

MASTEROPPGAVE

MGMO5900

Mai 2022

Musikk og tilhørighet: Hvordan virker musikkaktiviteter i skolehverdagen inn på tilhørighet i en klasse på mellomtrinnet?

Music and belonging: How does music activities in the everyday school life effect the feeling of belonging among 10 to 13 year olds?

Akademisk masteroppgave

30 sp oppgave

Therese Grandahl Ulland



OsloMet – storbyuniversitetet

Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier

Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning

Forord

Denne masteren markerer slutten på fem år for meg som masterstudent på lærerutdanningen på OsloMet. Det har følt ut som en evighet til tider og spesielt de to siste årene som har vært preget av pandemi med digital undervisning og lite sosialt med medstudenter. Jeg ser veldig fram til å være ferdig med fem år som prøvekanin og endelig kunne gå ut som ferdig grunnskolelærer med master!

Det er mange flotte mennesker som har hjulpet meg gjennom oppgaven og som fortjener en stor takk.

Aller først vil jeg starte med å takke de kjære **informantene** mine. Denne oppgaven hadde vært umulig å gjennomføre uten dere. Takk for at dere har vært trygge nok på meg til at dere ville åpne dere om noe som kan være så sårt som tilhørighet. Takk for kloke ord, gode refleksjoner og mye latter.

Jeg vil også takke sjefen min, **Aud Helen Bårdsen**, og kollega, **Anne Helene Larsen**, som har gitt meg tidenes gulrot for å gjøre ferdig og bestå masteren, nemlig 100% fast stilling som lærer. Det har hjulpet ekstremt på motivasjonen! Takk også til Anne for lån av en haug med nyttig litteratur.

Tusen takk til veilederen min, **Bendik Fredriksen**, for gode samtaler og råd. Det har vært veldig trygt å ha deg som veileder.

Og tusen takk til **venner, familie, kolleger og min kjære samboer** for å ha støttet meg og heiet på meg hele veien. Takk til **bestemor** for hjelp med oversettelse til engelsk. Og en spesiell takk til min kjære **mamma**. Du har vært en bauta gjennom alle fem årene. Tusen takk for at du, og **pappa**, bare har vært en telefonsamtale unna hver gang jeg har stått fast med en akademisk tekst, eller har vært helt fortvila før en eksamen. Det siste året har du også fungert som en veileder nummer 2, så du kan sikker begynne å be om lønn fra OsloMet. Takk også for at du og **Silje Giske Jakobsen** tok på dere møkkjobben med å lese korrektur. Jeg håper jeg blir en like god lærer som deg en dag.

Og helt til slutt en stor takk til alle mine **medstudenter** som går ut som det første kullet med master i grunnskolelærerutdanningen. Vi klarte det! Gå ut og vær de fantastiske lærerne jeg vet dere er!

Sarpsborg, mai 2022
Therese Grandahl Ulland

Sammendrag

Musikk og tilhørighet:

Hvordan virker musikkaktiviteter i skolehverdagen inn på tilhørighet i en klasse på mellomtrinnet?

Denne masteroppgaven tar for seg opplevelsen av tilhørighet blant elever i en klasse på mellomtrinnet, og hvordan musikkaktiviteter kan brukes for å skape tilhørighet. Det å oppleve å ha et sted å høre til går under de sosiale behovene i Maslows behovspyramide samtidig som at det er viktig for den sosiale utviklingen. Hvilken plass blir dette egentlig gitt i skolen i dag og hvor mye fokus er det egentlig på det? Men først og fremst, hvordan kan vi fremme følelsen av tilhørighet? Studiens kjerne går ut på musikkaktiviteter og hvilken innvirkning slike aktiviteter har på tilhørighet. Har musikkaktiviteter noe med tilhørighet å gjøre? Hvis ja, i hvilken grad? Og gir musikkaktivitetene oss noe som andre aktiviteter ikke gjør? I denne studien vil det bli presentert teorier om tilhørighet som går på tilhørighet som sosialt behov og som nødvendig for sosial utvikling. Videre tas det opp legitimeringstenkning i musikkfaget for å hjelpe med legitimeringen inn mot tilhørighet. Det er gjennomført kvalitative forskningsintervjuer i form av en-til-en intervjuer og fokusgruppeintervjuer av lærere og elever tilhørende en klasse på mellomtrinnet. Det er også gjennomført en observasjon av en musikktime. Transkripsjonene fra intervjuene og observasjonen ble analysert gjennom koding i NVivo som ble brukt inn mot drøftingen. Studien har en del begreper som må avklares, og mye av intervjuene gikk derfor til å forstå hva informantene forstod som tilhørighet og musikkaktiviteter. Dette mente jeg var viktig fordi definisjonsmakten ligger hos dem. Det kommer frem i funnene og i teorien at tilhørighet blir til gjennom fem samarbeidene faktorer. Disse fem faktorene kobles direkte til legitimeringstenkning i musikkfaget og det informantene ser på som sammenhengen mellom musikk og tilhørighet. Musikkaktivitetenes særegenhet i arbeidet for tilhørighet kan være en interessant videreføring av denne studien.

Emneord: Musikk, Musikkpedagogikk, Tilhørighet, Legitimeringstenkning, Sosiale behov, Sosial utvikling, Følelser, Musikkaktiviteter

Abstract

Music and belonging:

How does music activities in the everyday school life effect the feeling of belonging among 10 to 13 year olds?

This master thesis looks at the experience of belonging among pupils (age 10-13), and how music activities can be used to create a feeling of belonging. To experience belonging is a part of one of Maslow's needs in his hierarchy of need – social needs. Belonging is also important for social development. How much attention is given to the meaning of belonging in school? And of most interest for this thesis: How can taking part in musical activities lead to a feeling of belonging? The core of this thesis is about music activities and what kind of role it plays within development of belonging. Has music activities anything to do with this? And in what scale? And do music activities give us something other activities do not? In this thesis I will present theories about belonging as a social need and as a necessity for social development. Later we will move over to the legitimization of the music subject to help us legitimize music activities in a belonging context. The research process has been carried out through qualitative interviews, both as one-to-one interviews and focus group interviews. The informants are pupils and teachers coming from the same class. In addition to the interviews, an observation of a music class has been carried out. The transcriptions of the interviews and the observation has been analysed through coding in NVivo, and the results are later discussed in light of the theory. An important part of the study consists of defining central concepts, and in the interviews the informants were asked to explain their understanding of belonging and musical activities. This is important because the power of definition lies within the informants. The research and literature show us that belonging consists of five factors. These factors are directly linked to the legitimization of the music subject as well as the informants' thoughts about the connection between music activities and belonging. Looking at what makes music activities special would be interesting for further research.

Keywords: Music, Music education, Belonging, Legitimization, Social needs, Social development, Emotions, Music activities

Innholdsfortegnelse

Forord	1
Sammendrag	2
Abstract	3
1 Innledning	1
1.1 Valg av tema og problemstilling	1
1.2 Hva er tilhørighet?.....	2
1.3 Oppgavens struktur	3
2 Teori.....	4
2.1 Hjemfølelse og hjemløshet.....	4
2.2 Behovet for å høre til – ulike perspektiver	6
2.2.1 Tilknynings- og utviklingsteorier.....	7
2.2.2 Sosialpsykologi og sosiokulturelle perspektiver	8
2.2.3 Bronfenbrenners bioøkologiske teori	9
2.3 Legitimering av musikkfaget i skolen	11
2.3.1 Musikkens mangespektrede meningsunivers	11
2.3.2 Identitet og personlig utvikling	12
2.3.3 Musikkens egenverdi.....	13
2.4 Musikk, sted og tilhørighet – Even Ruud.....	14
2.5 Tilhørighet gjennom musikkens egenverdi	15
3 Metode	17
3.1 Valg av metode.....	17
3.2 Datainnsamling.....	18
3.2.1 Informanter	18
3.3 Undersøkelsesopplegg	19
3.3.1 Intervjuguide	21
3.4 Analyse.....	23
3.5 Kvalitet.....	25
3.5.1 Reliabilitet	25
3.5.2 Validitet.....	25
3.5.3 Etikk	26
4 Resultater	28
4.1 Hva betyr tilhørighet?.....	28
4.1.1 Behovet for tilhørighet	31
4.1.2 Tilhørighet og aktivitet.....	32

4.1.3	Tilhørighet og følelser	34
4.1.4	Kort om tilhørighet	36
4.2	Henger musikk og tilhørighet sammen?	36
4.2.1	Hva blir sett på som musikkaktiviteter?	36
4.2.2	Musikkaktiviteter = tilhørighet?	38
4.3	Kan musikk splitte oss?	41
4.4	Sammendrag av resultater	42
5	Drøfting	43
5.1	Tilhørighets fem faktorer	43
5.1.1	Tidens tann?	45
5.2	Hvordan legitimere musikkaktiviteter?	46
5.2.1	Argument 1: Følelser	46
5.2.2	Argument 2: Inkludering	47
5.2.3	Argument 3: Den musikalske erfaringens egenverdi	48
6	Avslutning	49
7	Referanser	51
8	Bildetekstliste	53
	Vedlegg 1 – Informasjonsskriv elever på mellomtrinnet	54
	Vedlegg 2 – Informasjonsskriv lærere	56
	Vedlegg 3 – Intervjuguide elever på mellomtrinnet	58
	Vedlegg 4 – Intervjuguide lærere	60
	Vedlegg 5 – Meldeskjema for behandling av personopplysninger	61

1 Innledning

I overordnet del av læreplanen kan vi lese at skolen skal utvikle et inkluderende fellesskap som fremmer helse, trivsel og læring for alle. Et trygt og godt skolemiljø er en rettighet for alle elevene ifølge Opplæringslova §9-A. I Utdanningsspeilet 2020 kan Utdanningsdirektoratet fortelle oss at de aller fleste elever trives på skolen og opplever tilhørighet og vennskap, samtidig som at stadig flere ikke føler at de passer inn i skolen (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Ifølge Elevundersøkelsen 2020/21 trives flertallet av elevene på skolen. Så mye som 88% trives godt eller svært godt. De resterende 12% trives litt eller trives ikke. Elevundersøkelsen er gjennomført blant elever fra 5. trinn til VG3 elever, og resultatene omfatter derfor de. Det kommer også fram i rapporten at trivselen er stabil fram mot ungdomsskolen, hvor den synker litt (Wendelborg, 2021).

Selv om det kommer fram at de fleste elever trives i skolen, legger også Wendelborg og Utdanningsdirektoratet vekt på at det er flere og flere som ikke føler de «passer inn på skolen». Dette kommer fram i NOVA-rapporten av Ungdata 2020 også (Bakken, 2020). Vi kan se at det er en gradvis økning i antall elever som ikke trives på skolen fra 2015 – 2019, et funn som også støttes av funnene i PISA-undersøkelsen. I en kortrapport av PISA-undersøkelsen fra 2018 kommer det fram at det fra 2003 til 2018 har vært en gradvis økning i andelen elever som ikke opplever tilhørighet i skolen (Jensen, et al., 2019). Det er mange grunner til at barn ikke trives på skolen, det kan være mangel på motivasjon, kjedsomhet eller mobbing. Derfor syns jeg det er interessant at Utdanningsspeilet 2020 spesielt trekker fram dette med tilhørighet og at det er en gradvis nedgang i elever som føler de hører til på skolen.

1.1 Valg av tema og problemstilling

Valget av tema kommer jo som regel av egen interesse. Jeg har selv fått oppleve effekten musikk har hatt på min følelse av tilhørighet til de menneskene jeg har hatt rundt meg. Jeg har erfart at graden av tilhørighet også har hatt mye å si for min opplevelse av trivsel, trygghet og vennskap. Dette har jeg tre gode eksempler på. Da jeg gikk på barneskolen, så var jeg så heldig å gå på en skole med mye fokus på musikkaktiviteter i skolehverdagen. I tillegg til at dette var en arena jeg selv fikk blomstre på, så hadde vi som klasse og skole det veldig gøy sammen gjennom dette. Dette er en skole jeg i stor grad føler en tilhørighet til. Da jeg kom på ungdomsskolen så forsvant dette aspektet helt. Musikkaktiviteter utover musikktimene var

nærmest ikke-eksisterende, og musikktimene var heller ikke særlig allsidige når det kom til musikkaktiviteter. Et eksempel på dette er hvordan musikklasserommet var innredet. Her sto nemlig pulter en og en foran en tavle uten noe rom for å bevege seg på. Mange har nok opplevelsen av at årene på ungdomsskolen er de verste, og personlig var jeg nok på mitt «laveste» her. Om det henger sammen med mengde musikkaktiviteter kan vi jo tolke ut fra denne oppgaven her. Ungdomsskolen er ikke noe jeg føler en særlig tilhørighet til heller. Da jeg kom på videregående begynte jeg på musikklinja, og dette var en vekker. De første ukene i 1. klasse gikk man rundt og var nærmest nyforelska. Her er det en selvfølge at det ble utøvd en mengde musikkaktiviteter. Det er her jeg fikk mine nærmeste venner, og av alle de tre skolene, så er det de fra videregående jeg har kontakt med i dag. Siden jeg har opplevd dette så sterkt selv, så ble jeg nysgjerrig på om dette kunne gjelde for flere enn meg.

Begrepet tilhørighet har jeg også hengt meg opp i. Hva vil det egentlig si å høre til, og hvilken plass har dette i skolen? Jeg skal ærlig innrømme at dette er et begrep jeg har lagt svært lite merke til gjennom mine fem år på lærerutdanningen. Men på fjerde året var vi innom en bok som heter *Mobbing i barnehagen og skolen* som satte dype spor (Lund & Helgeland, 2020). Mobbing er noe vi alle vil unngå, både som barn og som voksen. Jeg begynte derfor å tenke på hva som kunne være forebyggende tiltak mot mobbing. Behovet for tilhørighet dukket opp i denne sammenhengen.

Det ble klart for meg at behovet for å høre til egentlig er ganske stort. Og med et stort hjerte for musikk, så ble jeg nysgjerrig på om musikkaktiviteter i skolehverdagen kunne knytte oss sammen, da dette er noe jeg har erfart selv. Slik ble problemstillingen «**Hvordan virker musikkaktiviteter i skolehverdagen inn på tilhørighet i en klasse på mellomtrinnet?**» til. Her kunne man ha valgt å se på tilhørighet til skolen, byen eller landet, men jeg valgte å gå for klassen, da det er der barnet beveger seg mest. Det var også viktig for meg å fokusere på skolen, da jeg ønsker at dette skal være relevant for min lærerpraksis. Barnet er som regel aller mest med sine klassekamerater i løpet av en skoledag, noe som er grunnen til at denne undersøkelsen fokuserer på klassesilhørighet og ikke skoletilhørighet.

1.2 Hva er tilhørighet?

Tilhørighet er et begrep mange av oss er godt kjent med, men som man kanskje ikke tenker betyr så mye mer enn «å høre til». Det er derfor viktig at vi definerer og avgrensner begrepet. Her vil det komme fram definisjoner i teorikapittelet og resultatkapittelet. Definisjonene i

teorikapittelet baserer seg på litteratur, mens definisjonene i resultatkapittelet baserer seg på utsagn fra informantene. I teorikapittelet tas det blant annet utgangspunkt i Inga Bostad sin bok *Å høre hjemme i verden – Introduksjon til en pedagogisk hjemstedsfilosofi*. Hun skriver om å høre hjemme i verden og spesifikt om å *høre hjemme*, istedenfor å *høre til* (Bostad, 2021). Er det en forskjell på disse to, og hva er i så fall forskjellen? Ved første øyekast vil man kanskje si at de er synonymer, og derfor vil jeg komme med et lite eksempel. Man kan si at man *hører til* et kor, eller man kan si at man *hører hjemme* i et kor. Tenk på dette selv, om det er en menighet, et fotballag eller et band. Hvor vil du si at du hører til og hvor hører du hjemme? Hvilke av utsagnene viser en større grad av tilhørighet? For jeg tenker nemlig at disse to definisjonene viser til forskjellige grader av tilhørighet, og personlig tenker jeg at å *høre hjemme* er den sterkeste formen for tilhørighet av disse to. Det beskriver en form for eksistensiell tilhørighet. Tilhørighet i denne oppgaven vil derfor handle om å høre hjemme. Men vi kan ikke gi oss der, for hvor eller til hvem skal man høre hjemme? Dette kommer fram i problemstillingen min – tilhørighet til klassen. Når vi snakker om klassen så tenker jeg at det blir vanskelig å skille mellom tilhørighet til noen, noe eller et sted. Klassen innebærer både person, tid og sted. Det er skolen din, klasserommet ditt, skolegården, gangen, lærerne, assistentene, medelevene og barndommen din. Hele dette lille samfunnet som klassen og skolen er, men her vil vi, som sagt, bare fokusere på klassen.

1.3 Oppgavens struktur

Aller først skal vi ta en titt på hva forskjellig litteratur sier om temaene i problemstillingen i et teorikapittel. Etter det går vi inn i et metodekapittel hvor jeg tar for meg valg og begrunnelse av metodene jeg har brukt i innsamling av data. Disse dataene vil bli presentert i et resultatkapittel som til slutt skal ses opp mot teorien i et drøftkapittel. Det hele avsluttes med en konklusjon i avslutningskapittelet.

2 Teori

Problemstillingen kan deles inn i to hovedtemaer. Det er *tilhørighet* og *musikk*. Teorikapittelet vil bestå av ulike temaer knyttet opp til disse hovedtemaene som til slutt skal brukes inn i drøftingen. Ulike teorier og perspektiver på tilhørighetsbegrepet vil være relevant for å se på hva tilhørighet betyr. Her kommer også behovet for tilhørighet frem. Hva vil de si å høre til, og hvor viktig er det å oppleve tilhørighet? Neste del av problemstillingen handler om musikkaktiviteter, men i dette kapittelet blir det sett på musikkfaget. Her er det relevant å få frem en del tanker rundt legitimering av musikkfaget. Jeg har inkludert tankene fra tre forskjellige personer fra musikkpedagogmiljøet. Dette skal hjelpe oss å se hva musikkaktiviteter kan gjøre for tilhørighet, og om det finnes en sammenheng mellom musikk og tilhørighet.

