper må derfor bringes inn i undervisningen, fremfor å fokusere på deres svakheter og manglende egenskaper (Angelo, 2017, s. 148-149). Dette dreier seg da om å se mulighetene blant elevenes forutsetninger å justere faget deretter, fremfor å se på det som en begrensning (Furnes, 2009), og å strukturere opplæringen slik at den passer med elevene, fremfor at elevene skal tilpasse seg undervisningen (Standerfer, 2011). Standerfer (2011) trekker også inn fellesskapsforståelsen ved at en ser på elevmassen og lager undervisning som gir best utbytte for gruppen, fremfor individuell opplæring som krever en bråte med undervisningopplegg til den enkelte. En er derimot nødt til å drive individuell tilpasning i form av ulike nivåer samtidig som en beholder klassefellesskapet (Hillier, 2011). Bøe (2010) trekker frem at en slik nivåtilpassing for individet vil være nødvendig i instrumentspill da elevenes ferdigheter varierer. Andre former å tilpasse for instrumentspill kan være å la elevene spille på instrumenter de har forutsetninger for å klare (Darrow & Adamek, 2018). Samspillet kan tilpasses ved at elevene får ulike spillestemmer (Standerfer, 2011). Det kan og tilpasses ved at læreren eller andre personer akkompagnerer mens elevene spiller, og på denne måten kan elevene i fellesskap spille musikk som høres meget flott ut, men om de spilte det alene ville det muligens ha vært for vanskelig (Angelo, 2017, s. 148). Andre tilpasningsmåter Standerfer (2011) trekker frem er å la elevene lære på ulike måter, da noen foretrekker å lære visuelt, andre auditivt eller noen kinetisk. Hun trekker også frem viktigheten av å vekke elevenes interesse da det kan skape nysgjerrighet og motivasjon, dette ved for eksempel å bruke musikk elevene liker, eller la de velge temaer i undervisningen. Ved å engasjere elevene i læringsprosessen kan de bli mer motivert (Darrow & Adamek, 2018). De må få ta del i diskusjoner, og de må få komme med meninger og tilbakemeldinger (Hillier, 2011). Elevene må få være delaktige i undervisningen, da undervisning som i stor grad baserer seg på en læreaktiv undervisning kan bli passiv for elevene. Når elevene deltar i aktivitetene kan læreren heller fungere som en ressurs (Hillier, 2011). Elevene drar nytte av undervisning som har varierte arbeidsformer (Darrow & Adamek, 2018). I Bøe (2010) sin studie ser han på skolens musikkopplæring med fokus på instrumentspill. Han skriver at å variere instrumentundervisningen kan være utfordrende, og er i stor grad avhengig av kompetente lærere (Bøe, 2010). En annen utfordring ved en variert og tilpasset musikkopplæring kan også være lærerens fagsyn (Furnes, 2009). Hvis musikk læreren har et bestemt syn på hvordan opplæringen skal foregå kan det begrense fagets innhold hvor en konsekvens kan være at elevene sitter på ferdigheter som det ikke blir dratt nytte av i undervisningen. En tilpasset og inkluderende skole må være en skole som verdsetter

kompetanse de ulike elevene er i besittelse av, og en slik skole bør bestå av et fag som musikk hvor elevene kan være i møte med det estetiske og hvor de får være kreative (Kalsnes, 2005).

## **2.4 Oppsummering**

Gjennom redegjørelsen av teori og forskningslitteratur ønsker jeg å trekke frem noen poenger jeg anser som sentrale sett i lys av oppgavens tematikk. Det kan virke som at tilpasset opplæring kan være en av flere måter å møte elevenes behov i skolen, men hvordan den enkelte tenker at TPO skal foregå kan variere. Ulike måter å definere TPO som begrep kan by på forvirring, og formuleringer av TPO rettet mot fellesskap eller individ kan igjen danne ulike måter å forstå prinsippet. Det kan virke som at hvordan en skal tenke tilpasset musikkopplæring er en noe mindre del av forskningslitteraturen, men at mye av tankegangen baserer seg på den allmennpedagogiske tanken om TPO. Til tross for dette kan musikkfaget gjennom sin form være en bidragsyter til å muliggjøre målet om en inkluderende skole, ved blant annet å møte elevenes behov på måter som skiller seg fra andre fag i skolen.

### **3. Metode**

Gjennom dette kapitlet vil jeg presentere metodevalg, utvalg, intervjuprosess, analyseprosess, vurderinger omkring etikk og ivaretagelse av informanter, og hvilke valg som har blitt gjort underveis for å sikre pålitelige og riktige data.

#### **3.1 Valg av metode**

Denne oppgaven har som mål å gi et svar på problemstillingen: *Hvordan beskriver fire musikk lærere sin forståelse og praktisering av tilpasset opplæring i musikkfaget?*

Gjennom denne problemstillingen søker jeg å skaffe meg innsyn i hvordan musikk lærere beskriver sin forståelse av prinsippet TPO, og hvordan de selv praktiserer dette i musikkfaget. I undersøkelsene som er gjort har jeg invitert lærere til gi meg et innblikk i hvordan den enkelte opplever sin undervisningshverdag med et krav om en tilpasset opplæring. Valget falt på en kvalitativ metode, da den virkeligheten som blir fremstilt i kvalitative studier er skapt av de menneskene som deltar i den (Postholm, 2010, s. 34). Ønsket mitt var og å gjøre et dypdykk inn i noen lærere sine tanker omkring temaet, fremfor å prioritere mindre dyptgående informasjon fra et stort antall lærere, som en eventuell kvantitativ studie kunne gitt meg. En annen årsak til valget var at metoden er relevant når en ønsker å undersøke et fenomen på et dypere nivå (Johannessen, Christoffersen & Tufte, 2016, s. 28).

Semistrukturerte intervjuer har blitt benyttet som metode for datainnsamlingen i denne oppgaven, da de kan benyttes når en ønsker et innblikk i menneskers perspektiver, erfaringer, holdninger og meninger (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 121; Tjora, 2021, s. 128).

#### **3.2 Fenomenologisk tilnærming**

Metoden i denne oppgaven bærer preg av en fenomenologisk tilnærming, da jeg søker å få beskrivelser av verden gjennom menneskets forståelse, det vil si fenomener i verden slik den oppfattes av informantene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 45). I denne oppgaven får vi et fenomen, tilpasset opplæring i musikkfaget, forklart gjennom fire musikk læreres subjektive erfaring og fremstilling. En slik tilnærming er hensiktsmessig når fokuset til en studie dreier seg rundt virkelighetsoppfatningen til mennesker (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 50), og hvordan den enkelte selv fremstiller det (Skilbrei, 2019, s. 48).

### 3.3 Utvalg og informanter

Ifølge Brinkmann og Tanggaard (2012, s. 20) er det vanlig for studentprosjekter å ha 3-5 informanter. I dette masterprosjektet har jeg intervjuet fire informanter. På forhånd hadde jeg bestemt meg for hva slags utvalg jeg trengte for å få den dataen jeg ønsket til oppgaven. En slik måte å bestemme et utvalg på kan kalles en strategisk utvelgelse (Johannessen et al., 2016, s. 117). Informantene var ikke valgt ut tilfeldig, men på grunnlag av at dette ville være personer som har muligheten til å kunne danne seg nyttige refleksjoner rundt temaet i oppgaven (Tjora, 2021, s. 145), da de alle har flere års erfaring som musikk lærer i grunnskolen. Informantene underviser på diverse grunnskoler i Oslo omegn, og bestod av en kvinne og tre menn som jeg har gitt navnene Liv, Geir, Stig og Trond. Disse pseudonymene er gitt for å verne om anonymiteten til informantene (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 250) Utdanningene deres varierer da de er utdannet ved ulike universiteter, høyskoler, musikkhøyskoler og musikkonservatorium. Deres arbeidserfaring varierer fra sju til tjue år. Informantene fikk en personlig henvendelse fra meg med spørsmål om å delta i dette masterprosjektet, da de hadde en relasjon til meg gjennom tidligere praksisforhold, arbeidsplass eller lignende. Dette er lærere jeg anser som gode forbilder og dyktige i sitt yrke, og jeg vil påstå at deres refleksjoner vil være gunstig for meg å kunne ta med meg videre når jeg selv begynner i yrkeslivet.

### 3.4 Intervjuprosessen

Intervjuprosessen bestod av utarbeidelse av en intervjuguide, et prøveintervju og gjennomføringen av de fire intervjuene.

#### 3.4.1 Intervjuguiden

Intervjuguiden er delt opp i fire deler (se vedlegg 1):

(1) *Introduksjon*, (2) *Generelt om tilpasset opplæring*, (3) *Fokusering: tilpasset opplæring i musikkfaget*, (4) *Avslutning*. Jeg ønsket å dele opp intervjuet mitt på denne måten av ulike grunner. Slik Tjora (2021, s. 171) beskriver blir det lettere å holde oversikt over de mange spørsmålene når en deler opp intervjuet i flere deler. Tjora (2021, s. 171) påpeker også at overgangen fra et tema til et annet blir mer ryddig når en kan forholde seg til deltemaer, slik som *generelt om tilpasset opplæring*. De tre første spørsmålene fungerer som en introduksjon, hvor jeg stiller konkrete spørsmål om informantens arbeidserfaring og utdanning. Dette er for å få i gang praten rundt temaer som ikke krever så mye betenkningstid fra informantene, og slik at de kan få muligheten til å føle at de er i en situasjon som de behersker, og i en ramme

som er trygg og avslappet (Dalen, 2011, s. 27; Tjora, 2021, s. 160). De to neste delene av guiden består av spørsmål som krever en større refleksjon fra informantene. Ønsket var å skaffe meg et overblikk over informantenes generelle forståelse av tilpasset opplæring, ved å invitere dem til å fortelle om hva TPO er for dem, uavhengig av fag. Deretter retter spørsmålene i guiden seg mer konkret mot informantenes praktisering av TPO i musikkfaget. De mer reflekterende spørsmålene ble utarbeidet i den hensikt at informantene skulle kunne få muligheten til å utdype seg gjennom egne erfaringer (Tjora, 2021, s. 160). I intervjuguiden er det også listet opp en rekke oppfølgingsspørsmål og temaer som kunne være mulig å komme inn på, alt etter som hva informanten svarte. Noen behøver muligens bare å bli stilt et refleksjonsspørsmål for så å snakke i vei, mens andre kan ha et større behov for å bli stilt oppfølgingsspørsmål eller bli gitt stikkord slik at praten flyter enklere (Tjora, 2021, s. 160). Jeg ga meg selv muligheten til å løsrive meg noe fra intervjuguiden hvis jeg underveis i intervjuet traff på uventede problematiseringer eller temaer. Dette er det to grunner til; jeg ønsket ikke å «drepe» en potensiell god samtale ved å forholde meg slavisk til guiden, i den frykt at intervjuet kunne blitt noe statisk og mer strukturert. For det andre ville jeg ha muligheten til å undersøke disse eventuelle uforutsette momentene, da de kunne være av interesse.

### **3.4.2 Prøveintervju**

I forkant av intervjuene gjennomførte jeg et prøveintervju med en medstudent. Studenten har arbeidet som musikk lærer ved siden av studiet omkring et halvt år, og hadde derfor noe erfaring knyttet opp mot temaet i denne oppgaven. Jeg ønsket å gjennomføre et prøveintervju da det ga meg muligheten til å teste ut spørsmålene i intervjuguiden, men og slik at jeg selv kunne få muligheten til erfare hvordan det er å gjennomføre et intervju (Dalen, 2011, s. 30). Det var også nyttig å teste ut hvorvidt opptaksutstyret fungerte slik det skulle (Dalen, 2011, s. 30). Noen medstudenter har hatt utfordringer med å lagre opptakene de har tatt i Nettskjema Diktafon, og prøveintervju gjorde meg dermed mer trygg på at jeg ikke ville oppleve komplikasjoner under de senere intervjuer. En mer utdypende beskrivelse av opptaksutstyret vil komme senere. Dalen (2011, s. 31) påpeker også at etter et gjennomført prøveintervju er det ikke uvanlig å endre på spørsmål i intervjuguiden, da en kan oppdage at de spørsmålene en stilte muligens ikke var helt hensiktsmessige, eller en oppdaget andre aspekter ved temaet som det kan være lurt å stille spørsmål rundt. Prøveintervjuet ga meg en indikasjon på at det var nødvendig å gjøre noen endringer i guiden. Spørsmålet «*Hvordan tenker du at det er å jobbe med TPO i musikkfaget?*» hadde ikke den tyngden jeg ønsket for å kunne finne ut

hvordan informantene forholdt seg til tilpasset opplæring i musikkfaget, og ble derfor erstattet med «*Hvilken plass har TPO i din musikkundervisning?*». I tillegg listet jeg opp mange stikkord som kunne være relevante når vi snakket om TPO, slik at jeg kunne benytte dem etter behov. I tilfelle det kunne bli relevant å snakke om læreplanen ble en kort oppsummering av kjerneelementene i musikk og hensikten med TPO fra overordnet del laget.

