

# MASTEROPPGAVE

M5GLU

Mai 2024

Å gi rom for stille elever i musikkundervisningen

En kvalitativ studie av læreres erfaringer med stille elever i musikkundervisningen

Creating space for quiet students in the music classroom

A qualitative study of teachers' experiences with quiet students in the music classroom

Akademisk masteroppgave

30 stp. oppgave

Henriette Birkenes

**OSLOMET**

**OsloMet – storbyuniversitetet**

**Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier**

**Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning**

## Sammendrag

Stille elever i musikkfaget er et tema det er forsket lite på. Det blir sagt at vi lever i et ekstrovert samfunn, og jeg spør derfor hvilke konsekvenser dette får for de stille elevene i musikkfaget, som er et fag med mye aktivitet og samhandling med andre elever. Det kan tenkes at de stille elevene forsvinner litt i musikkundervisningen, og det kan derfor være relevant å se nærmere på hvordan lærere opplever denne elevgruppen. Med utgangspunkt i dette forsøker jeg å svare på problemstillingen: *Hvordan beskriver tre lærere i ungdomsskolen sin forståelse av og sitt arbeid med stille elever i musikkfaget?* For å besvare problemstillingen har jeg intervjuet tre lærere gjennom kvalitative forskningsintervjuer i form av semistrukturerte intervjuer. Gjennom en tematisk analyse ble tre overordnede funn plukket ut som de mest sentrale. Disse handler om at lærerne kategoriserte elevene i to grupper, at de stille elevene skal «pushes» samtidig som de skal bli anerkjent, og at fellesskapet i musikkfaget var viktig for de stille elevene.

Det viser seg at informantene sjelden tenker over de stille elevene i musikkfaget. Likevel hadde alle informantene en forståelse for at de stille elevene skal verdsettes for den de er, og at det bør være rom for å ha en stille adferd. I musikkfaget vektlegger læreplanen både muntlig aktivitet og samarbeid med andre elever. På bakgrunn av dette kan det derfor være essensielt å utfordre de stille elevene, dette samtidig som læreren også skal anerkjenne elevene med stille adferd. Mine funn indikerer at de stille elevene bør lære seg å ta del i fellesskapet, samtidig som de skal få jobbe på en slik måte de foretrekker i løpet av en skoledag, og at det ikke handler om å endre de stille elevene, men å utfordre dem, samtidig som lærerne og alle andre rundt anerkjenner personlighetstrekket.

## Abstract

Quiet students in the music classroom is a topic that lacks research. It is said that we live in an extroverted society. Therefore, I ask what consequences this has for the quiet students in the music subject, which is a subject with a lot of activity and interaction with other students. It is possible that the quiet students might disappear in the music classroom, and therefore it may be relevant to take a closer look at how teachers perceive this group of students. With these attempts as a starting point, I want to investigate the research question: *How does three middle school teachers describe their understanding of and their work with quiet students in the music classroom?* In order to answer the research question, it was necessary to have a closer look at different teachers and interview them through qualitative interviews in the form of semi-structured interviews. Through a thematic analysis, three overall findings were selected. These findings indicate that the teachers categorized the students into two groups, and that the quiet students should be pushed while also being acknowledged, and also take part in the community in the music classroom.

It turns out that the informants rarely think about quiet students in the music classroom. Nevertheless, all the informants had an understanding that the quiet students should be valued for who they are, and that there should be room for quiet behavior. In the school subject music, the curriculum emphasizes both oral activity and collaboration with other students. Based on this circumstance, it may be essential to challenge the quiet students, at the same time as the teacher must also acknowledge the students with quiet behavior. My findings indicate that the quiet students should learn to take part in the community in the music classroom, but at the same time also be allowed to work in the way they prefer during a school day. It is not about changing the quiet students, but about challenging them, while the teachers and everyone else acknowledge the personality trait.

# Forord

Fem år på OsloMet er nå over, og veien videre som lærer fortsetter. Jeg sitter igjen med mye kunnskap og større forståelse rundt forskningstemaet, og jeg håper oppgaven kan være til nytte for fremtidige studenter og kanskje for forskningsfeltet. Å skrive denne oppgaven har vært en lærerik og givende prosess, men også til tider utfordrende. I denne lærerike og utfordrende prosessen er det derfor mange som fortjener en stor takk.

Først og fremst vil jeg rette en stor takk til min veileder, Hanne Rinholm. Takk for oppløftende ord, positive tilbakemeldinger og et stort engasjement. Din grundige gjennomgang av oppgaven sammen med et kritisk blikk har vært til stor hjelp gjennom hele prosessen.

Jeg vil også rette en stor takk til mine tre informanter. Takk for gode samtaler, og at dere tok dere tid til masterprosjektet mitt. Uten deres åpne deling av erfaringer og perspektiver hadde jeg ikke fått datamaterialet jeg trengte til prosjektet. Bidraget deres har vært av stor betydning, både for min del, men også for forskningens del.

Jeg vil også rette en takk til min samboer, Sigurd, som har hjulpet meg med rettskriving i oppgaven, i tillegg til å ha møtt meg med en stor mengde tålmodighet. Familie, venner og kollegaer fortjener også en stor takk for all den gode støtten og oppmuntringen i løpet av halvåret. Jeg har fått både gode råd og tips undervegs i oppgaven, samt hjelp til å ta pauser når det har vært nødvendig.

OsloMet – storbyuniversitetet, mai 2024

Henriette Birkenes

# Innholdsfortegnelse

<b>SAMMENDRAG</b> .....	<b>I</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>II</b>
<b>FORORD</b> .....	<b>III</b>
<b>1 INNLEDNING</b> .....	<b>1</b>
1.1 BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA OG PROBLEMSTILLING .....	1
1.2 TIDLIGERE FORSKNING .....	2
1.2.1 <i>Forskning i Norge</i> .....	3
1.2.2 <i>Stille elever i musikkundervisningen</i> .....	4
1.3 OPPGAVENS STRUKTUR OG INNHOLD .....	5
<b>2 TEORI</b> .....	<b>6</b>
2.1 STILLE ELEVER .....	6
2.1.1 <i>Introverte elever</i> .....	6
2.1.2 <i>Sjenerte elever</i> .....	7
2.1.3 <i>Anerkjennelse</i> .....	8
2.1.4 <i>Utfordre de stille elevene</i> .....	9
2.1.5 <i>Stille elever som en del av mangfoldet</i> .....	10
2.2 SOSIOKULTURELL LÆRINGSTEORI .....	11
2.3 MUSIKKFAGET.....	12
2.3.1 <i>Fellesskapet i musikkfaget</i> .....	12
2.3.2 <i>Aktiviteter i musikkfaget</i> .....	12
2.3.3 <i>Taus kunnskap</i> .....	13
2.3.4 <i>Læreplanen i musikk</i> .....	13
2.3.4.1 <i>Muntlige ferdigheter</i> .....	14
<b>3 METODE</b> .....	<b>16</b>
3.1 VALG AV METODE.....	16
3.1.1 <i>Semistrukturert intervju</i> .....	16
3.1.2 <i>Fenomenologisk tilnærming</i> .....	17
3.2 VALG AV INFORMANTER.....	17
3.3 INTERVJU.....	17
3.3.1 <i>Intervjuguide</i> .....	18
3.3.2 <i>Gjennomføring av intervjuer</i> .....	19
3.4 ANALYSEPROSESSEN .....	20
3.4.1 <i>Transkribering</i> .....	20
3.4.2 <i>Analyse</i> .....	21
3.4.3 <i>Koding</i> .....	21

3.4.4	<i>Svakheter ved metoden og analysen</i> .....	24
3.5	ETISKE VURDERINGER.....	25
3.5.1	<i>Informert samtykke</i> .....	25
3.5.2	<i>Anonymisering</i> .....	25
3.6	RELIABILITET, VALIDITET OG GENERALISERBARHET.....	26
3.6.1	<i>Reliabilitet</i> .....	26
3.6.2	<i>Validitet</i> .....	26
3.6.3	<i>Generaliserbarhet</i> .....	27
<b>4</b>	<b>PRESENTASJON AV RESULTATER</b> .....	<b>28</b>
4.1	PRESENTASJON AV INFORMANTER.....	28
4.2	TO TYPER STILLE ELEVER.....	28
4.2.1	<i>Trygghet og forventinger</i> .....	30
4.2.2	<i>Informantenes forhold til stille adferd</i> .....	31
4.3	BALANSEN MELLOM Å «PUSHE» OG ANERKJENNE PERSONLIGHETSTREKKET.....	32
4.3.1	<i>Vurdering i musikkfaget</i> .....	34
4.4	FELLESKAPET I MUSIKKFAGET.....	35
4.4.1	<i>Deltakelse i aktiviteter</i> .....	36
4.4.1.1	Muntlig aktivitet og sang.....	37
4.4.2	<i>Viktigheten av musikkfaget for de stille elevene</i> .....	38
4.4.2.1	Stille elever som overrasker.....	39
<b>5</b>	<b>DRØFTING</b> .....	<b>41</b>
5.1	GI EN STEMME TIL STILLHETEN.....	41
5.1.1	<i>Tenker lærere på de stille elevene?</i> .....	41
5.1.2	<i>Utagerende versus innagerende adferd</i> .....	43
5.1.3	<i>Reduksjon av mangfoldet</i> .....	43
5.2	Å FINNE BALANSEN MELLOM Å UTFORDRE OG Å SKJERME.....	44
5.2.1	<i>Mestring</i> .....	45
5.2.2	<i>Anerkjennelse</i> .....	46
5.3	MUSIKK SOM FELLESKAPSFAG.....	47
5.3.1	<i>Musikk som aktivitetsfag</i> .....	48
5.3.2	<i>Sett pris på arbeidet en stille elev bidrar med til fellesskapet</i> .....	49
5.4	TAUS KUNNSKAP I MUSIKKFAGET.....	49
5.4.1	<i>«Ekstrovert» læreplan?</i> .....	50
5.4.1.1	Muntlige ferdigheter.....	51
<b>6</b>	<b>KONKLUSJON</b> .....	<b>53</b>
6.1	VEIEN VIDERE.....	54
	<b>LITTERATURLISTE</b> .....	<b>55</b>
	<b>VEDLEGG 1: INTERVJUGUIDE</b> .....	<b>59</b>

<b>VEDLEGG 2: GODKJENNING SIKT .....</b>	<b>61</b>
<b>VEDLEGG 3: INFORMASJONSSKRIV OG SAMTYKKESKJEMA .....</b>	<b>63</b>

# 1 Innledning

## 1.1 Bakgrunn for valg av tema og problemstilling

«Hvorfor er du så stille?» er et spørsmål jeg har blitt stilt flere ganger i løpet av livet. Dette spørsmålet etterlater meg med en følelse av at stillhet er en egenskap som et menneske egentlig ikke burde ha. Hva er egentlig galt med å være stille? Alle mennesker befinner seg et sted på en skala fra introvert til ekstrovert, og hvor vi befinner oss på denne skalaen er noe vi ikke kan endre eller gjøre særlig mye med (Aunaas, 2018, s. 12). I dagens samfunn, og ikke minst i skolen, hvor mangfold har blitt en kjerneverdi, skal skolen gi rom for forskjellighet (NOU 2014: 7, s. 24). I sammenheng med introversjon og ekstroversjon burde skolen derfor godta at noen mennesker er introverte, og at noen er ekstroverte. Et problem som har oppstått i dagens samfunn er at det å være ekstrovert blitt verdsatt veldig høyt, og flere kan kjenne på en følelse av at de må tilpasse seg det ekstroverte idealet, hevder den amerikanske forfatteren og foredragsholderen Susan Cain (2013, s. 15-16). I sin TED-talk *The power of introverts* snakker hun om at introverte burde få mer frihet til å være seg selv, og av og til få mulighet til å arbeide alene, dette til tross for at samarbeid og samhandling er viktig (Cain, 2012). Burde ikke vi mennesker få mulighet til å bruke de evnene vi har blitt gitt på den måten som passer best for oss? Hvor mange mennesker som er introverte i Norge eller i resten av verden er ikke lett å si, men Cain (2013, s. 276) hevder at så mye som en tredjedel av alle menneskene i USA er introverte til tross for at det blir omtalt som en ekstrovert nasjon. Det er absolutt ikke noe galt i å være ekstrovert, men jeg ønsker å stille spørsmål ved hvorfor vi omfavner dette idealet på en lite kritisk måte.

Det å være stille behøver ikke alltid å bli sett på som et problem, og i denne «ekstroverte» verdenen burde vi lære at det kan være bra å tenke før vi snakker (Svanevik, 2019, s. 13). I skolen oppmuntres elevene ofte til aktivitet, samhandling og initiativ, og da kan det stilles spørsmål ved hva som skjer med de stille elevene i disse situasjonene (Lund, 2012, s. 23). Lund (2012, s. 94) skriver også at spesielt ungdomsskolelærere er opptatte av den muntlige aktiviteten og det å samhandle med andre. Noe elevene skal lære i skolen er å omgås hverandre, men premisset bør kanskje være å være seg selv sammen med de andre?



Etter å ha gått fem år på lærerstudiet er min erfaring at stille elever er en elevgruppe som ikke har stått særlig mye i søkelyset, både i pedagogikkfaget, men også musikkfaget og i andre fag. Det som åpnet øynene mine for dette temaet var en tidligere masteroppgave som handlet om hvordan lærere kan inkludere elever med stille adferd i musikkfaget (Kristoffersen, 2022). Dette er den eneste forskningen jeg har lest som knytter stille elever opp mot musikkfaget. Etter å ha erfart stille elever i praksis og på arbeidsplassen har jeg fort funnet ut av at kunnskapen min rundt denne elevgruppen er mangelfull, til tross for at jeg til dels kan kjenne meg igjen i disse elevene. På bakgrunn av egne erfaringer, både innenfor og utenfor skolesammenheng, opplever jeg også at andre mennesker oppfatter det å være både sjenert og introvert som noe negativt, spesielt i musikkfaget hvor elevene ofte skal utøve, formidle og samarbeide. Sæteren (2021) sier at hun ofte får spørsmål fra lærere om hvordan de skal få stille elever til å snakke. Hun stiller derfor spørsmål ved om skolen skal endre de stille elevene til å passe bedre inn, eller om de stille elevene heller burde bli akseptert for de de er.