2.1 Hjemfølelse og hjemløshet

En måte å forstå et fenomen på, kan være å se på hva det ikke er. Hva blir det motsatte av tilhørighet, og hvordan oppleves fraværet av tilhørighet? Inga Bostad beskriver tilhørighet som å høre hjemme. *Hjemmet* er noe hun bruker konsekvent gjennom kapittelet «Å kjenne seg hjemme og å være hjemme – i verden» (Bostad, 2021, ss. 19-34). *Hjemløshet* er derfor et begrep som dukker opp, og basert på Bostad kan vi si at dette er et av antonymene til tilhørighet. Bostad skriver videre at hjemfølelse og hjemløshet både kan være noe konkret, som å ha tak over hodet, eller noe eksistensielt, som mangel på hjemstedsfølelse i verden. Det er viktig å poengtere at det er den eksistensielle hjemløsheten vi tar for oss videre. Videre i beskrivelsen av dette fenomenet tar hun opp *oikofobi*. Hun forklarer oikofobi som et ønske om å frigjøre seg fra et bestemt hjemsted, og ikke ville ha en forbindelse til det stedet man kommer fra, men ønsker å være «free from the pressure to belong, to be with ‘us’» (Scruton, 1993). Ifølge Judith Suissa så er det ikke mulig å forlate hjemstedet på den måten som oikofobien krever nettopp fordi «stedet» er noe som har «satt seg i sjelen» som en form for ideologi eller kultur (Suissa, 2020, sitert i Bostad, 2021, s. 30). Dette forklarer Bostad slik:

Å reversere hjemmet i oss, og forsøke å gjøre det kjente til noe fremmed, er dermed en umulighet. Det å være hjemme et sted er ikke noe vi velger, men noe vi bærer med oss, som både tap og savn – av både det konkrete hjemmet og det eksistensielle hjemmet. (Bostad 2021)

Grunnen til at jeg velger å ta med dette om oikofobi er at argumentene til både Bostad og Suissa forteller oss at dette er noe som er en stor del av alles liv, og derfor er noe vi som mennesker må lære oss å håndtere. Tilhørighetens plass i menneskers liv blir noe man som lærer bør være bevisst på siden dette blir et naturlig aspekt inn i *Folkehelse og livsmestring*. Men når de sier at oikofobens ønske er umulig å tilfredsstille, betyr det da at det er umulig å føle på en eksistensiell hjemløshet? Her kommer det fram i kapitlet til Bostad at for å frigjøre seg fra et bestemt hjemsted, så må man faktisk ha et sted å frigjøre seg fra. Det må ha vært en form for hjemstedsfølelse fra før (Bostad, 2021). I tillegg må vi huske at dette er en fobi, og fobier er en form for angst og frykt som er overdreven i forhold til situasjonen, og som ikke lar seg minske av fornuftige forklaringer (Skre & Malt, 2022). Dette poengteres også når Suissa snakker om at det er umulig å oppfylle den hjemløsheten som en oikofob krever.

Det er altså mulig å kjenne på hjemløshet. Den eksistensielle hjemløsheten handler om mangel på velvære (fysiologisk), mangel på omsorg og kjærlighet (emosjonelt), mangel på privatliv (territoriell), en følelse av meningsløshet (spirituell) og mangel på hjemstedsfølelse i verden (ontologisk) (Bostad, 2021). Disse manglene går innunder det Abraham Maslow kaller for *mangelbehov*. Mangelbehovene er behov Maslow mener må være tilfredsstilt for å verne om vårt eget psykiske og fysiske velvære. Det er de behovene som kommer først i hans behovspyramide, og dermed de behovene som må tilfredsstilles først (Skaalvik & Skaalvik, 2014). Alt dette som kjennetegner hjemløshet finner vi igjen i FNs barnekonvensjon og verdenserklæringen om menneskerettigheter – for eksempel menneskerettighetenes artikkel 12 om privatliv: «Ingen må utsettes for vilkårlig innblanding i privatliv, familie, hjem og korrespondanse, eller for angrep på ære og anseelse. Enhver har rett til lovens beskyttelse mot slik innblanding eller slike angrep» (FN-sambandet, 2020). Eller artikkel 19 i barnekonvensjonen (forenklet utgave), spesielt med tanke på forsømmelse, da det handler om å ikke ta vare på barnet: «Staten skal beskytte barnet mot fysisk og psykisk mishandling, forsømmelse eller utnyttning» (Endal, 2016). Det er ikke sikkert vi kan si at det er en menneskerett å føle på tilhørighet, eller å ha en hjemstedsfølelse, men vi kan se at behovet for å høre til kan ses i sammenheng med grunnleggende rettigheter. Vi skal nå se nærmere på nettopp behovet for å høre til.

2.2 Behovet for å høre til – ulike perspektiver

Som sagt tidligere kunne vi se at behovet for å høre til er en stor del av menneskers liv, det kan kobles direkte til menneskerettighetene og at dette er noe vi som lærere derfor bør være bevisst på. Skolen i Norge har fått et såkalt oppdrag fra staten om å legge grunnlaget for at elevene senere i livet skal kunne fungere ute i samfunnet, i demokratiet, men også med seg selv – her og nå og senere. Dette kalles for skolens samfunnsmandat. Hva dette har med tilhørighet å gjøre kan vi lese om i overordnet del av læreplanen under *Identitet og kulturelt mangfold*. «Skolen skal gi elevene historisk og kulturell innsikt og forankring, og bidra til at hver elev kan ivareta og utvikle sin identitet i et inkluderende og mangfoldig fellesskap» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Dette handler om å ruste barna til å klare å finne sin plass i verden – hvor de hører til.

Skolens samfunnsmandat samt barnas rettigheter dukker opp flere ganger i litteraturen om tilhørighet. Bostad stiller spørsmålet om det er skolens oppgave å få eleven til å føle seg hjemme i verden. Som sagt så fokuseres det på den eksistensielle hjemløsheten i denne oppgaven, og Bostad beskriver det å føle seg som en fremmed, eller som hjemløs, nettopp som en eksistensiell erfaring. Her mener Bostad at ett av skolens og opplæringens grunnleggende samfunnsmandat dukker opp – å gi alle barn og unge en opplevelse av mestring, av livsmening for så å kunne leve gode liv i fellesskap med andre (Bostad, 2021).

Som vi har sett flere ganger kan vi kalle behovet for å høre til for et grunnleggende behov om vi tar utgangspunkt i Maslows behovspyramide (Skaalvik & Skaalvik, 2014). Tilhørighet går også inn i det Maslow kaller sosiale behov.

Behovet for tilhørighet og kjærlighet kalles også sosiale behov. Vi har behov for å føle nærhet til andre mennesker, være integrert og medregnet i det samfunnet eller gruppa vi tilhører. Det handler om å gi og motta omsorg og å føle seg akseptert av miljøet. Vi har et behov for å bli likt, respektert og verdsatt. (Stai, 2021)

De grunnleggende behovene må være tilfredsstilt for å kunne oppleve mestring og livsmening. Det er også viktig for å kunne klare å lære, noe dere vil se at informantene i denne undersøkelsen snakker om. De sosiale behovene om kjærlighet og tilhørighet handler mye om relasjoner. Hvis barna opplever at de voksne ser dem og viser interesse og engasjement for det de driver med, bidrar det positivt til barns egen motivasjon og engasjement (Skaalvik & Skaalvik, 2014). Her ser vi at tilhørighet har en viktig plass i skolen, da tilhørighet er viktig for barnet mens det går i skolen og i tiden etter skolen.

Ingrid Lund og Anne Helgeland skriver om behovet for å høre til i boken sin *Mobbing i barnehage og skole*. Her starter de kapittel 6 med å referere til Allen og Kern som sier at det er grundig dokumentert at følelsen av å høre til har mye å si for trivsel og utviklingen av god psykisk og fysisk helse (Allen & Kern, 2017). Her ser vi at tilhørighet er en viktig faktor for å trives, men de viser også til en uttalelse hvor trivsel fremstår som en faktor for tilhørighet – at man ikke kan ha det ene uten det andre. Allen og Kern sier også at vennskap er en beskyttelsesfaktor, og at gode vennskap gir sosial støtte og godt grunnlag for trivsel (Allen & Kern, 2017). Vennskap har altså også noe med tilhørighet å gjøre. De legger så frem at risikofaktorene ved å ikke ha en generell opplevelse av tilhørighet kobles opp mot psykiske og fysiske helseutfordringer. Dette er sett i et sosialpsykologisk perspektiv, og følelsen av tilhørighet defineres derfor som i hvilken grad individet føler seg personlig akseptert, respektert, inkludert og støttet av de menneskene som omgir dem (Baumeister & Leary, 1995).

2.2.1 Tilknytnings- og utviklingsteorier

Psykososiale tilknytnings- og utviklingsteorier kan nevnes når vi snakker om tilhørighet fordi tilhørighet og tilknytning er to begreper som flettes i hverandre. De menneskene som omgir barnet og som barnet skal føle en tilknytning til faller innunder det Axel Honneth kaller «kjærlighetsdimensjonen». Han beskriver kjærlighetsdimensjonen som det grunnleggende behovet for å bli elsket og anerkjent betingelsesløst. Av disse menneskene så er det snakk om de nærmeste relasjonene: foreldre, familie, men også barnehage og skole (Honneth, 2008). Dette forteller oss igjen at tilhørighet har en plass i skolen, da elevene ser til oss for annerkjennelse og kjærlighet. Trygghet blir også satt i direkte sammenheng med tilknytning og tilhørighet. På samme måte som med trivsel blir det lagt frem at trygghet er en forutsetning for tilhørighet, samtidig som at det er et resultat av det.

Tilhørighet og tilknytningens betydning setter krav til omsorgens kvaliteter og omsorgspersonens kapasitet. Disse kvalitetene er hentet ut fra Honneths kjærlighetsdimensjon som er nevnt i forrige avsnitt. Dette kan vi se i den engelske psykologen John Bowlbys (1907-1990) tilknytningsteori og den britiske psykoanalytikeren Donald Winnicotts (1896-1971) objektrelasjonsteori da de blir bekreftet i nyere utviklingsteori, som for eksempel den amerikanske psykiateren Daniel Sterns (1934-2012) teori om selvutvikling, som også er en tilknytningsteori (Lund & Helgeland, 2020). Det disse teoriene har til felles er betydningen av den emosjonelle tilknytningen og det intersubjektive samspillet mellom barn og forelder. Her

snakker de om spedbarn, og denne tildlige tilknytningen spiller en vesentlig rolle i barnets evne til å skape relasjoner og utvikle sosial kompetanse senere i livet (Hart & Schwartz, 2009).

2.2.2 Sosialpsykologi og sosiokulturelle perspektiver

I en perfekt verden hadde alle opplevd tilhørighet til sine nærmeste og de større fellesskapene man er en del av, slik som Honneth beskriver i sin anerkjennelsesteori. Anerkjennelse handler om å bli sett på som en verdifull del av fellesskapet. I løpet av denne undersøkelsen dukker forskjellen mellom tilhørighet og fellesskap opp. Lund og Helgeland skriver om å ha tilhørighet til fellesskapet. Her kan det derfor se ut som at fellesskapet kommer før tilhørigheten, men at det ikke er gitt at man opplever å høre til det fellesskapet man er den del av (Lund & Helgeland, 2020).

Hanne Haavind er en norsk psykolog og kjønnsforsker. Hun har forsket på vennskap blant unge i 12-14 års alderen. Hun legger fram at vi som voksne ofte forventer at alle skal være venner med alle, men det fungerer ikke slik. Vennskap blant barn og unge baserer seg på valg og opplevd fellesskap. Det må være noen man identifiserer seg med gjennom kjønn, etnisitet, preferanser eller likhet i alder. Ungdommene skaper også uttrykksformer som viser hvem som passer sammen og hvem som ikke passer sammen. Dette handler ifølge Haavind om en nødvendig forutsetning for ungdommens personlige utvikling til å etablere tilhørighetsforhold til andre barn og unge (Haavind, 2013, s. 221).

Da boken til Lund og Helgeland handler om mobbing i skolen og barnehagen, trekkes naturligvis tilhørighetsbegrepet inn i mobbetematikken. Med tanke på ungdom blir tilhørighet et ganske komplekst begrep, og dette har man prøvd å forstå seg på gjennom sosialpsykologien og sosiokulturelle perspektiver (Lund & Helgeland, 2020).

Sosialpsykologien tar for seg det sosiale samspillet mennesker imellom og hvordan det formes av verdier, holdninger og sosiale systemer. Det beskriver menneskets behov for anerkjennelse, sosial aksept og tilhørighet (Honneth, 2008, sitert i Gilbert & Irons, 2009).

Fellesskapet er ikke noe man bare blir en del av da det kan oppleves som at man må kjempe for tilhørighet til dette fellesskapet. Og her dukker kompleksiteten opp ved at det forventes at du passer inn i det fellesskapet og lever opp til den kulturen du ønsker å være en del av (Lund & Helgeland, 2020). Her kan fellesskapet det forventes at man passer inn i være klassen man går i. Biesta beskriver skolen, i dette tilfellet klassen, som et fellesskap der man ikke har noe

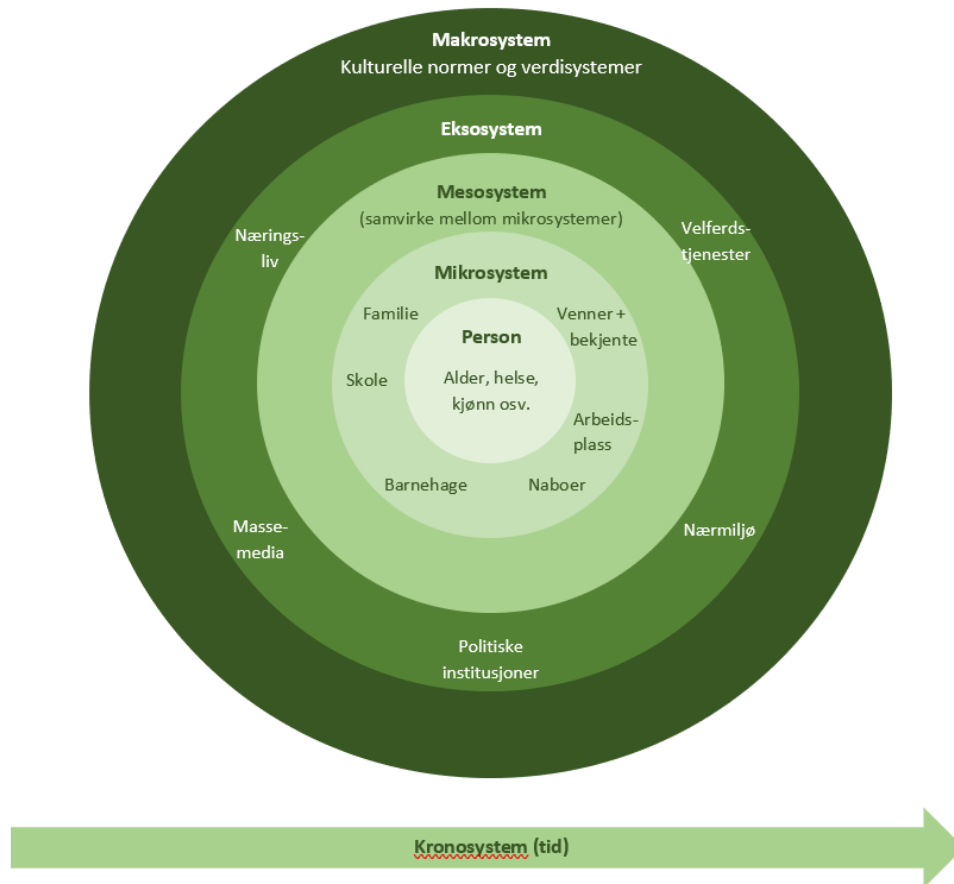
til felles (Biesta, 2009, sitert i Bostad, 2021, s. 9). Basert på dette kan det se ut til at kampen for å høre til klassen din kan bli ganske stor.

Når behovet og kampen for tilhørighet kan bli så stor som det legges opp til i avsnittene over, kan det oppleves som at tilhørigheten blir truet. Ut ifra et sosialpsykologisk perspektiv beskriver den danske mobbeforskeren Dorte M. Søndergaard at angst for sosial ekskludering hører til under tilhørighetsbegrepet. Dette kaller hun for «sosial død». Sosial død, i motsetning handler om å ikke være regnet med, eller å være usynliggjort blant jevnaldrende (Søndergaard, 2012). Dette bygger på en forståelse av mennesket som kulturelle vesner som er eksistensielt avhengige av å tilhøre ulike fellesskap (Hansen, 2011).

2.2.3 Bronfenbrenners bioøkologiske teori

Urie Bronfenbrenner var professor og psykolog og utviklet det vi i dag kaller Bronfenbrenners bioøkologiske teori. I denne sammenhengen kan vi bruke Bronfenbrenners modell til å se hvordan ulike systemer påvirker barnets oppvekstbetingelser og rett til et trygt og godt psykososialt miljø. Denne modellen kan også kalles «Det store samspillet». De diverse systemene eller miljøene som omgir barnet kan på sin egen måte, direkte eller indirekte, forebygge mobbing. Det kan også virke motsatt, ved at de gir mobbing mulighet til å utvikle seg i de miljøene barna er en del av (Lund & Helgeland, 2020). Mange kjenner nok denne teorien som utviklingsteori og ikke bioøkologisk teori. Bronfenbrenner har selv utviklet teorien og understreker hvordan biologi og samspill med miljøet former mennesket. Derfor endret han det til bioøkologisk teori. Her forener han utviklingspsykologi og sosiologi i et forsøk på å skape en helhetlig teori om menneskets utvikling (Bronfenbrenner, 1979, sitert i Kvvello & Wendelborg, 2002, s. 5).

Bronfenbrenner mener at samfunnet består av fem systemer: mikro-, meso-, ekso-, makro-, og kronosystemet. Dette kan dere se i figuren under.



Figur 1-1, Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell (Lund & Helgeland, 2020)

Modellen viser som sagt forskjellige systemer som påvirker hverandre og som påvirker barnet. Mikrosystemet er der det enkelte barnet befinner seg. Dette systemet inneholder familie og de sosioøkonomiske betingelsene barnet er født inn i. Mikrosystemet blir igjen påvirket av mesosystemet. Mesosystemet symboliserer samhandlingene mellom de forskjellige aktørene i mikrosystemet, for eksempel skole-hjem-samarbeid. Eksosystemet symboliserer faktorer som påvirker barnet, men som barnet ikke er i direkte kontakt med, for eksempel politikk. Ytterst i ringen finner i makrosystemet. Makrosystemet symboliserer kulturelle normer og verdier i samfunnet. Kronosystemet er ment for å synliggjøre tidsdimensjonen i barnets utvikling. Det gjenspeiler hvordan barnets (individets) livshistorie kan påvirke barnets utvikling samtidig som at det påvirker ett eller flere av de andre systemene (Imsen, 2015).

Bioøkologisk teori forteller oss om hvordan mennesker formes og utvikles som individ og utvikler kompetanse til å bli en aktiv samfunnsdeltaker. Det handler om å mestre eget liv, som innebærer utvikling av kompetanse, evnen til å tilpasse seg, reflektere over og påvirke

samfunnsutviklingen. Dette plasseres i det sosiokulturelle landskapet ved at tankene om barn og unges kompetanseutvikling legger vekt på en dynamisk utveksling mellom indre og ytre forutsetninger. Lund og Helgeland forteller at dette perspektivet legger vekt på sosiokulturelt, ikke-dualistisk perspektiv, som innebærer at individet ikke ses på som uavhengig av de praksiser og kontekster de deltar i (Lund & Helgeland, 2020).

Leo Vygotskys idéer innen utviklingspsykologi er overensstemmende med det sosiokulturelle perspektivet. Her gis den voksne en medierende rolle. Den voksne skal bidra til å skape handlingsrom og være en støtte for barnets utvikling i møte med sosiale praksiser og kontekster. Hva dette har med Bronfenbrenner å gjøre handler om at de voksne i de forskjellige systemene rundt barnet må klare å samarbeide (Helgeland, 2014, s. 61).

Vi ser altså at tilhørighet oppleves som en eksistensiell hjemfølelse. Å oppleve å høre til blir beskrevet som et grunnleggende behov for alle mennesker. Tilhørighet oppleves gjennom vennskap, trygghet, trivsel, anerkjennelse og kjærlighet. Det handler også om å finne sin plass i et fellesskap, samtidig som at det handler om å kjempe for sin plass i et fellesskap. Dette er noe som må læres og det gjenspeiler seg i utviklings- og tilknytningsteorier.