### **3.4.3 Gjennomføring av intervjuene**

De fire intervjuene ble gjennomført i løpet av tre sammenhengende dager, og alle intervjuene ble tatt opp gjennom applikasjonen «Diktafon», som igjen krypterer og lagrer opptaket sikkert på UIO sitt nettsted nettskjema.no. Jeg tok opptak gjennom applikasjonen både via min mobil og nettbrett, slik at jeg hadde et reserveopptak. Intervjuene ble gjennomført på deres skoler i rolige omgivelser med unntak av ett intervju. Én informant møtte jeg på en café, da dette var den beste løsningen under gitte omstendigheter. Lydopptaket var noe preget av bakgrunnsstøy, men det løste seg fint ved at både informant og jeg snakket tydelig inn i mikrofonen. Alle intervjuene har tatt utgangspunkt i den samme intervjuguiden, og er derfor preget av de samme hovedspørsmålene. Hovedspørsmålene kom i noe ulik rekkefølge ettersom hva som virket mest naturlig i situasjonen. Oppfølgingsspørsmålene varierer en del, da informantene kom med ulike interessante bemerkninger som jeg ønsket å utforske nærmere. Oppsummert fulgte intervjuene den samme rammen, men innholdet av samtalen varierte i den grad at informantene er ulike individer med varierende syn på temaet. Intervjuenes lengde varierte fra rundt 35-45 minutter.

## **3.5 Analyseprosessen**

I denne delen av kapittelet vil jeg presentere analyseprosessen ved behandlingen av dataen fra intervjuene. Jeg starter med å presentere hvordan transkriberingen var første steg av analysen, for videre å forklare hvordan jeg har valgt å kode datamaterialet. Resultatene fra analysen vil bli presentert i et eget kapittel.

### **3.5.1 Transkribering**

Opptak av samtalen ble gjort slik at jeg kunne få bevart samtalens dynamikk, og fortsatt ha innsikt i talespråklige fenomener som pauser og ordbruk (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205), men og for å kunne gjengi intervjuet i sin helhet. Når en omgjør muntlig tale til tekst vil det skje en endring i språket, da det muntlige språk vi taler og det skriftlige språk vi skriver er ulikt (Brinkmann & Tanggaard, 2012, s. 34; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205). Basert på

dette har jeg tatt ulike vurderinger da jeg transkriberte intervjuene mine. Dette for at innholdet skulle komme tydelig frem, men også for at det skriftlige språket som ble skapt skulle bli oversiktlig og ikke gi rom for misforståelser.

Jeg bestemte meg med en gang for å transkribere intervjuene i sin fulle form, men med noen modifikasjoner. Der informantene gjentok et ord eller deler av en setning valgte jeg kun å notere ned ordet/setningen én gang, slik at jeg skulle få et tydeligere skrifttilpasset språk. Dette ble ikke gjort der gjentakelser av ord åpenbart var et språklig virkemiddel for å legge trykk på det som ble sagt. Jeg understreket og ord der informantene la ekstra trykk, slik at gjennomlesning kunne bli mer lik den originale talemåten. Ufullstendige setninger ble markert med «...» der den ble avsluttet. Jeg valgte ikke å ta med talte ord som «eh» og «øh», da min vurdering var at det ikke ville påvirke innholdet av hva som ble sagt. Slike ord ble i noen tilfeller benyttet av informantene da de hadde lengre tenkepauser. Dette vurderte jeg som relevant og noterte derfor ned «(pause)» i transkripsjonen fremfor de uttalte «pauseordene». Intervjuet kan sammenlignes med en dialog i den forstand at jeg som intervjuer ga informantene anerkjennelse i form av kroppsspråk og bekræftende svar etter hvert som de snakket om ulike temaer. Dette har jeg latt utebli fra transkripsjonen, og jeg har kun transkribert meg selv når jeg stiller spørsmål og oppfølgingsspørsmål. Tjora (2021, s. 186) påpeker at det kan være en idé å vurdere hvorvidt en transkriberer informantens dialekt eller ikke, da noen dialektord kan være av relevans. Jeg transkriberte alle intervjuer på bokmål, men slangord, uttrykk, og bruk av engelske ord ble notert ned i sin originale form. Endring av dialekt til bokmål/nynorsk kan bidra til å anonymisere informantene (Tjora, 2021, s. 186), dette ble derfor og tatt i betraktning da jeg unnlot å skrive på dialekt. Brinkmann og Tanggaard (2012, s. 34) skriver at tanker omkring analyse kan komme allerede i transkripsjonsarbeidet, da en får muligheten til å bli godt kjent med datamaterialet. Underveis i transkripsjonene markerte jeg alt som jeg mente kunne være av interesse, og i tillegg noterte jeg med ned tanker og tolkninger slik at en idé på det tidspunktet ikke skulle gå tapt. Dette anså jeg som det første stadiet av analysearbeidet mitt. Transkripsjonen ble skrevet ned i Microsoft Word, og relevante notater ble skrevet ned i kommentarfunksjonen til programmet.

### **3.5.2 Koding**

Med kun fire intervjuer vurderte jeg det dithen at jeg ønsket å kode manuelt, fremfor gjennom en programvare. Kodingen så jeg på som en systematiseringsprosess. Den startet i det brede og skulle deretter innsnevres betraktelig. Hvert intervju ble gjennomgått grundig, og totalt 63



koder av alt som kunne være av interesse ble skapt. Deretter ble kodene slått sammen til kategorier, før kategoriene til slutt endte opp med å bli representert i tre temaer som funnene vil bli presentert igjennom. En slik datareduksjon ble gjort for å kunne foreta en fenomenologisk analyse av de ulike elementene, med et mål om å finne informantenes underliggende meninger (Postholm, 2010, s. 99). For at informantenes meningsinnhold omkring fenomenet skulle kunne tolkes var jeg nødt til å se på deres tanker, meninger, holdninger innenfor den sammenheng de ble ytret (Johannessen, Christoffersen & Tufte, 2021, s. 170).

Intervjuene ble kodet enkeltvis. Før kodingen av det enkelte intervju begynte leste jeg gjennom hele transkriberingen for å kunne sette meg inn i intervjusituasjonen slik den opptrådte. I forkant av analysen var ingen koder blitt laget, så en datastyrt koding ble benyttet. Det vil si at kodene ble utviklet induktivt underveis i arbeidet med empirien (Brinkmann & Tanggaard, 2012, s. 39; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 227). Dette kan også kalles induktiv koding (Miles, Huberman & Saldaña, 2014, s. 81). Hver kode fikk et tall og et navn, for eksempel: 3. *Variasjon av elevnivå*. En slik kode kan ifølge Miles et al. (2014, s. 74) kalles beskrivende koder, da kodene er ord eller setninger som oppsummerer hovedtemaet av transkripsjonsutraget. Dette var den kodeformen som ble benyttet gjennom hele analysen. Transkriberingsutdragene ble markert for hånd og det passende kodetallet ble plassert ved siden av. Jeg benyttet meg av en kategorisk opphopning ved at alle utdrag som ble vurdert til å passe inn under samme kode ble samlet i en tabell, der jeg til slutt skrev en oppsummering av den enkelte kode og min umiddelbare tolkning av dataen (Postholm, 2010, s. 97). Denne prosessen ble gjort på hver enkelt kode. I og med at jeg ikke hadde bestemt meg for koder på forhånd ble noen koder felles for alle intervjuene, men kodene var og varierende fra intervju til intervju. Neste steg i innsnevringen var å slå sammen koder, der jeg vurderte det til at kodeinnholdet dreide seg om flere av de samme temaene. Et slikt eksempel på lignende koder er: 1. *TPO = elevforutsetninger*, 3. *Variasjon elevens modenhet*, 2. *Idé om at alle elever er «like»*, og 3. *Variasjon elevnivå*. Disse kodene ble til kategorien *Elevforutsetninger*. Denne oversikten gjorde det også mulig å fjerne uttalelser som ble vurdert til ikke å være relevant for fenomenet (Postholm, 2010, s. 97-98). Det siste steget i prosessen var å omgjøre de relevante kategoriene til noen få overordnede temaer. Resultatene av informantenes forståelse og praktisering av tilpasset opplæring i musikkundervisningen vil derfor bli forsøkt forklart gjennom disse tre temaene:

- Perspektiver og utfordringer ved tilpasset opplæring
- Tilpasset opplæring og den enkelte elev
- Gi elevene gode opplevelser

### **3.6 Etiske vurderinger**

Etikk handler om hva vi som mennesker i samspill med hverandre kan og ikke kan gjøre mot hverandre (Johannessen et al., 2021, s. 45). Jeg som forsker er derfor nødt til å følge noen etiske prinsipp for å ivareta mine informanter, og for at den forskningen som er gjort skal kunne være troverdig. I og med at en lydopptaker ble brukt var jeg nødt til å søke godkjenning fra NSD før jeg kunne starte intervjuene, da stemmeopptak kan regnes som personidentifiserende opplysninger (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 252). Etter at prosjektet var blitt godkjent av NSD (se vedlegg 2) ble informantene i forkant av intervjuene tilsendt et informasjonsskriv og en samtykkeerklæring (se vedlegg 3). Informasjonsskrivet ga en kort beskrivelse av prosjektet og til hvilket formål datainnsamlingen ville bli benyttet. Skrivet opplyste også om rettighetene deltagerne har. I et forskningsprosjekt har deltagerne rett til når som helst å trekke sitt samtykke til deltagelse (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 104). Det ble og informert om hvordan deres personopplysninger ville bli behandlet, da deltagerens anonymitet er forskerens plikt å verne om. Informantene ble også informert om at de kunne få tilsendt dataen som omhandler dem, slik at de kunne få muligheten til eventuelt å korrigere (Postholm, 2010, s. 153). Før intervjuene ble gjennomført skrev informantene under på samtykkeerklæringen, som viste til at de hadde forstått hva det innebar å bli med i prosjektet og deres rettigheter. I tillegg til ivaretagelse av informanter har forskeren en plikt til å gjengi den dataen som er samlet inn på en så korrekt måte som mulig (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 251). Dette innebærer og å ikke forfalske dataen, ved å for eksempel justere på resultatene slik at de skal passe bedre inn etter hva forskeren ønsker å undersøke (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 252).

### **3.7 Reliabilitet, validitet og generaliserbarhet**

En måte å styrke reliabiliteten til oppgaven på er å legge frem en tydelig beskrivelse av konteksten, samt og redegjøre tydelig for fremgangsmåten gjennom oppgaveprosessen (Johannessen et al., 2021, s. 256). Konteksten i dette tilfelle vil bli beskrivelsen jeg har gitt av min opplevelse av fenomenet det forskes på, slik at jeg synliggjør min egen subjektivitet (Postholm, 2010, s. 137). Jeg har underveis i dette kapitlet forsøkt å stegvis gi gode

beskrivelser av metodevalg, intervjuprosess og analyseprosess, slik at leseren ikke skal være i tvil om de valg jeg har tatt underveis.

Validiteten i denne oppgaven blir vurdert opp mot hvorvidt jeg som forsker har mestret å undersøke det fenomenet jeg har forsøkt å undersøke (Johannessen et al., 2021, s. 256). Hensikten med oppgaven har hele veien vært å undersøke musikk læreres forståelse og praktisering av tilpasset opplæring. I dette tilfelle var det fire lærere som ble intervjuet. Deres personlige erfaring kan nødvendigvis ikke gjelde for alle, og undersøkelsen har heller ikke blitt gjort i den hensikt i å finne svar som statistisk lar seg generalisere. Denne tanken støttes i noen grad av Johannesen et al (2016, s. 116) der de skriver: «Hensikten med kvalitative undersøkelser er snarere og få mest mulig kunnskap om fenomenet (fyldige beskrivelser) og om fenomenets kontekst, og ikke å foreta statistiske generaliseringer.». Resultatene som blir presentert vil etter beste evne forsøke å kaste lys over fenomenet som det forskes på, og gjennom grundige forberedelser og analysearbeid kan dette være med på å styrke validiteten.

Med fire informanter vil det ikke være mulig med en generalisering som vil påstå at deres ytringer vil gjelde for majoriteten av musikk lærere. En form for generalisering som muligens kan være relevant for denne oppgaven er naturalistisk generalisering. Det vil si at resultatene som blir presentert kan virke gjenkjennbart for andre, og at de kan trekke dette inn i deres egne erfaringer (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 238).

### **3.8 Svakheter ved metoden**

Til tross for at resultatene skal gi et så korrekt bilde som mulig av informantenes meninger, holdninger og syn, vil en fullstendig gjengivelse være uoppnåelig, og en må derfor unngå å benytte seg av resultater utenfor den sammenheng de er hentet fra (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 252). En må derfor etterstrebe å presentere funn representativt og nøyaktig (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 108). De tolkninger som har blitt foretatt underveis i analysen er heller ikke uten begrensninger. Under kodingsarbeidet benyttet jeg meg av en induktiv tilnærming, ved å la empirien tale for seg. Slik Postholm og Jacobsen (2018, s. 102) påpeker: «(...) det er naivt å anta at det er mulig å gå ut i verden som en ubeskrivet tavle (...) I og med at forskeren bringer med seg sin egen subjektive, individuelle teori inn i forskningen, kan forskning aldri være fullstendig induktiv.». Med andre ord vil min egen subjektivitet prege den analysen som er gjort. Jeg kan etterstrebe å gå inn i empirien med «et åpent sinn», men at analyseresultatene

ikke skal bli påvirket av meg vil være uunngåelig. En må innse at denne typen forskning aldri kan være objektiv (Postholm, 2010, s. 27).