Formålet med denne masteroppgaven vil derfor være å rette oppmerksomheten mot elever med stille adferd, da det kan tenkes at disse elevene fort forsvinner under radaren i musikkundervisningen. Med oppgaven følger også et ønske om en større respekt for den individuelle variasjonen blant elevene, samt å rette søkelyset på mangfoldet av personlighetstrekk blant elevene. Jeg ønsker å utforske læreres erfaringer og arbeid med stille elever i musikkfaget, og lytte til deres perspektiver, og jeg håper at denne forskningen vil kunne bidra til økt innsikt for lærere i musikkfaget i møte med stille elever i skolen. På bakgrunn av dette har jeg derfor utformet problemstillingen:

*Hvordan beskriver tre lærere i ungdomsskolen sin forståelse av og sitt arbeid med stille elever i musikkfaget?*

## 1.2 Tidligere forskning

Bortsett fra den nevnte masteroppgaven finnes det så vidt jeg vet ingen tidligere forskning om de stille elevene i musikkfaget. Det har blitt forsket på stille elever, i form av sjenerte elever, både i Norge og i andre land, men mye av denne forskningen dreier seg om små barn, og søkelyset er ofte rettet mot de sjenerte elevene, ikke de introverte elevene. Videre vil jeg kort presentere tidligere relevant forskning som omhandler stille elever i undervisningen. Denne forskningen har hovedsakelig blitt funnet gjennom ERIC, Oria og Idunn hvor jeg startet med å

bruke søkeordene «stille elever» og «musikkundervisning», noe som resulterte i null resultater. Videre brukte jeg derfor søkerordene «stille elever», «sjenerte elever» og «stille atferd». Søkerord på engelsk ble også brukt, slik som «silent students», «education», «middle school», «shyness» og «participation».

Coplan et al. (2011) undersøker læreres strategier, holdninger, og oppfatninger om stille barn, altfor pratsomme barn og gjennomsnittlige barn, altså de elevene som befinner seg et sted i midten. De fant ut av at lærere ser ut til å ha en tendens til å se på de stille elevene som mindre intelligente enn sine medelever, og at lærere rangerer stille adferd som en adferd som får mest negative konsekvenser for eleven selv (Coplan et al., 2011, s. 939). Et annet viktig punkt som kom frem i studien var at lærere som selv anså seg som sjenerte, ikke så noen forskjeller i intelligensen hos sjenerte og pratsomme barn, mens utadvendte og «gjennomsnittlige» lærere så forskjeller i intelligensen mellom sjenerte og pratsomme barn (Coplan et al., 2011, s. 947).

I en studie av Xiao og Coplan (2021) ble flere hundre studenter i Canada og Kina spurt om å gjøre en test og fylle ut et spørreskjema om deres tro på forskjellige personlighetsegenskaper. Denne undersøkelsen omfatter ikke stille elever i skolen, men resultatet kan være overførbart til hvordan vi mennesker oppfatter sjenanse. Det viste seg at både kanadiske og kinesiske universitetsstudenter anså sjenanse som noe negativt (Xiao & Coplan, 2021, s. 5).

### 1.2.1 Forskning i Norge

I Norge har det også i løpet av de siste årene blitt gjort noe forskning på sjenerte elever i skolen. I en studie av Mjelve et al. (2019) med intervju og observasjon av lærere, konkluderer de med at sjenanse i dagens skole blir sett på som et problem (Mjelve et al., 2019, s. 1308). Det ble også konkludert med at lærere ofte må gå utenfor sitt faglige ansvar når de skal tilby elevene støtte (Mjelve et al., 2019, s. 1309). I studien ble det sett på som viktig å overvinne adferden som hindrer elevene i å engasjere seg aktivt i læringsmiljøet, og det ble derfor antydnet at samarbeid og samtaler ble høyest verdsatt blant lærerne i undersøkelsen (Mjelve et al., 2019, s. 1308-1309).

Lund (2008) intervjuet ti sjenerte ungdommer fra 14-18 år, og lyttet til deres erfaringer med å være sjenerte i ulike skolesammenhenger. Hun kommer blant annet frem til at ungdommene

hadde et ønske om å delta, men at de ønsket mer støtte og oppmuntring fra læreren for å klare det (Lund, 2008, s. 83-84). Flere av dem påsto også at lærerne egentlig ikke brydde seg om dem og at de overså dem (Lund, 2008, s. 84).

I en annen studie undersøkte Solberg et al. (2022) hvordan norske lærere på 1.-7. trinn opplevde støtte fra ledelsen i skolen i arbeidet med sjenerte elever. Lærerne i undersøkelsen opplevde at de trengte mer kurs, assistanse i klasserommet, hjelp i friminutt samt råd fra andre lærere med tanke på hvordan de skulle forholde seg til de sjenerte elevene (Solberg et al., 2022, s. 11).

I skrivende stund jobbes det også med et forskningsprosjekt om sjenerte elever i ungdomsskolen. Prosjektet *Speaking up for the quiet ones: Voicing the perspectives of shy students in middle schools* forsøker å rette søkelyset mot ungdomsskolen da dette er en tid i grunnskolen hvor det blir satt mange krav til både gruppearbeid og muntlig aktivitet, i tillegg til at det også er mangel på studier om sjenanse i ungdomsskolealderen (University of Oslo, 2023).

## 1.2.2 Stille elever i musikkundervisningen

Som vi kan se er det ingen av forskningsartiklene som tar for seg stille elever i musikkfaget. Jeg ønsker derfor å se nærmere læreres erfaringer med disse elevene i musikkfaget. I læreplanen i musikk står det at «kjerneelementet utøve musikk legger vekt på elevenes aktive deltakelse med stemme, kropp og instrumenter i samspill, framføring og lek og i ulike musikalske uttrykk og sjangre» (Kunnskapsdepartementet, 2019c, s. 2). En viktig del av musikkfaget er altså å utøve musikk og å være aktiv deltakende i fellesskapet sammen med de andre elevene. I tillegg til dette er muntlige ferdigheter en del av de grunnleggende ferdighetene i musikkfaget hvor elevene skal lære seg å bruke stemmen, sette ord på, diskutere og formidle både skapende prosesser og musikalske opplevelser (Kunnskapsdepartementet, 2019c, s. 4). Derfor spør jeg hva de stille elevene gjør i et fag hvor det kan se ut til at det forventes mye av elevene når det gjelder samhandling og muntlig aktivitet.

### 1.3 Oppgavens struktur og innhold

I neste del av oppgaven vil jeg legge frem teori knyttet opp mot stille elever og musikkfaget. Jeg vil derfor først gjøre rede for teori om stille elever med litteratur fra pedagogikkens fagfelt. Denne teorien omhandler forskjellige typer stille elever og hva læreren kan gjøre i møte med disse elevene. Videre vil den sosiokulturelle læringsteorien bli presentert, etterfulgt av relevant litteratur fra musikkfaget som kan knyttes opp mot de stille elevene. Denne litteraturen omhandler blant annet fellesskapet i musikkfaget og taus kunnskap i musikkfaget. Deretter vil jeg presentere valg av metode og intervju, hvordan gjennomføringen av intervjuene ble gjort, gangen i analyseprosessen samt styrker og svakheter ved metoden. Videre vil jeg presentere resultatene og funnene fra intervjuene, og deretter drøfte resultatene opp mot teorien for å besvare problemstillingen. Til slutt vil jeg komme med en konklusjon på bakgrunn av problemstillingen.

## 2 Teori

I dette kapitlet vil relevant teori og forskning bli presentert med det formålet å belyse tematikken i oppgaven. Jeg vil starte med å gjøre rede for temaet stille elever og to underkategorier, introverte og sjenerte elever, etterfulgt av teori om anerkjennelse, hvordan læreren kan utfordre de stille elevene, og stille elever som en del av mangfoldet. Deretter vil den sosiokulturelle læringsteorien kort bli presentert med søkelyset rettet mot aktivitet og språk. Videre vil litteratur fra musikkfaget bli presentert med temaer som fellesskap, aktiviteter, taus kunnskap i tillegg til ulike elementer fra lærerplanen. Litteraturen er valgt ut på bakgrunn av tematikk jeg har vurdert som relevant for å belyse oppgavens problemstilling, samt temaer som dukket opp i arbeid med datamaterialet.

### 2.1 Stille elever

Stille elever blir beskrevet som en gruppe elever som ofte trekker seg bort fra samspillet blant medelever og lærere (Sæteren, 2019, s. 13). Det at en elev er stille behøver ikke å være et problem, og Svanevik (2019, s. 13) mener at det er bra når elever tenker før de snakker. Likevel er det også slik at adferden i noen tilfeller kan hindre læring og utvikling (Sæteren, 2019, s. 20). Litteraturen jeg bruker, viser at det finnes flere forskjellige kategorier av stille elever, og videre vil jeg derfor avklare en rekke begreper og teori knyttet til de stille elevene. Når disse begrepene er avklart vil jeg bruke begrepet stille elever som et paraplybegrep for alle elever med stille adferd, innagerende adferd, introversjon og sjenertethet (Sæteren, 2019, s. 13). Til tross for at det er forskjeller mellom elever som er for eksempel sjenerte og introverte, er begrepene også overlappende, og på bakgrunn av dette vil stille elever derfor bli et paraplybegrep for alle elever med stille adferd.

#### 2.1.1 Introverte elever

Når elever er introverte vil de ha behov for å være alene, snakke mindre, i tillegg til at de ofte trives bedre i eget selskap (Aunaas, 2018, s. 16). Når elever er ekstroverte befinner de seg i andre enden av skalaen, og kan elske å være sammen med andre mennesker, de kan like å snakke og å være sosiale (Aunaas, 2018, s. 23). Det å være introvert er ikke i utgangspunktet et problem, og det betyr ikke nødvendigvis at de introverte elevene har en diagnose. Det å være introvert er altså et personlighetstrekk, og det er nødvendig å huske på at læreren ikke

skal prøve å endre personligheten til de introverte elevene (Paulsen & Bru, 2016, s. 35). En lærer bør derfor ikke bli engstelig i møte med elever med introvert personlighet, men heller godta elevene slik de er (Aunaas, 2018, s. 41). Paulsen og Bru (2016, s. 39) skriver også at læreren likevel bør hjelpe introverte elever med å bli mer sosialt aktive for å unngå at personligheten deres skal hindre dem i arbeidslivet og sosiale settinger. Introversjon *kan* i noen tilfeller utvikle seg til en adferdsvanske som hindrer læring og god livskvalitet, og det kan også utvikle seg videre til sosial angst (Aunaas, 2018, s. 9-21). For å unngå dette er det essensielt at de introverte elevene utfordres, og samtidig blir gitt anledning til å mestre disse utfordringene (Aunaas, 2018, s. 44). De introverte elevene bør derfor motiveres til å gå ut av komfortsonen sin (Aunaas, 2018, s. 86).

### 2.1.2 Sjenerte elever

Når en elev er sjenert, er det vanlig at eleven gruer seg til andres oppmerksomhet (Flatén, 2022, s. 9). Både høytlesning og det å svare høyt på spørsmål foran resten av klassen er en stor del av dagens skolehverdag, og sjenanse vil ut i fra dette ikke bli sett på som en særlig positiv egenskap (Flatén, 2022, s. 14). Noen elever som er sjenerte liker seg godt i eget selskap, men for andre kan stillheten tolkes som et rop om hjelp (Misvær & Helseth, 2017, s. 21). Sjenanse kan nemlig i noen tilfeller settes i sammenheng med sosial angst, og det kan også utvikle seg videre til isolasjon og ensomhet (Flatén, 2022, s. 14; Lund, 2012, s. 15).

Tidligere forskning viser at sjenerte elever har generelt mindre tro på seg selv, noe som resulterer i lavere scorer og lavere karakterer på skolen (Nikel et al., 2022, s. 220). Nikel et al. (2022, s. 220) kom også frem til at det ikke bare er de sjenerte elevene som har mindre tro på seg selv, men lærerne i undersøkelsen hadde også mindre tro på de sjenerte elevene. Egen mestringstro spiller derfor en viktig rolle i læringsprosessen, og derfor vil det også være verdifullt å styrke selvfølelsen og mestringstroen blant de sjenerte elevene (Svanevik, 2019, s. 63).

Flere sjenerte elever opplever også å ikke tørre å delta i det sosiale fellesskapet i skolen (Kvarme, 2017, s. 32). En av faktorene til dette kan være at de ekstroverte elevene av og til tar seg mer til rette slik at de sjenerte elevene ikke får mulighet til å slippe til (Flatén, 2022, s. 20). Ekstroverte bør ut i fra dette lære seg å slippe de sjenerte elevene mer til i hverdagen, og det kan tenkes at læreren også bør hjelpe til med dette. For en lærer er det derimot lettere å få

øye på utagerende adferd da innagerende adferd er mindre tydelig (Flaten, 2022, s. 25-28). Sjenanse kan forverres i skolemiljø hvor læreren må vie mye oppmerksomhet til elever med utagerende adferd (Lund, 2012, s. 18).

### 2.1.3 Anerkjennelse

De introverte elevene trenger like mye anerkjennelse som ekstroverte (Aunaas, 2018, s. 37). Det samme gjelder for de sjenerte elevene, for om sjenanse blir en anerkjent egenskap, er det høyst sannsynlig at ubehaget knyttet til denne adferden forsvinner (Flaten, 2022, s. 11-13). Lund (2012, s. 104) beskriver anerkjennelse som det viktigste verktøyet i møte med barn og unge med en innagerende adferd. Når stille elever mestrer nye situasjoner trenger de derfor anerkjennelse (Kvarme et al., 2017, s. 42). Cooper (2012, s. 54) skriver også at flere skoler burde verdsette stillhet i større grad, og derfor se på de stille elevene som mer betydningsfulle enn de blir sett på i dagens skole. I overordnet del av læreplanen står det likevel at:

Skolen skal ta hensyn til mangfoldet av elever og legge til rette for at alle får oppleve tilhørighet i skole og samfunn. Vi kan alle oppleve at vi skiller oss ut og kjenner oss annerledes. Derfor er vi avhengig av at ulikheter anerkjennes og verdsettes.  
(Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 4-5)

I tråd med overordnet del av læreplanen bør lærere og skoler på bakgrunn av dette verdsette og anerkjenne de stille elevene. Lytting, forståelse, aksept, toleranse og bekreftelse beskrives som de viktigste komponentene i anerkjennelse (Schibbye, 2009, s. 266). Lytting innebærer ikke bare å høre, men å lytte bak ordene, noe som også krever en mottakelighet (Schibbye, 2009, s. 267-268). Forståelse innebærer å forstå den andre, og sette seg inn i følelsene deres (Schibbye, 2009, s. 272). Schibbye (2009, s. 275) skriver videre at aksept dreier seg om å akseptere den andres følelser, og deretter møte disse følelsene med toleranse. Det siste elementet, bekreftelse, innebærer å bekrefte følelsene, og beveger seg også innom de fire første komponentene for anerkjennelse (Schibbye, 2009, s. 278). Disse fem komponentene må sees på i sammenheng med hverandre for at læreren kan oppnå en anerkjennende holdning til elever med stille adferd (Lund, 2012, s. 104). Mange stille elever bruker for eksempel mer tid på å gjøre et godt arbeid. Dette er et bidrag til fellesskapet som i større grad burde settes pris på (Flaten, 2022, s. 45).