Sosialpsykologien og sosialkulturelle teorier forteller oss at tilhørighet er viktig når vi trer inn i, og lærer oss, de sosiale systemer. Disse sosiale systemene beskriver Bronfenbrenner i sin modell.

2.3 Legitimering av musikkfaget i skolen

Øivind Varkøy har skrevet boken *Hvorfor musikk? En musikkpedagogisk idèhistorie* (Varkøy, 2019). Her tar han for seg legitimeringen av musikkfaget. Dette vil være relevant inn i drøftingen hvor vi skal drøfte om vi bør bruke musikken for å bygge tilhørighet, og om musikkaktiviteter har en særegen stilling innenfor tilhørighetsbegrepet. For hvorfor skal vi bruke tid på å gjøre dette gjennom musikk om det fungerer like bra å bruke idrett, for eksempel?

2.3.1 Musikkens mangespektrede meningsunivers

Frede V. Nielsen og Even Ruud er to personer som har hatt mye å si for nyere skandinavisk legitimeringstenkning innenfor musikkfaget. Nielsen har hatt sine største bidrag innen musikkpedagogisk-filosofi, men har imidlertid aldri utformet en egen eksplisitt

legitimeringstenkning. Nielsen sier at musikken er som et mangespektrert meningsunivers (Varkøy, 2019). Nielsen forklarer det selv slik:

Denne tankegang åpner for den mulighet at anskue det musikalske objekts meningsunivers som ikke blot bestående af visse strukturtræk, der er beskrivelige i en teknisk betonet musikalsk fagterminologi (...), men også af meningslag ”dybere” placeret i objektet. (...) Hvad der bliver klart efter denne fremstilling er, at det musikalske objekt principielt udgør et helt meningsunivers, som giver et spektrum af oplevelsesmuligheder. (Nielsen F. V., 2010, ss. 134-135)

Ifølge Nielsen er disse meningslagene akustiske lag, strukturelle lag, kroppslige lag, spenningslag, emosjonelle lag og åndelige/eksistensielle lag. Han beskriver meningslagene som en kule der overflaten består av relativt konkrete og verbalt lettbeskrivelige egenskaper, men som innvendig har dypere plasserte meningslag. Alle disse lagene har noe med hverandre å gjøre da de hører sammen (Nielsen F. V., 2010). Mye pedagogisk virksomhet ser ut til å bare ta for seg overflaten av kula, det som er teknisk beskrivelig og håndterlig, og ser bort ifra dybdeperspektivene. Nielsen legger altså vekt på musikalsk erfaring som eksistensiell erfaring. Dette har hatt stor betydning for Varkøys egen legitimeringstenkning (Varkøy, 2019).

2.3.2 Identitet og personlig utvikling

Even Ruud er en norsk musikkterapeut, musikkforsker og musikkpedagog. Av det han har produsert tar musikkens funksjon for individ og samfunn sett i sammenheng med identitetsskapende funksjoner og helsebringende muligheter majoriteten av plassen. I boken *Musikk og verdier* argumenterer han for at de verdiene som ligger i den tradisjonelle musikkpedagogikken kan bidra til å utvikle individuell selvbestemmelse. Han legger også vekt på en musikkundervisning som jobber helsefremmende gjennom inkluderende fellesskap (tilhørighet), improvisasjon, sammusisering og personlig utvikling. Han argumenterer også for et musikkfag som styrker elevens musikkulturelle tilhørighet og personlige identitet, samtidig som at det fremmer et sett med verdier, for eksempel toleranse. Ruud har som sagt et stort fokus på identitetsutvikling og mener at en handlingsorientert musikkpedagogikk åpner opp for å «tilføre de unge midler til å styrke, utvikle og uttrykke sin identitet» (Ruud, 1983, s. 141). Her ser han på musikken som vårt sterkeste medium nettopp fordi den vekker og

forbinder tanke og følelse. Varkøy sier at dette er perspektiver som er nært knyttet til musikkpedagogisk legitimeringstenkning (Varkøy, 2019).

2.3.3 Musikkens egenverdi

Når Varkøy legitimerer musikkfaget ser han på fagets verdi og mening i seg selv. Han legger frem at det i nyere tenkning ikke er rom for sakens egenverdi, kun nytteverdi – altså kravet om nytte eller relevans. Han kaller dette for en antihumanistisk tendens da den er «uten sans for gleden over den friheten som ligger i «formålsløse» aktiviteter» (Varkøy, 2019, s. 120). Det kan være vanskelig å snakke om musikkens egenverdi når vi lever i et samfunn som kun ser på musikkens nytteverdi. Varkøy velger å beskrive *musikken* som noe vi gjør sammen, for at innholdet skal gi god mening i nåtiden. Dette gjør at musikken knyttes til aktivitet og ikke verk eller komposisjoner. Det blir møtet mellom menneske og musikalsk objekt som står i sentrum. Dette kaller han for *den musikalske erfaringens egenverdi*. Den musikalske egenverdiens erfaringer kommer frem når aktiviteten har sitt mål i seg selv, istedenfor utenfor seg selv (Varkøy, 2019).

Hannah Arendt (1906-1975) har poengtert at det moderne samfunnets «tilbedelse» av nyttetenkning representerer en antihumanistisk tendens, som Varkøy også nevner. Det vil si en tendens som ikke verdsetter noen menneskelig aktivitet som ikke har et mål utenfor seg selv (Arendt, 1996). Det er kun de menneskelige aktivitetene som produserer et produkt, som blir ansett som nyttig. Når vi stadig handler etter mål utenfor aktiviteten i seg selv, kan det oppleves som meningsløst. Varkøy sier at «man fokuserer på nytten, men har egentlig intet svar på hva som er *meningen* med denne nytten» (Varkøy, 2019, s. 122). Til og med blir deltakelse på festival sett på som «nyttig» da det kan fremme publikums positive identitetsutvikling. Her gjør de musikalsk erfaring om til en handling som «produserer» identitet og god helse, noe som er godt for landets økonomi. Her ligger altså ikke verdien i kunsterfaringen, men hva kunsterfaringen produserer.

For å lettere forklare hva den musikalske egenverdiens erfaring er, tar Varkøy for seg Hannah Arendts handlingsbegrep ved å knytte musikk til en form for menneskelig aktivitet som prinsipielt har verdi i seg selv. Vi mennesker er ikke bare vesener som arbeider og produserer, men vi *handler* også. Med *handling* menes en aktivitetsform som er menneskets sosiale virksomhet og aktivitet (Varkøy, 2019). Vi kan for eksempel se på aktivitetsformen *å handle i affekt* som er en spontan og emosjonell respons på noe positivt eller negativt (Svartdal, 2022).

Musikk i musikkundervisningen i dag blir ikke lenger sett på som bare et produkt eller et verk, men det handler om å delta i musikkfremførelser som utøvende, lyttende, øvende, komponerende eller dansende. Det er dette som er musikalsk erfaring og musikalsk erfaring blir dermed en handling. Musikk i form av verk og komposisjoner blir sett på som et produkt og derfor et middel til musikalsk erfaring. Varkøy oppsummerer dette med å si «*Musikalsk erfaring er handling* – en form for menneskelig aktivitet som prinsipielt har verdi i seg selv» (Varkøy, 2019, s. 129). Og den musikalske erfaringen blir også sett på som en eksistensiell erfaring, som Nielsen snakker om.

2.4 Musikk, sted og tilhørighet – Even Ruud

Even Ruud har vi vært innom tidligere. Der så vi at han blant annet la vekt på identitet gjennom musikk. Identitet har en direkte kobling til tilhørighet ved at «identitet handler om at opplevelsen av tilhørighet til et bestemt sted, hvor vi kommer fra, og steder vi føler oss knyttet til, inngår som en viktig bestanddel av selvbildet» (Ruud, 2017, s. 208). Altså legger vi mye av identiteten vår, hvordan vi ser oss selv, i de stedene vi føler tilhørighet til.

Dette kommer også fram i en metaanalyse gjort av Adrian C. North og David J. Hargreaves fra 1999. Denne metaanalysen handler om barn og unge i alderen 10-19 år og hvordan de «dømmer» hverandre ut ifra hvilken musikk de hører på. For eksempel kommer det fram at visse musikkjangere ikke bare assosieres med forskjellige steder i landet (steder basert på sosial klasse), men også hvordan du er som menneske når du kommer fra dette stedet og hører på denne musikken. I en av undersøkelsene hvor de presenterer en rekke påstander, som de skal plassere tilhengere av de tre sjangrene Indie pop, klassisk musikk og listepop i, mener informantene at tilhengerne av listepop er den av de tre som har størst sannsynlighet for å være rasister (North & Hargreaves, 1999). Vi bruker altså musikken til å definere oss selv og andre.

Ruud sier ikke så mye mer om tilhørighet i form av eksistensiell tilhørighet da han fokuserer mer på musikk og et fysisk sted. Han snakker for eksempel om nasjonstilhørighet og hvor «lett» det er å finne musikk som kan knyttes til et sted, i dette tilfellet Norge:

For eksempel er nasjonstilhørighet viktig når vi skal oppsummere vår identitet, særlig når vi presenterer oss for utlendinger. (...) Å ha «røtter» et eller annet sted inngår sentralt i den konstruksjonen vi kaller identitet. (...) Det er lett å få øye på

eksempler hvor musikk knyttes til sted. Vi har vår nasjonaldag, som årlig markeres gjennom nasjonalsangen (...). (Ruud, 2017, s. 208)

Det lages ikke mye plass til tilhørighet til mennesker hos Ruud, men heller til tid og sted. Når han snakker om stedets betydning inn i tilhørighet så handler det først og fremst om identitet. Dette handler om hvordan vi forteller historier om oss selv gjennom musikken. «Når vi erindrer livet gjennom musikken, konstruerer vi oss selv på en bestemt måte» (Ruud, 2017, s. 16). Dette kaller han for en musikalsk selvkonstruksjon. Det handler også om å plassere seg selv i en større sosial sammenheng, om tilhørighet til tid, sted og historie. Han sier også at historiene og minnene vi har om musikk, hvilke artister og sjangrer vi identifiserer oss med kan tydeliggjøre hvor vi kommer fra og hører til. Dette kan igjen sees i sammenheng med metaanalysen til North og Hargreaves. Felles musikksmak gjør at vi identifiserer oss med en bestemt gruppe som igjen er en faktor i opplevelsen av tilhørighet. Det eksistensielle kommer også frem da han avslutter bokas første kapittel slik:

Og når vi gripes av musikken, slik at vi kjenner det i kroppen, og følelsene forteller oss at dette er «virkelig» eller «ekte», svinger kanskje alle disse små fortellingene med. Eller de smelter sammen i en større fortelling om oss selv – som vi tror på, ikke som en konstruksjon, men som levd og kroppslig erfaring. (Ruud, 2017, s. 17)

2.5 Tilhørighet gjennom musikkens egenverdi

Tilhørighet er et grunnleggende behov da det blant annet beskrives som en eksistensiell opplevelse. Det handler om opplevelsen av kjærlighet, omsorg, vennskap, trygghet, trivsel og anerkjennelse. Vi ser at det har en direkte kobling til menneskerettighetene og at det er en del av Maslows behovspyramide. Tilhørighet er et behov skolen har et delansvar i å oppfylle. Dette tydeliggjør seg i Bronfenbrenners bioøkologiske modell ved at skolen er en del av mikrosystemet – det systemet som barnet har en direkte kontakt med. Det kan også argumenteres gjennom Honneths kjærlighetsdimensjon.

Når det gjelder musikken beskriver Nielsen musikalske erfaringer som eksistensielle erfaringer. Her har vi altså tilhørighet som en eksistensiell opplevelse på den ene siden og musikk som eksistensielle erfaringer på den andre siden. Begge disse rører altså noe grunnleggende ved vår eksistens. Et argument for at det rører noe eksistensielt i oss er at musikken har en egenverdi. Man kan si at denne måten å legitimere musikk på ikke vil være relevant for tilhørighet. Noen vil kanskje mene dette fordi musikken blir brukt til nytte for noe

annet. Tilhørigheten blir et produkt av musikken. Jeg vil derimot si at musikken og dens egenverdi kommer først, og på grunn av dens egenverdi får vi en del ting på kjøpet. Vi får mye at det som blir beskrevet som nødvendig for å oppleve tilhørighet. Nettopp fordi både tilhørighet og musikk er eksistensielle erfaringer og opplevelser.

Ruud beveger seg inn i denne gråsonen mellom egenverdi og nytteverdi ved at han bruker musikken inn mot identitet. Men det vi kan se her er at identitet blir til i sosialt samspill. Musikk kan være en faktor som gjør at vi identifiserer oss med visse grupper mennesker, da det blir en felles interesse. Med andre ord viser Ruud at musikken binder oss sammen.

3 Metode

I dette kapittelet ønsker jeg å vise hvordan jeg har samlet inn data og argumentere for hvorfor og hvordan nettopp disse metodene egner seg for å svare på problemstillingen. Aller først vil jeg redegjøre for valg av metode. Videre kommer det en grundigere redegjørelse for datainnsamling med fokus på informanter, intervjuguide og design. Etter dette viser jeg hvordan jeg har gjennomført analysen og transkripsjon, og avslutter kapittelet med å snakke om validitet, reliabilitet og generaliserbarhet.

3.1 Valg av metode

For å undersøke problemstillingen har jeg valgt å bruke tre kvalitative metoder – fokusgruppeintervju, én-til-én intervju og observasjon. Jeg har hele veien vært opptatt av at jeg vil snakke med mennesker og høre deres egne tanker og oppfatning av fenomenet tilhørighet. Jeg valgte å intervju noen elever som går i samme klasse og to av deres lærere. Lærerne ble inkludert for å få tanker og refleksjoner med mer faglig tyngde. I tillegg ville jeg observere elevene i en time hvor de var i «musikkaktivitet» for å se hvordan samspillet dem imellom var. Det hele resulterte i fokusgruppeintervjuer med elever, én-til-én intervjuer med to lærere og en observasjon av elevinformantene i en musikktime. Dette vil jeg gå grundigere gjennom senere i kapittelet. Først litt om hvorfor det kvalitative forskningsintervjuet egner seg for min problemstilling.

Et kvalitativt forskningsintervju er noe man tar i bruk når man søker å forstå verden sett fra intervjupersonens side. Her er fokusgruppeintervju og én-til-én intervju underkategorier av det kvalitative forskningsintervjuet. Dette poengterer Kvale og Brinkmann i sin bok *Det kvalitative forskningsintervju*: «Å få frem betydningen av folks erfaring og å avdekke deres opplevelse av verden, forut for vitenskapelige forklaringer, er et mål» (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 20). Når de nevner «verden» så tenker jeg det er viktig å avgrense det til elevens livsverden – alt det eleven omgir seg med i sin hverdag. I intervjuene er vi innom temaer som elevens fritid, men hovedfokuset er på elevens skolehverdag. Observasjon som metode ble valgt som en utfyllende og supplerende metode til intervjuene. Mer om observasjon kommer senere i dette kapittelet.

Med alt dette tatt i betraktning, så falt det meg naturlig å bruke semistrukturerte intervjuer som metode. Et semistrukturert, kvalitativt intervju åpner opp for mye som et kvantitativt intervju, eller et strukturert intervju med faste svaralternativer, ikke gir oss muligheten til å

oppdage, for eksempel gjennom kroppsspråk og tonefall. Det semistrukturerte intervjuet gir informantene frihet til å uttrykke seg utover spørsmålene som stilles, samtidig som de kan medvirke til hvordan samtalen utvikler seg (Christoffersen & Johannesen, 2012). Det er kort fortalt et delvis strukturert intervju med en overordnet intervjuguide hvor spørsmål, rekkefølge og tema kan variere. Christoffersen og Johannesen beskriver dette som å bevege seg frem og tilbake (Christoffersen & Johannesen, 2012).

3.2 Datainnsamling

3.2.1 Informanter

Som nevnt tidligere ønsket jeg å snakke med både elever og lærere. Barn på mellomtrinnet kjenner på mye nytt og spennende. Samtidig som man trer inn i puberteten kommer det også et behov for å finne sin plass. Hvem er jeg og hvor hører jeg hjemme? Dette ser vi i Eriksons identitetsteori hvor nivå 5 av de 8 utviklingsnivåene forteller om ungdomstiden og *identitet mot rolleforvirring* (Brønstad & Hårberg, 2020). Om intervjuer med barn sier Kvale og Brinkmann at det gir barna muligheten til å uttrykke sine egne opplevelser og sin verdensoppfatning (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 174). Hvem er bedre til å fortelle om «hvordan ståa er» enn de som står midt i det, og at de får fortalt det akkurat slik de ser det, gjennom sine egne erfaringer og verdensoppfatning?

Oppgaven min har fokus på én bestemt klasse. Dette kommer vi tilbake til i underkapittelet *Kvalitet*. Men siden jeg var interessert i tilhørighet innad i denne spesifikke gruppen var fokusgruppeintervjuer et naturlig valg. Fokusgruppeintervjuer går ut på å intervjuer grupper og jeg har intervjuet fire grupper bestående av 3-4 elever på mellomtrinnet. Alle fra samme klasse. Det er først og fremst flest mulig synspunkter på emnet som er fokus i gruppen. Det legges opp til at informantene kan diskutere seg imellom. Samtidig som jeg som forsker får svar på spørsmålene får jeg også muligheten til å observere hvordan samspillet er mellom elevene, og dette er et viktig element når vi snakker om tilhørighet. Dialogen man har med elevene blir mer spontane og åpner opp for flere ekspressive og emosjonelle synspunkter når de har hverandre å spille på. Det man dog bør være obs på er at gruppesamspillet og denne spontane vekslingen mellom informantene også gjør at intervjueren kan miste kontrollen og intervjuet kan få et kaotisk preg (Kvale & Brinkmann, 2019). Dette merker man særlig når man skal transkribere intervjuene i etterkant. Det er ikke dokumentert noe observasjon i disse intervjuene, men latter er dokumentert i transkripsjonene for å belyse et positivt samspill.

Klassen som det forskes på er en klasse jeg har hatt en tilknytning til og de kjenner derfor til meg fra før. Dette påvirker tonen vi har overfor hverandre i intervjuene. Denne klassen ble nettopp valgt fordi jeg har denne tilknytningen og fordi det er en klasse som jeg opplever som svært trygge på hverandre. Det var 14 av 21 elever som ville delta i intervjuene, hvorav 9 av disse samtykket til å bli observert under en musikktime.

De nærmer seg også slutten på barneskolen, noe som indikerer at mange av de har gått i samme klasse over flere år. Dette er grunnen til at jeg har valgt å gjennomføre undersøkelsen på mellomtrinnet fremfor småskoletrinnet. Jeg har selv tenkt at tilhørighet til noe eller noen skapes over tid og dette ble derfor tatt i betraktning da jeg skulle velge informanter. Hvor lenge de har gått i samme klasse var derfor viktig for å kunne si noe om tilhørighet. De må ha hatt tid til å skape minner sammen, oppleve ting sammen og til å bli en naturlig del av hverandres hverdag.