## 4. Resultater

I dette kapittelet vil resultatene fra analysen bli presentert. Funnene har blitt delt opp i tre overordnede temaer: *Perspektiver og utfordringer ved tilpasset opplæring*, *Tilpasset opplæring og den enkelte elev* og *Gi elevene gode opplevelser*. Oppgaven forsøker å kaste lys over lærernes *forståelse* og *praktisering* av tilpasset opplæring. Forståelse kan være sammensatt, og en lærers umiddelbare definisjon av TPO gir ikke nødvendigvis et tydelig bilde av denne forståelsen. Det har derfor vært nødvendig å undersøke andre aspekter for å kunne gi en så riktig presentasjon av denne forståelsen som mulig. Hva som anses som TPO i praksis kan være så mangt. Slik jeg ser det er det ikke kun de konkrete undervisningsaktiviteter en lærer gjennomfører, men også i hvilke rammer de driver undervisning og andre tiltak lærerne setter inn for å fremme sosial utvikling så vel som læring.

### Presentasjon av informantene:

- Geir har arbeidet åtte år som lærer, og har tatt adjunktutdanning ved en høgskole. Han tar og har tatt videreutdanning for å utvide fagkretsen. Geir arbeider på en barneskole.
- Stig er på sitt 18 år som lærer. Han har tatt adjunktutdanning ved en høgskole, og han har videreutdannet seg hvor han både har bygd på og tatt nye fag. Han arbeider for tiden på en ungdomsskole hvor han ikke underviser i musikk. Stig har tidligere undervist musikk både på barne- og ungdomsskole.
- Trond har arbeidet syv år som lærer, og tre år som privat pianolærer under studietiden. Han har en treårig musikkutdanning og pedagogikk fra musikkhøgskolen. Han tar og har tatt videreutdanning for utvidelse av fagkrets. Trond arbeider på en ungdomsskole.
- Liv har arbeidet nesten 20 år som lærer. Hun har en musikkutdanning fra et universitet og pedagogikk fra et konservatorium. Hun har utvidet fagkretsen gjennom videreutdanning og tar for tiden en mastergrad. Liv arbeider på en ungdomsskole.

### 4.1 Perspektiver og utfordringer ved tilpasset opplæring

Tilpasset opplæring er noe som må være en del av undervisningen, slik at elevene skal kunne oppleve undervisning som passer dem, men prinsippet har og sine utfordringer. Hvordan den enkelte lærer opplever TPO er ikke nødvendigvis likt for alle.

#### 4.1.1 «Begrepstretthet»

Geir er litt lei av begrepet tilpasset opplæring.

*Det er noe man veldig ofte hører lærere er veldig glad i, og politikere er veldig glad i, og ledelsen og. Det der skal være sånn i alle fag. (...) Så når det er snakk om tilpasset opplæring i alle fag, da er det ikke sikkert du kan «skjære alt over en kam» da, ikke sant? - Geir*

Han sitter med en følelse av at visse ting skal presses inn i alle fag på godt og vondt, og gir uttrykk for at dette blir nok et begrep i rekken som må inn i undervisningen. Å tilpasse opplæringen er ingen enkel sak, og Geir tror mange lærere har dårlig samvittighet for at de ikke gjør det godt nok. Fordi det er utfordrende påpeker han; å møte alle i et klasserom med 15-30 elever, men tross den utfordringen skal en alltid etterstrebe å bli bedre på det. Geir gir inntrykk av at oppgittetheten rundt begrepet ikke skyldes at han ikke ser viktigheten av TPO, men at han opplever en tankegang fra en ledelse om at det som muligens fungerer godt i teoretiske fag skal gjøres på samme måte i musikkfaget. Han tenker at musikk må få stå noe mer for seg selv, da det er et fag som fungerer annerledes. Geir har mye kompetanse i musikk, og tenker at noen ganger vet han faktisk best hvordan undervisningen bør foregå, sammenlignet med skoleledere uten noen musikkkompetanse. Trond sin skole er også opptatt av TPO, men det er underforstått fra ledelsen at dette skal lærerne drive med. Han påpeker selv at de ikke bruker begrepet så mye, men tross det så er alle klar over at TPO må inn i undervisningen, og arbeidsplassen har en forventning om det.

*Men det (tilpasset opplæring) er veldig liksom implisitt igjen, det blir liksom aldri nevnt. Og det forstår jeg også, det ville bli veldig masete (...) «Jeg vet at det skal være tilpasset opplæring, du trenger ikke si ordet hele tiden.» - Trond*

Det kan virke som at presset og begrepsbruken fra ledelsen kan virke demotiverende for Geir, og at Trond hadde følt det på samme måte hvis hans skole gjorde det slik. TPO er noe de begge er helt innforstått med, og de gir uttrykk for at det er svært viktig i undervisningssammenheng, men de har muligens og et ønske om å få verne om egen autonomi.

#### 4.1.2 Varierende definisjoner av tilpasset opplæring?

Liv stiller et interessant spørsmål underveis i intervjuet, hvor hun lurer på hvordan jeg vil definere tilpasset opplæring. Umiddelbart blir jeg noe usikker, og jeg deler med henne at jeg ikke har en konkret definisjon, annet enn at for meg handler TPO i stor grad om å skape en undervisning som omfavner alle elever, et syn som deles av informantene. Liv er av denne samme oppfatningen, at det ikke er en definisjon som umiddelbart kommer til henne. Hun tror det vil variere fra person til person hvilke tanker en har rundt definisjonen. Dette er noe som kan sees igjen i hvordan Stig snakker om definisjonen.

*Jeg tror det er ganske opp til kollegiet å definere litt hva tilpasset opplæring er. - Stig*

Stig tenker at det er veldig viktig å diskutere i kollegafelleskapet omkring TPO, og hva det vil innebære. Dette gir et inntrykk av at det kan være noe opp til den enkelte skole sammen å definere TPO, og hvordan de vil arbeide med det. En endelig definisjon er muligens ikke målet, da både Liv og Stig gir uttrykk for at definisjonen kan variere for den enkelte, men heller en åpenhet i fellesskapet om hvordan en best kan gå sammen om å tilpasse opplæringen. At informantene heller ikke umiddelbart har nøyaktig de samme tankene om TPO gir også inntrykk av at deres forståelse varierer i noen grad, tross likheter i deres syn.

#### 4.1.3 Tilpasset opplæring og vurdering

Liv trekker frem problemer hun ser i forholdet mellom tilpasset opplæring og karakterervurdering.

*Men problemet kommer jo at når jeg har da differensiert, at det er lett å differensiere, og at de får et godt resultat (musikalsk produkt). De er kjempefornøyd med det. Men de får jo ikke samme karakter. Altså differensieringen er jo vits fordi de skal oppleve glede ved faget, og at de skal oppleve at de på en måte lykkes med noe. Men når karakteren kommer så har de på en måte ikke lykkes allikevel, hvis du skjønner? - Liv*

Her stiller Liv seg noe kritisk til TPO. Hun har ikke noe problem med å se hensikten ved å skape undervisning hvor alle opplever mestring, men skjevheten i elevnivået vil gjenspeiles i karakteren de får. Slik hun påpeker har elevene lykkes i undervisningssituasjonen, men ikke nødvendigvis i vurderingssituasjonen. Hun snakker om dette som en utfordring i forholdet mellom TPO og karaktersetting i musikk. TPO er høyst nødvendig for å møte elevene på det

nivået de er, men uansett hvor flink en er til å tilpasse opplæringen så vil alltid ferdighetsnivået variere, som på ungdomsskolen gjenspeiles i karakterer. Stig har og noen tanker omkring karaktervurdering og dette i lys av at målene som skal nås fra læreplanen vil variere fra elev til elev.

*Og da handler tilpasset opplæring mye for meg om veien til målet. Hvordan er det jeg kan hjelpe eleven til å nå målene som står i læreplanen? Og så prøver jeg å ufarliggjøre dette for eleven og foreldrene, dette med lav måloppnåelse. At karakterer for meg definerer ikke eleven, men det definerer en ferdighet, og at det er helt akseptabelt å ha en lav ferdighet i et fag. - Stig*

Stig viser til en tanke han har om å gi elevene en forståelse for at til tross for en lavere karakter, så definerer ikke det deg, kun ferdighetsnivået ditt i det vi driver med. Han hjelper elevene ulikt på veien til målet, og målet er noe forskjellig fra elev til elev. Når forutsetningene er annerledes blir muligens målet en høy måloppnåelse for noen, og en lav måloppnåelse for andre.

#### **4.1.4 Tilpasset opplæring i musikk vs. andre fag**

Geir mener at det viktigste elevene skal lære seg i skolen er å lese, skrive og regne. Hvis han skulle rangert fagene i skolen etter hvilke ferdigheter en må ha for å fungere i samfunnet ville musikkfaget kommet langt ned på listen. Til tross for dette synes han faget er fantastisk, og han ville synes det hadde vært veldig trist hvis det ble fjernet. Geir påpekte tidligere at tilpasset opplæring er utfordrende, og han tenker at han har et klarere bilde på hva TPO innebærer i andre fag slik som matematikk sammenlignet med musikk. I matematikken opplever han at faglig sterke elever detter av hvis undervisningen blir for enkel. I musikk på den andre siden opplever han at faginnholdet er mer nytt for alle.

*Det (TPO) er ikke det at det ikke er viktig, men det er ikke viktig på samme måte som i de andre fagene. Man gjør det kanskje ikke på samme måten, hvert fall gjør ikke jeg det da. – Geir*

Dette gir et inntrykk av at Geir ser elevnivået tydeligere i for eksempel matematikk enn i musikk, fordi etter hans opplevelse er elevenes utgangspunkt likere i musikk enn i andre fag. Det er ikke dermed sagt at han ikke tilpasser undervisningen, men han gjør det nok på en



annen måte. Trond sammenligner også TPO i matematikk og musikk. I matte bruker han et eksempel hvor det er snakk om å tilpasse miljøet. Det kan være at han har en elev som trenger rolige omgivelser for å kunne konsentrere seg.

*Hvis du blir forstyrret av andre sanser, så kan det hende at det lager en uro i kroppen din, for eksempel. Og jeg kan tenke meg at det kan være interessant i musikk også. Dette er faktisk noe som jeg ikke har tenkt over før akkurat nå. At kanskje noen burde ha instrumentundervisning der de får gått rundt, og ikke må sitte på den samme stolen hele tiden, eller et eller annet sånt. – Trond*

Det kan derfor virke som at Trond har forskjellige tanker omkring TPO i musikk og andre fag. Han gir uttrykk for at han synes musikk er et greit fag å tilpasse i, mye fordi han sjeldent har mer enn 12-13 elever av gangen. Stig gir uttrykk for at TPO er lettere i musikk. Det er fordi at når et fag er så praktisk rettet der elevene fysisk skal gjennomføre noe, så ser han elevforskjellene raskere. Han legger derfor nivået lavt i begynnelsen, slik alle skal kunne være med. Liv trekker frem at musikk er et veldig fint fag å differensiere i, spesielt om en ser på samspillet hvor alle kan være del av en større enhet tross ulikt nivå. Det virker som at Liv ser på hvordan de ulike elevnivåene ikke er til hinder for deltakelse fellesskapet, gitt at hun differensierer undervisningen. I og med at hun påpeker at differensieringen fungerer så fint i musikk, sammenlignet med andre fag, kan det være mulig å tenke at den samme fellesskapsfølelsen ikke kommer like sterkt i andre fag. Informantenes ulike utsagn omkring musikk sammenlignet med andre fag gir et inntrykk av at de tenker noe annerledes når de tenker TPO i musikkundervisningen.

## **4.2 Tilpasset opplæring og den enkelte elev**

For informantene dreier tilpasset opplæring seg mye om å møte elevene på deres nivå. Dette krever at de evner å se den enkelte elev, slik at de skal kunne danne seg et bilde av hvilke forutsetninger eleven har. At elevenes nivå varierer gjør TPO til en nødvendighet for at alle elevene skal kunne oppleve læring og utvikling.

### **4.2.1 Elevforutsetninger**

Både Geir og Stig poengterer at når de tenker tilpasset opplæring, så innebærer det en undervisning som tar utgangspunkt i elevenes nivå.

*Det er jo at alle skal oppleve mestring på det nivået de er på. Også er det at alle skal få en utvikling på det nivået de er på. (...) Prøve å møte elevene på der de er. – Geir  
Da tenker jeg læring basert på elevens premisser. - Stig*

Alle informantene vet at elevenes nivå varierer, og derfor vil ikke undervisningen fungere likt for alle. Stig snakker om at det opereres innenfor et normalområde som de fleste elever befinner seg i, men dette området kan bevege pluss-minus to år når det gjelder elevenes grad av modenhet og forståelse for faget. Til tross for at en elev kan ligge to år bak innebærer det at eleven skal få undervisning som tilfredsstillende nivået sitt på lik linje med resten av elevene, og dette krever derfor en undervisning som er tilpasset. Liv trekker frem at hvordan elevene møter undervisningen skal varieres.

*Så tror jeg kanskje at når vi tenker tilpasset opplæring, så tenker vi at det handler om å gi elevene liksom muligheten til å lære og erfare på ulike måter. – Liv*

Liv understreker ikke at læringen skal skje ut ifra elevenes nivå, men at hun skal gi dem mulighet til å oppleve undervisningen på ulike måter. Elevforutsetninger trenger ikke nødvendigvis å dreie seg om ferdighetsnivå, men kan og innebære en forståelse for at elevene som individer er ulike. Hvordan den enkelte opplever undervisningen er ulikt, og derfor krever det av Liv at hun varierer. Når Trond snakker om TPO ser han også for seg et normalområde som elever kan befinne seg innenfor og utenfor.