#### 2.1.4 Utfordre de stille elevene

I overordnet del av læreplanen står det at: «Skolen skal møte elevene med tillit, respekt og krav, og de skal få utfordringer som fremmer danning og lærelyst» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16). For en lærer kan det være vanskelig å finne en god balanse mellom å utfordre de stille elevene til å ta del i fellesskapet, men samtidig la dem få lov til å «slappe av» (Aunaas, 2018, s. 9). De stille elevene trenger nemlig en balanse mellom «pushing» og skjerming, og trenger derfor å utfordres, samtidig som de skal få lov til å være seg selv. (Svanevik, 2019, s. 58). På bakgrunn av dette bør en lærer vite forskjellen mellom å forandre og å utvikle elevene (Sæteren, 2019, s. 92). De stille elevene skal ikke forandres til å være noe de selv ikke er, men de skal møte på utfordringer. Dette dilemmaet kan også beskrives gjennom den såkalte strikkteorien som Cain (2013, s. 133-134) beskriver. Denne teorien dreier seg om at alle mennesker kan tøy personligheten sin, men når strikken blir tøyd til et visst punkt vil den ryke. Dette kan derfor sees i sammenheng med stille elever. De stille elevene skal utfordres, men samtidig få lov til å være seg selv slik at denne «strikken» ikke ryker. Likevel kan det over tid være uheldig å skjerme de stille elevene (Flaten, 2022, s. 33). I noen tilfeller vil det derfor være av betydning å sette i gang tiltak for å utfordre elevene med stille adferd. Forskning gjort på tre skoler i Norge viser at ledere i skolen oppmuntrer lærere til å være de som skal oppdage de sjenerte elevene, i tillegg til at lærerne skal iverksette tiltak (Solberg et al., 2021, s. 1213). De stille elevene skal altså utfordres, men samtidig få lov til å være stille.

Læreren skal legge til rette for mestring og læring for alle elever, og alle elever bør motiveres til å gå utenfor komfortsonen sin (Aunaas, 2018, s. 86; Sæteren, 2019, s. 26). Alle elever kommer før eller siden til å utsettes for ubehag, og det kan være fordelaktig å lære seg å mestre slike situasjoner (Aunaas, 2018, s. 44). I skolen er det derfor verdifullt å legge til rette for at elevene mestrer ubehagelige situasjoner, slik at de også kan mestre ubehagelige situasjoner senere i livet. Flere elever med stille adferd har ofte et svakt selvbilde (Flaten, 2022, s. 28-29). Flaten (2022, s. 33) skriver også at disse elevene derfor trenger å oppleve mestring, da det er viktig å lære seg å overvinne utfordringer for selvbildet sin del. Når de stille elevene ikke får oppleve mestring kan dette føre til at de får en negativ oppfatning av seg selv, og store utfordrende oppgaver er derfor lite hensiktsmessig for elever med stille adferd (Sæteren, 2019, s. 26). Lærer bør derfor bidra til å styrke selvfølelsen og mestringstroen til disse elevene, slik at de stille elevene kan akseptere seg selv for den de er. Når en lærer ikke utfordrer eller forventer noe av elevene, vil elevene ofte føle seg oversett av



læreren, men om læreren derimot utfordrer elevene for mye, kan de oppleve at de ikke er gode nok (Sæteren, 2019, s. 92). Læreren skal derfor ha tydelige forventninger til elevene. Om ikke lærere har dette kan elevene med stille adferd ha vansker for å føle seg trygge på læreren (Sæteren, 2019, s. 36).

De stille elevene burde også få arbeidet på den måten de liker best i løpet av en skoledag. For noen vil dette være alene, for andre vil det være i grupper (Aunaas, 2018, s. 80). I overordnet del av læreplanen står det at «Skolen kan blant annet tilpasse opplæringen gjennom arbeidsformer og pedagogiske metoder, bruk av læremidler, organisering, og i arbeidet med læringsmiljøet (...)» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 18). De stille elevene skal derfor på bakgrunn av dette utfordres, samtidig som de skal få jobbet med sine foretrukne arbeidsformer.

### 2.1.5 Stille elever som en del av mangfoldet

I dagens skole møter alle lærere et stort mangfold av elever med ulike adferdsuttrykk (Sæteren, 2019, s. 13). I doktoravhandlingen til Sidsel Werner (2008, s. 272, 219) var det noen lærere i hennes undersøkelse som syntes å ha en tendens til å snakke om elever på en måte som førte til forenklete elevkategoriseringer ved å dele klassen inn i to kategorier; «de stille elevene» og «de urolige elevene». Om en elev da blir beskrevet som stille av læreren, gjør dette at eleven blir beskrevet ut fra denne personkarakteristikken til tross for at alle stille elever kan være veldig forskjellige (Werner, 2008, s. 220). Elevene er mer enn den kategorien lærerne plasserer dem inn i, og elevene har derfor en egen identitet med ulike personligheter og kjennetegn (Rinholm & Gillespie, 2023, s. 80). For flere elever kan også slike enkeltord gjøre at elevene begynner å se på seg selv i overensstemmelse med beskrivelsene (Werner, 2008, s. 231). De fleste elevene kan ha flere parallelle identiteter, og læreren bør på bakgrunn av dette unngå disse kategoriseringene av elevene (Rinholm & Gillespie, 2023, s. 80). I en klasse er det alltid et større mangfold enn det læreren er klar over, og det vil være verdifullt at lærere tenker over at det finnes noe mer uspesifisert i alle klasser (Werner, 2008, s. 228). Gjennom slike forenklinger er læreren med på å generalisere elevene og dermed redusere mangfoldsbildet av klassen (Werner, 2008, s. 271, 219). Slike kategoriseringer vil derfor gi et snevrere bilde av en klasse med ulike personligheter, og ulik adferd. I undervisningen kan det derfor være essensielt å rette søkelyset mot mangfold, og at alle elevene er ulike. Slik kan læreren bidra til å skape et positivt syn på det å være en stille elev (Aunaas, 2018, s. 75).

## 2.2 Sosiokulturell læringsteori

Vygotsky mente at læring er en sosial prosess og skjer i samspill med andre (Imsen, 2014, s. 183). Et sentralt aspekt med sosiokulturell læringsteori er derfor at kunnskap blir fordelt mellom mennesker i et fellesskap (Dysthe, 2001, s. 45). Mennesker er allsidige, og sammen i et fellesskap kan det skapes en helhetsforståelse. Innenfor den sosiokulturelle læringsteorien er det derfor viktig at skolen legger til rette for gode læringsmiljøer med aktiv deltakelse (Dysthe, 2001, s. 40). Dysthe (2001) skriver videre at elevene skal føle seg aksepterte, bli verdsatt som personer som kan noe, og som har noe å bidra med i fellesskapet. Samhandling med andre blir derfor sett på som sentralt for læring, og i et sosiokulturelt perspektiv innebærer læring aktivitet (Wright, 2007, s. 225). Lærere kan ofte få negative assosiasjoner til elever med stille adferd da dagens lærere er opptatte av aktivitetsbaserte læringsteorier (Rinholm et al., 2023, s. 68). Med utgangspunkt i en sosiokulturell læringsteori kan det derfor tenkes at de stille elevene ikke vil bli like høyt verdsatt fordi de ofte liker å holde på med aktiviteter på egenhånd.

I sosiokulturell læringsteori er også språket verdifullt (Imsen, 2014, s. 189). Språk og kommunikasjon er grunnvilkåret for at læring skjer (Dysthe, 2001, s. 49). Innenfor denne læringsteorien vil det derfor være av stor betydning å kunne formulere seg, dele tanker med andre, få reaksjoner og deretter drøfte det som er forståelig, og det som er mindre forståelig (Dysthe, 2001, s. 51). Likevel er det også slik at lytting utgjør omtrent halvparten av dialogen, og elevene må derfor lære seg å lytte for å mestre en dialog (Høegh, 2020, s. 305). For å bli en god lytter må elevene derav også lære seg å være stille (Cooper, 2012, s. 54). Dette er en egenskap de stille elevene ofte er flinke til.

Den proksimale utviklingssonen er en del av den sosiokulturelle læringsteorien og innebærer et skille mellom det barnet klarer alene og det det klarer sammen med andre (Imsen, 2014, s. 192). Barnet skal lære seg å arbeide sammen med andre, og læreren skal gi hjelp og støtte slik at barnet også klarer utfordringer alene (Imsen, 2014, s. 192). For å lære må utfordringene derfor ligge over det aktuelle utviklingsnivået (Sæteren, 2019, s. 91). Mange stille elever har et stort behov for nok tenketid før de snakker, og noen kan også være redde for å si noe som er feil (Aunaas, 2018, s. 83). Derfor er det nødvendig med et trygt og godt klassemiljø hvor det er rom for å si eller gjøre feil uten å bli møtt med latter og kommentarer (Aunaas, 2018, s.

84). For de stille elevene sin del vil det derfor også være viktig med nok tenketid både før de snakker, men også før ulike aktiviteter skal utføres i musikkfaget.

## 2.3 Musikkfaget

### 2.3.1 Fellesskapet i musikkfaget

Arbeid med musikk kan bidra til å skape et ektefølt fellesskap i klassen (Beckmann, 2019, s. 16). Når elevene gjør noe sammen i musikken, oppstår det en samhörighet, som kan beskrives som «å puste sammen» (Ruud, 2013, s. 42). Når søkelyset rettes mot dette i musikkundervisningen, kan musikkfaget bli sett på som en sosial uttrykksform (Sæther, 2017, s. 101). I læreplanen i musikk står det også at elevene skal lære seg om sosial samhandling gjennom musikkfaget (Kunnskapsdepartementet, 2019c, s. 2). I musikkundervisningen skal læreren altså bidra til å skape et miljø hvor elevene trives, og hvor de kan oppleve samhold og tilhørighet (Hanken & Johansen, 2021, s. 193). Musikk kan ut ifra dette synet bli sett på som et fag hvor elevene skal lære seg å ta del i et fellesskap, både faglig, men også sosialt. Nyere musikktenkning, som Jon Roar Bjørkvolds tenkning om det musiske mennesket, legger derimot vekt på at den enkelte eleven, altså individet skal stå i sentrum, ikke fellesskapet (Bjørkvold, 1989, sitert i Hanken & Johansen, 2021, s.191). Hanken og Johansen (2021) skriver videre at fellesskapet i musikk sto sentralt under mellomkrigstiden, men for Bjørkvold var det enkeltmenneskets selvrealisering som var viktig.

### 2.3.2 Aktiviteter i musikkfaget

Ifølge Christopher Small (1998, s. 2) er musikk en aktivitet og noe mennesker gjør, ikke en gjenstand. Musikk blir altså ut ifra denne tankegangen sett på som en naturlig, men også sosial, aktivitet hvor deltakelse er et sentralt element (Varkøy, 2020, s. 28). Om det tas utgangspunkt i at musikk er en aktivitet, eller en prosess, kan dette føre til at musikken kommer så nært at vi ikke greier å anerkjenne kunstverkets annerledeshet (Rinholm & Varkøy, 2021, s. 128). På denne måten kan mennesket miste interessen for musikk som kunstverk fordi søkelyset rettes mot prosessene og aktivitetene, og ikke i kunsten (Varkøy, 2020, s. 32). Det å se på musikk som kunst kan derfor åpne opp for eksistensielle møter med musikken (Varkøy, 2020, s. 29).

Når aktiviteter er i rådende, blir også gjerne passivitet sett på som en dårlig egenskap (Wright, 2007, s. 228). Det blir altså et tydelig skille når elever ikke deltar i aktiviteter i musikkundervisningen som er aktivitetspreget. Tilbaketrekking godtas derfor bare et lite øyeblikk om det fører til at utfallet er godt for fellesskapet (Wright, 2007, s. 227). Det stilles derfor spørsmål ved hva de stille elevene gjør i musikkundervisningen når læringen er ensidig aktivitetspreget. Om de trekker seg unna og blir «passive», er dette altså kun godtatt om det medfører noe godt for resten av klassen. Det å bruke ordet passiv om en gruppe elever bidrar derimot bare til å sette elevene i et dårlig lys da passivitet blir ofte tolket som et tegn på uansvarlighet, og av læreren blir det derav tolket som motstand (Wright, 2007, s. 225, 234). De stille elevene bør ut ifra dette altså ikke bli beskrevet som passive, og det kan tenkes at et aktivitetspreget musikkfag vil bidra til at de stille elevene oftere blir stående utenfor.

### 2.3.3 Taus kunnskap

Gjennom musikk kan mennesker få mulighet til å uttrykke noe non-verbalt. Nielsen (1998, s. 105) skriver også at musikk henvender seg til sansene våre, og den verbale erkjennelsen trenger derfor ikke alltid å kobles inn. Dette omtaler Hanken og Johansen (2021, s. 202) som taus kunnskap, da elever kan sitte med mye kunnskap i musikk uten å klare å uttrykke det verbalt. Musikk kan altså bli sett på som et språk som vårt verbale språk ikke klarer å formidle (Rinholm & Varkøy, 2021, s. 126). Rinholm og Varkøy (2021) skriver videre at dette kan åpne opp for det uutsigelige, altså en type musikalsk mening som ikke lar seg uttrykke med ord. Til tross for at ikke all musikkfaglig kunnskap kan overføres til et verbalt språk, kan vi belyse faktorer i musikk gjennom språket for å oppnå større klarhet og bevissthet i musikken (Nielsen, 1998, s. 107). I musikkfaget kan derfor læreren gi rom for samtale om musikk, men også den stilltiende forståelsen, altså en forståelse som ikke slutter selv når språket forlater oss (Fossum, 2015, s. 184-185).

### 2.3.4 Læreplanen i musikk

Kompetansemålene i læreplanen i musikk er utformet på en slik måte at elevene ofte må uttrykke fagkunnskap verbalt ovenfor de andre elevene og læreren, og vil derfor ikke nødvendigvis være fordelaktig for de stille elevene. I noen av kompetansemålene står det blant annet at elevene skal kunne «reflektere over», «samarbeide med andre» og «drøfte betydningen av musikk» (Kunnskapsdepartementet, 2019c, s. 8). Etter 10. trinn i musikk står

det også at elevene skal kunne «utforske og formidle musikalske opplevelser og erfaringer, og reflektere over bruk av musikalske virkemidler (Kunnskapsdepartementet, 2019c, s. 8). Da læreplangruppa som skulle utarbeide læreplanen i musikk for LK06 for første gang skulle utforme kompetansemål for musikkopplevelse, var de usikre på hvordan de skulle formulere det (Kalsnes, 2008, s. 246). Det første alternativet var å fjerne kompetansemålet, det på tross av at musikkopplevelser er svært sentralt for musikkfaget, eller så måtte elevene kunne gjøre rede for opplevelsen (Kalsnes, 2008, s. 247). Det andre alternativet var at elevene skulle gjøre rede for opplevelsen, og det var også denne løsningen som ble valgt, dette på tross av at elevene som er dyktigst til å sette ord på musikkopplevelsene ikke nødvendigvis er de som best har utviklet evnene til å oppleve musikk (Kalsnes, 2008, s. 247). LK20 har endret på formuleringen, men problemet som læreplangruppa hadde den gangen, og som i dette tilfellet har betydning for de stille elevene, har fulgt med på lasset.