Jeg har tatt i betraktning at elevene ikke har en så god forståelse av begrepet *tilhørighet*, og har derfor brukt *å høre til*. Det må påpekes at en 10-13-åring ikke forventes å klare å se hva som påvirker deres følelse av tilhørighet til klassen. I intervjuene har vi derfor snakket mye om det å ha venner, hvor man føler seg trygg og hvor man trives. Da det kom til å velge hvilke lærere som skulle inngå i undersøkelsen, ble det viktig for meg at dette skulle være voksne som kjente klassen godt, og som da hadde klare tanker og meninger om hvordan samspillet og tilhørigheten i klassen var. Valget falt på kontaktlærer og musikk lærer.

Musikklæreren var i tillegg til dette naturlig å ta med fordi jeg ville høre fra en med musikkbakgrunn om bruk av musikk for å medvirke til tilhørighet. Kontaktlæreren har ikke musikkbakgrunn. Dette var også et bevisst valg for å få inn et spenn av tanker og meninger. Her har jeg tatt i bruk semistrukturerte én-til-én intervjuer. Grunnen til at jeg ikke valgte å kjøre intervjuene med de voksne som et gruppeintervju var at jeg ikke ville de skulle påvirke svarene til hverandre. Her hadde jeg forventet mange forskjellige meninger, og det er forskjellen i meningene deres som jeg synes er interessante. Jeg ville ikke risikere at den ene skulle gi etter for hva den andre mente.

3.3 Undersøkelsesopplegg

Aller først vil jeg starte med en liten begrepsavklaring. Dette underkapittelet ville som oftest blitt kalt *forskningsdesign*. I boken *Slik løser du metodeproblemene i bachelor- og masteroppgaven* av Tor Grenness står det at begrepet *forskningsdesign*, eller bare *design*, blir

brukt i veldig mange sammenhenger og at det derfor gjør begrepsinnholdet uklart. Han skriver at *undersøkelsesopplegg* er et mer passende begrep da det beskriver fenomenet bedre. Det forteller oss rett og slett at «nå skal du fortelle hvordan du har lagt opp undersøkelsen din», som er det *forskningsdesign* er (Grenness, 2020, s. 31). Dette er et begrep jeg kjenner det er mye enklere å forholde seg til, og jeg vil derfor bruke dette fremfor *forskningsdesign*.

For å beskrive undersøkelsesopplegget vil jeg ta utgangspunkt i *Boks 6.4 Syv stadier i en karakterstudie* hentet fra Kvale og Brinkmann (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 145). Dette gir en kort oversikt over arbeidet med dataene mine.

1. *Tematisering*: Formulering av hypoteser og problemstilling om musikk og tilhørighet i en klasse på mellomtrinnet: «Musikkaktiviteter i skolehverdagen øker følelsen av tilhørighet blant elevene i en klasse på mellomtrinnet» / Hvordan virker musikkaktiviteter i skolehverdagen inn på tilhørighet i en klasse på mellomtrinnet?
2. *Planlegging*: Planlegging av fokusgruppeintervju og én-til-én intervju. Lage informasjonsskriv og intervjuguide, søke i NSD, samlet inn 14 samtykker fra elever og to samtykker fra lærere.
3. *Intervjuing og observasjon*: Intervjuguide ble brukt veiledende. Fokusgruppeintervju med fire grupper på 3-4 elever. Én-til-én intervju med musikk lærer og kontaktlærer. Intervjuene varte fra 30-50 minutter og ble tatt opp med Diktafon-appen. Observasjon ble gjennomført etter alle intervjuene.
4. *Transkribering*: Alle seks intervjuer ble transkribert i to omganger hver for å sikre nøyaktighet og anonymitet.
5. *Analysering*: NVivo og markering i utskrift av transkripsjoner. Innholdet i de seks intervjuene ble kategorisert etter temaer: definisjon av tilhørighet, musikkaktiviteter m.m.
6. *Verifisering*: Kvaliteten i undersøkelsen ble forsøkt holdt gjennom grundig valg av informanter, formulering av spørsmål og fortolkning av intervjuene.
7. *Rapportering*: Prosjektet resulterte i en masteroppgave.

Tabell 3-1, Syv stadier i en intervjuundersøkelse

Noe av det første jeg gjorde etter punkt 1 var å søke i NSD. For å søke i NSD krever de at du legger ved informasjonsskriv (med samtykkeerklæring) til informantene og intervjuguide. Det

ble laget et informasjonsskriv til elevene og et til de to lærerne. Siden elevene er under 15 år krevdes det underskrift fra foreldre/foresatte, men jeg ønsket også at elevene skulle skrive under selv. I skrivet ble de informert om oppgavens tema, hvilke rettigheter de har og at de når som helst frem mot innlevering kunne trekke seg. Det samme gjelder for lærerne. Elevene ble spurt før intervju om de hadde lest informasjonsskrivet, noe de ikke hadde. Jeg var forberedt på at de selv ikke hadde lest og brukte derfor tid på å forklare de helt enkelt hva som stod der. Jeg har også vært innom klassen flere ganger før utlevering av informasjonsskriv og snakket om oppgaven min. Det var viktig for meg at de forstod hva dette gikk ut på. I samtykkeerklæringen kunne de krysse av for om de samtykket til å bli observert i en musikktime og til å være med på intervju (vedlegg 1 og 2).

3.3.1 Intervjuguide

Som man ser i punkt 2 ble det utformet to intervjuguider. En tiltenkt elevene og en til lærerne. Olav Dalland beskriver arbeidet med en intervjuguide som å «forberede seg faglig og mentalt til å møte intervjupersonen» (Dalland, 2018, s. 78). Det er et møte der du og informant skal ta opp et fenomen som angår begge parter. At det angår begge parter handler om at jeg selv har mine tanker og forkunnskaper om musikk og tilhørighet, men min rolle blir å skape forutsetninger for at informanten vil fortelle. Som nevnt tidligere ble intervjuguiden brukt veiledende. Den skulle hjelpe meg å ikke miste tråden, samtidig som at spørsmålene utvikles i dialogen med informantene og gjennom de svarene de gir (Dalland, 2018).

Intervjuguidene er lagd etter en disposisjon hentet fra Christoffersen og Johannesen (Christoffersen & Johannesen, 2012, s. 80). Intervjuet begynner med enkle *faktaspørsmål* som informantene lett skal kunne svare på. For eksempel ble det spurt om hvor lenge de har gått i klassen/hvor lenge de har jobbet her og hva de liker å gjøre på fritiden. Intervjuguidene til både lærere og elever er utformet etter samme mal (vedlegg 3 og 4).

Tidlig i et intervju er det viktig å ikke stille vanskelige spørsmål som kan skremme eller provosere informanten. Det er nemlig på dette stadiet at relasjon og tillit blir etablert.

Kompleksiteten i spørsmålene øker utover i intervjuet med *introduksjonsspørsmål*, som introduserer det temaet som belyses i intervjuet, videre til *overgangsspørsmål*, som er den logiske forbindelsen mellom forrige kategori og den neste, som er *nøkkelspørsmål*.

Nøkkelspørsmålene er hoveddelen av et kvalitativt intervju og kjernen i intervjuguiden. Det er her forskeren får den informasjonen hen ønsker ut fra undersøkelsens problemstilling og

formål (Christoffersen & Johannesen, 2012). Alle disse kategoriene kan deles inn i tre nye kategorier som jeg har utformet selv i figur 3-1:



Figur 3-1, Kategorisering av intervjuguide

Først ble det innhentet grunnleggende informasjon om informantene, videre ble det samlet inn svar som skulle hjelpe med å definere begrepet tilhørighet som senere skulle bli satt inn i en musikkammenheng. I intervjuet med elevene ble det tidvis brukt scenarioer eller «caser» for å hjelpe de med å konkretisere et nokså svevende begrep og tema for 10-13 åringer. Som en liten kritikk til intervjuene ser jeg at disse fikk en brå slutt. Christoffersen og Johannesen snakker om at intervjuet skal avrundes på en ryddig måte. Om det vises i spørsmålene eller ved å si «nå er det to spørsmål igjen» (Christoffersen & Johannesen, 2012). Dette er noe mine intervjuer og intervjuguiden manglet. Samtidig er det noen ganger litt vanskelig å vite når man skal avslutte hvis man velger å bevege seg utenfor intervjuguiden.

3.3.1.1 Observasjon

Jeg valgte å gjennomføre en observasjon av en musikktime for å se hvordan samspillet og stemningen mellom elevene er når de bedriver musikkaktiviteter. En ting er hva elevene sier i intervjuene, men det kan også hende at tilhørigheten gjennom musikkaktiviteter utspiller seg litt annerledes i praksis enn hva de har gitt uttrykk for til meg. Derfor ville jeg supplere med observasjon. Da får jeg som forsker direkte tilgang til det jeg undersøker. «I mange sammenhenger er den eneste måten å skaffe seg gyldig kunnskap på å være til stede i en setting» (Christoffersen & Johannesen, 2012, s. 62). Til å begynne med var det vanskelig å se noe mønster eller noen struktur i observasjonene, men etter hvert som man jobber med materialet man sitter igjen med etter en observasjon (gjennom å kategorisere og sette begreper på dem) får man en bedre forståelse av forskningsfeltet (Christoffersen & Johannesen, 2012).

For å få best mulig inntrykk av samhandlingen elevene imellom, valgte jeg å være en *observerende deltaker*, også kalt *ikke-deltakende observatør*. Dette går ut på at jeg deltar i liten grad i den ordinære samhandlingen mellom deltakerne i settingen. Som forsker engasjerer man seg gjennom samtaler og intervjuer, men ikke som deltaker, i motsetning til en *deltakende observatør* (Raymond Gold, 1958, sitert i Christoffersen & Johannesen, 2012).

Undersøkelsesopplegget i observasjonen ble gjort på følgende måte: Jeg var lenge usikker på om jeg skulle gjennomføre observasjon før eller etter intervjuene. Gjennomfører man før kan man spørre informantene om ting man observerte, og de kan avklare hva som skjedde. Observerer man etter, så får du muligheten til å se etter kontraster mellom utsagn og handling. Jeg valgte det siste da jeg tenkte det var mer informasjon å hente om kontraster og motsetninger. Observasjonene ble gjennomført på den måten at jeg noterte ned hva jeg så at elevene gjorde og hvordan de samhandlet med hverandre i løpet av en musikktime. Hvordan de var med hverandre når de var i «musikkaktivitet» var spesielt viktig for meg da jeg observerte. Notatene fra observasjonen ble senere renskrevet og analysert i NVivo gjennom koding/temaer.

3.4 Analyse

Analysen er den som skal hjelpe oss å finne ut hva intervjuet og observasjonen har å fortelle oss. Før vi kan begynne å analysere og tolke må intervjuene transkriberes.

Jeg har brukt *ord for ord-transkribering*. Dette er viktig for å bevare kvaliteten i intervjuene, så ting som tenkepauser og latter er dokumentert. Dalland sammenligner dette med «barndommens strandlek»:

Det kan minne om barndommens strandlek der vi fyller hendene med sand, kaster den opp i været, snur hendene og forsøker å fange mest mulig av den fallende sanden. For hver omgang mister vi noe. Å skrive ut et intervju handler om å bevare mest mulig av det som opprinnelig skjedde. (Dalland, 2018, s. 89)

Selv om jeg har brukt ord for ord-transkribering så er det også noe jeg har valgt å utelate i de endelige transkripsjonene. Hvis en informant har for vane å si for eksempel «på en måte» eller «liksom» svært ofte når personen prater, har jeg valgt å ikke ta det med da det faktisk ikke har noe å si for innholdet. Det fremstår heller som rotete i en transkripsjon. Der ordene har noe å si for budskapet, er de beholdt. Men som oftest er dette muntlige tilleggsord som ikke har noe

å si for budskapet (Dalland, 2018). Noen steder i transkripsjonene har jeg valgt å ta i bruk emoji'er for å understreke en stemning eller måten noe har blitt sagt på. Det kan for eksempel være en kommentar som kan se frekk eller spydig ut når man leser den, men som kan suppleres med et blunkefjes (😏) for å vise at det ble sagt med glimt i øyet, eller at det ikke lå noe vondt bak utsagnet. Dette er av stor verdi for resultatene mine, da det sier noe om relasjonen elevene har til hverandre, og derfor også for tilhørighet. Når transkripsjonene var gått over to ganger var det på tide å analysere.

I analysen så valgte jeg å kode intervjuene og observasjonen. Koding handler om å finne *meningsbærende* elementer i materialet som er relevant for problemstillingen. Disse elementene i form av sitater blir kodet på en slik måte at de blir sortert inn i temaer (Christoffersen & Johannesen, 2012). Gjennom en transkripsjonsprosess vil du merke deg hvilke temaer som dukker opp, og jeg brukte derfor NVivo til å markere sitater og plassere de under de temaene jeg mente de hørte til i. Det er et eget sett med temaer for hver av de tre metodene jeg har brukt for å samle inn data (fokusgruppeintervju, én-til-én intervju og observasjon). Det kan også være nyttig å se hvilke temaer som ikke er berørt til drøftingen. For eksempel er *Identitet* et tema som bare blir berørt i to av fokusgruppeintervjuene. Hvorfor ikke de to andre, og hva betyr i så fall det? Denne måten å jobbe på er omtrent det samme som det Kvale og Brinkmann kaller *meningsfortetning* (Kvale & Brinkmann, 2019). Temaene skal til slutt bearbeides, sorteres og tolkes. I NVivo har man også muligheten til å se hvor ofte temaet *Identitet*, for eksempel, dukker opp i transkripsjonene, hvilke ord som blir sagt oftest eller hvor mange ganger et ord går igjen både i prosent og antall referanser (Word Frequency, Text Search). I analysen av observasjonen har jeg brukt dette for å måle antall *Positive samhandlinger* opp mot *Negative samhandlinger*. Med positive og negative samhandlinger mener jeg en samhandling, eller en interaksjon, som mellom elevene viste tegn til god eller dårlig stemning.

Selv om de forskjellige metodene blir tematisert etter forskjellige temaer, så er det fortsatt en likhet mellom temaene da alle metodene er brukt for å nå samme mål, nemlig et svar på problemstillingen. Til slutt ble de tre forskjellige analysene satt opp mot hverandre og sammenlignet.

3.5 Kvalitet

Underveis i et prosjekt som dette, så tas det stadig valg for å sikre kvaliteten til prosjektet. Tidlig tok jeg allerede et valg om å snevre inn problemstillingen min. Jeg forsto at jeg ikke kunne påstå at resultatene mine gjaldt for hele populasjonen. Derfor er fokuset kun på klassen det gjelder. For å kunne påstå det måtte vi ha inkludert mange flere klasser og flere skoler i prosjektet. Per nå kan jeg bare påstå at funnene mine gjelder for denne ene klassen.

3.5.1 Reliabilitet

Reliabilitet går ut på om forskningen er pålitelig eller ikke. Er det til å stole på? Og hvordan kan vi sikre oss at det er til å stole på? Min person, mine forkunnskaper og mitt formål kan være med på å styrke eller svekke oppgavens reliabilitet. Det at jeg brenner for musikkfaget kan styrke min reliabilitet ved at jeg har et genuint engasjement rundt temaet, igjen så kan det svekke reliabiliteten fordi man kanskje frykter at forskeren er partisk. Man kan velge å stole på at forskeren er profesjonell nok til å ikke være partisk, men jeg har også tatt noen konkrete valg som skal hindre meg i å være partisk. Dette kommer fram i valg av informanter. Kun én av totalt 16 informanter har en form for musikkbakgrunn/utdannelse. I fokusgruppeintervjuene ble det også stilt spørsmål om hva elevene likte aller best å gjøre på skolen. Ikke en eneste av de svarte en musikkrelatert aktivitet, så det er heller ingen av elevene som favoriserer musikk på skolen. Den eneste informanten man kan si er partisk er musikk læreren, men som også er å forvente. Samtidig er musikk lærerens faglige tyngde med på å styrke reliabiliteten (Dalland, 2018).

3.5.2 Validitet

Validitet, eller gyldighet, handler om hvor godt data representerer virkeligheten. Når kvalitative intervjuer går ut på at informantene skal formidle sin virkelighet, så kan man si at intervjuene er gyldige. Det er i transkripsjonen at validiteten kan svekkes, for vi må huske at dataene vi har ikke er selve virkeligheten, men representasjoner av den. Gjennom *ord for ord-transkripsjon* sikrer man at utsagnene er valide, men igjen så mister man dette med kroppsspråk og tonefall. Jeg har prøvd å sikre validiteten i transkripsjonene mine ved å legge inn emoji'er på de stedene det kan være uklart hva informanten har ment. Latter er også inkludert for å vise hvordan stemningen var. I observasjonen kan det derimot bli verre. Her skal man først være så objektiv som mulig, for senere å fortolke det man har observert. Noe

man kan bruke da er det vi kaller for *face validity*. Dette er rett og slett sunn fornuft. I analysearbeidet med observasjonen vil det derfor bli viktig med face validity (Christoffersen & Johannesen, 2012).

3.5.3 Etikk

Kvalitative forskningsintervjuer innebærer som regel at det samles inn informasjon om enkeltpersoner. Når man samler inn og behandler personopplysninger skal man ifølge loven melde ifra til NSD (Norsk senter for forskningsdata). Man skal også melde ifra om opplysningene lagres helt eller delvis elektronisk. Personopplysninger er alt som kan være med på å identifisere en person (Johannesen, Tufte, & Christoffersen, 2016). I et semistrukturert intervju vil det ikke være mulig å kontrollere hva informanten svarer. Det er derfor en stor sannsynlighet for at det kommer utsagn som kan være med på å identifisere personen.

Jeg meldte fra til NSD før jeg startet med datainnsamlingen. Undersøkelsen min inneholder innsamling av personopplysninger, elektronisk lagring og barn under 15 år som informanter som gjorde at jeg derfor hadde meldeplikt. Da NSD hadde godkjent søknaden (vedlegg 5) sendte jeg ut informasjonsskriv med samtykkeerklæring til elevene og de to lærerne. Informasjonsskrivet inneholdt formålet med prosjektet og hva det ville si for personen å delta. Det ble tydelig formidlet at det var frivillig å delta og at de når som helst kunne trekke samtykket frem til oppgaven var levert. Dette fikk de beskjed om både skriftlig og muntlig ved flere anledninger. Det ble også informert om personvern og hvordan opplysninger ville bli oppbevart og brukt. Både min og veileders kontaktinformasjon ble lagt ved i informasjonsskrivet, samt OsloMet sitt personvernombud, om de skulle ha noen spørsmål. Som nevnt tidligere gikk jeg også gjennom informasjonsskrivet med elevene før intervjuene. Her la jeg vekt på å omformulere innholdet i skrivet til et språk som barn på mellomtrinnet forstår.

Lydopptakene som ble tatt opp med Diktafon-appen ble lagret i Nettskjema. Mobilappen Nettskjema-diktafon brukes til lydopptak hvor man har behov for å sikre personvernet til de i opptaket. Opptaket blir umiddelbart kryptert og sendt til en trygg server som tilhører Universitetet i Oslo. Det er ikke mulig å spille av opptakene fra appen, da de bare er tilgjengelig i nettskjema. Her må du ha egen bruker for å logge deg inn. Lydopptakene ble slettet så fort de var ferdig transkribert (UiO, 2022).