*Sånn at jeg forestiller meg typiske ting som alle får til å forstå og gjøre med kroppen, og så tenker jeg at jeg kan lage undervisning som er tilpasset det. Men så snart et eller annet er annerledes med sanser, med kroppen, med måter å konsultalisere (sic) ting, forstå ting, så må det en eller annen tilpasning til. - Trond*

Det kan virke som at Trond her snakker om elever som befinner seg utenfor normalområdet slik Stig forteller om. Han legger heller ikke skjul på at sånn skolesystemet er bygd opp ikke er optimalt når en tenker på elevenes varierende nivå.

*Og det er rett og slett fordi at jeg synes det er rart at vi blir delt inn i klasser ut ifra hvilken alder vi er i. Ikke hvilken alder vi er i kroppen eller hodet, men en alder av*

*hvor mange ganger jorda har rotert rundt solen. Det er nesten som at vi ignorerer personen, og bare ser på et papir der det står at de er født. - Trond*

Han påpeker selv at egen skolegang har vært med å skape denne frustrasjonen. Trond gikk deler av barneskolen i et annet land. Der gikk han et klassetrinn under det han egentlig skulle, da han ikke var moden nok for det trinnet. Da han flyttet tilbake til Norge begynte han på det klassetrinnet som var i henhold til alderen hans. Frustrasjonen kommer av at han i egen skolegang ofte opplevde undervisningssituasjoner hvor ting var altfor vanskelig, eller at han ikke lærte noe større fordi alt var for lett. Dette er en interessant tankegang, og Geir påpeker og at det er vanskelig å snakke til elevene på en måte som gjør at hver enkelt umiddelbart skal forstå alt. TPO er et krav, og kravet er der fordi alle elever er forskjellige, men det kan virke som at en stor utfordring nettopp er elevforskjellene.

#### **4.2.2 Å se enkelteleven**

*Jeg prøver ikke for eksempel å lære en skole å spille gitar. Jeg prøver å lære enkeltelever å spille gitar. Så når jeg ser en klasse, så er det ikke sånn at jeg ser en skog å sier: «Åh, skogen har klart å spille gitar.» Jeg ser liksom: Han får til det, hun får til det, den personen skjønner ingenting. - Trond*

Trond viser til at han er opptatt av å se individene som befinner seg i klassen, slik at han kan gi enkeltelevne den hjelpen de trenger. Han har en idé om hva som skal til for den enkelte, men det som skal gjøres betyr litt forskjellig fra elev til elev, fordi de er alle forskjellige. Geir sier at han lærer seg fort hvilke elever som raskt behøver ekstra støtte i undervisningen. Han har et blikk for dette. Det virker som at for han så er det viktig å ha et godt øye for å se enkeltelevne, slik at han kan hjelpe dem på best mulig måte. Uten et slikt blikk vil en kun se klassen som helhet, og ikke individene. I begynnelsen av undervisningen bruker Stig tid på å danne seg et bilde av hvor nivåene til elevene ligger, han mener at det da blir lettere å planlegge etter hvert. Han tar og mye utgangspunkt i læreplanen når han snakker om å se den enkelte elev. Dette er fordi han tenker at gjennom læreplanen har han både en agenda og de målene som skal nås. Målene derimot er forskjellig fra elev til elev.

*Så da handler det for meg om å bryte læreplanen ned til noe forståelig for hver elev da. - Stig*

Trond, Geir og Stig gir alle et inntrykk av at for dem så handler det om å danne seg et bilde av forutsetningene til elevene, noe som krever at de må se hver enkelt elev. Slik at elevene igjen skal kunne få undervisning etter deres behov. Liv er også opptatt av å se og å møte elevene.

*For at en elev kommer jo inn og hater jo livet, og hater jo alt som har med musikk å gjøre. Da trenger eleven noe annet av meg enn hun som bare kommer inn og elsker musikk over alt på jord, altså at det er det som er livet. Og da tenker jeg at min opplæring da er jo å møte dem på det stedet de er. - Liv*

Det er viktig for Liv å møte eleven på det stedet de er. I dette tilfelle virker det ikke som at stedet eleven befinner seg på handler om faglig nivå, men at det heller omhandler å møte dem på et sosialt plan. Hun påpeker selv at hun er flink til å se om elevene er lei seg eller om noe har skjedd i friminuttet. I slike tilfeller omstiller hun seg fort hvis hun tenker at det hun har planlagt for timen ikke vil passe den stemningen elevene er i. Liv skriver ned litt om hver elev etter hver time. Hvis hun oppdager at hun ikke har skrevet noe om et par elever er hun opptatt av å vie dem litt ekstra oppmerksomhet nesten gang. Dette gjør hun for at alle skal føle at de blir sett. Å se hver enkelt elev blir i disse tilfellene knyttet tett opp mot elevenes forutsetninger, i den forstand at læreren må kunne kartlegge ferdighetene til elevene for å forstå hvordan de skal lære best. Like viktig er det muligens og å danne seg en forståelse av hvem mennesket bak ferdighetene er.

#### **4.2.3 Å tilpasse for enkelteleven**

*Det er liksom veldig viktig at nivået man legger seg på ikke er for høyt. (...) Og så de som tar ting fort, der er jo «sky's the limit» på hvor mye du kan utfordre de i musikk. Så differensiering føler jeg heller burde starte nedenfra og opp da. Dette er et fag som det er mulig å sitte og pusle litt med selv. - Stig*

Stig er av den oppfatningen at han skal legge nivået meget lavt i begynnelsen når han starter med noe nytt. Dette er fordi han gjerne vil at det skal være på et så grunnleggende nivå, slik at alle kan få det til. Da kan han heller utfordre de som mestrer det fort, fremfor at han skal måtte forenkle opplegget underveis. Når han begynner med spill på gitar eller piano legger han lista lavt for å prestere, men i den type undervisning opplever han at elevene er på et ganske jevnt nivå i begynnelsen, som igjen gjør at det ikke krever så mye tilpassing på det tidspunktet. Geir er og av den oppfatningen at elevene generelt er på et jevnere nivå i

musikkfaget, i og med at de blir introdusert for ting som er mer nytt for alle. Dette kan nok være grunnen til at han ser noe annerledes på TPO i musikk sammenlignet med andre fag. Tilpassing av spill på ukulele er derimot noe han sammenligner med TPO generelt.

*Ta ukule som eksempel da, for det er jo sånn fingernemhet. Da er det jo noen som knekker koden fort, og noen gjør det ikke. Der kan man begynne å snakke om sånn hvordan skal man møte alle. Noen synes det blir dørgende kjedelig å sitte og spille de samme to grepene i ring igjen og igjen. Mens noen synes det blir altfor vanskelig hvis du raser fra. Det er jo sånn, der ligner det mer på andre fag, tilpassingen da. - Geir*

Når elevene spiller på ukulele har han arbeidet med sanger som har vært på ulikt nivå. Alle fikk opplæring i hvordan de skulle spille på ukulelen, hvordan de skulle kunne lære seg nye akkorder, og hvordan de skulle spille akkordene på riktig sted i sangen. Deretter kunne elevene selv velge sanger de mente passet deres nivå. Geir opplevde at dette fungerte veldig bra. Han er og opptatt av at den undervisningen som foregår skal være på det nivået elevene er, pluss litt vanskeligere, slik at de utvikler seg. Trond tilpasser opplæringen ofte ved å gi elevene en-til-en undervisning.

*Og jeg kan tilpasse for hver gang jeg kommer bort til en elev, så ser jeg allerede hva de gjør som de synes er vanskelig og sier: «Dette her kan du endre på. Dette her kan du gjøre lettere ved å gjøre det her». Og jeg ser hva de synes er lett, og så sier jeg: «Dette her er lett for deg. Gjør det vanskeligere ved å gjøre sånn her, så blir det morsommere». - Trond*

Trond påpeker at i og med at han har få elever i klassene så rekker han å gå innom hver elev minst to ganger i løpet av en time. Dette gjør at hver elev fort kan få to-tre minutter med privatundervisning. Måten han gir dem hjelp og tilbakemeldinger på bærer også preg av bakgrunnen hans som pianolærer. Han er vant til å hjelpe enkeltelever med akkurat det de har behov for. Liv synes at musikk er et veldig fint fag å tilpasse opplæringen i, spesielt om en ser på samspill.

*Fordi det som slår meg er at jeg har alltid tenkt at musikk er et fantastisk fag å drive tilpasset opplæring i. Fordi det er så lett å differensiere. For man kan jo spille i band,*

*så kan noen spille veldig vanskelige ting, og noen kan spille veldig enkle ting, og så er man jo på en måte en del av det samme, ikke sant. - Liv*

Liv ser på helheten av elevmassen tross ulike forutsetninger når hun differensierer. Når elevene spiller sammen vil noen være flinkere enn andre på instrumentene, men hun som lærer kan veilede slik at alle kan spille noe som er oppnåelig for dem. Så lenge elevene spiller riktig kan det fortsatt høres veldig fint ut uavhengig om de spiller noe som er enkelt eller avansert i samspillet. Slik det fremstår henger både elevforutsetninger, å se den enkelte elev og tilpassing for enkelteleven nært sammen. Dette er fordi informantene trenger et innsyn i elevenes nivå for å kunne tilpasse opplæringen. Det kan også virke som at nivåtilpassing for informantene ofte kan bli knyttet opp mot instrumentspill. Det kan tenkes at dette er fordi spill på instrumenter er noe mer håndfast og derfor lettere å tilpasse gjennom ulike vanskelighetsgrad. Slike aktiviteter gir muligheten til både å spille enkle eller mer avanserte spillestemmer, men som igjen kan låte meget fint.

### **4.3 Gi elevene gode opplevelser i faget**

Informantene legger vekt på at de på ulike måter etterstreber å gi elevene gode opplevelser i musikkfaget. Dette er for å skape et fag hvor elevene føler seg trygge, de skal trives og de får oppleve mestring. Når dette blir knyttet opp mot TPO handler det og om at informantene er lærere som gjør det lille ekstra for å trygge, utfordre, glede og skape gode opplevelser for deres elever.

#### **4.3.1 Trygghet**

Liv har sluttet å detaljplanlegge sine timer, men har alltid en fast struktur på dem. Timen starter og slutter likt, og slike rammer tror hun er med på å skape trygghet.

*Fordi at ingen har vondt av rammer. Og de svakeste og de mest usikre har jo veldig behov for det. Og de som på en måte ikke har så veldig behov for det, de har ikke vondt av det. Så det er ingen som taper på det. At man aldri får lov til å velge gruppe selv. At de trenger aldri å gå og grue seg til musikk. - Liv*

Denne forutsigbarheten er med å skape trygghet for elevene. Det er også muligens ekstra viktig i et fag, hvor det elevene gjør er mer synlig for hverandre, sammenlignet med mer teoretiske fag. Liv jobber og iherdig med relasjonsbygging. Det kan være små grep som å gi

komplimenter om en ny genser eller hårklipp. Til tross for at elevene ikke gir uttrykk for det så vet hun at de setter pris på det. Det å ha en lærer som legger merke til deg er nok også med på å skape trygghet. At de fleste elevene føler seg trygge i hennes klasserom kan gjenspeiles i framføringssituasjoner. Liv påpeker at hun aldri tvinger elevene til å framføre alene, med mindre de vil.

*Noen gruer seg jo litt, hvis det er framføringsoppgaver og sånt. Men jeg har jo aldri elever som ikke gjør det. Jeg tror ikke jeg har hatt en elev noen gang jeg (pause). Jo jeg har hatt én elev på disse 12 årene her, som nektet å gjøre noe. (...) Men jeg har jo elever som ikke framfører noen ting, eller aldri leser høyt i timen. Men de gjør det her hos meg, for da er det vel litt ufarlig da. – Liv*

Trond opplever at enkelte ting i musikkundervisningen kan være utfordrende og ukomfortabelt for elevene.

*Jeg sier liksom: «Du, min bekjent, som er så mye yngre enn meg, prøver nå en ting som jeg er veldig god i, og det at du prøver for første gang er en sånn veldig sårbar ting.» Det er kjempeskummelt og ikke få til noe, og spesielt når man er tenåring og har masse hormoner og sånt, så er det liksom ukomfortabelt å sitte og ikke få til noe. Og spesielt foran den personen, som i forhold til dem, er ganske god i det. – Trond*

Han er veldig klar på hvordan han forsøker å trygge elevene ved at han har en forståelse for at de finner enkelte ting utfordrende. Dette ved å prate med å forklare elevene at det er ikke så stor forskjell mellom han og dem som de kanskje tror. Han ser seg selv i elevene og forteller dem at det de gjør er å øve på den samme måten han gjør. Trond har for vane å gå bort til en elev å riste dem litt i skulderen for å vise til at en er anspent, dette er noe han mener er en typisk ting for pianolærere. Ved å gjøre elevene oppmerksomme på anspenheten opplever han at de slapper mer av. I tillegg mediterer han litt med elevene hver time. Det kan virke som at fokuset Trond har på å vise elevene forståelse for deres vansker, og at han arbeider med å få elevene avslappet i undervisningen er en måte å skape et trygt klasserom på. Geir trekker også frem hvordan han forsøker å skape et klasserom som oppleves trygt, men hvor elevene fortsatt blir utfordret.