På utdanningsdirektoratet sine nettsider har det også blitt utformet et forslag til kjennetegn for måloppnåelse etter 10. trinn, for å støtte musikk lærerne under utarbeidelse av standpunkt vurderingene, og for å få en høy måloppnåelse i faget, skrives det blant annet at eleven «formidler musikkopplevelser gjennom samtale og andre uttrykksformer» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Det kan derfor spørres hvorfor musikkopplevelser må ordlegges, da dette strider imot det faget ellers står for. Likevel er det også vanskelig for musikk læreren å vurdere elevenes ferdigheter når det gjelder hvordan de kommuniserer i musikkfaget (Engås & Øvregaard, 2023, s. 61). Engås og Øvregaard (2023) skriver videre at det er vanskelig å følge tankeprosessen til elevene. Derfor vil det også være naturlig å vektlegge muntlig aktivitet i musikkfaget, til tross for at det kan være problematisk å koble musikkopplevelse til muntlig aktivitet, ikke minst med tanke på de stille elevene.

#### *2.3.4.1 Muntlige ferdigheter*

I læreplanen i musikk er en del av de muntlige ferdighetene at elevene skal bruke stemmen sin gjennom sang (Kunnskapsdepartementet, 2019c, s. 4). En god del kunnskap i musikk er ikke nødvendigvis mulig å uttrykke med ord, men den kan uttrykkes gjennom handlinger som å for eksempel synge, spille eller bevege seg (Hanken & Johansen, 2021, s. 202). I de praktisk-estetiske fagene er det essensielt at de grunnleggende ferdighetene, slik som muntlig aktivitet, gjennomføres i undervisningen på andre måter enn i andre skolefag, for eksempel gjennom en praktisk og eventuelt kroppslig utførelse (Kalsnes, 2008, s. 251). Dette gjelder også fagene

kroppøving og kunst og håndverk, hvor det også er et krav å arbeide med muntlige ferdigheter (Kunnskapsdepartementet, 2019a, s. 3-4; 2019b, s. 4). I musikk kan derfor en tilnærming til muntlig aktivitet være å lære elevene å synge. Det viktigste i læringsfellesskap er ifølge Dysthe (2001, s. 47) å handle og å gjøre, ikke nødvendigvis alltid å snakke. Læreren trenger derfor ikke å utfordre stille elever gjennom verbal muntlig aktivitet, men kan altså utfordre dem gjennom andre aktiviteter (Sæteren, 2019, s. 80). I musikkfaget kan sang, dans og spill være eksempler på slike aktiviteter.

I skolen er søkelyset rettet mot muntlig aktivitet, samhandling og initiativ (Lund, 2012, s. 23). Under muntlige ferdigheter i læreplanen i musikk står det for eksempel at elevene skal lære seg å «sette ord på og diskutere egne skapende prosesser og å kunne reflektere over musikalske erfaringer og opplevelser» (Kunnskapsdepartementet, 2019c, s. 4). Mange lærere, spesielt i ungdomsskolen, er veldig opptatt av den muntlige aktiviteten (Sæteren, 2019, s. 94). Sæteren (2019) skriver videre at det finnes mange måter å vise fagkunnskap på, og at vi må stille spørsmål ved om hvor viktig denne muntlige aktiviteten egentlig er. Aunaas (2018, s. 70) stiller også spørsmål ved om dagens skole egentlig er mest tilrettelagt for ekstroverte elever når muntlig aktivitet vektlegges høyt. Dialog i musikkundervisningen er en betydelig del av musikk gjennom å få elevene til å forstå musikk, men denne dialogen behøver ikke alltid å skje verbalt (Fossum, 2015, s. 184-185). I musikkfaget bør altså elevene utvikle de muntlige ferdighetene sine, men det stilles spørsmål ved hvor mye dialog og samtale musikk læreren bør gi plass til. Dialog trenger nemlig ikke å alltid inneholde ord (Rinholm et al., 2023, s. 67), og når dialogen i musikkfaget ikke alltid skjer verbalt gir faget også rom for den tause forståelsen som av og til kan være til stede uten at det finnes språk for det som skjer (Fossum, 2015, s. 185).

## 3 Metode

### 3.1 Valg av metode

En metode ønsker å fortelle oss om hvordan vi skal gå frem for å skaffe oss kunnskap, og den hjelper oss med å samle inn data til undersøkelsen vår (Dalland, 2017, s. 51-52). I denne oppgaven ønsker jeg å svare på problemstillingen *Hvordan beskriver tre lærere i ungdomsskolen sin forståelse av og sitt arbeid med stille elever i musikkfaget?* Med en slik problemstilling vil en kvalitativ metode passe godt da en slik problemstilling ønsker å fange opp opplevelser og meninger som ikke er mulig å tallfeste eller måle (Dalland, 2017, s. 52).

Når ønsket er å utforske opplevelser og erfaringer, vil intervju egne seg som forskningsmetode (Tjora, 2021, s. 128). Et kvalitativt intervju er en fin måte å få detaljerte og fylldige beskrivelser om temaet forskeren forsker på (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 77). Christoffersen og Johannessen (2012) skriver videre at samtaler er viktig for å forstå hverandre, og for å beskrive hva andre tenker, føler og mener, i tillegg til at et intervju ofte er mer en dialog enn rene spørsmål og svar. Gjennom å intervju tre lærere på forskjellige ungdomsskoler har jeg ønsket å finne svar på hvordan deres forståelse av og arbeid med de stille elevene i musikkfaget er, og ulike opplevelser de har knyttet til denne gruppen elever. Formålet med et slikt forskningsintervju er å forstå intervjupersonenes perspektiv på temaet som undersøkes (Kvale & Brinkmann, 2009/2015, s. 42).

#### 3.1.1 Semistrukturert intervju

Jeg valgte å benytte meg av semistrukturert intervju i dette forskningsprosjektet. I et semistrukturert intervju er det en overordnet intervjuguide som er utgangspunkt for intervjuet, men hvor spørsmål, rekkefølge og temaer kan variere (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 79). Spørsmålene i et semistrukturert intervju skal også være åpne (Kvale & Brinkmann, 2009/2015, s. 156). I mine intervjuer fikk informantene på denne måten mulighet til å fritt sette ord på opplevelser og tanker de har gjort seg om stille elever i musikkundervisningen. Kvale og Brinkmann (2015) skriver videre at et slikt intervju vil åpne opp for den fenomenologiske holdningen når det gjelder å lære av intervjupersonens livsverden.

### 3.1.2 Fenomenologisk tilnærming

Metoden i dette prosjektet bærer preg av en fenomenologisk tilnærming, en tilnærming som brukes for å forstå sosiale fenomener ut fra andres perspektiver, og forsøker å beskrive verden ut fra informantenes livsverden (Kvale & Brinkmann, 2009/2015, s. 45). Spørsmålene som blir stilt i en fenomenologisk studie utformes ofte med forskerens erfaringer og teori som utgangspunkt (Postholm, 2010, s. 78). I fenomenologiske studier vil det være essensielt å stille spørsmålene «hva» og «hvordan» (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 118). Det ble derfor nødvendig at jeg benyttet meg av noen slike spørsmål i intervjuguiden (vedlegg 1).

## 3.2 Valg av informanter

I studentprosjekter finnes det ulike meninger om hvor mange informanter som bør intervjues, men Postholm (2010, s. 43) skriver at å intervju tre personer kan bidra til mye ny kunnskap. Gjennom å intervju tre personer kan studenten klare å finne noen felles erfaringer som blir kjernen i forskningsarbeidet (Postholm, 2010, s. 43). På bakgrunn av dette valgte jeg derfor å intervju tre informanter slik at jeg kunne dekke temaet, og samtidig ikke pålegge meg selv mer arbeid enn det jeg har kapasitet til i et studentprosjekt.

I studentundersøkelser kan det være vanskelig å få tak i de informantene en ønsker seg, og i noen tilfeller må en derfor ofte benytte seg av kjente som kan delta i intervjuundersøkelsen (Dalland, 2017, s. 57). Slik var det også for meg. I dette prosjektet var det derfor mest relevant å gå for en bekvemmelighetsutvelgelse. En bekvemmelighetutvelgelse vil si at forskeren velger ut informanter ut fra det som er mest bekvemmelig og enklest (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 52). Christoffersen og Johannessen (2012) skriver videre at dette er en type utvalg som er lite ønskelig, men med tanke på at dette er et relativt lite studentprosjekt var det viktig å velge informanter jeg har kjennskap til fra før av, da det kan ta tid å få kontakt med andre en ikke har kjennskap til. Det er likevel viktig å reflektere over hvordan denne typen utvalg påvirker resultatene og oppgavens reliabilitet og validitet.

## 3.3 Intervju

Et godt og vellykket intervju avhenger av om intervjueren har forberedt seg godt (Dalland, 2017, s. 77). Dalland (2017) skriver videre at dette er avgjørende for å kunne stille gode



spørsmål, og klare å ta vurderinger underveis slik at intervjuet også går fremover. Når intervjueren er bedre forberedt, vil utsagn og kunnskap som kommer frem i intervjuet være av høyere kvalitet, og intervjuet vil også da bli lettere å bearbeide (Kvale & Brinkmann, 2009/2015, s. 134). Jeg gjennomførte derfor et testintervju med en medstudent slik at jeg fikk testet det tekniske utstyret. På denne måten ble jeg mer forberedt på å møte informantene til intervju, i tillegg til at jeg ble bedre kjent med intervjuguiden. Videre vil jeg skrive om hvordan jeg utformet intervjuguiden og hvordan intervjuene ble gjennomført.

### 3.3.1 Intervjuguide

Under utarbeidelsen av en intervjuguide er det viktig å ta utgangspunkt i problemstillingen, og kategorisere og systematisere ulike deltemaer (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 79).

Christoffersen og Johannessen (2012) skriver videre at det også er vanlig med underspørsmål slik at de ulike temaene skal bli dekket. Noen av spørsmålene i min intervjuguide ble utformet før teorien ble lest, mens andre spørsmål ble utformet etter at noe av teorien ble lest. Spørsmål om de stille elevenes mestring i musikkfaget er et eksempel på et tema jeg valgte å legge til etter å ha lest tidligere forskning om stille elevers opplevelse av mestring i skolen.

Intervjuguiden ligger vedlagt i slutten av oppgaven (vedlegg 1).

I starten av et intervju er det viktig å begynne med å fortelle om hva formålet med intervjuet er (Kvale & Brinkmann, 2009/2015, s. 160). Dette ble derfor viktig for meg å få med i intervjuguiden. Deretter startet intervjuguiden med korte og praktiske oppvarmingsspørsmål for å få i gang samtalen (Tjora, 2021, s. 159). Etter dette fortsatte intervjuet med et spørsmål om noe konkret; «Har du opplevd å ha stille elever i musikkundervisningen?» med oppfølgingsspørsmålet «På hvilke måter var de stille?». Dette er et refleksjonsspørsmål som skal bidra til at informanten selv starter å gå i dybden på det informanten ønsker å gå i dybden på (Tjora, 2021, s. 160). Tjora (2021) skriver videre at det er fint med oppfølgingsspørsmål, men at det ofte kan være en god ide å vente så lenge forskeren ønsker med å stille oppfølgingsspørsmålene. På denne måten kan det bli stille nok til at informanten automatisk begynner å utdype svarene sine uten videre oppfølgingsspørsmål. Da blir det informanten som styrer utdypingen av spørsmålet. Oppfølgingsspørsmål var derfor viktig å skrive ned i intervjuguiden, men med en tanke om at det er informantene som skal styre behandlingen av spørsmålet og svaret. På slutten av intervjuer er det også viktig å spørre intervjupersonene om de har mer på hjertet (Kvale & Brinkmann, 2009/2015, s. 161). Dette spørsmålet var også

relevant å ha med i intervjuguiden slik at informantene fikk mulighet til å legge til det de eventuelt ikke hadde fått sagt, eller oppsummere de viktigste punktene de hadde snakket om.

### 3.3.2 Gjennomføring av intervjuer

Det er vanlig å gjennomføre intervjuer på informantenes arbeidsplass dersom intervjuet dreier seg om arbeidet til informanten (Tjora, 2021, s. 135). Jeg valgte å la informantene velge hvor intervjuet skulle finne sted slik at det ble praktisk for dem, men også for at det skulle bli et sted informantene ville føle seg trygge og dermed muligens åpne seg mer opp under intervjuet (Tjora, 2021, s. 135). Alle informantene valgte å la seg intervjuer på egen arbeidsplass.

Intervjuene ble tatt opp gjennom Nettskjema-diktafon-appen. Dette er en applikasjon som lagrer og krypterer opptaket sikkert på UIO sitt nettsted «nettskjema.no». Jeg valgte å ta opptak gjennom mobil og nettbrett slik at jeg hadde et reserveopptak i tilfelle det skulle skje noe med et av opptakene. Intervjueren tar likevel ofte notater i løpet av intervjuene (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 77). Dette benyttet jeg meg av å gjøre i liten grad. De få notatene jeg tok var kortfattet og i stikkordsform slik at jeg kunne konsentrere meg mer om det informantene sa (Tjora, 2021, s. 180). Notatene som ble tatt var for det meste oppfølgingsspørsmål som jeg ville stille når informanten var ferdig med å utdype spørsmålene.

I starten av intervjuet er det viktig å få en god tone, i tillegg til en avslappet stemning, slik at intervjupersonene skal åpne seg (Kvale & Brinkmann, 2009/2015, s. 160). Intervjuene startet derfor med enkle oppvarmingsspørsmål jeg hadde utformet i intervjuguiden. Når jeg da startet å stille spørsmål rundt temaet «stille elever», var det viktig å la informantene styre retningen på intervjuet. Spørsmål om klassekulturen ble for eksempel stilt tidligere enn planlagt i noen av intervjuene da informantene ganske tidlig begynte å snakke om dette temaet på eget initiativ.

Når forskeren videre i intervjuet skal stille oppfølgingsspørsmål er det viktig å lytte og se tilbake på forskningsspørsmålene og hovedtemaene i intervjuguiden (Kvale & Brinkmann, 2009/2015, s. 170). Oppfølgingsspørsmål som «hva mente du med det?» og «hvorfor tror du det er sånn?» ble stilt for å få frem mer dybde angående konkrete erfaringer og tanker. Når en informant ikke utdyper og beskriver på eget initiativ kan det være at de tror det ikke vil være

av interesse for intervjueren, selv om intervjueren kan se på denne kunnskapen som viktig i prosjektet sitt (Tjora, 2021, s. 173). Derfor var det alltid viktig for meg å stille oppfølgingsspørsmål for å få frem så mange tanker og tolkninger som mulig.

På slutten av et intervju er det også viktig at intervjuet blir tolket, verifisert og kommunisert, slik at meningen bak det som blir sagt kommer tydelig frem før opptaket blir skrudd av (Kvale & Brinkmann, 2009/2015, s. 193). Dette ble gjort fortløpende gjennom intervjuet ved å gjenta det informantene svarte, og gjennom å stille oppklaringsspørsmål på slutten av intervjuet.