I tillegg til å ikke si noe om hvor i landet informantene befinner seg, har jeg også valgt å holde alder og kjønn hemmelig. Man trenger ikke å vite mer om alder enn at de går på mellomtrinnet, og kjønnen på elevene har ikke noe å si for oppgaven min. Det er viktig med tanke på personvern å ikke samle inn mer personopplysninger enn man trenger. Alder og kjønn når det kommer til lærerne er heller ikke viktig, men jeg har heller spurt om hvor lenge de har jobbet som lærer, da jeg ser på arbeidserfaring som relevant.

Å snakke med barn om de føler tilhørighet til klassen sin kan bli et ganske sensitivt tema da dette ofte handler om om de har venner, trives på skolen eller føler seg trygge der. Her har jeg prøvd å sikre elevene sin følelse av trygget ved å lage fokusgruppene i samarbeid med kontaktlærer. Jeg har også valgt å fjerne digresjoner fra transkripsjonene da de ofte handler om enkelthendelser og andre elever som ikke har levert samtykke. Digresjonene har heller ikke noe å si for oppgaven.

I «vedlegg 1 – Informasjonsskriv elever på mellomtrinnet» er deler av innholdet sensurert for å sikre personvern.

4 Resultater

Når vi nå skal ta en titt på resultatene av datainnsamlingen, ønsker jeg å slå sammen resultatene fra de tre metodene (fokusgrupper, lærerintervjuer, observasjon) og koble de opp mot hverandre. Selv om de tre metodene ble analysert etter forskjellige temaer, er likevel mange av temaene like. Det har hendt at en av de tre metodene har vist funn innenfor et tema som ikke har dukket opp i de to andre metodene. For eksempel dukker temaet *konkurransen* opp i et av lærerintervjuene. Dette er tatt med da jeg synes læreren hadde et interessant poeng. Først skal jeg ta for meg et av de viktigste temaene, nemlig temaene som berører tilhørighet og definisjonen av tilhørighet. Videre kommer vi til kjernen av problemstillingen som handler om sammenhengen mellom musikkaktiviteter og tilhørighet, og til slutt ses det på om musikkaktivitetene kan resultere i det motsatte av tilhørighet, nemlig utenforskap.

4.1 Hva betyr tilhørighet?

Når vi skal se på hva tilhørighet er og hvordan elever opplever tilhørighet, har jeg tenkt at det er viktig at informantene og jeg er enige om definisjonen av dette begrepet. Men istedenfor at jeg skal fortelle informantene hva jeg mener det betyr, så har jeg vært ute etter hva de mener det betyr. Jeg har hele veien tenkt at definisjonsmakten ligger hos informantene. Jeg kommer nå til å vise utdrag fra transkripsjonene hvor elevene og de to lærerne forteller om hva de mener at tilhørighet er. Det kommer også et eget underkapittel som spesifikt tar for seg temaet *Tilhørighet gjennom musikk*.

I metodekapittelet forklarte jeg at det ikke kan forventes at 10-13 åringer skal ha en forståelse av hva tilhørighet betyr, og heller ikke at de skal klare å se tilhørigheten de selv står i eller opplever her og nå. Dette poengterer musikk lærer på denne måten:

M: (...) Kanskje ikke hvis du spør dem sånn, men jeg tror kanskje ikke at de tenker på det på den måten. «Åh klassen min hurra!» det er ikke alltid vi er der. Men jeg tenker at hvis det er på det jevne så føler man tilhørighet, men unger er kanskje ikke så bevisst på akkurat det ordet tilhørighet.

Da kontaktlærer ble spurt om hva hen mente tilhørighet betydde, sa hen:

K: Da tenker jeg på at man hører til da. Eh at man har en plass og at man trives og blir møtt med forståelse.

Videre ble det snakk om hva lærerne selv mente de trengte for å føle tilhørighet til noen eller noe. Som voksen har man bedre utviklet refleksjonsevne enn barn, og kan derfor lettere se oss

selv utenfra. Hvis man som voksen klarer å se seg selv, hvilke arenaer man føler seg knyttet til og hvorfor man opplever denne tilknytningen, vil det være lettere å oversette dette til klasserommet og tenke «Hva er det elevene mine trenger for å oppleve tilhørighet?».

Kontaktlærer nevner for eksempel anerkjennelse og respekt:

K: Eh det må jo være at jeg på en måte føler jeg blir sett da, og hørt ooog at man er likeverdige, og ... ja at man blir møtt på en måte som gjør at man føler seg bra.

Elevene fikk spørsmål om hva de tenkte på da jeg sa «å høre til», enten til et sted eller til noen. Etter å ha analysert svarene deres, vil jeg si at det er tre gjennomgående temaer – vennskap, trygghet og trivsel. De opplever klassen sin som en stor gjeng uten «klikker» og at alle er venner. Det kommer riktig nok frem at man ikke alltid er venner heller, da det er tydelig i et av intervjuene at det nylig har vært en uoverensstemmelse. Vennskapet er også en faktor inn mot trygghet og trivsel. Trygghet dukker opp da de snakker om å tørre å være seg selv. De opplever klassen som et sted hvor det er rom for å «drite seg ut» og si meningene sine. Det kommer også tydelig fram at de trives i hverandres selskap. I intervjuene ble det eksplisitt spurt om de trivdes i klassen sin. Alle 14 informantene svarte ja på dette og argumenterte med at medelevene er snille og morsomme. E8 kan også fortelle oss at hen ikke gruer seg til å gå på skolen fordi hen gleder seg til å se vennene sine. Tilhørighet blir altså definert som vennskap, trivsel og trygghet av elevene. Dette kan vi for eksempel se i disse utsagnene:

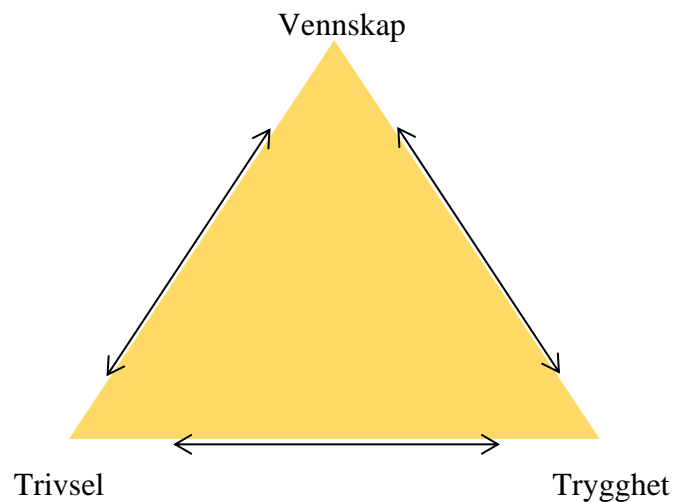
E5: Ja, alle i klassen kjenner hverandre egentlig ganske godt. Mm det er liksom ... De fleste klasser har liksom en sånn «gang»¹ som er litt alene og utenfor, men våres klasse har egentlig ikke det.

E1: Et sted man føler seg komfortabel.

E4: Assa, et sted du kan være deg selv, liksom. Uten at man liksom, ja?

Jo mer jeg ser på dette med vennskap, trivsel og trygghet, jo klarere blir det at disse tre temaene påvirker hverandre. Dette gjelder ikke bare for tilhørighet, men mange andre deler av livet også. De er både en forutsetning og et produkt av hverandre. Dette har jeg illustrert i en modell:

¹ Gjeng



Figur 4-1, Vennskap, trivsel, trygghet

De ble også spurt om de kunne gi eksempler på hvor de hørte til eller hvor de hørte hjemme. Dette hjelper både elevene og meg som forsker til å forstå bedre hva de ser på som tilhørighet. De nevner skolen, hjemmet, hjemlandet og fritidsaktiviteter. Felles for det de nevner her kan plasseres inn i et nytt tema. *Tid*. De nevner steder hvor de tilbringer mye av tiden sin på, eller mennesker de tilbringer mye av tiden sin med. Når E14 nevner hjemlandet sitt, så er det et sted hen har brukt mesteparten av livet sitt. Vi kan derfor si at tilhørighet er noe som må utvikles over tid. Dette støtter oppunder valget mitt om å snakke med en klasse på mellomtrinnet fremfor en klasse på småskoletrinnet. Elevene kan fortelle at majoriteten av dem har gått i klasse sammen siden første klasse. 5 av de 14 elevene begynte i klassen på et senere tidspunkt. Tidsaspektet er noe to av elevene poengterer. Jeg har tolket svaret til E8 slik at det å gå på samme skole, på samme trinn eller i samme klasse innebærer at man tilbringer mye tid sammen.

E5: Men man blir liksom tilknyttet når man har 5-7 år sammen hver dag. Da blir man liksom tilknyttet. Til hverandre på en rar måte. Så er vi jo som regel sammen etter skolen også.

E8: Jeg tror at det som knytter meg med vennene mine er at vi går på samme skole. Jeg tror vi hadde mistet kontakten om vi ikke hadde gått på samme skole.

4.1.1 Behovet for tilhørighet

I intervjuene med lærerne snakket vi litt om hva de mente var tilhørighet sin plass i skolen. Hva betyr det egentlig for et barn å føle tilhørighet til klassen sin, og hva skjer når barnet ikke føler tilhørighet? Dette ble hovedsakelig snakket om med lærerne, men det dukker opp i et av fokusgruppeintervjuene også. Når vi begynner å se på behovet for tilhørighet belyser vi også hva tilhørighet ikke er, som vil hjelpe oss med å forstå begrepet litt bedre.

Det kommer fram i svarene at følelse av tilhørighet, eller opplevd tilhørighet, er et grunnleggende behov hos mennesker. Kontaktlærer poengterer også at det er spesielt viktig med tanke på identitetsutvikling og det stadiet som elevene befinner seg på i livet. Det kommer også frem at tilhørighet ikke er å føle seg utenfor, være tom inni seg eller å være lei seg. Det å være tom inni seg kan tolkes som en form for meningsløshet. Informantene kan fortelle at det ikke vil være nok å føle tilhørighet til hjemmet eller til fotballen om man ikke føler tilhørighet til klassen. Her er argumentene koblet til temaet tid, og det blir sett på som en nødvendighet å føle tilhørighet til klassen da det er et sted og mennesker som du tilbringer mye av tiden din sammen med. Når dette grunnleggende behovet ikke er på plass, så vil ikke elevene klare å lære eller følge med på skolen. Noen eksempler på dette ser vi her:

I: hvorfor er det viktig? Syns du?

K: Nei for ellers så tror jeg at man til slutt ikke vet hvem man er selv lenger da.

Fordi at det er veldig viktig for den identiteten som bygges. Hvem er jeg, hvem vil jeg være på en måte.

K: (...) skolen er en ganske stor del av livet, da. Barna tilbringer mye tid der, eh og jeg tenker at hvis man er veldig usikker da, og ikke har funnet plassen sin, så lærer man kanskje ikke like mye som man kunne gjort heller da

Musikklæreren tar opp mye av det samme som vi kan se her:

M: (...) Men det er klart det å ha en tilhørighet har å si at man har venner. (...) Det gjør jo at man gruer seg til å gå på skolen kanskje, og får kanskje ikke lært det man skal heller fordi man tenker så mye på, og lager seg så mange strategier inne i hodet sitt på hva man skal gjøre når man skal gå ut fordi man vet ikke helt hvem man skal spørre om å være sammen med for man har ingen å være sammen med.

M: Det er jo der du er hver dag da. I klassen din. Så det er viktig å føle tilhørighet til klassen sin.

I en av fokusgruppene stilte jeg spørsmål om hva som skjer hvis man ikke føler man hører til i klassen sin. Dette ble bare berørt i en av gruppene fordi jeg følte de var den mest modne og reflekterte gruppa, samtidig som at samtalen vår ble ført i den retningen. Svarene deres oppsummerer kort hva de to lærerne har sagt fra før:

E4: At man er tom

E1: Føler seg utenfor

E3: Lei seg

Spesielt det å føle seg utenfor kan vi se koblinger til i observasjonen også. En musikktime åpner ofte opp for fri flyt rundt i klasserommet. Elever får muligheten til å vandre, og med mindre det ikke blir gitt spesifikk beskjed om hvor de skal stå/sitte eller med hvem, så ble det observert i musikkturen at de samme elevene søker sammen hver gang de har mulighet. Dette har blitt kodet som *gruppering*. Dette kan også fortelle oss noe om egne «tilhørigheter» innad i klassen også. Her er et eksempel på en av observasjonene under *gruppering*.

Når elever går fra plasser i dans, hvor noen få har fått bestemte plasser, til ring, plasserer noen seg med samme personer som de satt med på benkene og som de sto med i forrige runde. (...) men så etter bestemte medelever og plasserte seg deretter.

4.1.2 Tilhørighet og aktivitet

Vi har nå sett at vennskap, trivsel, trygghet og tid er temaer som dukker opp når informantene greier ut om tilhørighet. Det er likevel et tema vi enda ikke har vært innom som går som en rød tråd gjennom alle intervjuene. Dette funnet har også spesifikt noe med tilhørighet gjennom musikk å gjøre.

Aktivitet, eller å gjøre ting sammen, er noe elevene snakker om i de forskjellige delene av fokusgruppeintervjuet. De dukker opp når vi snakker om hva som gjør at de trives på skolen og hva de liker å gjøre på skolen (trivsel), og det dukker opp når vi snakker om hva de liker å gjøre med vennene sine, både på skolen og på fritiden. Grunnen til at jeg kobler dette til tilhørighet er at vi har sett at vennskap og trivsel er viktig for å utvikle følelse av tilhørighet. For å vise hvor ofte de forskjellige ordene ble sagt har intervjuene blitt analysert i NVivo med Word Frequency Query. Her ser vi etter ordene *aktivitet*, *gjøre*, *ting* og *sammen*. Analysen er satt til å se etter de 1000 mest brukte ordene over 4 bokstaver.

Word	Length	Count	Weighted Percentage (%)
Sammen	6	237	1,23 %
Ting	4	68	0,35 %
Gjøre	5	66	0,34 %
Aktivitet	9	20	0,10 %

Tabell 4-1, Word Frequency

Sammen er det mest nevnte ordet over fire bokstaver gjennom de fire transkripsjonene til fokusgruppene. Jeg valgte å inkludere *ting* og *gjøre* fordi jeg ser etter kombinasjonen *gjøre ting sammen*.

Det må tas i betraktning at dette er høyfrekvente ord, og brukes derfor ofte i vårt daglige språk. Jeg kan derfor ikke garantere at disse fire ordene kun handler om aktivitet for tilhørighet hver gang de blir nevnt. Noen av ordene kan også være sagt av meg. Elevene kan fortelle at de liker gruppearbeid eller når du får lov til å jobbe ute. Gym og friminutt blir sett på som det beste som skjer i løpet av uken. Musikktime blir også tatt opp som «en del av det som er gøy» og alt dette blir forklart med «fordi det er aktivitet» eller «fordi vi gjør ting sammen». Aktivitet er nok ikke bare verdifullt for opplevelsen av tilhørighet alene, men mange andre aspekter av skolehverdagen og livet. Om vi ser på diverse undersøkelser om hvordan barn lærer for eksempel, ser vi at elevene selv mener at de lærer best gjennom aktivitet som gruppearbeid eller prosjekter. Jeg vil vise til noen sitater hvor elevene nevner aktivitet, men utelater de som har med musikkfaget å gjøre.

E5: finner på oppgaver med aktivitet, ikke bare sitte inne og jobbe i en bok.

I: At man gjør ting sammen?

E5: ja

I: Men hvor tror dere at friminutt og gym, kanonball er det beste?

E3: fordi det er aktivitet.

E4: ja også da er klassen liksom mer sammen.

E3: ja, og gjøre noe sammen

Kontaktlærer nevner også kort aktivitet. Hen snakker om at det ikke nødvendigvis bare er musikkaktiviteter som fremmer tilhørighet, men at det like gjerne kan være i andre fag hvor man er i aktivitet. Det kan da tolkes som at det å gjøre ting sammen henger sammen med det å

føle tilhørighet til noen. Det å være i aktivitet eller å gjøre ting sammen kan vi oversette til å oppleve sammen og å skape minner sammen. Opplevelser og minner blir noe som knytter oss sammen.

K: Mhm, ja nei jeg er jo ikke musikk lærer da, så det første jeg tenker er jo nei, det trenger jo ikke bare være musikkfaget, men det kan jo være andre fag hvor man også på en måte er mer aktiv, gjør andre ting.

4.1.3 Tilhørighet og følelser

Lærerne nevner ikke aktivitet alene noe mer enn dette når det er snakk om tilhørighet. Det dukker mer opp når vi snakker om musikkaktivitet. Men lærerne nevner noe som elevene ikke nevner. Elevene sine tanker om tilhørighet er ganske konkrete ved at de sier det hjelper å gjøre ting sammen eller man bør ha gått i samme klasse i så og så mange år. Men som sagt ble lærerne inkludert i undersøkelsen for å få svar med mer faglig dybde, men også for å snakke med noen som kan se klassen litt utenfra. Et tema lærerne tar opp er at tilhørighet handler om følelser.

Tilhørighet blir først og fremst beskrevet som en følelse av å være et «vi» - vi-følelse. Her kan det nesten se ut som at tilhørighet er en følelse i seg selv på lik linje med glede, sinne og sorg. Musikk læreren er den som tar opp følelser som en viktig del av tilhørighet. Man vil kanskje ikke si at tilhørighet er en følelse slik som glede er, men opplevelsen av tilhørighet trigger en del følelser i oss. Det kan trigge glede, og fraværet av det kan trigge sorg. Jeg tolker det som at musikk lærer ser på denne forbindelsen mellom tilhørighet og følelser som ganske sterk. Hen legger også frem at musikken fungerer på samme måte. Om vi hører på musikk, danser, synger eller spiller sammen så trigger det noen følelser i oss. Og det blir denne kollektive opplevelsen av glede eller sorg som knytter oss sammen. Her kan vi dra paralleller til fotball-supportere som ser laget sitt vinne Champions League, eller til Utøya 22. juli 2011. Dette er eksempler på hvordan sterke følelser, på godt og vondt, knytter oss sammen. Musikk lærer snakker også om følelsen stolthet og at skolekoret fungerer som et veksthus for skolen. Er man stolt av noe så er det ikke så vanskelig å si «Ja, det er skolen min faktisk».

M: Hvis jeg kan bruke skolekoret som eksempel da, så tenker jeg på at når vi er ute og synger eller er på et eller annet oppdrag med skolekoret så viser vi liksom tydelig at vi hører til på *skolen vår*. Og da tenker jeg at det blir en sånn der.. en sånn effekt av det, at da blir de ungene ekstra stolt av skolen sin. (...) Skolekoret

blir som en sånn, som et veksthus liksom? For skolen. Det som gror og spirer der hjelper til å gi skolen et godt omdømme. Så tar vi det der omdømmet litt ut i klassen også da – og har forestillinger for eksempel. DA merker jeg veldig godt den vi-følelsen – den tilhørigheten.

Musikklærer er som sagt den eneste som eksplisitt sier at tilhørighet har noe med følelser å gjøre. Men vi kan også se at dette er noe som dukker opp både hos kontaktlærer og elevene, bare ikke like bevisst. Dette er med på å styrke påstanden til musikklærer. Denne forbindelsen mellom tilhørighet og følelser kommer frem ved at tilhørighet blir fremstilt som en følelse - *følelse av tilhørighet*. Hos elevene kan vi se et eksempel hvor følelser var et produkt av å gjøre ting sammen, at det gjør noe med oss følelsesmessig.