*Jeg liker å bruke musikkfaget som et fag der hvor man lærer litt å gi av seg selv, og også lære seg å drite seg ut litt. At noen ganger så hiver man seg frampå, også funker det ikke helt, også blir det litt latter, men det er ikke farlig i seg selv. - Geir*

Musikkfaget er en fin arena hvor elevene kan få gå litt utenfor komfortsonen. Geir påpeker riktignok at hvis han opplever at noen elever synes det er veldig ubehagelig å være i sentrum, så kan de få lov til å se på. Da kan det tenkes at de etter hvert ikke synes det er så skummelt allikevel. Det virker som at Geir sin måte å ufarliggjøre situasjoner på er med på å skape trygghet for barna. Å tvinge elevene til ting de ikke vil er han helt imot.

*Et av mine mottoer er at dårlig musikkundervisning er verre enn ingen musikkundervisning. - Geir*

Ved dårlig musikkundervisning viser han til musikk lærere som nærmest har brukt framføringer som straff. Situasjoner hvor elever har blitt tvunget til å synge foran klassen hvis de ikke gjør som de skal. Han er helt overbevist om at hvis en gjennomfører noe slikt, så blir alt som kan kalles musikkglede borte for det barnet. Det kan virke som at måten Geir skaper trygge rammer i sitt klasserom er ved å ufarliggjøre situasjoner ovenfor elevene, presse dem litt utenfor komfortsonen, men aldri tvinge noen til å gjøre ting de absolutt ikke vil.

#### **4.3.2 Trivsel**

I starten av musikkundervisningen ønsker Stig å gi elevene gode musikkopplevelser. For han handler det mye om å skape et fag elevene trives i. Han påpeker og at han vil vise elevene at musikk er en hobby som kan gi mye glede på fritiden. En lærer med kompetanse er også nødvendig mener Stig. Dette er fordi han opplever at faget fort kan bli veldig teoritungt med lærere uten kompetanse i musikk, og konsekvensen av det er at musikk blir nok et teorifag i rekken som elevene ikke får et forhold til. For Stig virker det derfor som at han har som mål å skape et gledens fag, et fag elevene har det gøy i, og ikke minst trives i. I tillegg er han opptatt av tydelige rammer og struktur, for alles beste.

*Det er litt for din egen opplevelse, for det blir mye støy, og det har jeg veldig høy takhøyde for. Det blir masse uro, det er gøy med musikk. Men det skal være sånn at når jeg skal samle dem, når de skal tilbake igjen til en instruksjon, så er det en klar forventning av hva som skal skje. - Stig*



Han legger derfor stor vekt på regler og rutiner i musikkrommet. Dette er et arbeidsrom på lik linje med en sløydsal eller kjøkkenet til mat & helse, det er et privilegium å få være der og elevene skal ha respekt for det. Så lenge elevene er innforstått med det er det ingenting i veien for at de sammen skal få oppleve mye gøy i musikktime. Trond er også av den oppfatning av at musikkfaget er noe stort sett alle elever liker, og det er noe de synes er gøy. Han påpeker at han aldri trenger å rettferdiggjøre ovenfor elevene hvorfor de har musikk på skolen, noe han opplever i større grad at han behøver i matematikk. Liv mener også at elevene synes musikk er gøy. Elevene gleder seg til timene, og hun tror for mange blir det en liten pause i skolehverdagen. Denne pausen kan minne om hvordan Stig frykter at teoritunge musikktimer fjerner det spesielle ved faget, og at det kan virke som at de begge er av den oppfatning av at elevene har gått av å få gjøre praktiske ting som skiller seg fra resten av skolehverdagen. Liv setter det sosiale foran det faglige.

*Jeg tenker at musikk er et fint verktøy for å øve sosial kompetanse da. Og da tenker jeg at ved å gjøre dem trygge ved at de trives i timene. Det er viktigere. - Liv*

Det kan tenkes at ved å sette det sosiale øverst så må noe av faget vike. På den andre siden kan det og tenkes at når elevene trives, så sitter de igjen med et større faglig utbytte. Trivsel for Geir handler om lek.

*Alle elsker å leke. Og det tenker jeg vi som lærere kan prøve å ha med oss i alle fag. Jo mer du klarer å få fagene dine til å føles som en lek, jo lettere er det å få elevene til å være med på det. Men igjen, idet det blir lek, så blir det ofte litt mindre utbytte da. Du ofrer litt utbytte for litt glede, ikke sant. - Geir*

Han påpeker selv at gjennom et stort fokus på lek og glede så forsvinner litt faglig innhold på veien, men det er en pris han betaler. Dette er fordi han er opptatt av å bruke elevenes interesser. Hvis han har en klasse som brenner for ukulele så dyrker han dette ved at de får spille mye på ukulele, og da får det så være om de går glipp av et kompetansemål. Geir påpeker selv at han kan være noe løssluppen til læreplanen av og til, men at dette også kommer av at han arbeider på en barneskole hvor han ikke må gi elevene en sluttvurdering. Det kan også tenkes at siden han arbeider med unge barn så får leken et større fokus i hans

undervisning, og at lek og trivsel i musikkundervisningen er det han vektlegger mest når han tilpasser opplæringen.

### 4.3.3 Mestring

Trond er opptatt av å styrke selvfølelsen til elevene gjennom å overbevise dem om at de er flinke, slik at de kan kjenne på mestring.

*Så snart elever forstår at det de har laget selv eller det de har fremført selv er bra, og det er det jo ofte, det skal bare en musikk lærer til for å forklare at ting funker, og ting er bra. Når de skjønner det så får de veldig mestringsfølelse, fordi de vet jo selv at de har gjort det. Men de trenger kanskje bare litt sånn halvprofesjonell annerkjennelse. - Trond*

Det virker som at tryggheten Trond forsøker å gi elevene henger sammen med mestring. Ved at han trygger dem i at de er flinke, så klarer elevene selv å innse at det de gjør er bra, slik at de igjen får oppleve mestring. Han påpeker også at så lenge de får gjøre noe på sitt nivå som ikke var for lett eller for vanskelig, så resulterer det i en mestringsfølelse. Dette synet deles av Stig. Så lenge elevene for være på sitt nivå, men utfordres så bidrar det til mestringsfølelsen. For Stig er mestring alfa-omega. Mestringsfølelsen kan komme i mange varianter, og han varierer derfor og undervisningsformene.

*Og så opplever jeg at det er ganske sånn høy motivasjon da for å leke litt med musikk. Så det syns jeg er sånne gode prosjekter, for der trenger ikke ferdighetsnivået å nødvendigvis være så kjempehøyt (...) Men for de som syns musikk er vanskelig kan dette være en glimrende anledning til å bare få et produkt som de kan være veldig stolte av da. - Stig*

I dette tilfellet snakker Stig om ulike oppgaver han gir elevene, hvor de driver med musikkuttrykk gjennom for eksempel drama eller dans. Her kan ofte kreativiteten settes på prøve i like stor grad som musikkferdighetene. Å være kreativ er ikke nødvendigvis en enkel sak påpeker han, men opplevelsen han har med slike oppgaver er at mange av elevene sitter igjen med en god følelse av stolthet og mestring. Slik som med trivsel mener Geir at en noen ganger kan mestringsfølelsen skapes basert på glede over sang, spill, lek og moro, da han er opptatt av å dyrke både lek og glede med sine elever. Han synes og det er lettere å omfavne

alle på denne måten. Liv snakker ikke så mye om mestring, men det kan virke som ved at hun møter elevene der de er, tilpasser for nivå og fokuserer på trivsel så er dette noe som kan bidra til å skape mestringsfølelse. Når hun har karaktersamtaler med elevene merker de ikke i så stor grad at det er ferdighetsforskjeller dem imellom, og elevene synes selv stort sett at de er ganske flinke. Det kan være et tegn på at hennes elever opplever mestring i faget. Det kan virke som at for alle informantene så dreier musikkfaget seg mye om å skape glede. Musikkglede i trygge rammer som igjen kan være faktorer som bidrar til at deres elever opplever mestring.

#### **4.4 Oppsummering av funn**

Geir, Stig, Trond og Liv kommer alle med interessante refleksjoner og eksempler som kaster lys over deres forståelse og praktisering av tilpasset opplæring. Til tross for at de deler mange av de samme tankene gir alle et inntrykk av å vektlegge litt forskjellige sider av tilpasningsarbeidet i deres undervisningspraksis. Deres uttalelser gir et bilde på hva den enkelte informant ser på som sentrale aspekter ved sin egen lærerrolle. Hvordan de balanserer tilpasningsarbeidet for den enkelte elev og klassen som helhet kommer også frem i resultatene. De gir uttrykk for en forståelse av at klassen består av unike individer med ulike forutsetninger, og deres oppgave blir å skape en undervisning som kan omfavne den enkelte på ulike måter. I tillegg vektlegges det i stor grad hvordan en skal arbeide for at hver enkelt elev skal finne sin plass i klassefellesskapet. Et fellesskap informantene arbeider for at skal fremme trygghet, trivsel og mestring. En annen interessant del av funnene er hvordan definisjonen av TPO kan variere, som igjen muligens kan påvirke både forståelsen og praktiseringen av prinsippet.

## 5. Drøfting

I dette kapitlet vil jeg drøfte resultatene opp mot teori og forskningslitteratur slik at jeg skal kunne gi et svar på problemstillingen: *Hvordan beskriver fire musikk lærere sin forståelse og praktisering av tilpasset opplæring i musikkfaget?* For å kunne svare på problemstillingens første del om *forståelse* vil jeg drøfte hva informantene anser som viktige aspekter ved tilpasset opplæring, begrepsforståelse, *praktisering* av TPO, generell undervisningspraksis, fagsyn og beskrivelser av egen lærerrolle. Til tross for at problemstillingen er todelt velger jeg å se *forståelse* og *praktisering* i sammenheng av hverandre. Andre del av problemstillingen vil derfor bli drøftet ved at informantenes *praktisering* av TPO vil komme til syne gjennom tolkningen av deres *forståelse*.

### 5.1 Et begrep i bevegelse

Det kan virke som at tilpasset opplæring er et begrep som gradvis endres i den forstand at det stadig er i bevegelse, og denne forandringen kan igjen gjøre det utfordrende å danne seg en tydelig definisjon av begrepet. Jenssen og Lillejord (2009) påstår at TPO er et politisk begrep. Ifølge dem kan tidens utskiftning av politikere, som på hvert sitt hvis har satt sitt preg på prinsippet, ha vært med på å skape en begrepsforvirring. Forandringen kan og gjenspeiles i hvordan tanken om å møte ulike elevbehov har gått fra segregering av elever (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2016, s. 17), til integrering (Imsen, 2014, s. 247), for deretter å rette fokuset mot inkludering (Urdal et al., 2020, s. 193). Liv stilte meg spørsmål om hvordan jeg ville definert TPO, og vi ble begge enige om at å komme frem til en konkret definisjon på stående fot er utfordrende. Hun tenker at definisjonen vil variere ut ifra hvem en spør. I Jenssen (2011b) sin studie forsøker han å definere TPO som begrep, men etter en litteraturanalyse konkluderer han med at det er utydelig. Bemerkningen til Liv sett i lys av det politiske aspektet ved TPO kan gi et inntrykk av at det ikke eksisterer en universell definisjon av begrepet lærere forholder seg til. Stig trekker frem et annet interessant moment ved definisjonen; TPO som et sosialt begrep. Han mener det er opp til kollegiet å definere hva TPO innebærer, noe som kan antyde at etter hans mening vil definisjonen variere fra kollegiale til kollegiale. Ved å se på begrepet som politisk påpeker Jenssen og Lillejord (2009) at det ikke er et pedagogisk begrep. Gjennom det sosiale aspektet Stig trekker frem kan det dermed tenkes at diskusjoner i profesjonsfellesskapet vil bringe kollegaene nærmere en samlet forståelse av hvordan deres skole skal definere og praktisere TPO, noe som igjen kan være med på å gjøre begrepet mer pedagogisk. Til tross for mulige utfordringer knyttet til begrepsdefinisjonen har Geir, Stig,

Trond og Liv klare tanker omkring hva TPO skal innebære, og flere av deres utsagn samsvarer eller henger nært sammen. Hensikten med TPO blir for dem mye knyttet opp mot å skape undervisning som tar forbehold om at elevene stiller med ulike forutsetninger for læring. Stig snakker om *læring på basert på elevenes premisser*, Geir om *mestring og utvikling på elevenes nivå*, Trond om hvordan læring for én elev betyr noe forskjellig for én annen, fordi *de er alle forskjellige*, og Liv om å la elevene *lære og erfare på ulike måter*. Deres tanker kan knyttes opp mot Vygotskys teori om den proksimale utviklingssonen. Bevisstheten rundt elevenes proksimale utviklingssone kan være til hjelp for å lage undervisning tilpasset elevenes nivå, som igjen fremmer læring og utvikling (Imsen, 2014, s. 192). En slik bevissthet virker å være til stede hos informantene. Deres tanker er og nært knyttet opp mot overordnet del av læreplanen (2017, s. 16) sin beskrivelse av TPO. For at undervisningen skal være tilpasset må den være variert, og den må ta utgangspunkt i at elevene er forskjellige slik at alle får en verdig opplæring. Det kan derfor virke som at hva ulike lærere tenker omkring TPO vil ha flere fellesnevner, som igjen muligens baserer seg på forventninger formulert i læreplanen. Hvordan en vil definere TPO som begrep kan på den andre siden variere.