## 3.4 Analyseprosessen

### 3.4.1 Transkribering

Intervjuer må transkriberes før forskeren kan foreta en analyse (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 85). Intervjuene foregikk med flere dagers mellomrom, og jeg hadde derfor mulighet til å transkribere hvert intervju før jeg intervjuet neste informant. En fullstendig transkribering av materialet kan ofte være den beste løsningen da det ikke alltid er lett å vite hva som vil være de viktigste temaene som bør trekkes inn i analysen (Tjora, 2021, s. 185). Når informanten leter etter ord kan dette tyde på at informanten sliter med å ordlegge seg om temaet, noe som også kan være fint å få med i transkripsjonen da stille elever i musikkfaget er et tema det ikke snakkes særlig mye om. Likevel er det også mulig å fjerne muntlige tilleggsord som «sånn» og liksom» (Dalland, 2017, s. 89). En fullstendig gjengivelse går ikke alltid, men forskeren bør likevel etterstrebe dette (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 252). Under vil jeg vise et eksempel på hvordan jeg i noen tilfeller har skrevet om informantens uttalelser.

Opprinnelig sitat:

Altså, når jeg tenker stille elever, så er det bare de sjenerte som, som jeg sa, som ikke er sjenerte etter et par måneder. Og de pusher ikke jeg i starten. De må vente med til de kommer til deg på en måte nesten. Og så har du de som prøver å unngå, og de må du være på.

Redigert sitat:

Altså, når jeg tenker stille elever, så er det bare de sjenerte som ikke er sjenerte etter et par måneder. Disse elevene pusher jeg ikke i starten, men de må jeg vente med til de kommer til meg på en måte. Også har du de som prøver å unngå, og de må du være *på*.

Som vist er det lite forskjell mellom sitatene. Redigeringen har blitt gjort for å blant annet gjøre det lettere å lese, men samtidig forsøke å beholde meningen bak det som ble sagt. Det grammatikalske er mer riktig i det redigerte sitatet, men jeg har likevel forsøkt å beholde det muntlige språket informantene hadde. Det å omformulere noen av sitatene har derfor blitt gjort for å unngå en usammenhengende transkripsjon, som også i noen tilfeller kan føre til et uetisk omdømme av informantene (Kvale & Brinkmann, 2009/2015, s. 214).

### 3.4.2 Analyse

Dataprogrammer brukt i analyser av kvalitativ forskning kan hjelpe forskeren med å håndtere store datasett og effektivisere kodingen (Tjora, 2021, s. 253). Analysen av datamaterialet ble derfor gjort i analyseprogrammet NVivo slik at jeg lettere kunne få oversikt over koder og sitater. Analysen bærer også preg av å være en induktiv analyse. En induktiv analyse vil si at forskeren innhenter data for å kunne si noe generelt om gruppen det blir innhentet data fra (Kvale & Brinkmann, 2009/2015, s. 224). Kvale og Brinkmann (2015) skriver videre at en induktiv metode lar det empiriske materialet styre forskningen. I dette forskningsprosjektet har noe teori blitt lest før datainnsamlingen, og analysen kan derfor ikke kalles for en ren induktiv analyse. Det kan dermed argumenteres for at jeg har hatt en abduktiv tilnærming, som innebærer at forskeren skal prøve å forstå eller forklare noe i lys av teori i situasjoner der det finnes en uvisshet (Kvale & Brinkmann, 2009/2015, s. 224). Med mangel av litteratur fra musikkfaget vil det derfor være nødvendig med teori og litteratur hentet fra generell pedagogikk, og derav trekke inn relevant musikkfaglig teori med bakgrunn i empirien. Videre vil jeg beskrive hvordan jeg utførte analysen, altså hvordan jeg kodet datamaterialet og hvordan jeg kategoriserte kodene under ulike temaer.

### 3.4.3 Koding

Braun og Clarke (2006) beskriver en tematisk analyse i fem steg. I arbeidet med datamaterialet valgte jeg å bruke denne tematiske analysen gjennom å identifisere og

analysere temaene i datamaterialet. Analysen innebærer å gjøre seg kjent med dataene, generere startkoder, tematisere, gjennomgå temaene og definere og navngi temaene.

### **1: Bli kjent med dataene**

Det første forskeren må gjøre i en tematisk analyse slik Braun og Clarke (2006, s. 87) beskriver den er å gjøre seg kjent med dataene. Under transkripsjonen kommer forskeren også ofte på ideer, tanker og mulige fortolkninger av intervjuene (Dalland, 2017, s. 89). Slike tanker ble skrevet ned på et notatark og ble derfor en del av det første steget i analysen. Her oppdaget jeg blant annet at alle informantene godtok at noen elever er mer stille enn andre, og at de hadde en oppfatning om at musikk er et fag hvor elevene jobber mye i fellesskap.

### **2: Generere startkoder**

Det neste forskeren må gjøre i en tematisk analyse er å generere innledende koder (Braun & Clarke, 2006, s. 88). Dette ble gjort gjennom analyseprogrammet NVivo. Jeg leste gjennom intervjuene og lagde koder undervegs. Etter å ha lest og satt koder på dataene kom jeg derfor frem til en liste med koder og ideer som kunne bidra til å svare på problemstillingen. Noen koder som da dukket opp var «fellesskapet», «gi plass til de stille» «trygghet», «vurdering i musikk» og «musikk som praktisk fag».

### **3: Tematisere**

Fase tre handler om å søke etter temaer (Braun & Clarke, 2006, s. 89). Da jeg hadde jobbet meg frem til en lang liste med koder, ble jeg nødt til å sortere kodene inn under forskjellige temaer. Et eksempel på et tema jeg da kom frem til var «fellesskapet i musikk». Under dette temaet fant jeg ut av at kodene «fellesskapet», «gi plass til de stille» og «musikk som praktisk fag» handlet mye om det samme, og derfor kunne plasseres under samme tema. Dette valgte jeg å først gjøre i et tankekart, for så å samle sammen kodene under temaer i NVivo.

### **4: Gjennomgå temaene**

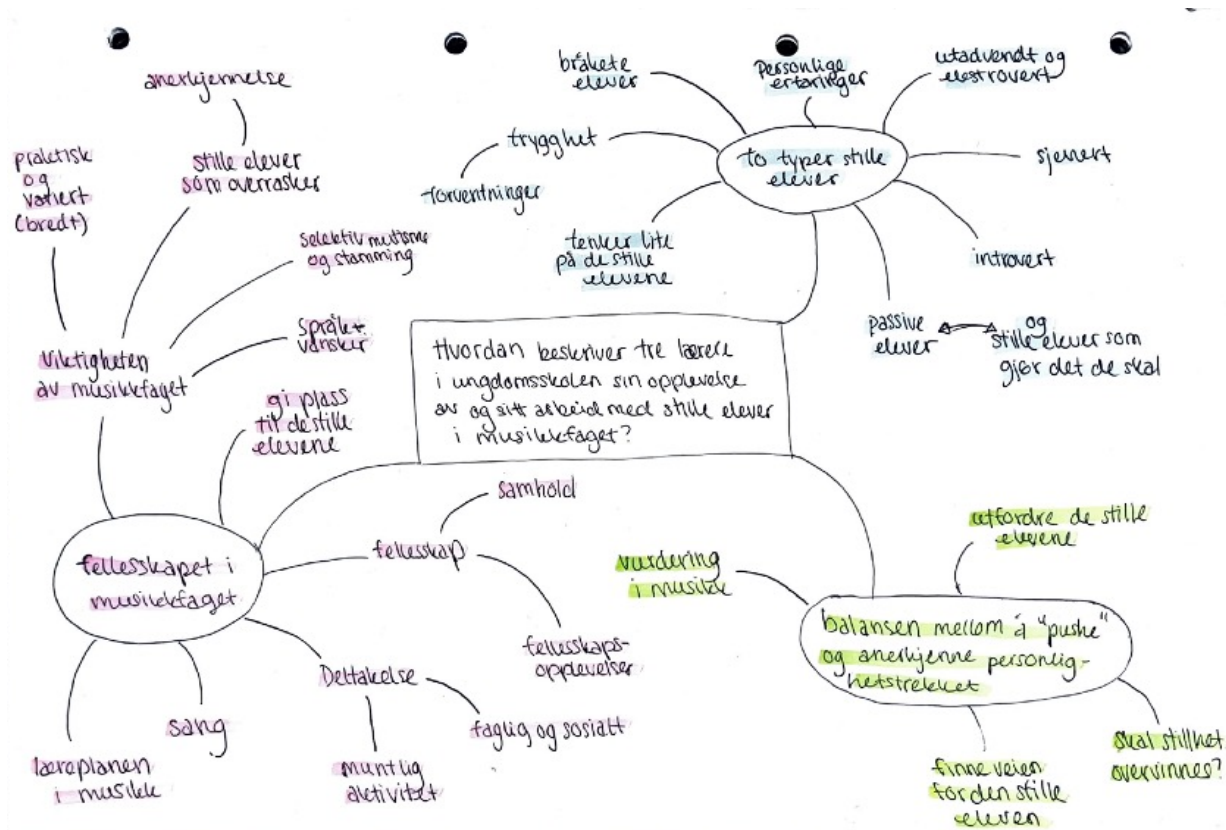
Fase fire handler om å gjennomgå temaene (Braun & Clarke, 2006, s. 91). I denne fasen ble jeg oppmerksom på temaer som i utgangspunktet ikke er temaer fordi de var identiske med temaer i intervjuguiden, eller fordi temaene i stor grad overlappet hverandre. «Fellesskap» og «samhold» er eksempler på to koder som inneholdt mange av de samme sitatene, og kunne derfor slås sammen til en kode under ett tema. En feil forskeren bør unngå i en tematisk analyse er å la temaene i intervjuguiden være like temaene i analysen (Braun & Clarke, 2006,

s. 94). «Tilpasset opplæring» var i utgangspunktet et tema jeg kom frem til, men dette er også et tema i intervjuguiden. Da ble jeg derfor nødt til å se nærmere på datamaterialet under dette temaet. Etter å ha gjort det fant jeg ut av at det informantene snakket om også handlet mye om å synge, danse, lytte og uttrykke seg muntlig i musikkundervisningen. Det ble derfor nødvendig å kode dette datamaterialet på nytt og plassere det under andre relevante temaer.

Fase fire i tematisk analyse deles inn i to nivåer. Det første nivået handler om å gjennomgå kodene, og vurdere om de danner et sammenhengende mønster under de ulike temaene (Braun & Clarke, 2006, s. 91). Her fant jeg ut at noen av kodene var vanskelige å plassere under ett tema, og bar preg av å kunne passe under flere temaer. Koden «trygghet» er et eksempel på dette. Denne koden passet både under temaet «fellesskapet i musikk», men også under temaet «to typer stille elever». Etter å ha lest gjennom de ulike sitatene under koden «trygghet» kunne jeg da konkludere med at denne koden passet bedre under temaet «to typer stille elever». Når dette var gjort gikk jeg videre til nivå to under fase fire som handler om å vurdere gyldigheten av temaene i forhold til hele datasettet (Braun & Clarke, 2006, s. 91). Dette gjorde jeg ved å lese hele datasettet på nytt, for å finne ut av om temaene og kodene fungerte i forhold til helheten i datamaterialet, og for å kode tilleggstemaer og tilleggskoder. Da fant jeg ut at jeg savnet data under noen av kodene fra de to første intervjuene jeg analyserte. Jeg måtte derfor lese gjennom dette datamaterialet på nytt igjen for å finne ut om datamaterialet samsvarte med noen av de nye kodene jeg fant gjennom å analysere det tredje intervjuet. Eksempler på koder som dukket opp i analysen av det tredje intervjuet, og som gjorde at jeg måtte lese gjennom de to første intervjuene enda en gang, er «forventinger» og «trygghet».

## **5: Definere og navngi temaene**

Fase fem handler om å definere og navngi temaene (Braun & Clarke, 2006, s. 92). Dette gjorde jeg ved å lage et tankekart (figur 1) for å lettere se for meg temaene og kodene som inngikk under de ulike temaene. Gjennom å definere og avgrense kom jeg frem til tre overordnede temaer: to typer stille elever, balansen mellom å «pushe» og anerkjenne personlighetstrekket og fellesskapet i musikkfaget. Disse temaene vil bli utdypet i neste kapittel av oppgaven.



Figur 1: Tankekart over de tre overordnede temaene med de ulike kodene under

### 3.4.4 Svakheter ved metoden og analysen

En svakhet med intervjumetoden og analysen kan være at mine subjektive oppfatninger vil prege analysen, men dette kan også sees på som en styrke. I nyere artikler beskriver Braun og Clarke (2019, s. 594) en refleksiv tematisk analyse, og at forskeren må være bevisst på sin egen subjektive rolle i forskningen. En kvalitativ metode er personavhengig, og et intervju vil derfor preges av forskerens personlighet (Dalland, 2017, s. 54). Intervjueren har også monopol i fortolkningen, og det er intervjueren som skal rapportere om hva intervjupersonen mente og sa i intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2009/2015, s. 52). Forskeren må derfor hele tiden stille spørsmål til seg selv under tolkningen og kodingen av dataene. I kvalitativ forskning er det ikke slik at funnene ligger klare og venter på å bli identifisert av forskeren, snarere er det slik at forskeren alltid går inn i analysen med egen forforståelse og subjektivitet, og slik bidrar til å definere og sette sitt preg på funnene. Slik er det også i min studie.

## 3.5 Etiske vurderinger

### 3.5.1 Informert samtykke

En forsker må alltid ivareta forskningsetiske prinsipper (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 47). Gjennom denne undersøkelsen måtte jeg søke godkjenning gjennom SIKT da informantene kan identifiseres gjennom stemmen på lydopptakene. Godkjenningen fra SIKT ligger vedlagt i slutten av oppgaven (vedlegg 2). Om en enkeltperson kan identifiseres, skal de også samtykke til å delta i forskningsprosjektet (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 45). Dette ble gjort gjennom et samtykkeskjema som ble laget ut ifra SIKT sine maler, og ligger også vedlagt i slutten av oppgaven sammen med informasjonsskrivet (vedlegg 3). Et informert samtykke vil si at intervjupersonene informeres om intervjuenes formål, samt at deltakelsen er frivillig, og blir opplyst om at de når som helt kan trekke seg i løpet av forskningsprosjektet (Kvale & Brinkmann, 2009/2015, s. 104). Det ble også gitt informasjon om at de når som helst kunne stille meg spørsmål om de skulle ha noen. Informasjonsskrivet og samtykkeskjemaet ble derfor sendt til informantene med denne informasjonen i god tid før intervjuene slik at de hadde mulighet til å lese gjennom før avtalt tidspunkt. Når forskeren da møter informantene skal det forsikres om at informantene har forstått informasjonen i informasjonsskrivet og samtykkeskjemaet, og at dette blir bekreftet med en underskrift (Dalland, 2017, s. 77). Samtykkeskjemaet ble derfor skrevet under på før intervjuet startet.

### 3.5.2 Anonymisering

Anonymisering er svært viktig innen forskning (Tjora, 2021, s. 190). Forskeren kan sikre anonymitet ved å bruke pseudonymer (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 46). Alle informantene i dette prosjektet har fått tildelt pseudonymer slik at de ikke skal bli gjenkjent, men likevel få et navn i oppgaven. Det er også viktig å anonymisere og slette data underveis i prosessen (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 250-251). Dette ble gjort ved å anonymisere navn på skoler som dukket opp i transkripsjonene av intervjuene, og å slette lydopptak ved endt analyse.