K: Og da blir det jo på en måte en **følelse av tilhørighet** bare der da.

E4: da sang hele klassen!

E2: alle var med!

E4: ALLE var med liksom! Og etter så var folk sånn, når vi gikk hjem liksom, så var alle glade. Det var ingen som var sånn der, trøtte eller noen ting, sånn som alle er etter skolen. Det var ganske fantastisk (litt teatralisk)

Det ble nevnt at musikklærer tok opp forbindelsen mellom musikk og tilhørighet. Her blir altså følelsene beskrevet som en fellesnevner eller et bindeledd mellom disse to. Målet med musikk blir omtrent todelt her. Musikkens egenverdi mål rører noe dypt i oss, samtidig som at det dype det rører fremmer tilhørighet når vi opplever disse følelsene i fellesskap med andre.

M: Musikken er et verktøy for å oppnå noe annet, samtidig som at man får så mye og lærer så mye, og musikk er jo mye følelser også. For tilhørighet, som vi snakka om i stad, det å høre hjemme at det var en ting, men at tilhørighet har mye med følelser å gjøre, så er liksom musikkfaget et sånt middel til å også oppnå det. Ikke bare lære ting i musikk, men fordi det er så mye følelser i det så får man noe på kjøpet, hvis man bruker det riktig.

M: Det er beste er jo når vi har korøvelse og de går, sier takk for i dag, også går de ut i gangen, så står de og kler på seg og synger. Ikke sant! Da har det gjort noe følelsesmessig med det mennesket.

4.1.4 Kort om tilhørighet

Gjennom å ha sett på hva informantene har sagt så ser det ut som at de ser på tilhørighet som en opplevelse av følelser. En følelse av å ha venner, å føle seg trygg eller å trives. Det er noe som utvikles over tid og som styrkes gjennom aktivitet, når vi opplever ting sammen og når vi skaper minner sammen. Vi har også sett at det er en direkte forbindelse mellom musikk og tilhørighet gjennom følelser som glede, sinne, sorg etc. Men er dette nok for å svare på problemstillingen? Er det flere forbindelser mellom musikk og tilhørighet?

4.2 Henger musikk og tilhørighet sammen?

Vi har nå sett på den delen av intervjuene som skulle definere begrepet tilhørighet. Neste del av intervjuene handler om å definere musikkaktiviteter og å se dette i sammenheng med tilhørighet. Se figur 3-1 på side 23.

Det blir gjort litt plass til definisjonen av musikkaktiviteter her, men det viktigste er å se på sammenhengen mellom musikkaktiviteter og tilhørighet.

4.2.1 Hva blir sett på som musikkaktiviteter?

I intervjuene med lærerne spurte jeg direkte hva de definerte som musikkaktiviteter. I fokusgruppeintervjuene valgte jeg heller å spørre om hva de likte å gjøre i musikktime. Dette gjorde jeg fordi svarene kunne fortelle meg hva elevene så på som musikkaktiviteter samtidig som jeg fikk et innblikk i hva de foretrekker å gjøre i en musikktime. Det ble også spurt om hvorfor de likte nettopp dette for å se om dette kunne kobles opp mot definisjonen av tilhørighet.

Musikklærer nevner LK06 og de tre kategoriene kompetansemålene var delt inn i der. Musisere, komponere og lytte. Dette ser musikklærer på som musikkaktiviteter samtidig som hen vektlegger dans, sang og lytting. Hen legger også frem at det å lære om musikken og musikkhistorien er en musikkaktivitet. Kontaktlærer, som ikke har musikk som fag tenker på det som skjer på skolen utenfor musikktime. Hen nevner scenen de har i aulaen og at det går mye tid til den. Med dette mener hen at de har jevnliges sangsamlinger med hele skolen samlet i aulaen. Sangene som skal synges på samlingen blir sendt ut til lærere på forhånd slik at de kan øve i klassen. Hvis vi skal kalle dette for én aktivitet, så kan vi kalle det for sang. Kontaktlærer nevner også «ting som skjer ellers, 17. mai og så videre». I tillegg til å øve til

sanger til 17. mai-tog øves det også på diverse folkedanser som elevene skal vise fram i dagene rundt nasjonaldagen. Så her blir dans tatt opp igjen.

Elevene nevner også sang, dans, samspill, lytting, komponering og skuespill. Jeg vil kanskje ikke kalle skuespill for en musikkaktivitet, men heller at det er noe som kan romme musikkaktiviteter som sang og dans. Drama er noe som ofte inkluderes i musikkundervisningen fordi det inneholder musikkaktiviteter, men jeg tenker at drama, skuespill og teater er en egen kategori på lik linje med musikk. Dette kommer også frem i observasjonene. I kodingen av observasjonene var *musikkaktiviteter* en av temaene. Her ble musikktimens innhold av musikkaktiviteter registrert, som sang, dans og lytting:

Elevene får se video på YouTube av Grease Lightning. Noen nikker takta med hodet, tramper den, vrikker på kroppen til musikken, andre smiler. Noen glaner med åpen munn.

Vi ser at elevene nevner mye av det samme som lærerne nevner. For å formulere en definisjon så kan vi si at «Musikkaktiviteter er aktiviteter hvor musikken er i sentrum, eller er formålet for aktiviteten». For eksempel så vil *å lytte til musikk når vi jobber med oppgaver* ikke være en musikkaktivitet fordi det å lytte til musikken blir brukt som et hjelpemiddel, eller som motivasjon, istedenfor å være formålet med aktiviteten. Når det gjelder det musikk lærer sier om å lære om musikkhistorien, tenker jeg at man kan bruke musikkaktiviteter til å lære om musikkhistorien, men at å lære musikkhistorie ikke er en musikkaktivitet i seg selv. Det fungerer som en hyperonym over musikkaktiviteter.

Her er noen eksempler på det som er nevnt over:

M: Jeg tenker at i den gamle læreplanen så var det å musisere, å komponere, å lytte, og å danse var inni å musisere liksom. Men hvis vi skal dele opp musisere så er det jo det å danse, det er å synge, det er å lytte til musikk, det er å spille ting, det er å høre om ting det er å lære om historien. (...) Nei så musikkaktiviteter er vel, ja det er å komponere på iPaden også?

K: Da tenker jeg pååå, (...) vi har jo den scena, ehm så det går jo mye tid til det da, i forhold til sangsamlinger og øving i klasserommet (til sangsamlingene) øving til ting som skjer ellers, 17. mai og så videre da.

E5: Danse

E7: Høre på musikk (...) Eller de filmene vi pleier å se²

E13: Jeg liker å spille sånn... jeg husker ikke hva det heter.

I: Stavspill?

E13: Ja

4.2.2 Musikkaktiviteter = tilhørighet?

Så kommer vi til kjernen av oppgaven. Tror informantene at musikkaktiviteter fremmer en følelse av tilhørighet? Både elevene og lærerne fikk spørsmål om de trodde musikkaktiviteter hadde noe å si for tilhørighet.

Elevene forteller oss at de tror aktivitet og det å gjøre ting sammen knytter oss sammen. Det er det samme som vi så tidligere i resultatkapittelet. Forskjellen her er at vi tar musikkaktiviteter og musikktilhørighet inn på banen. Enten så avviser elevene tanken om at musikkaktiviteter knytter oss sammen, eller så poengterer de at det er på lik linje med all annen aktivitet. Det er kun noen få som sier at det skjer noe spesielt gjennom musikken. Kort fortalt vil ikke elevene si at musikken har en særegen plass i behovet for å høre til.

Elevene ble også gitt et scenario for å konkretisere musikkaktiviteter og hva det gjør for tilhørigheten til klassen. Scenarioene var av to skoler. Skole A var en skole hvor de ikke gjorde noe sammen. Timene bar preg av at man satt hver for seg i klasserommet og jobbet individuelt. Skole B var den skolen de går på nå. Dette er en skole som har stort fokus på musikkaktiviteter utenfor musikktimene. De ble så spurt om hvilken skole de tror at de hadde følt størst tilknytning til klassen sin på og hvorfor. Alle valgte skole B, altså den de går på nå. Vil dette si at de implisitt mener at musikken har en særegen effekt likevel, eller handler det fortsatt bare om aktivitet generelt? Her er noen eksempler på hvordan de begrunner valget av skole B.

E6: (om sangsamling før sommerferien) For da er det sånn, da er det varmt ute.

Også når du løper hjem fra skolen, eller ikke løper da, men går litt fort, hjem fra skolen og du vet det er sommerferie. Også tenker du på de sangene vi har sunget, også bare... ja?

I: Ja? Det er veldig fint?

E6: Ja

² Musikalere

E4: jeg husker en gang da vi hadde Mitt Valg, tror jeg, så var vi, da dansa vi BliMe-dansen. Ja hvem var det sin sang? (...) ALLE var med liksom! Og etter så var folk sånn, når vi gikk hjem liksom, så var alle glade. Det var ingen som var sånn der, trøtte eller noen ting, sånn som alle er etter skolen. Det var ganske fantastisk (litt teatralsk)

E14: Vi gjør noe sammen

I: Vi gjør noe sammen, ja. Kunne det like gjerne vært å spille fotball sammen, da?

Eller er det noe spesielt med musikken, liksom?

E13: kanskje fordi at vi **synger det samme?**

I tillegg til å bli spurt om de trodde musikkaktiviteter hadde noe å si for tilhørighet, så ble lærerne også spurt om de mente musikk hadde en særegen stilling i arbeidet for tilhørighet. Så langt i intervjuene har lærerne vist at de er enige om det meste, men når det kommer til musikkens særegenhet med tanke på tilhørighet, så er de uenige. Når jeg sier *særegen plass* så tenker jeg på om musikkfaget gjør noe for tilhørighet som vi ikke får i andre fag: Musikk lærer mener at musikkaktiviteter har en særegen plass i arbeidet for tilhørighet på grunn av følelser. Tidligere i kapittelet så kunne vi se at følelser var et bindeledd mellom tilhørighet og musikk. Fordi tilhørighet og musikk er noe som jobber på samme følelsesmessige nivå, så vil det knytte oss mer sammen enn hva en «god finte i fotball» hadde gjort, som musikk lærer sier. Temaet *konkurranse* er også noe som dukker opp her da musikk lærer poengterer at ingen må sitte på innbytterbenken. Det kan tolkes som at musikkaktiviteter er mer inkluderende enn idrett.

På den andre siden så mener kontakt lærer, sammen med en del av elevene, at aktivitet i seg selv er nok, samme hvilket fag det er. Kontakt lærer trekker frem at det ikke **bare** er musikk som fremmer tilhørighet, og det er riktig. Noen av elevene mener også at tilhørighet ikke skapes i timene, men at det er noe elevene gjør på egenhånd i friminuttene eller på fritiden. Det blir blant annet sagt av E7 at hen ikke ser på det å gjøre ting sammen på skolen som viktig, men at det er det de gjør på fritiden som gjelder. Det har allerede blitt poengtert at aktiviteter fremmer tilhørighet, og vi kan si at musikkaktiviteter er et hyponym under aktiviteter, som derfor betyr at informantene mener at musikkaktiviteter også har noe å si for tilhørighet. Men om musikkaktiviteter har en spesiell rolle i arbeidet for tilhørighet er det derimot uenighet om. Her kan det jo stilles spørsmål om musikk lærer er partisk og fremmer sitt eget fag, eller om hen faktisk har fagkunnskapene og erfaringen til å se noe som kontakt lærer ikke ser. Her er noen eksempler på hva som ble sagt om musikkens særegenhet:

M: (...) Musikken er et verktøy for å oppnå noe annet, samtidig som at man får så mye og lærer så mye, og musikk er jo mye følelser også. For tilhørighet, som vi snakka om i stad, det å høre hjemme at det var en ting, men at tilhørighet har mye med følelser å gjøre, så er liksom musikkfaget et sånt middel til å også oppnå det.

K: (...) nei, det trenger jo ikke bare være musikkfaget, men det kan jo være andre fag hvor man også på en måte er mer aktiv, gjør andre ting. (...) Og også gym egentlig, man må samarbeide mye, også er det jo litt dans inni der. Eh så jeg tenker ikke utelukkende at det bare er musikk.

Hva kan observasjonen fortelle oss om dette? Observasjonen ble inkludert for å se om informantene viste noe som de selv ikke var bevisst på, og som derfor ikke ville dukke opp gjennom et intervju. Det dukker opp to temaer til i kodingen som vi ikke har sett på enda – *Positiv samhandling* og *negativ samhandling*. Positiv samhandling tar for seg de gangene det er god stemning mellom elevene. Det kan være hvissing, som for en lærer kan være irriterende, men som for elevene oppleves som en positiv interaksjon. Negativ samhandling tar for seg de interaksjonene som virker ubehagelige for eleven(e). De negative samhandlingene tar oss videre inn i neste underkapittel som handler om tilhørighetens motpart.

Det kan være vanskelig å se om det skapes tilhørighet der og da, men det vi kan se på er om musikkaktivitetene skaper trivsel og glede. Jeg har markert 19 positive samhandlinger. Av de 19 er det 12 som har en sammenheng med en musikkaktivitet. Det kan være produkt av aktiviteten eller noe som skjer parallelt med den. For eksempel:

Det er konstant prat blant elevene mens musikken går.

E11 sender blikk og nikker til medelev mens de synger.

Summing og humring mens de danser. E13 bytta partner. Nå smiler hen. Man kan se et skifte i ansiktsuttrykkene etter hvert som at de bytter partnere. Alle parene er gutt og jente.

Av 11 negative samhandlinger er 9 av dem kobla til en musikkaktivitet. Majoriteten av de har med pardans å gjøre. Det tyder altså på at pardans oppleves som noe negativt. Dette har de også gitt uttrykk for i intervjuene hvor de sier at «det er flaut å danse med motsatt kjønn». Det blir tydelig i kroppsspråket og i ansiktet at de ikke trives med dette. Det er litt uvisst gjennom observasjonene om dette er et genuint ubehag, eller om det faktisk bare er litt «kleint». Det finnes også observasjoner av pardans som kan kobles til positive samhandlinger. Både

kontaktlærer og musikk lærer legger i tillegg frem i intervjuene viktigheten av pardans som en faktor for tilhørighet. De kan fortelle at det å krysse denne «kleinheten» og viktigheten av å ta litt på hverandre og fysisk være nær hverandre, er med på å knytte oss sammen. Det er med på å rive noen murer mellom oss. Her er en observasjon av hvordan elevene var under pardans:

Musikklærer bestemmer dansepartnere. De skal gå til dansepartneren sin og gjøre seg klar til en norsk folkedans. Her rusler de, subber med bena, er hengslete i kroppen. De skal holde hverandre i hendene, men noen bruker lenger tid enn andre på å ta tak i hendene til dansepartneren sin. Noen par er fort klare, andre ikke.

E13 er alvorlig i blikket

Totalt ser vi at det er flere positive samhandlinger enn negative som er et resultat av en musikkaktivitet. Likevel er ikke differansen så stor. Men 5 av de 9 negative samhandlingene er koblet til pardans, som egentlig ikke tok en så stor del av timen. De positive samhandlingene er mer spredt utover flere aktiviteter, og som sagt er noen av dem også innen pardans. I denne musikk timen vil jeg derfor si at musikkaktivitetene bidro til trivsel og glede, men at flere synes det er kleint, og noen utrygt, med pardans.

4.3 Kan musikk splitte oss?

Da vi så på definisjonen av tilhørighet, så tok vi også for oss hva tilhørighet ikke var. Det motsatte av tilhørighet var å føle seg ensom, utenfor og ekskludert. Jeg spurte derfor lærerne om de mente at musikkaktiviteter på et vis kunne ekskludere? Hva gjør vi når det som skal knytte oss sammen splitter oss? Det er her koden/temaet *konkurranse* dukker opp.

Musikklærer tar opp det hen kaller «elite-greier». Med dette mener hen at «det bare er plass til de gode». I min FoU-oppgave skrev jeg om evnerike barn i musikk, og viktigheten av at «de gode» må få utfordringer tilpasset sitt nivå, og at de også må få plass til å skinne der de er gode. Dette mener musikklærer at er viktig, men at det er forskjell på det og favorisering. Dette kan komme frem ved at det alltid er samme person som får en hovedrolle eller en solo. For de andre elevene i den klassen vil dette fremstå som urettferdig og kan bidra til utfrysning av den favoriserte eleven. Da forsvinner argumenter om at musikkaktiviteter er mer inkluderende enn andre aktiviteter. Dette ser vi eksempler på i disse sitatene:

M: Det kan ekskludere hvis man holder på med sånn elite-greier, sånn som man kan høre at en del barneteatere holder på. Det er audition for det og det er audition for det. For audition i skolen er jeg helt imot.

M: (...) I koret så, det er greit det at det er noen stjerner innimellom, og de som er stjerner skal få lov å være stjerner, men det er ikke bare for de 11, vi kan være 50 som gjør den samme tingen. **Og det at alle gjør den samme tingen**, det gjør noe med mennesker, det gjør at endorfiner blir frigitt og det blir liksom en stemning og en følelse av ting.

Vi må altså passe på at vi ikke setter elevene opp mot hverandre. Dette kan skje i gymmen og det kan skje i musikktiltaket. Dette poengterer kontaktlærer da hen sier at sånn type ekskludering egentlig kan skje i alle fag. Men musikktiltaket poengterer her at det er lettere å inkludere alle i musikken, og spesielt i sangen når man som et kor synger det samme sammen. Dette har også E13 nevnt.

Kontaktlærer snakker også om at musikk kan ekskludere om man befinner seg i en utrygg klasse. Men om man er i en utrygg klasse, så kan vi kanskje si på bakgrunn av tidligere påstander at tilhørigheten i klassen ikke er veldig sterk, da trygghet er en forutsetning for tilhørighet. Man bør kanskje da velge musikkaktiviteter som ikke setter elevene opp mot hverandre eller som er så utleverende.

4.4 Sammendrag av resultater

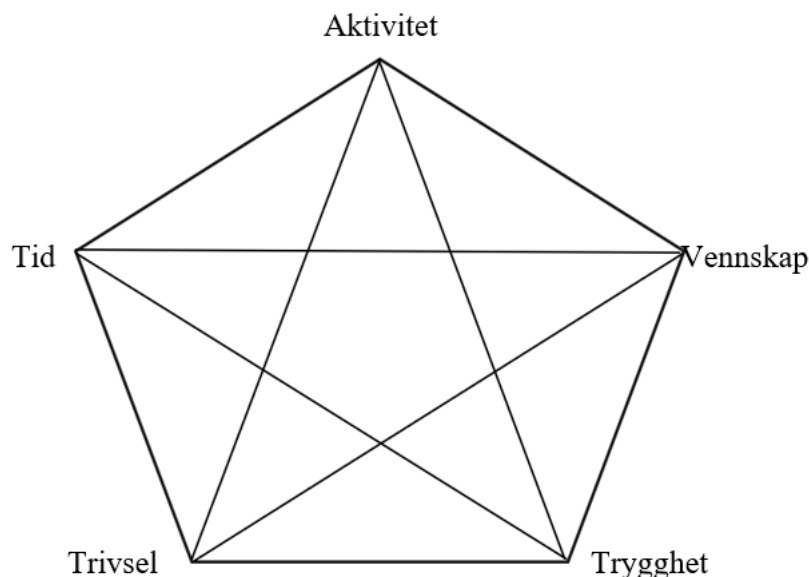
Kort oppsummert viser resultatene våre at tilhørighet er et grunnleggende behov. Det er noe som skapes gjennom fem faktorer: vennskap, tid, trivsel, trygghet og aktivitet. Det kommer også frem at tilhørighet har mye med følelsene våre å gjøre, og at det er det som knytter musikk og tilhørighet sammen. Riktignok er det bare musikktiltaket som eksplisitt sier at det er en sammenheng mellom musikk og tilhørighet. Dette kan som sagt være en musikktiltaket som er partisk til faget sitt, eller kunnskap musikktiltaket har. Dette vil uansett være interessant for drøftingen. Funnene forteller oss at musikken kan virke mot tilhørighet om vi som lærere ikke er forsiktige med hvordan vi bruker musikkaktivitetene. Vi må passe oss for å ikke favorisere eller henge ut elevene våre.