## **5.2 Posisjonering av egen forståelse**

I denne delen vil jeg forsøke å gi et bilde på hvor informantene posisjonerer seg i de to forståelsene av tilpasset opplæring: individforståelsen og fellesskapsforståelsen. Deres plassering vil her bli sett i lys av deres syn på musikkfaget, fagforskjeller og gjennom beskrivelser av egen lærerrolle. Videre utdyping av deres posisjonering vil i neste del bli sett i lys av mer konkrete former for TPO.

### **5.2.1 Geir og Stig**

I Jenssen (2011a) sin studie påpeker rektorene at tilpasset opplæring skal foregå til enhver tid i alle fag, men i realiteten prioriteres det i hovedsak i fag med nasjonale prøver. I den andre studien hans kommer det frem at noen lærere mener TPO skal gjennomsyre all undervisning, mens andre ser et skille mellom ordinær opplæring, TPO og spesialundervisning (Jenssen, 2011b). Geir er av den oppfatning at TPO i musikk foregår annerledes enn i matematikk, et syn som er interessant i lys av dette. I matematikk er det for han viktigere å tilpasse blant annet for nivå, da han opplever elevforskjellene som synligere der sammenlignet med musikk, og han opplever elevnivået som jevnere i musikkundervisningen. Geir mener at det viktigste elevene skal lære seg i skolen er lesing, skriving og regning. Lesing og skriving er nettopp

noen av ferdighetene nasjonale prøver skal kartlegge, og en slik prioritering av ferdigheter kan være en årsak til at han tenker TPO annerledes i musikk sammenlignet med andre fag. Problemet slik han ser det, er at det som fungerer godt i noen fag vil ikke nødvendigvis fungere like godt i musikkfaget. Denne frustrasjonen begrunnes med at han tidvis opplever en ledelse som nærmest påtvinger han ulike elementer som må inkluderes i undervisningen. Ifølge Standerfer (2011) eksisterer det få ressurser og eksempler på hvordan musikkklærere skal tilpasse sin opplæring, og Hillier (2011) påpeker at musikkklærere er nødt til overføre eksisterende metoder over til en passende musikkfaglig kontekst. Dette kan også være en årsak til at Geir tenker TPO annerledes i musikk. Han vet at ledelsen har bestemte forventninger til hvordan han skal undervise i matematikk. Men når ledelsen har den samme forventningen til musikkfaget vil det etter hans mening, basert på hans musikkfaglige kompetanse, ikke være like overførbart. Stig mener også at elevene er på et jevnere nivå i musikk, men i motsetning til Geir ser han elevforskjellene raskere fordi faget er så praktisk rettet. For han handler det derfor om å legge seg på et lavt nivå som er i møte med alle elevene, så kan han heller komme med nye utfordringer til elever som tar ting fort. Det interessante ved dette er at Stig og Geir starter med det samme utgangspunktet; en elevgruppe på et jevnt nivå. Hvordan de derimot vektlegger TPO for denne elevgruppen skiller seg fra hverandre. Geir sitt undervisningsinnhold baserer seg mye på musikkglede gjennom lek, sang og andre morsomheter som det igjen kan tenkes er fine aktiviteter som omfavner alle elevene. En slik undervisning passer beskrivelsen fra overordnet del av læreplanen (2017, s. 17), da tilpassingen i hovedsak skal foregå i mangfoldet av elevfellesskapet. Stig omfavner alle elevene ved å legge undervisningen på et nivå hvor alle kan mestre aktivitetene, de som beveger seg vekk fra dette opprinnelige nivået får nye utfordringer. En slik tanke er i tråd med Skaalvik og Skaalvik (2018, s. 199) da det er i møte med realistiske utfordringer elevene mestrer og utvikler seg, og gjennom opplæringsloven (1998, § 1-3), da undervisningen skal være i møte med den enkelte elevs evner og forutsetninger. Ut ifra Stig og Geir sine uttalelser kan det virke som at Geir posisjonerer seg i retning av fellesskapsforståelsen av TPO, mens Stig tar utgangspunkt i fellesskapet for deretter å bevege seg nærmere individforståelsen.

### **5.2.2 Trond**

Årsaken til at elever i tidligere tider ble delt inn i aldersbestemte klasser var grunnet en tanke om at jevngamle barn mest sannsynlig var på samme nivå, og på denne måten ble opplæringen mest mulig effektiv (Kvam, 2016, s. 23). Elevene som ikke fungerte i denne inndelingen ble segregert fra normalskolen (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2016, s. 17). En slik

inndeling blir benyttet i dag, men forskjellen er at det skal være rom for ulikheter og alle skal ha en plass i fellesskapet (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 15). Til tross for dette påpeker Trond at ved kun å dele elevene inn etter alder blir det nærmest som at individet blir ignorert, da deres mentale alder ikke er med på å avgjøre inndelingen. Ifølge Haug (2011) fungerer den ordinære opplæringen best for høyt presterende elever, og i lys av Trond sitt utsagn kan det tenkes at en elevinndeling etter prestasjoner ville gi en mer passende opplæring i den enkelte klasse. På den andre siden vil en slik kategorisering av elevene være i strid med inkluderings- og fellesskapsprinsippet i skolen. Synet Trond har på inndelingen kan være med på å speile hvordan han ser elevene. Han tenker konsekvent at hva som fungerer for én elev kan bety noe annet for én annen, da deres forutsetninger er ulike. Når Trond er i en klasse ser han ikke på den som en enhet, han ser enkeltelever han skal undervise. I Burnard et al. (2008) sin studie var et av deres viktigste funn at elevene følte seg inkludert når musikk læreren så på dem som individer, en tanke som støttes av Stray og Stray (2014) hvis en skal ha en vellykket tilpasset opplæring. Ved at Trond ser hver enkelt elev kan det tenkes at det er med på å bidra til at de føler seg inkludert i hans musikkundervisning. Å skape et klasserom hvor elevene kan finne ro og trygghet er også en del av Trond sin musikkundervisning. Han ser at elevene opplever diverse ting de gjør i musikkfaget både som ukomfortabelt og skummelt, og han jobber for at de skal føle seg avslappet og få oppleve mestring i hans undervisning. Maslow sitt behov om anerkjennelse dreier seg om å bli anerkjent av andre og styrking av eget selvverd (Imsen, 2014, s. 310). Trond forsøker å trygge elevene ved at veldig mye av det de får til er bra. Ifølge Skaalvik og Skaalvik (2018, s. 103) kan elevenes selvverd svekkes ved at de ikke klarer å møte forventninger andre har til dem. Sett i lys av dette er det mulig at måten Trond bidrar til at elevene føler de mestrer ulike oppgaver kan være med på å styrke deres selvfølelse, og at de føler seg anerkjent. Trond er opptatt av å møte den enkelte elev i sin musikkundervisning, og det kan derfor virke som at han beveger seg mot individforståelsen av TPO.

### **5.2.3 Liv**

Det er de voksne i skolen sitt ansvar å skape trygghet og å vise omsorg ovenfor elevene, slik at trygge miljøer som fremmer læring blir skapt (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 15), og elev-lærer relasjonen vil ha påvirkning på deres trivsel og læringsutbytte (M. H. Olsen et al., 2016, s. 42). Elevenes behov for et trygt læringsmiljø kan knyttes opp mot Maslows trygghetsbehov, og viktigheten av gode relasjoner til læreren kan sees i lys av hans sosiale behov. Dette fordi en del av det sosiale behovet handler om nødvendigheten av å motta kjærlighet (Imsen, 2014, s. 308). Det sosiale behovet kan også dreie seg om viktigheten av å

la elevene ta del i et fellesskap, da tilfredstillelse av det sosiale behovet også innebærer sosial tilknytning. Dette er to behov Liv gir uttrykk for at hun vektlegger i stor grad i sin musikkundervisning, da hun trekker frem viktigheten hun ser av å ha relasjoner til elevene og hvordan hun mener faget er fint til å øve sosial kompetanse, gitt at elevene er trygge og trives. Slik Liv oppfatter det synes de fleste elevene musikk er gøy, da det blir en slags pause fra resten av skolehverdagen. Ved å vektlegge bruken av ordet *sosial* er det nærliggende å tro at for Liv dreier hennes undervisning seg om relasjoner mellom mennesker. Læreplan i musikk (2019, s. 2-3) påpeker hvordan faget bidrar til tilhørighetsfølelsen i et fellesskap, og hvordan dette fellesskapet er relasjonsskapende. I lys av læreplanen kan det virke som at Liv sin prioritering er å skape et fellesskap når hun underviser. For å skape et slikt fellesskap tar hun i betraktning at enkeltindividene er ulike, og gjennom relasjoner til elevene tilpasses måten hun møter dem på ut ifra hvilke behov hun tenker de har, enten det er gjennom å dyrke kjærligheten deres til musikk eller ved å vise forståelse for at dette ikke er alle sitt favorittfag. Til tross for at Liv må ta utgangspunkt i individene når hun underviser virker det som at hun setter fellesskapet øverst, og på den måten plasserer seg i nærheten av fellesskapsforståelsen.

### **5.3 Den enkelte elev i fellesskapets ramme**

Gjennom denne delen vil jeg forsøke å belyse hvordan forståelsen av tilpasset opplæring både kan knyttes opp mot undervisning rettet mot individet og mot fellesskapet. Til tross for at jeg har antydning at informantene kan plasseres i en av de to forståelsene beveger de seg alle tidvis over grensen mellom individ og fellesskap. Dette vil bli belyst gjennom konkrete måter de underviser i musikkfaget. Videre vil jeg forsøke å gi et bilde på hvordan individforståelsen og fellesskapsforståelsen kan ses i sammenheng av hverandre.

#### **5.3.1 Individ vs. Fellesskap**

Slik Håstein og Werner (2014a, s. 140) beskriver det dreier fellesskapsforståelsen seg om en undervisning som inkluderer elevene i et fellesskap, mens individforståelsen er undervisning rettet mot enkeltelevens forutsetninger, og ifølge Haug (2011) og Jenssen (2011b) er det individforståelsen som er mest utbredt blant lærere i skolen. En konsekvens av individforståelsen kan være at lærere lager individuelle opplegg til elevene i et forsøk på å innfri kravet om tilpasset opplæring (Jensen, 2009, s. 198; Standerfer, 2011). Trond tilpasser ofte opplæringen ved å gi elevene en-til-en undervisning, noe som bærer preg av hans bakgrunn som pianolærer. Han ser fort hva elevene bør gjøre for å mestre eller bli utfordret i det de driver med. En slik måte å tilpasse på er individrettet, og det kan muligens være en



konsekvens av individforståelsen. På den andre siden påpeker Trond at han har få elever i klassen, og rekker derfor å hjelpe dem flere ganger i løpet av undervisningen. Ved å undervise en liten gruppe av gangen kan det godt tenkes at individuell tilpasning vil være gunstig for elevene, da det er i møte med deres forutsetninger.

Bøe (2010) påpeker at instrumentopplæringen bør tilpasses individet. Dette er en form for tilpassing alle informantene praktiserer. Geir nivåtilpasser ukulelespill ved å la elevene velge sanger de selv mener de kan mestre å spille, dette fordi han anerkjenner at enkeltindividenes ferdigheter er ulike. En annen måte å tilpasse for instrumenter er å gi elevene ulike spillestemmer når de spiller sammen (Standerfer, 2011). Liv påpeker at en slik form for tilpassing er noe av det som gjør faget så bra, fordi hun kan tilpasse for den enkelte, men det vil ikke gå på bekostning av fellesskapet da elevene forblir en enhet i samspillet. Skolen skal tilpasse for den enkelte elev, men dette må foregå i fellesskapet hvis skolen skal være inkluderende (Bjørnsrud & Nilsen, 2011). Det kan derfor virke som denne formen for individtilpasning fortsatt er i tråd med TPO i et fellesskap.

Når Stig ser læreplanen ser han den i lys av at elevene er ulike, og på denne måten må læreplanmålene omgjøres til noe oppnåelig for hver elev. Slik Skaalvik og Skaalvik (2018) legger det frem må elevene møte realistiske mål for å oppleve mestring. En slik tankegang er individorientert, men og i tråd med overordnet del av læreplanen (2017, s. 16) og opplæringsloven (1998, § 1-3) sitt krav om undervisning etter elevenes forutsetninger. Dette kan innebære at individforståelsen må være til stede hvis en skal tilpasse opplæringen etter styringsdokumentene. Kalsnes (2005) vektlegger at en inkluderende og tilpasset skole må verdsette elevenes ulike ferdigheter, og av denne grunn er fag som musikk en nødvendighet da elevene får være kreative i møte med det estetiske. For elever som ikke nødvendigvis har de høyeste ferdighetene i musikk trekker Stig frem at det kan være fint med oppgaver som omhandler musikkuttrykk gjennom dans eller drama. Elevenes forutsetninger i musikkfaget handler blant annet om musikalitet (Angelo, 2017), men i slike undervisningsformer får elevene muligheten til å utrykke seg kreativt påpeker Stig. Dersom lærere sjeldent varierer undervisningen er det muligens noen ferdigheter elevene har som ikke får komme til syne (Furnes, 2009). Det er mulig at Stig ivaretar TPO i fellesskap når han lar elevene være kreative og varierer undervisningen. Musikkfaget er identitetsskapende gjennom at elevene får utrykke seg på forskjellige måter, at de får være skapende og ved at får være kreative

(Hanken & Johansen, 2021, s. 175). Dersom slike oppgaver bidrar til identitetsskaping blant Stig sine elever kan det tenkes at han omfavner hele mangfoldet av elever.