## 3.6 Reliabilitet, validitet og generaliserbarhet

### 3.6.1 Reliabilitet

Reliabilitet handler om pålitelighet, og er et kriterium i forskning som handler om at arbeidet som blir presentert er til å stole på (Dalland, 2017, s. 55). For å styrke oppgavens reliabilitet er det viktig å vise hvordan alt er gjennomført gjennom å synliggjøre forskningsprosessen (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 228). Dette har jeg forsøkt å gjøre gjennom detaljerte beskrivelser av styrker og svakheter i valg av metode, intervjuprosess og analyseprosess. Gjennom lydopptak styrkes også forskningens reliabilitet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 127). På denne måten ble det mulig med en korrekt gjengivelse av dataene. Det er også viktig å reflektere rundt det som er subjektivt i et intervju (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 224-225). Stille elever er et tema som jeg personlig er interessert i, og som også berører meg. Dette engasjementet kan derfor bidra til å påvirke forskningen. Likevel har jeg gjennom hele forskningsprosjektet forsøkt å ikke la mine personlige følelser og oppfatninger styre forskningen, og prøvd å møte temaet med stor åpenhet for nye tolkninger. Det er også viktig å reflektere over at det ble gjort et bekvemmelighetsutvalg, altså et utvalg hvor jeg tok kontakt med mennesker jeg allerede hadde kjennskap til. Likevel er dette et tema som kan være personlig for mange. Det å ha kjennskap til informantene fra før av kan i dette forskningsprosjektet ha bidratt til at informantene i stor grad har åpnet seg opp om tanker rundt temaet.

### 3.6.2 Validitet

Validitet handler om å sikre seg at datamaterialet er valid, altså gyldig, og hvilke konklusjoner som kan trekkes ut fra datamaterialet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 222). Gjennom en indre gyldighet ser forskeren nærmere på om det er samsvar mellom virkeligheten og teorier (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 229). Mye av det informantene snakket om samsvarer med allerede eksisterende teori, noe som kan bidra til å styrke gyldigheten. Gjennom en ytre gyldighet ser forskeren nærmere på overførbarheten, altså generaliserbarheten (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 238).

### 3.6.3 Generaliserbarhet

Da dette er et kvalitativt forskningsprosjekt med tre informanter, vil det ikke være mulig å generalisere funnene fra disse tre lærerne til alle lærere i musikkfaget. Med en analysemetode som bærer preg av en induktiv metode vil det heller ikke være mulig å trekke en gyldig slutning (Kvale & Brinkmann, 2009/2015, s. 224). Likevel vil funnene kunne være gjenkjennbare for noen lesere, altså gjennom en naturalistisk generalisering. En slik generalisering fungerer som et tankeberedskap, et utviklingsredskap og et redskap hvor leseren kan trekke inn egne erfaringer (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 238). En naturalistisk generalisering kan altså ha en nytteverdi for andre (Postholm, 2010, s. 131).

## 4 Presentasjon av resultater

I denne delen av oppgaven vil jeg gjøre rede for og presentere hovedfunn fra datamaterialet. Funnene har blitt delt inn i tre hovedkategorier: to typer stille elever, balansen mellom å «pushe» og anerkjenne personlighetstrekket og fellesskapet i musikkfaget. Funnene er valgt ut med et formål om å belyse problemstillingen, og gjenspeiler dermed ulike opplevelser av og tanker om elever med stille adferd i musikkfaget. Sitater fra intervjuene vil bli presentert i løpende tekst for å få frem det informantene snakket om under intervjuene, men først vil det foreligge en kort presentasjon av de tre informantene.

### 4.1 Presentasjon av informanter

Tre lærere fra tre forskjellige skoler i Sør-Norge ble intervjuet under dette masterprosjektet. Alle lærerne jobber i ungdomsskolen og har flere års erfaring som musikk lærere.

- Marie har arbeidet i nesten 30 år som lærer. Hun har en treårig lærerutdanning med musikk som hovedfag. Marie jobber som kontaktlærer, og har derfor egen klasse i flere forskjellige fag. Hun har ikke arbeidet som musikk lærer i løpet av de to siste årene, men har tidligere undervist i musikk i egen og andres klasser.
- Tobias har arbeidet som lærer i ca. 12 år og har adjunktutdanning. Han har også studert musikkterapi. Tobias jobber nå som kontaktlærer og underviser derfor i flere fag i klassen blant annet musikk. I tillegg til dette har han også andre klasser i musikk.
- Ingrid har arbeidet som lærer i omtrent 16 år og har adjunktutdanning. Hun er for tiden kontaktlærer og har derfor egen klasse i flere fag, men har en annen klasse i musikk i år.

### 4.2 To typer stille elever

I starten av intervjuene ble informantene spurt om de hadde erfaring med stille elever i musikkundervisningen, og ja, alle informantene svarte at de hadde erfaring med denne typen elever. Videre fikk de spørsmålet: «På hvilke måter er disse elevene stille?». På denne måten fikk informantene mulighet til å starte med å snakke om det første de tenkte på når de skulle reflektere over stille elever i musikkundervisningen. Marie begynner med én gang å snakke om to typer stille elever.

Noen er jo bare veldig søte og snille og sier ingenting. Men de gjør alltid det du gir de beskjed om å gjøre på en måte (...) Og så har du de passive stille, som du omtrent må dra ut av dunjakka. Som ikke sier noen ting, som ikke gjør noen ting. Så det er litt det der om du er passiv og stille, eller bare stille.

Tobias svarer også noe lignende på spørsmålet om på hvilke måter disse elevene er stille.

De enkleste er jo de som er stille fordi de er sjenerte. Når elevene er på skolen fra halv ni til halv tre nesten hver dag, så er de ikke så sjenerte lengre (...) De vanskeligste er jo de som er stille på grunn av at de helst ikke vil gjøre det de blir spurt om å gjøre. (...) Det er forskjell av å være stille og passiv. Passivitet vil man helst ikke ha, men stille er jo helt greit, tenker jeg.

Altså beskriver både Marie og Tobias to forskjellige typer stille elever. En type elever gjør det de skal, mens den andre kategorien av stille elever er mer passiv, og gjør ikke det som helst skal bli gjort i løpet av en musikktime. Det kan tolkes som om de stille elevene som gjør det de skal, er mer introverte og har dette som en del av sin personlighet, mens de passive elevene blir beskrevet mer som unnasluntrere og lite deltakende. Om sistnevnte elevgruppe er introverte eller sjenerte kommer ikke frem i intervjuene, men blir beskrevet som en elevgruppe som trenger å utfordres. Ingrid har derimot ikke så mye erfaring med de passive stille elevene i musikkundervisningen.

Innimellom er det noen kanskje du må pushe litt, men det er det jeg mener. Jeg tror enten at jeg har vært veldig heldig, eller så tenker jeg at det går veldig fint hvis du bare setter de rammene (...) Man lykkes kanskje ikke alltid 100%, men nei, jeg må si at jeg har ikke veldig mye erfaring med de elevene som nekter eller trekker seg helt bort. Det er svært sjeldent.

Ingrid deler altså ikke disse elevene opp i to grupper, slik som Marie og Tobias gjør. Hun snakker kun om den introverte typen som trives med å være stille, og at disse elevene derfor ikke ytrer seg like mye i settinger der det er mange mennesker rundt. Disse elevene, eller menneskene, er alltid litt stille og trives godt i eget selskap.

### 4.2.1 Trygghet og forventinger

Ingrid trekker frem i intervjuet at forventninger og trygge rammer er viktig i musikkfaget, ikke bare for de stille elevene, men for alle elevene. Hun trekker også frem at det viktigste læreren bør passe på med tanke på de stille elevene i musikkfaget er å skape et rom der ingen av elevene får lov til å definere hva som er innenfor eller utenfor, og at elevene lærer seg å ha respekt for hverandre. Trygge rammer snakker hun om flere ganger i intervjuet, og en av gangene knytter hun det til lærerens rolle når det gjelder å skape de trygge rammene. Musikkfaget kan for mange elever være litt skummelt, og det er viktig at læreren går foran som et godt eksempel i undervisningen.

Så lenge du som lærer har noen tydelige forventninger til hvordan ting skal være, så responderer elevene stort sett bra på det. Og ikke minst det å skape de trygge rammene, og at du som lærer tør å dumme deg litt ut, eller bare gønner på, det er ikke så farlig. By på deg selv, og det går fint. Gå foran med et godt eksempel. Det hjelper ofte.

Dette blir også snakket om i sammenheng med at elevene skal lære seg at alle mennesker er forskjellige, og at de skal lære å både gi og ta plass. Dette faller på plass når læreren skaper de trygge rammen og setter tydelige forventninger til elevene. Mens Ingrid snakker om tydelige og trygge rammer, er Marie opptatt av å være strukturert og å derved skape trygghet. På spørsmål om hva hun gjør for å inkludere de passive elevene, svarer hun:

Ha faste plasser i rommet, sånn at de ikke står med noen som er utrygge, eller lignende. For hvis de skal sitte der de vil, så blir de usikre. Fast plass, fast system. Prøve å være strukturert og lage timene ut ifra et mønster på en måte.

Marie understreker også at det handler om trygghet for de stille elevene. Hun forklarer at hun «pusher» alle elever, men balanserer dette ved å finne ut av hvor de er trygge i rommet og hvem de er trygge på. Hun snakker også om at det er hennes jobb som lærer å skape tryggheten, men at det også tar tid. Når musikk læreren kun har en time med en klasse med musikk i uka, blir det også vanskelig å skape en relasjon til elevene. I denne sammenheng er det derfor essensielt å for eksempel ha halve musikklasser eller å ha klassen i andre fag. Marie

beskriver også i intervjuet at det noen ganger kan oppstå uro på musikkrommet, og at elevene med utagerende adferd krever mye av oppmerksomheten hennes.

Tobias snakker også om trygghet, og at når de er tryggere med gruppen, læreren og faget så har han sett mange stille elever bli godt inkludert i arbeidet i musikkundervisningen. Om læreren er utrygg eller uforutsigbar, vil de stille elevene holde læreren mer på avstand ifølge Tobias. Det blir også utdypet at stille elever ofte har dype relasjoner, og at når en stille elev får seg en god venn, ser han ofte at de er gode venner over lang tid. De trenger altså å ha trygghet rundt seg.

Det finnes jo sikkert forskjellige typer av introverter, men med en gang elevene er trygge, så snakker de. Hvis jeg skal generalisere alle stille elever, så tror jeg det er det vanligste. De snakker når de er trygge på personen. Men det tenker jeg også kan være en av grunnene til hvorfor mange elever er stille, fordi de er utrygge på personen. Du må først være trygg på de du er i rommet sammen med, og så kan du begynne å lære.

#### 4.2.2 Informantenes forhold til stille adferd

To av informantene beskriver også hvordan de forholder seg til mennesker med stille adferd i hverdagen. Tobias snakker om hvordan det er å ha en introvert i nære relasjoner, og at han på bakgrunn av dette har sett tydelig at introverte snakker mer når de er trygge på personene rundt seg. Ingrid beskriver på en annen side seg selv som introvert. På slutten av intervjuet til Tobias sier han også uoppfordret at han ikke tenker så mye over de stille elevene i skolehverdagen, og at det går litt av seg selv. Da stiller jeg også spørsmål ved hvorfor han da tenker at det finnes to typer stille elever, når han uansett sjelden tenker over dem. Ingrid får også spørsmål om hun tenker over de stille elevene, og svarer at hun heller ikke tenker særlig mye over denne elevgruppen. Dette blir begrunnet med at hun selv er en introvert person, og vet derfor hun at hun har hatt godt av at noen «pusher» henne, men uten å endre personligheten hennes.

For det første er jeg jo nok en introvert person selv, sånn egentlig. Mange synes det er rart når man er lærer, men det kan man faktisk være. Men for min del og for andres del, tenker jeg at det å på en måte strekke seg litt ut av skallet sitt, det kan være noe man vokser mye på da.

Fordi hun selv beskriver seg som en introvert person, så er hun glad for at noen har hatt tydelige forventninger til henne i forhold til hvordan ting skal være. En introvert person skal få lov til å være en introvert person, men de må også i noen tilfeller utfordre seg selv. Slike utfordringer skjer gjennom tydelige forventninger, og også gjennom de trygge rammene ifølge Ingrid. Det å «pushe» de stille elevene vil bli utdypet i de neste avsnittene.

### 4.3 Balansen mellom å «pushe» og anerkjenne personlighetstrekket

Ingrid, som selv beskriver seg som en introvert person, mener at alle elever i noen tilfeller må utfordre seg selv, og tar også opp at hun selv er glad for at noen har hatt tydelige forventninger til hvordan ting skal være, og at de stille elevene må «pushe» seg *litt*. Hun understreker altså ordet «litt», og snakker også om at det er viktig å ikke endre personligheten til elevene. En lærer skal godta elevene slik de er, og bygge et miljø der alle elevene skal gjøre noe sammen, men at elevene skal delta i det miljøet med den de er som utgangspunkt.

Det betyr ikke at jeg skal endre den personen til å være noe annet enn det den er, men for at den skal klare å løse oppgaver eller være med i det som skjer i faget.

Hun mener altså at elevene må tørre å delta, og i noen tilfeller strebe etter å åpne munnen, men uten at de skal endre seg som person. Hun gir uttrykk for at de stille elevene må kunne delta i musikkundervisningen, men at de skal gjøre det på sine egne premisser, og samtidig utfordre seg selv. Hun trekker også frem at musikkfaget ikke bare et utfordrende for de stille elevene, men alle elever, og at alle skal tåle å stå i disse utfordringene. Tobias, som har kategorisert de stille elevene i to grupper, gir uttrykk for at han ikke «pusher» de sjenerte elevene, men at han velger å være «på» de elevene som blir beskrevet som passive.

Altså når jeg tenker stille elever, så er det bare de sjenerte som, som jeg sa, som ikke er sjenerte etter et par måneder. De pusher ikke jeg i starten. De må jeg vente med til de kommer til meg på en måte. Og så har du de som prøver å unngå, og de må du være *på*.

Tobias er heller ikke interessert i å tvinge de stille elevene til å gjøre noe de ikke har lyst til, og lar heller disse elevene finne sin egen måte å uttrykke seg musikalsk på. Senere i intervjuet

får Tobias et oppfølgingsspørsmål om hvorvidt det å være stille er noe som skal overvinnnes. Da motsier han seg selv litt og det han har sagt tidligere om at de passive elevene må pushes.

Nei, det er rart. På hvilken måte? Nei, altså, alle er forskjellige. Nei, det hadde vært superslitsomt om alle hadde snakket hele tiden. Nei, det er en egenskap som noen har, og den trenger ikke være negativ. Det er kjempeflott å bruke ørene i stedet for munnen.