5 Drøfting

Siden funnene rundt problemstillingen nå skal drøftes, tenker jeg at vi tar den frem igjen. For hva er det som egentlig skal drøftes? Alt som har blitt lagt frem hittil i oppgaven skulle bidra til å gi et svar på **hvordan musikkaktiviteter i skolehverdagen virker inn på tilhørighet i en klasse på mellomtrinnet**. Ser man på teorien og på svarene fra informantene så er det ganske enstemmig at å føle på tilhørighet er viktig. Oppgaven har kunnet vise at det er mange faktorer som spiller inn på tilhørighet, og at det er et ganske sammensatt fenomen. I drøftingen vil jeg ta for meg de forskjellige delene vi har sett at påvirker tilhørighet for å se i hvilken grad de kan ha motsatt effekt. Jeg vil også ta i bruk det jeg har lagt frem om legitimering for å se om musikk faktisk kan ha en særegen effekt når det kommer til tilhørighet, da det var uenighet om dette blant informantene.

5.1 Tilhørighets fem faktorer

I resultatkapittelet kom vi fram til at tilhørighet blir påvirket av fem faktorer: vennskap, trivsel, trygghet, aktivitet og tid. Dette har jeg lagt inn i en figur for å vise hvordan de samarbeider og påvirker hverandre. Dette er en utvidelse av figur 4-1 som kun inkluderer vennskap, trivsel og trygghet.



Figur 5-1, Fem faktorer

Hver eneste faktor har noe med hverandre å gjøre. Fjerner du en, så faller de andre sammen, og derav tilhørigheten også:

Om man forsker videre på dette, så vil det nok dukke opp flere, men det er dette jeg mener har utmerket seg i mitt arbeid med problemstillingen. Noen av disse temaene, som vennskap, trygghet og trivsel, blir tatt opp i teorien også. Blant annet i Maslows behovspyramide (Imsen, 2015), menneskerettighetene (FN-sambandet, 2020), Honneths anerkjennelsesteori (Honneth, 2008) og når Lund og Helgeland snakker om mobbing i skolen (Lund & Helgeland, 2020). Men det disse temaene har til felles er at de er konkrete og håndgripelige – det vil si at dette er sider av tilhørighet som er enklere for barn å se og forstå selv når de står midt i det. Hadde man fått dypere og mer reflekterte svar om man hadde brukt voksne informanter som hadde gått i samme klasse for mange år siden? For eksempel et kull som gikk ut av barneskolen i 2005? Som sagt er voksne i den situasjonen at de har muligheten til å se tilbake og dermed se situasjonen litt utenfra. Det handler også om at evnen til å reflektere og kritisk tenkning er mer utviklet og oppøvd hos voksne enn hos barn. Her mener jeg at det vi mister ved å snakke med voksne fremfor barn er «barnesynet». Som sagt i metodekapittelet så er det barnets livsverden jeg er opptatt av (Kvale & Brinkmann, 2019). Samtidig kommer vi inn på dette med tilhørighet til fellesskapet. Barn som går i samme klasse i dag, har tilhørighet til klassefellesskapet (Lund & Helgeland, 2020). Men jeg, som gikk ut av barneskolen i 2010, kan si at jeg føler en tilhørighet til de jeg gikk i klasse med, men vi er ikke et fellesskap lenger. Jeg er ikke der at tilhørigheten til den gruppen mennesker skapes og forsterkes lenger. Den er ferdig lagd, og på en måte avsluttet. Ikke borte, men avsluttet. Det handler også om at mine gamle klassekamerater ikke er en del av min livsverden lenger, det er veldig få av dem jeg fortsatt har kontakt med. For barna blir klassen sett på som noe av det viktigste i livet deres. Flere av elevene snakket om at de gruet seg til ungdomsskolen, fordi de ikke kom til å gå i samme klasse lenger. De legger det frem på en måte som at de ikke klarer å se for seg en hverdag uten klassen sin. Denne kvaliteten hadde vi ikke fått inn i resultatene om vi bare hadde snakket med voksne. For eksempel her:

E3: Forferdelig

Alle i munnen på hverandre: Rart, mhm, rart

E4: Jeg tror det kommer til å bli forferdelig i starten

5.1.1 Tidens tann?

Tidsaspektet dukker opp i resultatene, men ikke like tydelig i teorien. I resultatene blir det lagt frem slik at tid er en forutsetning for å utvikle tilhørighet. En av elevene kunne fortelle at man blir knyttet sammen fordi man har gått så lenge sammen på skolen, men hen beskriver det som at man blir tilknyttet på en **rar** måte. Jeg tolker det som at hen mener at de er veldig forskjellige og kanskje egentlig ikke passer sammen. Men fordi tidsaspektet har så mye å si for tilhørighet, så hører man sammen på tross av forskjellene. Dette kan vi koble opp til det Suissa skriver om oikofoben (Bostad, 2021). Hvis vi ser på klassen som et eksistensielt hjemsted så forklarer det at klassen er noe som har satt seg i sjelen, og derfor et sted vi ikke kan rømme fra. Vi vil alltid bære det med oss. Men tid alene er nok ikke nok for å oppleve tilhørighet. For hvilken effekt har tid om man befinner seg i et klassemiljø som er utrygt, som man ikke trives i, ikke har venner i eller aldri gjør noe sammen i? Da tror jeg tiden blir en faktor som spiller inn på alt det som har blitt nevnt om behovet for å høre til. Ensomheten, usikkerheten, selvbildet, alt dette beveger seg i en negativ retning i takt med tiden. Som sagt er tilhørighet et sammensatt begrep og mangel på trivsel eller trygghet over tid vil gjøre tiden til en farlig faktor. Opplevelsen av å ikke høre til kan altså forsterkes over tid. Men trenger det å være så farlig?

Foreløpig har vi sett på fraværet av tilhørighet som et savn som utvikles over tid, men hva om det utvikles som en åpenbaring? Kan det være så enkelt som at «dette er visst ikke mine mennesker, og det er greit» også drar vi ut og finner oss nye «hjemsteder». Aller først tenkte jeg at som voksen så er man såpass moden at dette ikke er noe problem. Barnas livsverden er mye mindre og mer begrenset, så det blir et større eksistensielt tap eller savn hos barnet enn hos voksne. For man kan vel bare finne nye mennesker, eller? Det er nok ikke så lett bare fordi man er voksen heller. Det kommer frem i intervjuene med lærerne at tilhørighet er viktig for oss voksne også. Musikklærer kunne fortelle at tilhørigheten til menneskene på jobben ikke var noe hen tenkte særlig på, men at det kanskje var tilhørigheten til faget hen hadde bygd opp gjennom mange år, som var sterkest. Når musikklærer tenkte på tilhørighet, så var det først og fremst familie det handlet om, og familien kom alltid først. Kontaktlærer snakker om anerkjennelse når hen forklarer sitt behov for tilhørighet. Det har blitt poengtert gjentatte ganger, gjennom teorier og resultater, at tilhørighet er et grunnleggende behov.

Maslow snakker om at de behovene som befinner seg blant de tre nederste nivåene i hans behovspyramide, er de behovene vi som mennesker jobber for å tilfredsstille først (Imsen, 2015). Jeg tenker derfor at om man befinner seg i et miljø hvor man ikke opplever å høre til,

vil man gjøre alt man kan for å sikre dette behovet. Det er derfor ikke så lett å bare gå videre, for instinktene våre forteller oss at vi må fortsette å søke tilhørighet der vi er (Skaalvik & Skaalvik, 2014). Man kan si at behovet blir så stort at man blir blind for andre løsninger. Jeg vil også påstå at det krever mye mot til å rive seg løs fra et miljø man faktisk ikke trives i. Og er du en elev i en klasse, så er det ikke bare å slutte i den klassen eller på den skolen heller.

Det vi ser her er at tid har en dobbel rolle i arbeidet for tilhørighet. Tid er en positiv faktor når vi har alle de andre faktorene på plass, men så fort vi mister en av dem, begynner tiden å jobbe mot oss.

5.2 Hvordan legitimere musikkaktiviteter?

Hva er det egentlig musikkaktiviteter har med tilhørighet å gjøre? Og er det sann som musikk lærer sier, at musikken har noe eget å tilby når det kommer til å skape tilhørighet?

5.2.1 Argument 1: Følelser

I resultatene kunne vi se at det bare var musikk lærer som mente at musikkaktiviteter hadde en særegen plass i arbeidet med tilhørighet. Svarene til noen av elevene kunne tolkes som bevis på at dette stemte, men det var ikke noe de uttrykte eksplisitt. Måten dette kom fram på hos disse elevene og hos musikk lærer var at musikk har med følelser å gjøre. Tidligere har det blitt konstatert at *følelser* er glede, sorg, sinne osv. Jeg har også forklart følelser som et bindeledd mellom musikkaktivitetene og opplevelse av tilhørighet. Det er slik musikk lærer også forklarer det – både musikkaktivitetene og tilhørigheten har en tilknytning til følelser. Dette kommer frem i teorien gjennom Nielsen og hans tanke om at musikken er et mangespektret meningsunivers, hvor musikken har mange meningslag. Slik jeg forstår dette handler det om at musikken er noe meningsfylt og er av verdi for mye på mange områder – *meningslag*. To av disse meningslagene er emosjonelle lag (følelser) og åndelige/eksistensielle lag (Nielsen F. V., 1994). Samtidig som det er flere lag, så går lagene i hverandre og har noe med hverandre å gjøre. Så i likhet med tilhørighetsbegrepet så er musikk sammensatt.

Men er følelser det argumentet man skal bruke inn i legitimeringen av musikkaktiviteter? Jeg har tidligere nevnt Champions League og 22. juli. Dette er to eksempler hvor sterke følelser bringer oss sammen. Men det er ikke musikkaktiviteten som bringer oss sammen her. Det er gleden over at laget ditt vant eller sorgen du deler med alle de andre som mistet noen. Det vi ser samtidig her er at mennesker tyr til sangen, som vi har bekreftet at er en musikkaktivitet, når vi opplever disse sterke følelsene. Det jubles fotball-chants og «Barn av regnbuen» runger

gjennom landet. Vi søker til musikken når vi opplever sterke følelser, og alt dette satt sammen knytter oss sammen. Så det er en klar forbindelse mellom musikk, følelser og tilhørighet. Men om vi kan bruke dette argumentet alene er jeg litt usikker på. Derfor må vi finne flere argumenter.

5.2.2 Argument 2: Inkludering

Even Ruud har som sagt lagt vekt på en musikkundervisning som skal jobbe helsefremmende gjennom et inkluderende fellesskap. Det å jobbe for barnas opplevelse av tilhørighet er å jobbe helsefremmende hvis vi tar utgangspunkt i Maslow, Lund og Helgeland. Her er det snakk om å dekke grunnleggende behov samtidig som man jobber mobbeforebyggende. Når det kommer til inkluderende fellesskap, ser vi dette flere steder i resultatene. Musikklærer snakker om forskjellen mellom musikk og idrett og at musikkaktivitetene er mer inkluderende enn idrett fordi ingen sitter på innbytterbenken. I musikken er det også lettere å tilpasse aktiviteter slik at alle føler mestring eller er deltakende. Om alle står i kor og synger samme sangen eller om du får i oppgave å styre lyd og lys på en forestilling.

Men hvilke andre aktiviteter finnes som også er inkluderende? I begynneropplæringen så er det mye fokus på lek. Er musikkaktiviteter mer inkluderende enn barnets frie og spontane lek? Poenget med barnets frie og spontane lek er at det ikke skal være innblanding fra voksne. Det man ser kan skje da er at det lett blir utfrysninger. Alle barn kan ikke være venner, som Haavind sier. Da har vi arrangert lek, og mye arrangert lek er veldig ofte sangleker, rim og regler eller dans. Så igjen lander vi på musikken.

Mange aktiviteter inneholder også et konkurranseelement. I en del arrangert lek, for eksempel Bro bro brille, handler det om å ikke bli tatt. Og i idrett er det hvert fall fokus på konkurranse. Det er om å gjøre å hoppe høyest, løpe raskest og skåre flest mål. I musikken er det også konkurranseelementer. Det legges som regel ikke opp til det av læreren, men det er det blant elevene. Det er klart at det er om å gjøre å danse best, synge finest eller spille mest riktig. Slik vil jeg påstå at det er i alle fag. Det handler bare om å føle mestring. Og som musikklærer sier: De som er stjerner, skal få skinne! For at konkurranseelementet ikke skal ta over og ha en splittende effekt, må man være klar over dette som lærer. Dette er en av fallgruvene når man bruker musikk for å fremme tilhørighet.

5.2.3 Argument 3: Den musikalske erfaringens egenverdi

Min personlige mening er at musikkaktiviteter har noe å si for tilhørighet fordi det er gøy å lytte til musikk, det er gøy å synge, det er gøy å danse sammen og det er gøy å spille musikk sammen. Og på bakgrunn av observasjonen jeg hadde av musikktimen, så har jeg forståelsen av at elevene også synes det er gøy, til og med pardans. Det er dette jeg forstår som musikkens egenverdi. Det trenger ikke ha en nytte utenfor deg selv. Svaret på «Hvorfor musikk?» blir rett og slett «fordi musikk». Jeg ser derimot at dette blir ganske svevende og litt for «lett». Hvis vi tar for oss det Varkøy kaller den musikalske erfaringens egenverdi, så blir den musikalske erfaringen sett på som en eksistensiell erfaring. Det eksistensielle handler om å *være* og hva jeg trenger for å eksistere. Hvis musikalske erfaringer er eksistensielle erfaringer så vil det si at man trenger dette for å eksistere, på lik linje med tilhørighet som en eksistensiell opplevelse.

På den andre siden så er det litt selvmotsigende at jeg bruker musikkens egenverdi som et argument i saken musikkaktiviteter og tilhørighet. I teorikapittelet oppsummerte jeg med å si at det å bruke musikkaktiviteter for å nå tilhørighet, går under musikk og nytteverdi fremfor egenverdi. Her vil jeg ta frem noe musikkklærer sa. Hen snakket om at musikken gir oss så mye og det rører noe dypt og følelsesmessig i oss, men at det ikke er noe galt i å få litt tilhørighet på kjøpet. Det jeg prøver å si her er at vi skal bruke og fremme musikkaktiviteter i skolen nettopp fordi det har en så stor verdi i seg selv, men at denne egenverdien rører noe dypt eksistensielt i oss som gir oss ikke bare tilhørighet, men mye annet godt på kjøpet.

6 Avslutning

Gjennom denne oppgaven har vi sett på behovet for tilhørighet og hvordan dette kobles til skolen. Vi har sett på opplevd tilhørighet i en klasse på mellomtrinnet og hvordan musikkaktiviteter virker inn på dette. Det har vært nødvendig å se om musikkaktiviteter virker inn på tilhørighet i det hele tatt og i hvor stor grad det påvirker. Vi kan konkludere med at opplevelsen av å høre til er en nødvendighet for oss som mennesker. Ut ifra funnene og teorien i denne oppgaven kommer det frem at tilhørighet er et sammensatt begrep som påvirkes av fem sammenflettede faktorer. Med sammenflettede faktorer mener jeg at hvis vi fjerner en av faktorene, så vil det ikke være mulig å oppleve tilhørighet. Dette skjer også fordi de forskjellige faktorene påvirker hverandre igjen. Hvis vi for eksempel fjerner aktivitet, at man gjør ting sammen, så har jeg liten tro på at det er mulig å få seg venner. Da forsvinner vennskap, som igjen påvirker trivsel og trygghet.

Selv om jeg har brukt mye tid på å legitimere tilhørighet sin plass i skolen, så er det effekten av musikkaktiviteter som er kjernen i oppgaven. Legitimeringen av tilhørighet har likevel vært viktig da det også er med på å argumentere for hvorfor vi skal bruke musikkaktiviteter inn i dette.

Om musikkaktivitetene har en særegen plass her bør nok forskes mer på. Vi kan sikkert si at musikkaktivitetene gir oss noe som idretten ikke gjør, men igjen kan idretten gi oss noe som musikken ikke gir oss. Det er en mengde andre former for aktiviteter der ute som også bør tas i betraktning. Men dette bør nesten bli en undersøkelse for seg selv innenfor legitimeringstenkning.

Hvordan virker musikkaktiviteter inn på tilhørighet i en klasse på mellomtrinnet? Vi kan si at musikkaktiviteter påvirker følelsen av tilhørighet i en klasse på mellomtrinnet. Dette ser vi gjennom funn og teori. Hvordan musikkaktiviteter virker inn på tilhørighet ser vi i observasjonen gjennom de positive samhandlingene og gjennom det elevene selv sier. Spesielt når de snakker om musikkopplevelser og hvordan dette har bidratt til glede og at de ser på disse opplevelsene som gode minner. For eksempel gleden av å dra hjem fra skolen siste dag før sommerferien mens du synger på sangene fra sangsamling, eller hvor glade alle var etter å ha danset BliMe-dansen. Hvorfor det er sånn blir forklart av lærerne og gjennom teorien. Jeg vil derfor konkludere med at musikkaktiviteter, brukt på rett måte, er inkluderende, følelsesladde og eksistensielle erfaringer med mange meningslag som rører ved mange lag i oss mennesker – blant annet opplevelsen av tilhørighet.

Gjennom denne oppgaven har jeg fått bekreftet for meg selv hvor viktig dette med tilhørighet er, og spesielt opplevelsen av å høre til i klassen sin. Som vi kunne se i både Elevundersøkelsen og Ungdata så er det færre og færre elever som opplever at de hører til og passer inn på skolen. Denne oppgaven får frem hva dette gjør med oss som mennesker og spesielt med barn og unge som er midt i en sosial utvikling og en identitetsutvikling. Ved å ha tatt utgangspunkt i musikkaktiviteter, så har jeg som kommende musikk lærer også fått kunnskap om hva jeg kan gjøre. Jeg innledet med at det var viktig for meg at problemstillingen skulle være relevant for min lærerpraksis, og det vil jeg si at arbeidet med denne oppgaven har vært. Jeg vil avslutte med en oppfordring om å fortsette med å bruke musikken til å knytte mennesker sammen.