En annen faktor i tilpasningsarbeidet informantene trekker frem er hvordan de tilpasser omgivelsene for elevene, både i fellesskapets rammer og for den enkelte elev. Liv påpeker at rammer og forutsigbarhet er med på å skape trygghet, spesielt for de mer usikre elevene. I gruppeoppgaver bestemmer Liv hvem som skal arbeide sammen, og på denne måten sikrer hun at ingen faller utenfor fellesskapet. Slik Geir ser musikkfaget er det en fin arena der elevene lærer å by litt på seg selv. Tidvis kan elevene bli litt flau, men de lærer seg at det går helt fint. Riktignok tvinger han aldri noen hvis de synes det er veldig ubehagelig. Det kan tenkes at slike individrettede grep er med på å trygge elevene, men og at det er med på å skape et fellesskap det er trygt å være en del av. Stig snakker om hvordan tydelige regler og rutiner i musikkundervisningen gir en bedre opplevelse både for han selv og elevene, noe som det kan tenkes bidrar til å skape et bedre fellesskap å være en del av. Trond er opptatt av at elevene skal finne en indre ro og at de skal senke skuldrene i hans undervisning. Til tross for at han retter mye av sitt fokus mot den enkelte elev, er det mulig å anta at en kollektiv avslappet følelse er med på å skape et behagelig fellesskap elevene trives i. Det kan tenkes at slike grep informantene setter inn er noe som sikrer TPO i fellesskapet slik styringsdokumentene forventer. Et annet interessant moment ved slike former for tilpasningsarbeid er at det, etter min kunnskap, ikke kommer så tydelig frem i forskningslitteraturen.

### **5.3.2 Å se de to forståelsene i sammenheng med hverandre**

Ifølge Haug (2011) var det tidligere et tydelig skille mellom ordinær opplæring og spesialundervisning, men som en følge av at tilpasset opplæring fikk sin plass i skolen ble dette skillet mer utydelig. TPO av god kvalitet skal erstatte individrettede tiltak (Turmo et al., 2011), men til tross for dette har det vært en økning av segregerte undervisningsformer (Jenssen, 2011b; R. V. Olsen et al., 2013; Turmo et al., 2011). Slik Jenssen (2011b) viser til Nordahl og Hausstätter påpeker de at forståelsene ikke må ses på som motsetninger av hverandre, men de gir et bilde på hvor tyngdepunktet i forståelsen ligger. Det kan tenkes at informantenes tyngdepunkt kan plasseres i den ene eller den andre forståelsen, men det kan også virke som at individforståelsen og fellesskapsforståelsen må ses i sammenheng av hverandre. Forventningene styringsdokumentene stiller til TPO kan nærmest oppfattes tveegget. Ifølge overordnet del av læreplanen (2017, s. 17) skal tilpassingen i størst mulig

grad foregå i fellesskapet, en formulering som kan knyttes opp mot fellesskapsforståelsen. På den andre siden krever opplæringsloven (1998) en undervisning tilpasset den enkelte elevs evner og forutsetninger, en formulering som ifølge Jensen (2009, s. 198) kan bidra til tolkninger etter individforståelsen. Dersom opplæringen skal tilpasses både til enkeltindividet og for fellesskapet må dette ses i en større sammenheng hvor elevene får drive med aktiviteter hensiktsfulle for den enkelte, men i rammen av det sosiale fellesskap (Ohna et al., 2007). Etter informantenes uttalelser virker dette som noe de gjør, da de vektlegger både undervisning for individ og fellesskap, til tross for at de muligens gjør det i varierende grad. En skole som krever én bestemt type elev vil ikke omfavne mangfoldet av elever (Bjørnsrud & Nilsen, 2011), og elever som ikke passer med denne typen vil kunne oppleve problemer i skolesammenheng (Nordahl, 2014, s. 128). Det kan derfor tenkes at når informantene tilpasser sin opplæring må de se individet for å kunne tenke fellesskap.

## 6. Avsluttende ord

Målet med denne oppgaven har vært å gi svar på problemstillingen: *Hvordan beskriver fire musikk lærere sin forståelse og praktisering av tilpasset opplæring i musikkfaget?* For å klare dette har jeg satt meg inn i ulike perspektiver fra teori og forskningslitteratur som har kastet lys over det overordnede temaet, tilpasset opplæring. Jeg har intervjuet fire musikk lærere der jeg sanket inn informasjon som senere skulle bli til mitt datamateriale. Intervjudataen ble analysert gjennom kodingsarbeid som igjen ble til resultatene presentert i denne oppgaven. Til slutt drøftet jeg teori og forskningslitteratur opp mot resultatene, for å kunne gi en konklusjon på oppgaven. Min problemstilling er todelt da den handler om *forståelse og praktisering av TPO*. Til tross for dette valgte jeg ikke å dele opp drøftingen, da jeg vurderte det dithen at jeg er nødt til å se *forståelsen og praktiseringen* i sammenheng med hverandre.

### 6.1 Konklusjon

Slik jeg ser det kan ikke forståelsen av tilpasset opplæring kun baseres på hvordan den enkelte definerer det, og forståelsen har derfor i tillegg blitt forsøkt belyst gjennom deres beskrivelser av konkret arbeid med TPO, deres generelle undervisningspraksis, ulike fagsyn og deres beskrivelser av egen lærerrolle. Sett i lys av teori og forskningslitteratur har jeg i stor grad knyttet denne forståelsen opp mot en individforståelse og en fellesskapsforståelse. TPO kan anses som et politisk begrep som igjen har påvirket måten prinsippet har vært i forandring gjennom tiden. TPO kan muligens og ses på som sosialt begrep, ved at en definisjon av begrepet kan bli skapt i kollegafellesskapet. Forskjellige begrepsdefinisjoner kan derfor muligens være med på å skape ulike forståelser. Ut ifra min tolkning kan det virke som forståelsen til de fire musikk lærerne i noen grad kan plassere seg mot en individrettet eller fellesskapsrettet forståelse. Til tross for dette vil jeg påstå at den ene forståelsen ikke kan utelukke den andre, da de må ses i sammenheng med hverandre, og slik jeg ser det gir informantene uttrykk for å tenke TPO rettet både mot individ og fellesskap. Det kan virke som at musikkfaget er en fin arena til å dyrke fellesskapet elevene er en del av, men samtidig er det faktorer ved den enkelte elev som nærmest gjør det umulig å la være å tenke individrettet. Slik informantene beskriver sin praktisering av TPO i musikkfaget virker den å være situasjons- og elevbasert. Informantenes individrettede tilpassing kan dreie seg om å gi elevene nivåbaserte spillestemmer, det kan være å gi enkeltelevne tilpassede tilbakemeldinger, eller gjennom å se individene for den de er slik at en kan møte den enkelte på en god måte. En mer fellesskapsorientert tilpassing kan dreie seg om å skape et læringsrom

med variert undervisning, hvor elevene føler seg trygge og trives, og det er i dette musikalske samholdet informantene også tilpasser sin opplæring. Hvordan den enkelte informant praktiserer TPO virker også å bære preg av deres forståelse av prinsippet. Dermed vil jeg nødig konkludere med at individforståelsen eller fellesskapsforståelsen av TPO er mer riktig enn den andre. Skole, trinn, klasse og gruppe er ulike nivåer av fellesskap, men igjen består de av enkeltindivider. Dette blir det lærerne må forholde seg til når de tilpasser opplæringen, både fellesskap og individ.

## **6.2 Veien videre**

Det kan tenkes at hva mine funn tilsier kan være med på å belyse hvordan en generelt forstår tilpasset opplæring, og hvordan denne forståelsen og praktiseringen av TPO viser seg fra et musikkfaglig ståsted. Perspektivene fra fire musikk lærere vil ikke kunne generaliseres til en større befolkning, noe som heller ikke har vært et mål med denne oppgaven. Hva som muligens i noen grad kan være overførbart er at mine funn kan være gjenkjennbart for andre lærere og musikk lærere. TPO sett i sammenheng med musikkundervisning virker å være et noe mindre undersøkt felt av musikkpedagogikken, og denne oppgaven kan dermed være et tilskudd til dette forskningsfeltet, men den har og sine begrensninger. Til tross for tolkninger basert på allerede etablert forskning og teori har funnene blitt traktert gjennom min subjektivitet, og det kan dermed ikke konkluderes med at de vil være helt riktige. Et større utvalg informanter ville kunne bidratt til et bredere innsyn i tematikken. For videre forskning kunne det vært interessant å sett på TPO fra et elevperspektiv, da hvordan elevene opplever at deres behov blir møtt kunne ha bidratt med en bredere forståelse av tilpasset musikkundervisning.

## Referanser

- Angelo, E. (2017). Hvordan arbeide med musikk? I E. Angelo & M. Sæther (Red.), *Eleven og musikken* (s. 141-166). Oslo: Universitetsforlaget.
- Bjørnsrud, H. & Nilsen, S. (2011). The development of intentions for adapted teaching and inclusive education seen in light of curriculum potential. A content analysis of Norwegian national curricula post 1980. *The Curriculum Journal*, 22(4), 549-566. doi: <https://doi.org/10.1080/09585176.2011.627216>
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2012). Intervjuet : samtalen som forskningsmetode. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder : empiri og teoriutvikling* (s. 17-45). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Buli-Holmberg, J. & Ekeberg, T. R. (2016). *Likeverdig og tilpasset opplæring i en skole for alle* (2. utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Burnard, P., Dillon, S., Rusinek, G. & Sæther, E. (2008). Inclusive pedagogies in music education: a comparative study of music teachers' perspectives from four countries. *International Journal of Music Education*, 26(2), 109-126. doi: 10.1177/0255761407088489
- Bøe, O. M. (2010). Og så har vi lært å spille på et rektangel!», sier niåringen entusiastisk. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 94(1), 53-66.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode* (2. utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Darrow, A.-A. & Adamek, M. (2018). Instructional Strategies for the Inclusive Music Classroom. *General Music Today*, 31(3), 61-65. doi: 10.1177/1048371318756625
- Dcoetzee (Producer). (2012). Den proksimale utviklingssonen. [Bilde] Hentet fra [https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Zone\\_of\\_proximal\\_development.svg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Zone_of_proximal_development.svg)
- 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.
- Fylling, I. (2007). Tilpasning for alle? - Modell og praksis i forholdet mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 91(4), 303-315.
- Hanken, I. M. & Johansen, G. (2021). *Musikkundervisningens didaktikk* (3. utg.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Haug, P. (2011). God opplæring for alle – eit felles ansvar. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 95(2), 129-140. doi: 10.18261/ISSN1504-2987-2011-02-05

- Hillier, E. (2011). Demystifying Differentiation for the Elementary Music Classroom. *Music Educators Journal*, 97(4), 49-54. doi: 10.1177/0027432111405672
- Håstein, H. & Werner, S. (2014a). Spesialpedagogikk, inkludering og tilpasset opplæring i vanlige klasser. I M. Bunting (Red.), *Tilpasset opplæring i forskning og praksis* (s. 136-164). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Håstein, H. & Werner, S. (2014b). Tilpasset opplæring i fellesskapets skole. I M. Bunting (Red.), *Tilpasset opplæring i forskning og praksis* (s. 19-55). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Imsen, G. (2014). *Elevenes verden : innføring i pedagogisk psykologi* (5. utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Jensen, R. (2009). Tilpasset opplæring. I H. P. Wille & R. Svanberg (Red.), *La stå! : Læring - på veien mot den profesjonelle lærer* (1. utg., s. 197-217). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Jenssen, E. S. (2011a). Et skolelederperspektiv på tilpasset opplæring. *Norsk pedagogisk tidsskrift*.
- Jenssen, E. S. (2011b). «Jeg føler jeg har veldig lite ordinær undervisning i den klassen» - hva åtte lærere legger vekt på ved tilpasset opplæring. *Spesialpedagogikk*(0711).
- Jenssen, E. S. & Lillejord, S. (2009). Tilpasset opplæring: politisk dragkamp om pedagogisk praksis. *Tilpasset opplæring i norsk skole. Politikeres, skolelederes og læreres handlingsvalg*.
- Johannessen, A., Christoffersen, L. & Tufte, P. A. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg.). Oslo: Abstrakt.
- Johannessen, A., Christoffersen, L. & Tufte, P. A. (2021). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (6. utg.). Oslo: Abstrakt forlag.
- Kalsnes, S. (2005). Kunstfaglige utfordringer i morgendagens skole – variasjoner over et tema. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 89(4), 289-300. doi: 10.18261/ISSN1504-2987-2005-04-05
- Knudsen, J. S. (2010). Musikkulturelt mangfold - forskjeller og fellesskap. I J. H. Sætre & G. Salvesen (Red.), *Allmenn musikkundervisning - perspektiver på praksis* (s. 156-177). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. Hentet fra <https://www.udir.no/Udir/PrintPageAsPdfService.ashx?pdfid=150459&lang=nob>

- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i musikk (MUS01-02)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. Hentet fra <https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-1k20/MUS01-02.pdf?lang=nob>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (Interview: Learning the Craft of Qualitative research Interviewing, T. M. Anderssen & J. Rygge, Overs., 3. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk. (2009)
- Kvam, V. (2016). *Jakten på den gode skole : utdanningshistorie for lærere*. Oslo: Universitetsforl.
- Miles, M. B., Huberman, A. M. & Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis : a methods sourcebook* (3. utg.). Los Angeles: Sage.
- Mjøs, M., Lied, S. I. & Flaten, K. (2020). Spesialpedagogikkens rolle - I et utdanningspolitisk perspektiv. I B. I. B. Hvidsten, I. Kuginyte-Arlauskiene & G. Söderlund (Red.), *Tilpasset opplæring og spesialpedagogikk i teori og praksis* (1. utg., s. 11-30). Bergen: Fagbokforlaget.
- Mønsterplan for grunnskolen : M 87*. (1987). Oslo: Kyrkje- og undervisningsdepartementet, Aschehoug
- Nordahl, T. (2014). Eget barn som en del av fellesskapet - Om tilpasset opplæring og samarbeid mellom hjem og skole. I M. Bunting (Red.), *Tilpasset opplæring i forskning og praksis* (s. 123-135). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Norheim, B. (Producer). (2018). Maslows behovspyramide. [Bilde] Hentet fra <https://ndla.no/subject:1:777ae87e-ca79-4866-920a-115cfeb7bbe1/topic:2:183771/topic:2:184794/resource:1:4017>
- Ohna, S. E., Moen, V. & Nevøy, A. (2007). Kollektiv inkluderende og individuelt tilpasset opplæring - en gyldig mulighet eller en foreldet drøm? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 91(4), 323-336.
- Olsen, M. H., Mathisen, A. R. P. & Sjøblom, E. (2016). *Faglig inkludert? - Fortellinger fra elever med ulik måloppnåelse*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Olsen, R. V., Hopfenbeck, T. N. & Lillejord, S. (2013). Elevenes læringssituasjon etter Kunnskapsløftet. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 97(6), 355-369.
- 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.
- Skilbrei, M.-L. (2019). *Kvalitative metoder : planlegging, gjennomføring og etisk refleksjon* (1. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2018). *Skolen som læringsarena : selvoppfatning, motivasjon og læring* (Selvoppfatning, motivasjon og læringsmiljø, 3. utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Standerfer, S. L. (2011). Differentiation in the Music Classroom. *Music Educators Journal*, 97(4), 43-48. doi: 10.1177/0027432111404078
- Stray, T. & Stray, I. E. (2014). Alle elever har behov for å bli forstått – Tilpasset opplæring sett i et differensiert relasjonsperspektiv IM. Bunting (Red.), *Tilpasset opplæring i forskning og praksis* (1. utg., s. 56-80). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Tjora, A. H. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utg.). Oslo: Gyldendal.
- Turmo, A., Hausstätter, R. S. & Fasting, R. (2011). Inkludering og tilpasset opplæring for de utvalgte? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 95(2), 85-90.
- Urdal, G. H. S., Skaten, I. & Torbjørnsen, I. B. (2020). Å høre til? I B. I. B. Hvidsten, I. Kuginyte-Arlauskiene & G. Söderlund (Red.), *Tilpasset opplæring og spesialpedagogikk i teori og praksis* (1. utgave. utg., s. 191-211). Bergen: Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2022). Tilpasset opplæring. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/>

# Vedlegg 1: Intervjuguide

<b>Intervjuguide</b>		
<p><b>Min introduksjon</b>            Jeg er interessert i å finne ut noe om ditt syn og din forståelse av prinsippet tilpasset opplæring, og ikke minst hva slags tanker du har omkring dette knyttet opp mot musikkfaget. I tillegg ønsker jeg å få et innblikk i hvordan du konkret arbeider med tilpasset opplæring i din musikkundervisning.            Jeg vil minne om at vi begge er ansvarlige for å unngå å bruke navn (elever, kollegaer, skole) eller annen personlig informasjon som kan være gjenkjennbart.</p>		
<b>Tema</b>	<b>Spørsmål</b>	<b>Eventuelle oppfølgingsspørsmål</b>
<b>Introduksjon</b>	Hvor lenge har du arbeidet som lærer? Hva slags lærerutdanning har du tatt? Har du noen andre undervisningsfag utover musikk?	
<b>Generelt om tilpasset opplæring</b>	Hva er det første du tenker når du hører «tilpasset opplæring»?	
	Hva er TPO for deg?	Er dette noe du legger vekt på i egen undervisning? • Hvis ikke: hvorfor?
	Hvordan legger din skole vekt på TPO?	Kunne det vært annerledes?
<b>Fokusering: tilpasset opplæring i musikkfaget</b>	Hvilken plass har TPO i din musikkundervisning?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Annerledes enn i andre fag?</li> <li>• Individuelt?</li> <li>• I fellesskap?</li> <li>• En kombinasjon?</li> <li>• Kun for noen elever?</li> <li>• For alle?</li> <li>• Nødvendig?</li> <li>• Utfordrende?</li> <li>• Selvsagt?</li> </ul>
	På hvilke måter arbeider du med TPO i musikkundervisningen?	
	Hvordan tenker du når du forbereder musikkundervisning, i lys av TPO?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hvordan bruker du rommet?</li> <li>• Nivådelt/gruppedelt?</li> <li>• Ulikt nivå?</li> <li>• Andre faktorer?</li> <li>• Sosiale ferdigheter – gruppesammensetning og plassering</li> <li>• Relasjoner lærer-elev</li> <li>• Elevenes forutsetninger</li> <li>• Rutiner</li> </ul>
	Har du eksempler på musikktimer/eller deler av musikkundervisningen hvor du opplevde at alle elevene mestret og utviklet seg?  Har du eksempler på timer/deler av musikkundervisningen hvor du har opplevd det motsatte? Altså at det er vanskelig å motivere og inkludere alle elevene i klassen?	Hva holdt dere på med da?  Hvor lenge holdt dere på med dette?  Hvordan ser du at elever utvikler seg?

	Er det konkrete områder i musikkfaget som gjør TPO mer utfordrende?	
<b>Avslutning</b>	Er det noe annet du synes vi burde snakke om angående tilpasset opplæring? - Eventuelt trekke inn inkludering? Eventuelt om det er noe mer?	

<b>Mulige samtaleemner fra læreplanen</b>	
<b>Kjerneelementer musikk</b>	<b>Overordnet del om TPO</b>
<p><b>Utøve musikk</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Stemme</li> <li>• Kropp</li> <li>• Instrumenter</li> <li>• Ulike uttrykk/sjangre</li> <li>• Øve seg i håndverk, uttrykk og formidling.</li> </ul> <p><b>Lage musikk</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Komponere</li> <li>• Arrangere</li> <li>• Improvisere</li> <li>• Utrykke seg og lytte bevisst i skapende prosesser.</li> </ul> <p><b>Oppløve musikk</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Aktiv lytting</li> <li>• Gi uttrykk for musikalske erfaringer <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Emosjonelle/eksistensielle</li> </ul> </li> <li>• Kunnskap/erfaring om musikk og musikalske virkemidler → reflekterende og utforskende tilnærming til musikkopplevelsen.</li> </ul> <p><b>Kulturforståelse</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Å forstå kulturen musikken elevene utøver, lager, opplever springer ut fra.</li> <li>• Bidrar til kulturell kompetanse</li> <li>• Musikk uttrykk for: <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Historiske forhold</li> <li>○ Samfunnsmessige forhold</li> </ul> </li> </ul>	<p>Gi elevene mulighet til likeverdig opplæring uavhengig av forutsetninger.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• God klasseledelse bygd på innsikt i elevens behov</li> <li>• Varme relasjoner</li> <li>• Profesjonell dømmekraft</li> </ul> <p>Motivasjon og læringsglede</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Bredt repertoar av <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Læringsaktiviteter</li> <li>○ Læringsressurser <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ I forutsigbare rammer</li> </ul> </li> </ul> </li> </ul> <p>Tilpasset opplæring (ordinær opplæring):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Størst grad skje gjennom variasjon og tilpasning til mangfoldet i elevgruppen innenfor fellesskapet.</li> </ul>

# Vedlegg 2: Godkjenning NSD

03.05.2022, 14:01

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

## NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

### Vurdering

#### Referansenummer

307758

#### Prosjekttittel

Tilpasset opplæring i musikkfaget

#### Behandlingsansvarlig institusjon

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

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

Hanne Kihlman Evang , hannekih@oslomet.no, tlf: +4740230877

#### Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

#### Kontaktinformasjon, student

Andreas Ansgard Hanssen, andhanss95@gmail.com, tlf: +4745019139

#### Prosjektperiode

03.01.2022 - 01.08.2022

#### Vurdering (1)

---

##### 18.01.2022 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 18.01.2022. Behandlingen kan starte.

##### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.08.2022.

##### LOVLIG GRUNNLAG

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

##### PERSONVERNPRINSIPPER

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

<https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/61d6c779-5965-423d-8885-aa9fe1c4dcd5>

1/2

- 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 viderebehandles 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

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

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

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

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

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

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

#### MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema> Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

## Vedlegg 3: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

### Vil du delta i forskningsprosjektet «Tilpasset opplæring i musikkfaget»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt i forbindelse med min masteroppgave hvor formålet er å få et innblikk i hva slags tanker og syn du som musikk lærer har rundt tilpasset opplæring, og hvordan du utøver dette i praksis. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltagelse vil innebære for deg.

#### Formål

Tilpasset opplæring er et krav i musikkfaget på lik linje med de andre fagene i skolen, og etter fire og et halvt år på studiet er ikke dette et tema våre fag har lagt en så stor vekt på. Etter min mening vil evnen til å kunne tilpasse undervisningen være et særdeles viktig fundament for å kunne skape et klasserom hvor alle elever opplever meningsfull undervisning og mestring. Nettopp av denne grunn ønsker jeg derfor å dreie min masteroppgave rundt tilpasset opplæring i musikkfaget. Ved å få innsyn i læreres tanker og praksis rundt dette temaet ønsker jeg å kunne skaffe meg kunnskap som gjør meg bedre forberedt til yrkeslivet, og igjen forsøke å svare på problemstillingen:

«*Hvordan beskriver musikk lærere sin forståelse og praktisering av tilpasset opplæring i musikkfaget?*» Undersøkelsene som blir gjort vil bli brukt som datamateriale til min masteroppgave.

#### Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Andreas Ansgard Hanssen (student) og Hanne Kihlman Evang (veileder) ved OsloMet - Storbyuniversitetet er ansvarlig for prosjektet.

#### Hvorfor får du spørsmål om å delta?

I dette prosjektet har jeg behov for å intervju flere musikk lærere for å få innsikt i deres syn på tilpasset opplæring. Du blir spurt da jeg har kjennskap til deg fra tidligere praksisperioder, arbeidsplass eller andre forhold.

#### Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet innebærer det at du lar meg intervju deg i 30-45 minutter. Intervjuet vil bli tatt opp med en lydopptaker.

#### Det er frivillig å delta

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

#### Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

Datamaterialet vil bli sikret gjennom at intervjuet vil bli tatt opp via applikasjonen Nettskjema Diktafon (<https://www.uio.no/tjenester/it/adm-app/nettskjema/hjelp/diktafon.html>), og opptaket vil automatisk lagres i Nettskjema. Dette vil si at opptaket blir kryptert på min telefon, og jeg vil kun ha tilgang til opptaket ved å logge inn på Nettskjema hvor datamaterialet er lagret sikkert. Du som deltager i prosjektet vil bli anonymisert slik at du ikke skal kunne gjenkjennes. Du vil få tilbud om å bli tilsendt transkripsjonen og eventuelt korrigere den om du ønsker det. Personopplysninger som ditt navn vil bli notert ned et sted som ikke har tilknytning til datamaterialet.

De som vil ha tilgang til datamaterialet vil være:

- Andreas Ansgard Hanssen (student)
- Hanne Kihlman Evang (veileder)

### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er den 1. august 2022. Personopplysninger og opptak vil da bli slettet. Transkripsjonen vil fortsatt være tilgjengelig for student og veileder for eventuell videre forskning.

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt 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.

### **Dine rettigheter**

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

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

- Student  
Andreas Ansgard Hanssen  
E-post: [s309978@oslomet.no](mailto:s309978@oslomet.no)
- Veileder  
Hanne Kihlman Evang  
E-post: [hannekih@oslomet.no](mailto:hannekih@oslomet.no)

### **Hvor kan jeg finne ut mer?**

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

- Veileder: Hanne Kihlman Evang, [hannekih@oslomet.no](mailto:hannekih@oslomet.no), tlf. 40230877
- Vårt personvernombud: Ingrid S. Jacobsen. Personvernombudet kan nås via e-post: [personvernombud@oslomet.no](mailto:personvernombud@oslomet.no)

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

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost ([personvertjenester@nsd.no](mailto:personvertjenester@nsd.no)) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Hanne Kihlman Evang

Andreas Ansgard Hanssen

---

## **Samtykkeerklæring**

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Tilpasset opplæring i musikkfaget*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

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

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)