Det er likevel mulig å tro at Tobias i denne sammenhengen snakker om de som er introverte og sjenerte, altså de elevene som deltar i musikkundervisningen, ikke de passive. Han understreker også tydelig i intervjuet at læreren må godta at noen elever er introverte, mens andre er ekstroverte. Han snakker også om at læreren heller ikke skal tvinge en stille elev til å snakke. Om læreren tvinger en stille elev til å snakke masse, gjør læreren den stille eleven om til noe eleven ikke er. Den stille eleven kan derfor bli utrygg, både i klassen med de andre elevene, men også i seg selv og sitt eget selvbilde. Tobias mener derfor at det bare er fint å være stille, noe som også er en liten motsigelse til det han sa tidligere i intervjuet, om at de stille elevene uansett ikke er stille etter noen måneder. Likevel viser han at han anerkjenner elevene med stille adferd. Dette blir også gjort tydelig senere i intervjuet når han omtaler de stille elevene i positive ordlag.

De stille elevene er ofte veldig intelligente. De kan veldig mye, og de tenker veldig mye. Om læreren gir de en oppgave som er for enkel, vil de mest sannsynlig kjede seg.

Ingrid mener på sin side at det å være stille til en viss grad er noe elevene bør jobbe med, men hun understreker igjen at læreren ikke skal endre personligheten til elevene, og det kan derfor se ut til at hun likevel verdsetter det å være stille, samt alle de andre personlighetene en lærer kan finne i en klasse.

Det er klart at hvis du skal stå i et kor og synge med andre, så må du jo strebe etter det å klare å åpne munnen og tørre å bidra med ditt. Men det er klart at i en sånn setting så gjør det jo ikke noe at du ikke er den som synger høyest, men det at man bygger et miljø der man ser at alle gjør noe sammen. Men med den du er på en måte som utgangspunkt. Så jeg tenker at det er rom for forskjellighet.



Marie virker noe usikker om hvorvidt det å være stille er noe elevene bør jobbe med å «overvinne», men leder i stedet oppmerksomheten mot hva det å være innadvendt og utadvendt bør bety for karakteren i musikk.

Det er i hvert fall greit ... Det er jo greit å kunne ... Det er jo det der med karakter og ikke karakter. Jeg synes ikke en skal være en veldig utadvendt elev for å få god karakter i musikk.

Likevel svarer hun også at elevene ikke skal være utadvendte for å få gode karakterer i musikkfaget, og retter altså forståelsen sin mot at de stille elevene ikke skal gjøre det dårligere i musikkfaget enn de ekstroverte. Marie virker noe usikker, men har likevel den forståelsen at de stille elevene skal verdsettes slik de er, uten at personlighetstrekket skal gå på bekostning av karakteren i musikk.

#### 4.3.1 Vurdering i musikkfaget

Marie mener, som beskrevet ovenfor, at elevene ikke skal måtte være utadvendte for å få gode karakterer i musikk. Hun trekker også frem viktigheten av å ha flere små vurderinger, i stedet for få store vurderinger i løpet av skoleåret. Hun opplever at det da er flere som tør å delta i musikkfaget. Hun sammenligner også musikkfaget med kroppsøving, og at en elev ikke får en sekser i kroppsøving fordi de har spilt som verdens best fotballspiller, men at de må vise en bredde, og at det også er slik i musikkfaget. Hun snakker også om at det er læreren sitt ansvar å la elevene få vist potensialet sitt i de ulike elementene i musikkfaget.

Det sitter langt inne å gi noen en eller to i musikk. Da synes jeg nesten at jeg har gjort en dårlig jobb som ikke har klart å få de ut av skallet. Hjelpe de til å få vist litt dans, litt sang, litt teori og litt samspill.

Tobias kommer inn på temaet vurdering, og snakker om viktigheten av å legge til rette for at alle kan være aktive og få vist seg i vurderingssituasjoner. Han snakker om dette i sammenheng med at vi må godta at noen er introverte og at noen er ekstroverte, og at læreren må passe på at alle elevene får vist hva de er gode til i musikk. Ifølge Tobias skal altså ikke stille elever gjøre det dårligere faglig i musikk fordi de snakker mindre. Ingrid mener at det er

en fare for at de stille elevene får dårligere karakter i musikk, men snakker også om at læreren har ansvar for at dette ikke skjer.

Det er jo en fare, tenker jeg. At de på en måte ikke klarer å komme nok fram til at du får sett dem ordentlig. Men det er klart at du har jo ansvar som lærer å sette dem i situasjoner der de får vist og får ut sitt potensiale.

Ingrid snakker videre om at de stille elevene ofte kan bli mer usynlige enn andre, men at det derfor er viktig med ulike kriterier i ulike oppgaver. Hun snakker også senere i intervjuet om at elevene i musikkfaget ofte skal samarbeide med andre mot et mål. For å nå målet må du være en pådriver sammen med de andre, og om du da lener deg tilbake på en stol og ikke bidrar, så får du heller ikke vist god nok kompetanse. Disse elevene må du jobbe med slik at de kan få utnyttet potensialet sitt i samarbeidet, og deretter få vist en bred kompetanse i musikkfaget.

#### 4.4 Fellesskapet i musikkfaget

Et sentralt tema som jeg la lagt merke til under transkripsjonen av intervjuene var fellesskapet i musikkfaget. Alle informantene oppfatter musikkfaget som et fag hvor elevene er avhengige av hverandre som klasse, eller som gruppe, og skal jobbe sammen mot noe. Marie gir uttrykk for at det er viktig at elevene synger og danser sammen. Hun opplever også at flere elever deltar når søkelyset er rettet mot fellesskapet, og hun er selv opptatt av at alle elevene skal få være med på fellesskapsopplevelser. Ingrid bruker ikke ordet «fellesskapsopplevelser», men hun bruker ordet «fellesskap», og snakker om at alle skal delta i fellesskapet og komme hverandre i møte på tvers av ulike karaktertrekk og egenskaper. Elevene skal sammen løse oppgaver på best mulig måte, og sammen med læreren bygge et godt miljø. Hun opplever også at svært få elever driver med musikk på fritiden, og at alle elevene derfor starter med samme utgangspunkt når man skal jobbe sammen og løse oppgaver i fellesskap. Hun snakker også om at elevene skal finne sin plass i dette fellesskapet, og at de stille elevene skal bli verdsatt slik de er, men likevel delta i fellesskapet.

Jeg er nok litt opptatt av at du skal på en måte være den du er, men sammen med de andre så må vi på en måte finne en form å strekke oss etter, for eksempel hvis du er der at du holder veldig tilbake. Samtidig som at de som tar fryktelig mye plass og er

veldig, kall det ikke stille og sjenerte, de må jo gi plass til andre (...). Det der med å forstå dynamikken i gruppa. Det å forstå at vi er så ulike individer. Og det å kunne gi og ta plass og lære seg det i en god balanse med de andre, enten om du er sånn eller sånn.

Ingrid sier også videre at hun har gitt tilbakemeldinger til ekstroverte elever om at de må passe på å gi plass til alle i gruppa da det hender at ekstroverte elever tar seg mer til rette på en slik måte at de stille elevene ikke slipper til. Ingrid forteller videre igjen om at elevene må lære seg at vi er forskjellige individer, og hun vektlegger viktigheten av å slippe frem flere stemmer i arbeidet med musikkfaget.

Tobias bruker ikke ordet «fellesskap» eller «fellesskapsopplevelser», men trekker frem at en av de viktigste oppgavene i musikkfaget er hvordan elevene jobber *sammen*. Han trekker også frem samhold, og at om klassen for eksempel setter opp en forestilling, kan dette føre til et godt samhold. Han sier at dette samholdet kan bidra til å styrke det psykososiale miljøet. Han understreker viktigheten av at alle hjelper til, og bidrar med det de kan. I musikk starter mange med veldig ulikt utgangspunkt, og elevene må derfor lære seg å hjelpe hverandre.

Det er viktig med stor toleranse mot feil, og å lære seg at feil er en del av læringen.

#### 4.4.1 Deltakelse i aktiviteter

Marie, som vi har sett retter søkelyset mot fellesskapsopplevelsene i musikkundervisningen, mener at det er lettere for de stille elevene å være med på ulike aktiviteter i musikkfaget når aktivitetene er lette. Hun er opptatt av små vurderinger i stedet for store og beskriver det hun kaller for rike oppgaver, altså oppgaver hvor alle elevene har noe å bidra med i arbeidet, og kan mestre oppgaven på *sin* måte.

Og spesielt for de som er litt passive og stille, så er det litt flaut å ikke være med når det er så enkelt.

Ingrid hevder at deltakelsen i fellesskapet handler om det faglige, men også det sosiale. Hun utdyper dette og mener at det handler om at elevene sammen skal klare å løse oppgaver på

best mulig måte, og at elevene skal få mulighet til å få vist det beste av seg. Ingen skal tvinges til å bli ekstroverte, men alle skal på en eller annen måte delta i fellesskapet.

#### *4.4.1.1 Muntlig aktivitet og sang*

Marie og Tobias legger til rette for at elevene i noen tilfeller kan uttrykke seg skriftlig. Marie forklarer at hun ofte får elevene i tale gjennom skrift, og at mye arbeid i musikkfaget egner seg godt for de som er mer stille. Tobias vektlegger ikke muntlig aktivitet i musikkundervisningen. Han sier at alle elever i løpet av en skoledag må øve seg på å samtale, men han velger å bruke lite tid på dette i musikkundervisningen. Om elevene må uttrykke seg muntlig, for eksempel gjennom en muntlig presentasjon, tilpasser han oppgaven til de stille elevene og lar dem presentere for en mindre gruppe elever i stedet for hele klassen. Ingrid snakker på sin side om at de stille elevene uttrykker seg muntlig gjennom teori eller musikkfaglig kunnskap.

Vi har jo også, kall det teori- eller musikkfaglig kunnskap, som skal uttrykkes på en eller annen måte. Det tenker jeg ofte stort sett går veldig greit, og det er ikke alltid at alt trenger å skje i den store gruppa.

Hun sier at hun ikke tilpasser undervisningen til de stille elevene i den grad at noen får lov til å skrive i stedet for å snakke, men sier at mye av det muntlige i musikk enten skjer gjennom samtaler gruppevis eller enkeltvis. Hun vektlegger heller ikke at elevene skal rekke opp hånda i plenum.

Ingrid trekker også frem at elevene uttrykker seg muntlig gjennom sang, og at elevene ikke trenger å synge alene, men at de skal synge i for eksempel kor. Marie er også opptatt av sang, og at alle skal være med å synge i kor, men hun gir tydelig beskjed til elevene om at de skal synge med den stemmen de har. Hun har også en opplevelse av at stille elever synes det er gøy å synge i kor, og hun har observert flere stille elever som gjennom valgfaget sal og scene velger å synge i kor foran store folkemengder. Tobias uttrykker at det ikke er så nøye om elevene synger eller ikke, og at stille elever som ikke ønsker å synge kan for eksempel uttrykke seg på et instrument. Han mener at disse elevene skal finne sin egen måte å uttrykke seg musikalsk på.

#### 4.4.2 Viktigheten av musikkfaget for de stille elevene

Viktigheten av musikkfaget for de stille elevene er et tema som dukket opp under intervjuene da alle informantene begynte å snakke om hvor viktig de praktiske fagene er. Alle informantene snakket om hvor viktig musikkfaget er for alle elever, og ikke bare de stille elevene. Tobias uttrykker at de praktiske fagene er utrolig viktige for noen elever slik at alle kan se forskjellige sider av hverandre. Marie er noe uenig i dette.

Det er jo ofte sånn at noen sier «men noen er flinke i musikk og noen er flinke i matte», men det er jo som regel de samme som er flinke i alt, dessverre. Men i musikk kan i alle fall noen få vist veldig mye, eller andre ting enn bare det der å skrive eller lignende.

Hun mener altså at musikk er et så bredt fag, og at selv om det ofte er slik at noen elever er flinke i nesten alle fag, får alle elever større mulighet til å vise seg fra mange forskjellige sider i musikkfaget. Hun er glad for at det teoretiske i LK20 har blitt tonet ned, slik at det finnes fag hvor elevene ikke trenger å skrive, forklare, lese og lære seg teori. Likevel stiller hun seg også kritisk til LK20.

Musikkfaget skal være et opplevelsesfag for alle, og da er jeg ikke så ekstremt giret på å oppfylle alle krav i læreplanen.

Ingrid uttrykker også at musikkfaget er viktig for elevene. Hun mener at musikkundervisningen skiller seg fra andre fag fordi elevene ikke kan sitte bak en pult og styre med sitt. Uansett om elevene er ekstroverte eller introverte så beveger undervisningen i musikkfaget seg utenfor komfortsonen til veldig mange. Elevene bør derfor, ifølge Ingrid, lære seg å se at det går fint, og at det egentlig kan være ganske gøy, og at det derav er viktig med en engasjert lærer som kan motivere dem. Ingrid kommer også inn på temaet om bredden i musikkfaget, hvor musikk er et variert fag, og hvor elevene kan få vist seg fra veldig mange sider.

Marie snakker senere i intervjuet om en tredje gruppe stille elever. Hun refererer til de elevene som er stille fordi de ikke kan norsk. Marie sier også at selv om elevene ikke kan norsk, kan de få forklart ting med kroppen, og at de derfor lettere kan være med på aktiviteter i

musikkfaget enn i andre fag. I musikkfaget er eleven altså ikke like avhengig av språket, noe som understreker viktigheten av musikkfaget for de stille elevene, i hvert fall de som ikke kan norsk, men også andre stille elever som ikke er så veldig komfortable med å snakke høyt foran andre mennesker.

#### *4.4.2.1 Stille elever som overrasker*

Ofte når de begynner med musikktime så får de litt annet syn på hverandre. For her ser de jo helt andre ting som folk kan.

Dette trekker Marie frem i sammenheng med at de stille elevene ofte kan forsvinne i noen fag, men at det i musikk ikke er særlig lett å gjemme seg. Hun mener at elevene ofte får et annet syn på hverandre i musikkundervisningen fordi flere elever får vist seg fra så forskjellige sider, dette til tross for at hun også mener at «de flinke elevene» ofte er flinke i alle fag. Noe Marie likevel trekker frem er at det hender at de stille elevene nærmest overrasker henne i musikkundervisningen. Hun husker godt da en av de stille elevene som drev med musikk på fritiden, overrasket både henne og resten av klassen da de skulle ha første musikktime sammen. Han var stille, men i musikkundervisningen følte han seg trygg og fikk vist egenskaper han ikke fikk vist gjennom andre fag på skolen. Marie kommer videre inn på temaet stamming og selektiv mutisme, og at når mennesker synger, stammer de ikke. Hun beskriver erfaringer rundt stamming og selektiv mutisme, og at en elev hun har hatt, blomstret opp i musikkfaget, mye fordi eleven ikke trengte å snakke, og heller kunne delta i fellesskapet på andre måter.

Når de stille elevene overrasker i musikkundervisningen hevder Tobias at de får en anerkjennelse som får dem til å vokse.

Mens de stille sitter og venter på sin tur så lærer de seg et eller annet, og da blir de andre elevene overrasket når de kan noe bedre enn dem. Da vokser de stille elevene, for de får kanskje ikke den anerkjennelsen ellers, for de viser aldri hva de gjør. Men plutselig så hører man noe.