7 Referanser

- Allen, K.-A., & Kern, M. L. (2017). The need to belong. I K.-A. Allen, & M. L. Kern, *School Belonging in Adolescents* (ss. 5-12). Springer Singapore.
- Arendt, H. (1996). *Vita Activa*. Oslo: Pax Forlag.
- Bakken, A. (2020). *Ungdata 2020. Nasjonale resultater. NOVA Rapport 16/20*. Oslo: NOVA, Oslomet.
- Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1995). *The Need to Belong: Desire for Interpersonal Attachments as a Fundamental Human Motivation*. Psychological bulletin.
- Bostad, I. (2021). Å kjenne seg hjemme og å være hjemme - i verden. I I. Bostad, *Å høre hjemme i verden. Introduksjon til en pedagogisk hjemstedsfilosofi* (ss. 19-34). Oslo: Spartacus Forlag AS.
- Brønstad, A., & Hårberg, G. B. (2020, 3 25). *Eriksons psykososiale stadier*. Hentet fra ndla: <https://ndla.no/nb/subject:1:777ae87e-ca79-4866-920a-115cf7b7bbe1/topic:2:183771/topic:2:184796/resource:1:3987>
- Christoffersen, L., & Johannesen, A. (2012). *Forskningmetode for lærerutdanningene*. Oslo: abstrakt forlag.
- Dalland, O. (2018). *Metode og oppgaveskriving*. Oslo: Gyldendal.
- Endal, Ø. S. (2016, Februar 16). *FNs konvensjon om barns rettigheter*. Hentet fra Forut: https://forut.no/fns-konvensjon-barnets-rettigheter/?gclid=Cj0KCQiAmsrxBRDaARIsANYiD1pUxCjMEtaCoL1d01PWN8xGMYx0NAU1Uifsa5oL2EFc700UEpP3flaAtOKEALw_wcB
- FN-sambandet. (2020, Desember 21). *FNs verdenserklæring om menneskerettigheter*. Hentet fra FN: <https://www.fn.no/om-fn/avtaler/menneskerettigheter/fns-verdenserklæring-om-menneskerettigheter>
- Grenness, T. (2020). *Slik løser du metodeproblemene i bachelor- og masteroppgaven*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Hansen, H. R. (2011, Desember 31). (Be)longing - Forståelse af mobning som længsel efter at høre til. *Psyke Logos*, 32(2), ss. 16-26.

- Hart, S., & Schwartz, R. (2009). *Fra interaksjon til relasjon. Tilknytning hos Winnicott, Bowlby, Stern, Schore & Fonagy*. Oslo: Gyldendal.
- Helgeland, A. (2014). *Profesjonsetiske utfordringer ved barnets deltakelse i familierapi*. Doktoravhandling, Universitetet i Agder.
- Honneth, A. (2008). *Kamp om annerkjennelse. Om de sosiale konfliktenes moralske grammatikk*. Oslo: Pax Forlag.
- Haavind, H. (2013). Hvem bilder han sig ind, at han er? Genforhandlinger af venskaber mellem børn i overgangen mellem barndom og ungdom. I J. Kofoed, & D. M. Søndergaard, *Mobning gentænkt* (ss. 193-226). Hans Reitzels Forlag.
- Imsen, G. (2015). *Elevers verden*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Jensen, F., Pettersen, A., Frønes, T. S., Rohatgi, A., Eriksen, A., & Narvhus, E. K. (2019). *PISA 2018. Norske elevers kompetanse i lesing*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Johannesen, A., Tufte, P. A., & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til Samfunnsvitenskaplig metode*. Oslo: abstrakt forlag.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2019). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal.
- Lund, I., & Helgeland, A. (2020). *Mobbing i barnehage og skole - Nye perspektiver*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Nielsen, F. V. (1994). *Almen musikkdidaktik*. København: Aschehoug a/s.
- Nielsen, F. V. (2010). *Almen musikkdidaktik*. København: Akademisk forlag.
- North, A. C., & Hargreaves, D. J. (1999). *Music and Adolescent Identity*.
- Ruud, E. (1983). *Musikken - vårt nye rusmiddel? Om oppdragelse til og gjennom musikk i dagens samfunn*. Oslo: Norsk Musikforlag.
- Ruud, E. (2017). *Musikk og identitet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Scruton, R. (1993). Oikophobia. I R. Scruton, *The Journal of Education, Volume 175 (2)* (ss. 93-98). Boston: Boston University.
- Skre, I. B., & Malt, U. (2022, April 27). *Fobi*. Hentet fra Store norske leksikon: <https://snl.no/fobi>

- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2014). *Skolen som læringsarena - selvoppfatning, motivasjon, læring og livsmestring*. Universitetsforlaget.
- Stai, S. (2021, Februar 27). *Maslows behovspyramide*. Hentet fra NDLA: <https://ndla.no/nb/subject:1:03e810db-3560-47b5-a5f6-e7afe1d0a2d6/topic:1:283ddec5-923c-412c-b880-cf71f42516d2/topic:1:fcd739b6-1047-47d7-8091-fec8c1c2cf22/resource:ff86602f-473d-4f4b-a356-65d2ecd104a1>
- Svartdal, F. (2022, Mai 2). *affekt*. Hentet fra Store norske leksikon: <https://snl.no/affekt>
- Søndergaard, D. M. (2012, April 5). Bullying and social exclusion anxiety in schools. *British Journal of Sociology of Education*, ss. 355-372.
- UiO. (2022, Mars 17). *Nettskjema diktafon-app*. Hentet fra Universitetet i Oslo: <https://www.uio.no/tjenester/it/adm-app/nettskjema/hjelp/diktafon.html>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Utdanningsdirektoratet*. Hentet fra Utdanningspeilet 2020: <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/tema/utdanningspeilet-2020/del-1/skolemiljo-og-trivsel/#>
- Utdanningsdirektoratet. (2022, Mars 2). *Overordnet del: Utdanningsdirektoratet*. Hentet fra Udir: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/1.2-identitet-og-kulturelt-mangfold/?lang=nob>
- Varkøy, Ø. (2019). *Hvorfor musikk? En musikkpedagogisk idèhistorie*. Oslo: Gyldendal.
- Wendelborg, C. (2021). *Mobbing og arbeidsro i skolen 2020 – analyse av Elevundersøkelsen*. NTNU.

8 Bildetekstliste

<i>Figur 1-1, Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell</i> (Lund & Helgeland, 2020)	10
Figur 3-1, Kategorisering av intervjuguide	22
Figur 4-1, Vennskap, trivsel, trygghet.....	30
Figur 5-1, Fem faktorer	43
Tabell 3-1, Syv stadier i en intervjuundersøkelse	20
Tabell 4-1, Word Frequency.....	33

Vedlegg 1 – Informasjonsskriv elever på mellomtrinnet

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Musikk og tilhørighet - Hvordan virker musikk i skolehverdagen inn på tilhørighet i en klasse på mellomtrinnet»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å se om musikk i skolehverdagen virker inn på tilhørighet i klassen. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Mitt navn er Therese [redacted]. Jeg går mitt aller siste år på lærerutdanningen i Oslo som betyr at jeg nå skal begynne på min masteroppgave. Masteroppgaven *Musikk og tilhørighet* har som formål å se på om musikk i skolen kan få barn og unge til å føle at de hører hjemme i klassen sin. Jeg tenker at en følelse av tilhørighet er viktig for oss mennesker, og spesielt barn i alderen 11-14. Jeg er derfor nysgjerrig på om vi kan fremme dette i skolen gjennom musikk.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

OsloMet – Fakultetet for lærerutdanningen og internasjonale studier er ansvarlig for prosjektet. Oppgaven skrives av meg, Therese Grandahl Ulland.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg spør om du (eleven) kan delta fordi jeg har hatt muligheten til å bli kjent med klassen [redacted], og jeg mener dere har mange fine tanker å komme med. [redacted]. Det er også viktig å presisere at jeg spør dere fordi dere har gått i samme klasse over mange år.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis dere (foresatte og elev) takker ja til å delta i denne studien, betyr det at dere godtar følge:

- At jeg får observere eleven som en del av klassen i en musikktime [redacted]. Jeg kommer ikke til å se på eleven alene, men hvordan elevene er sammen som klasse. Jeg vil også ta notater. De er selvfølgelig anonymisert..
- At eleven lar seg intervjuet av meg sammen med noen flere fra klassen. Det vil bli tatt lydopptak av intervjuet. Intervjuet/samtalen vil ta maks 1 time. Grunnen til at jeg har satt av så mye tid er for å kunne åpne for en fri samtale hvor elevene kan styre litt hvor samtalen går.

Intervjuet kommer til å handle om hva elevene tenker rundt det å høre til et sted, hvordan man kan høre til et sted og om de tror at musikk har noe med dette å gjøre. Her er det ingen fasit-svar. Jeg vil bare vite hva elevene selv tror og tenker.

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

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. De eneste som har innsyn i disse opplysningene er meg og min veileder fra OsloMet, Bendik Fredriksen. Hver elev vil få et eget kodenavn. Fra E1 og oppover. Hvem som har hvilken kode vil ikke skrives ned noe sted, og kan derfor

ikke avsløre hvem eleven er. Lydopptaket blir lagret gjennom en egen app som er laget av Universitetet i Oslo (UiO). Opptakene blir lagret på en server som er driftet av universitetet. Dette kan dere lese mer om hvis dere googler «Nettskjema diktafon». Av sikkerhetsgrunner er det ikke mulig å spille av opptakene direkte fra telefonen. Opptaket krypteres på telefonen og sendes inn sikkert. Når oppgaven er ferdig så skal det være umulig for den som leser å finne ut hvem som har vært med i studien.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er mai 2022. Opptakene slettes senest 01.07.2022.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra OsloMet 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:

- OsloMet ved Therese Grandahl Ulland på epost: s324966@oslomet.no eller mobil: 948 94 531 og Bendik Fredriksen på epost: bendikf@oslomet.no
- Vårt personvernombud: Ingrid S. Jacobsen, ingridj@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 (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 53 21 15 00.
-

Med vennlig hilsen

Bendik Fredriksen
(Forsker/veileder)

Therese Grandahl Ulland

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Musikk og tilhørighet - Hvordan virker musikk i skolehverdagen inn på tilhørighet i en klasse på mellomtrinnet*, og har fått anledningen til å stille spørsmål. Jeg samtykke til:

- Å delta under observasjon av en musikktime
- Å delta på intervju med lydopptak

Signatur foresatt, dato

Signatur elev, dato

Vedlegg 2 – Informasjonsskriv lærere

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Musikk og tilhørighet - Hvordan virker musikk i skolehverdagen inn på tilhørighet i en klasse på mellomtrinnet»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å se om musikk i skolehverdagen virker inn på tilhørighet i klassen. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Mitt navn er Therese og jeg går mitt aller siste år på lærerutdanningen i Oslo som betyr at jeg nå skal begynne på min masteroppgave. Masteroppgaven *Musikk og tilhørighet* har som formål å se på om musikk i skolen kan få barn og unge til å føle at de hører hjemme i klassen sin. Jeg tenker at en følelse av tilhørighet er viktig for oss mennesker, og spesielt barn i alderen 11-14. Jeg er derfor nysgjerrig på om vi kan fremme dette i skolen gjennom musikk.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

OsloMet – Fakultetet for lærerutdanningen og internasjonale studier er ansvarlig for prosjektet. Oppgaven skrives av meg, Therese Grandahl Ulland.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg spør om du kan delta fordi du er en av lærerne til den gjeldene klassen. Det er viktig for undersøkelsen at jeg får snakke med voksne som kjenner klassen godt. Du blir også spurt fordi jeg er interessert i dine erfaringer som kontaktlærer/faglærer.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du takker ja til å delta i denne studien, betyr det at dere godtar følge:

- At jeg får observere en musikktime (gjelder kun musikk læreren).
- At du lar deg intervjues, og at det blir tatt lydopptak av intervjuet.

Intervjuet kommer til å handle om hva du tenker om tilhørighet, hvordan man kan høre til et sted og om du tror at musikk har noe med dette å gjøre. Her er det ingen fasit-svar. Jeg vil bare vite hva du selv tenker.

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.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. De eneste som har innsyn i disse opplysningene er meg og min veileder fra OsloMet, Bendik Fredriksen. Du vil bli referert til som *musikk lærer/kontaktlærer*. Lydopptaket blir lagret gjennom en egen app som er laget av Universitetet i Oslo. Opptakene blir lagret på en server som er driftet av uniiversitetet. Dette kan dere lese mer om hvis dere googler «Nettskjema diktafon». Av sikkerhetsgrunner er det ikke mulig å spille av opptakene direkte fra telefonen. Opptaket krypteres på telefonen og sendes inn sikkert. Når oppgaven er ferdig så skal det være umulig for den som leser å finne ut hvem som har vært med i studien.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er mai 2022. Opptakene slettes senest 01.07.2022.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra OsloMet 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:

- OsloMet ved Therese Grandahl Ulland på epost: s324966@oslomet.no eller mobil: 948 94 531 og Bendik Fredriksen på epost: bendikf@oslomet.no
- Vårt personvernombud: Ingrid S. Jacobsen, ingridj@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) eller på telefon: 53 21 15 00.
-

Med vennlig hilsen

Bendik Fredriksen
(Forsker/veileder)

Therese Grandahl Ulland

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Musikk og tilhørighet - Hvordan virker musikk i skolehverdagen inn på tilhørighet i en klasse på mellomtrinnet*, og har fått anledningen til å stille spørsmål. Jeg samtykke til:

- Å delta under observasjon av en musikktime
- Å delta på intervju med lydopptak

Signatur, dato

Vedlegg 3 – Intervjuguide elever på mellomtrinnet

Intervjuguide– fokusgruppe

Hvor lenge har dere gått i denne klassen?

Trives dere i klassen?

- Hva er det som gjør at dere trives, eller ikke trives?

Hvordan tror dere det blir å kanskje ikke gå i samme klasse når dere begynner på ungdomsskolen?

- Hvorfor?

Hva liker dere å gjøre på fritiden?

- Går dere på fritidsaktiviteter sammen med noen i klassen?
- Hvor ofte er du med de i klassen på fritiden?
- Hvorfor liker dere å være sammen etter skolen også?

Hva syns dere er det beste dere gjør på skolen i løpet av en vanlig uke?

- Hvorfor?

Hva tenker dere på når jeg sier tilhørighet/å høre til et sted?

- Hvorfor?

Hvor føler du at du hører hjemme?

- Hvorfor føler du at du hører hjemme der?

Hva liker du å gjøre sammen med vennene dine?

Hva bør man ha til felles med noen for at de skal være en god venn?

- Gjelder det for alle? Hvorfor?

Hva liker dere aller best å gjøre i musikktime?

Tror dere at hvis vi synger mye sammen, at vi over tid kan føle mer tilhørighet til hverandre? Hva med å danse sammen? Om det er pardans eller linedance f.eks? Hva med å spille sammen?

- Hvorfor/hvorfor ikke?
- På hvilken måte da?
- Diskutere

Kan dere fortelle meg om sangsamlingene skolen har?

- Hva syns dere er bra med sangsamlingene?

- Hva syns dere er dårlig med sangsamlingene?
- Hvorfor syns dere det?

Se for dere en skolehverdag uten sangsamlinger, uten musikktimer. Vi synger ikke sammen, vi spiller ikke sammen, vi lager ikke musikk sammen, og vi opplever ikke musikk sammen. Hvordan tror du det hadde vært å gå på skolen uten musikk og sangsamling?

- Tror du at klassen hadde vært annerledes da?
 - Hvordan hadde klassen vært da?
 - Tror dere at dere hadde hatt det annerledes sammen?
 - Tror dere at man kan føle seg mer hjemme et sted fordi man synger sammen, spiller sammen, lager musikk sammen, og opplever musikk sammen?
 - Hvorfor, hvorfor, hvorfor?

Intervjuguide– lærere til fokusgruppene

1. Hvor mange år har du jobbet som lærer?
2. Hvor mange år har du jobbet på denne skolen?
3. Hva er det som har gjort at du har jobbet her så lenge?
 - a. Hvordan er din følelse av tilhørighet til denne arbeidsplassen? Og hvorfor tror du det er sånn?
4. Hvor lenge ha du kjent denne klassen?
5. Hva tenker du på når jeg sier ordet tilhørighet?
 - a. Hva vil du si det betyr å høre hjemme et sted? Hva er forskjellen på å høre hjemme og å høre til?
6. Føler du som voksen på en tilhørighet til en klasse? Eller en tidligere klasse?
 - a. Hvorfor?
7. Hva mener du er forskjellen på tilhørighet og fellesskap?
8. Hva er det som skal til for at du skal føle tilhørighet?
9. Hvilken plass mener du tilhørighet har i skolen?
10. Tror du det er viktig at barn føler at de hører til et sted?
 - a. Holder det å bare å til ett sted? Trenger man å føle tilhørighet til klassen sin om man allerede føler tilhørighet til fotballaget eller koret?
 - b. I så fall: tror du det er viktig at barn har en følelse av tilhørighet til klassen sin?
11. Hvordan vil du definere «musikkaktiviteter i skolehverdagen»?
 - a. Hva har dere av musikkaktiviteter i skolehverdagen på denne skolen?
 - b. Hva er målet med dette? Hvorfor gjør dere det?
12. Tror du at det er en sammenheng mellom musikkaktiviteter og følelse av tilhørighet?
 - a. Hvorfor/hvorfor ikke? På hvilken måte henger disse tingene sammen?
13. Vil du si at musikk har en særegen stilling i arbeidet med tilhørighet?
 - a. Hvorfor?
 - b. Hva er det musikk gjør for tilhørighet som ikke sport gjør, for eksempel? Om det er en forskjell?
14. Hva ville du som lærer/musikklærer gjort for å fremme tilhørighet med musikk i en klasse på mellomtrinnet?
 - a. Har du noen eksempler fra din karriere hvor musikk har medvirket til tilhørighet?
15. Vi har snakket om hvordan musikkaktiviteter kan bidra til tilhørighet, men kan det ekskludere? Hvordan?
16. Hvilke fallgruver kan dette ha?
 - a. Hva gjør vi når tilhørighet blir til ekskludering. Eller hva gjør vi når en elev tydelig er utenfor gruppa?
17. Kan vi tvinge fram tilhørighet?
 - a. Hvordan?

Vedlegg 5 – Meldeskjema for behandling av personopplysninger

08.05.2022, 19:40

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



Vurdering

Referansenummer

491938

Prosjekttittel

Musikk og tilhørighet - Hvordan virker musikk i skolehverdagen inn på tilhørighet i en klasse på mellomtrinnet.

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

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

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Therese Grandahl Ulland, s324966@oslomet.no, tlf: 94894531

Prosjektperiode

01.01.2022 - 01.07.2022

Vurdering (1)

18.02.2022 - Vurdert

OM VURDERINGEN

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

Personverntjenester har nå vurdert den planlagte behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at behandlingen er lovlig, hvis den gjennomføres slik den er beskrevet i meldeskjemaet med dialog og vedlegg.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.07.2022.

LOVLIG GRUNNLAG UTVALG 1

Prosjektet vil innhente samtykke fra foresatte til behandlingen av personopplysninger om barna. 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/foresatte kan trekke tilbake.

<https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/61b9e1e5-69a4-456a-8532-703590e6d3a3>

1/3

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være foresattes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

LOVLIG GRUNNLAG UTVALG 2

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:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at foresatte 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 og deres foresatte 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/foresatt tar kontakt om sine/barnets 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).

Nettskjema er databehandler i prosjektet. Personverntjenester legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt 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.

08.05.2022, 19:40

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

Kontaktperson hos oss: Markus Celiussen
Lykke til med prosjektet!

<https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/61b9e1e5-69a4-458a-8532-703590e6d3a3>

3/3