Han beskriver videre at stille elever ikke er de som snakker høyest, og derfor ikke alltid får vist hva de egentlig kan, og han opplever at ekstroverte elever ofte viser seg frem og nærmest

kjemper om å komme frem i rampelyset, og at det da ikke blir like mye rom til de stille elevene. Når en elev med stille adferd for eksempel spiller et instrument, blir både elever og lærere overrasket. Tobias mener at dette skjer med alle elever, men at det muligens skjer litt oftere med de stille elevene.

## 5 Drøfting

I denne delen av oppgaven vil jeg i lys av teori og funn diskutere problemstillingen: *Hvordan beskriver tre lærere i ungdomsskolen sin forståelse av og sitt arbeid med stille elever i musikkfaget?* For å diskutere problemstillingen kommer både lærernes *forståelse av og arbeid med* stille elever til å bli diskutert om hverandre, da dette vil henge betydelig sammen, og drøftingen er kategorisert etter fire hovedtemaer. Først vil jeg diskutere hvorfor det er viktig å ha kunnskap om stille elever, etterfulgt av hvordan informantene delte de stille elevene i to kategorier. Deretter vil jeg diskutere hvorfor det er viktig å finne balansen mellom å «pushe» og anerkjenne de stille elevene. Til slutt vil jeg drøfte musikkfaget som et fellesskapsfag og aktivitetsfag med hensyn til de stille elevene, samt viktigheten av den tause kunnskapen i musikkfaget.

### 5.1 Gi en stemme til stillheten

#### 5.1.1 Tenker lærere på de stille elevene?

Det kan se ut til at informantene i dette forskningsprosjektet sjelden tenker over de stille elevene i musikkfaget, da Tobias uttrykker at han ikke tenker så mye over denne elevgruppen, og Ingrid også sier det samme. Det kan derfor tenkes at dette bidrar til at de stille elevene ikke settes i søkelyset i musikkundervisningen, noe de burde, med tanke på det Misvær og Helseth (2017, s. 21) skriver om at stille adferd i noen tilfeller er et rop om hjelp. Tidligere forskning viser at lærere har en tendens til å se på stille elever som mindre intelligente enn sine medelever (Coplan et al., 2011, s. 939), og om dette stemmer, kan det derfor igjen argumenteres for at temaet bør bli mer belyst i skolen. I samme studie fant de likevel ut av at lærere som selv anser seg som stille, ikke oppfatter noen forskjell mellom stille og pratsomme elever når det gjelder hvor intelligente lærere tenker at elevene er (Coplan et al., 2011, s. 947). Om denne forskningen kan generaliseres til å samsvare med det informantene trekker frem, vil Ingrid som selv omtaler seg som introvert, og kanskje Tobias som snakker om å ha en introvert i nære relasjoner, ha et mer positivt syn på elevene med stille adferd. Likevel ser vi også at Tobias motsier seg selv gjennom intervjuet. Han mener at det er bra å være stille, samtidig som han hevder at de stille elevene uansett ikke er stille etter noen måneder, og det virker som han har et negativt syn på de stille elevene han beskriver som passive. Det samme gjelder for Marie, som også er noe negativ til de passive elevene, men som likevel mener at



stille elever ikke skal få dårligere karakter i musikk enn utadvendte. Derimot virker det som om alle informantene har troen på de stille elevene, noe som er en motsetning til det tidligere forskning viser om at lærere har mindre tro på de sjenerte elevene (Nikel et al., 2022, s. 220). På bakgrunn av dette kan det derfor argumenteres for at lærere burde tenke mer over stille elever i skolehverdagen, enda det kan se ut til at informantene har et relativt positivt syn på de stille elevene i dette forskningsprosjektet.

Tidligere forskning viser at ledere på ulike skoler oppmuntrer lærere til å være de som skal oppdage de sjenerte elevene, i tillegg til å skulle iverksette tiltak (Solberg et al., 2021, s. 1213). Om lærere mangler kunnskap om og sjelden tenker over elever med stille adferd, slik det kan være tendenser til i denne studien, kan det derfor tenkes at det blir gjort få tiltak for denne elevgruppen. Likevel skal ikke lærere ifølge Aunaas (2018, s. 41) bli engstelige i møte med elever med stille adferd, noe mine informanter heller ikke er. I en annen studie opplevde lærere at de trenger mer kurs, assistanse, hjelp og råd fra andre lærere (Solberg et al., 2022, s. 11). Ingen av informantene fikk spørsmål om hvorvidt de samarbeider med andre for å sette i gang tiltak, men ingen av dem snakket heller om dette. Ved å gi lærere og skoler mer kunnskap om disse elevene, kan læreren bli den som oppdager den stille adferden, men også få hjelp av ledelsen på skolen med å imøtekomme elevene med stille adferd. Tiltak som ofte blir gjort på skoler er å integrere elevene inn i skolens nåværende praksis (Solberg et al., 2021, s. 1213). Dette kan tenkes å fungere dårlig da informantene legger opp til mye aktivitet i musikkundervisningen, noe som kan være krevende for noen stille elever. I tillegg er det ifølge Flaten (2022, s. 14) er en stor del av skolehverdagen å skulle snakke høyt foran resten av klassen. Ifølge Cooper (2012, s. 54) burde derfor flere skoler verdsette stille adferd i større grad. Noen av mine informanter viste tydelig at de verdsatte stille adferd, men det så ikke ut til å finnes noen overordnet strategi fra skolen side som kunne støtte dem i denne holdningen og i arbeidet med de stille elevene. Når stille adferd blir verdsatt, kan ubehaget knyttet til adferden vil forsvinne (Flaten, 2022, s. 11-13). Derfor kan det se ut til at både lærere og skoler i større grad bør verdsette den stille adferden, samt å tilegne seg mer kunnskap. Slik kan lærere ble bedre rustet til å vite hvilke tiltak de bør gjøre, og også til å vurdere om de stille elevene i det hele tatt behøver disse tiltakene.

### 5.1.2 Utagerende versus innagerende adferd

Av mange grunner er det viktig at lærere imøtekommer elevene med stille adferd, ikke minst i musikkfaget. Om vi ser nærmere på sjenanse kan dette forverres i skolemiljø hvor læreren må vie mye oppmerksomhet til elever med utagerende adferd (Lund, 2012, s. 18), men for lærere er det også lettere å få øye på den utagerende adferden og derfor glemme den stille adferden (Flaten, 2022, s. 25-28). Dette kan sies å være tilfellet for Marie, som beskriver i intervjuet at hun av og til blir helt gal av uro som kan oppstå på musikkrommet, og at disse elevene krever mye av oppmerksomheten hennes. Ifølge Aunaas (2018, s. 9-21), Flaten (2022, s. 14) og Lund (2012, s. 15) kan dette ha uheldige virkninger, da det kan føre til at den stille adferden forverres og utvikles videre til en adferdsvanske eller sosial angst. Hanken og Johansen (2021, s. 193) skriver at læreren i musikkundervisningen bør bidra til å skape et miljø hvor elevene kan oppleve samhold og tilhørighet, noe alle informantene trekker frem som viktig gjennom å skape trygghet. De trekker frem at lærere må skape trygge rammer, være strukturerte og forutsigbare, og at uroen som lett kan oppstå vil dempes om læreren retter søkelyset mot denne tryggheten i musikkundervisningen. På bakgrunn av dette kan det derfor sies at det vil være essensielt for lærere å ha en bevissthet om å ta hensyn til og gi elever med stille adferd den oppmerksomheten de også trenger, samt trygghet, til tross for utfordringer som kan oppstå i musikkundervisningen når det gjelder elever med utagerende adferd.

### 5.1.3 Reduksjon av mangfoldet

To av lærerne i datamaterialet kategoriserte de stille elevene i to grupper. Marie mente at noen av de stille elevene er søte og snille og gjør det de skal, mens de passive stille elevene svært sjelden deltar i musikkundervisningen. Tobias snakket på sin side om de «enkleste» stille elevene, som uansett ikke er stille når læreren har blitt kjent med dem, og de «vanskelige» stille elevene, altså de elevene som er passive. «Passivitet vil man helst ikke ha, men stille er jo helt greit tenker jeg», sier Tobias i intervjuet. Det å bruke ordet passiv om en gruppe elever har ifølge Wright (2007, s. 234) ingen pedagogisk verdi, og bidrar kun til å sette elevene i et dårlig lys. Wright (2007, s. 225) skriver også at passivitet ofte blir tolket som et tegn på uansvarlighet og motstand. Når Tobias også beskriver de passive elevene som «vanskelige», kan han sies å tolke disse elevene i en lignende retning som Wright beskriver. Det å beskrive elever som passive vil derfor være svært uheldig, og det kan se ut til at disse elevene vil bli møtt med mindre forståelse.

Når lærere bruker slike enkeltord om elevene, som for eksempel «passiv», fører det også ifølge Werner (2008, s. 228, 219) til å skape et forenklet bilde av dem, og til en generalisering av disse elevene. Det er ikke slik at elevene «er» den kategorien lærerne plasserer dem inn i, men de har egen identitet med ulike kjennetegn og personligheter (Rinholm & Gillespie, 2023, s. 80). Rinholm og Gillespie (2023) skriver videre at elevene kan ha flere parallelle identiteter, og når det finnes et mangfold i mangfoldet bør lærere derfor unngå å kategorisere elevene i grupper slik som Marie og Tobias foretar seg. Det er også slik at når lærere låser seg fast til slike beskrivelser kan elevene se seg selv i overenstemmelse med beskrivelsene, og en «passiv» elev kan derved se på sin egen adferd som uforanderlig (Werner, 2008, s. 231). På bakgrunn av dette kan det dermed sies at gjennom en slik gruppering og generalisering bidrar læreren til å redusere mangfoldsbildet av klassen, dette til tross for at læreren burde imøtekomme disse uttrykkene på best mulig måte (Sæteren, 2019, s. 13; Werner, 2008, s. 271). Derfor bør lærere unngå en slik gruppering som Marie og Tobias foretar seg, og heller ha en åpenhet for elevmangfoldet i en klasse som består av ulike personligheter og elever med ulik adferd.

## 5.2 Å finne balansen mellom å utfordre og å skjerme

Både Ingrid, Marie og Tobias mener at de stille elevene skal kunne delta i musikkundervisningen uten å måtte endre seg som person. Ingrid mener at de stille elevene må pushe seg *litt* for å kunne være med i ulike oppgaver i musikkfaget, men at de samtidig ikke skal føle at de må endre personligheten sin, som er i tråd med det Paulsen og Bru (2016, s. 35) skriver om at læreren ikke skal endre personligheten til elevene. Ingrid forteller at hun selv er introvert og beskriver at hun er glad for at noen har hatt tydelige forventninger til henne. Videre sier hun at det har bidratt til å gi henne utfordringer. Dette samsvarer med det Aunaas (2018, s. 44) skriver om at alle elever må lære seg å utsettes for ubehag, og derfor også møte på utfordringer i skolen. Dette understøttes også av læreplanens overordnede del, hvor det står at elevene: «... skal få utfordringer som fremmer danning og lærelyst» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16). Ingrid mener at musikkfaget er et slikt fag hvor de fleste elevene må gå utenfor komfortsonen sin fordi elevene jobber mer «på gulvet», og Aunaas (2018, s. 86) skriver også om at læreren bør motivere alle elever til å gå ut av denne komfortsonen, både de som er stille, og de som er pratsomme. Likevel er det slik at når elever blir utfordret for mye, og derved mister muligheten til å være seg selv, mener Tobias at de stille elevene blir utrygge. Dette kan belyses gjennom strikkteorien, som innebærer at alle

mennesker kan tøy personligheten sin, men bare til et visst punkt før strikket ryker (Cain, 2013, s. 133-134). Læreren må derfor vite forskjellen mellom å forandre og utvikle (Sæteren, 2019, s. 92). Alle elevene, ikke bare de stille, bør på bakgrunn av dette utfordre seg i musikkfaget, men fortsatt få lov til å være seg selv, dette til tross for at det kan være vanskelig å finne den riktige balansen (Aunaas, 2018, s. 9).

Tobias, som mener at lærere bør anerkjenne stille elever for den de er, mener samtidig at stillheten deres forsvinner av seg selv etter noen måneder. Han retter ikke søkelyset mot å utfordre de elevene som er sjenerte. Tobias sin holdning er dermed ikke tråd med Flaten (2022, s. 33), som mener at det over tid kan være uheldig å skjerme de sjenerte elevene, og at elevene trenger å utfordres. Likevel opplever ikke Tobias at han trenger å utfordre de stille og sjenerte elevene da de uansett åpner seg mer opp etter noen måneder. Selv om Tobias ikke «pusher» de sjenerte elevene, «pusher» han de som beskrives som passive stille. Som beskrevet tidligere trenger de stille elevene ifølge Svanevik (2019, s. 58) en balanse mellom «pushing» og skjerming. Selv om Tobias ikke utfordrer alle typer stille elever, kan det virke som om han har funnet en god balanse for sine elever, og hvem han skal utfordre, og hvem som ikke trenger å «pushes» for mye.

### 5.2.1 Mestring

Marie virker noe usikker på om stille adferd skal endres. Hun viser forståelse for at ikke alle elever kan være ekstroverte, og at det å være stille ikke er en dårlig egenskap, men hun er samtidig opptatt av at alle elevene skal delta i musikkfaget. Hun retter på bakgrunn av dette søkelyset på mestring, og at de stille elevene skal mestre musikkfaget. Maries opptatthet av mestring er i tråd med Flaten (2022, s. 28-29) og Svanevik (2019, s. 63), som hevder at flere elever med stille adferd trenger å oppleve mestring, da flere av disse elevene ofte har et svakt selvbilde og derfor trenger å styrke selvfølelsen. For at elevene skal mestre vektlegger hun derfor å gi elevene rike oppgaver og små vurderinger, noe som er i samsvar med Sæteren (2019, s. 26, 92), som hevder at læreren ikke skal gi de stille elevene for store og vanskelige oppgaver, samtidig som de skal få utfordret seg og føle seg sett av læreren. Ved å gjøre slik som Marie gjør, kan det se ut til at de stille elevene får mulighet til å mestre oppgavene i musikkfaget, samtidig som læreren utfordrer dem. Dette kan vi også se i lys av den proksimale utviklingssonen innenfor sosiokulturell læringsteori, som handler om det barnet først klarer alene, og deretter det barnet klarer sammen med andre (Imsen, 2014, s. 192). Når

elevene da skal lære må utfordringene derfor ligge over det aktuelle utviklingsnivået (Sæteren, 2019, s. 92). Når det er sagt, kan det også være et poeng å ta i betraktning det Tobias sier: «De stille elevene er ofte veldig intelligente. De kan veldig mye, og de tenker veldig mye. Om læreren gir de en oppgave som er for enkel, vil de mest sannsynlig kjede seg.»

### 5.2.2 Anerkjennelse

Når de stille elevene opplever denne mestringen, trenger de også anerkjennelse (Kvarme et al., 2017, s. 42). Anerkjennelse består ifølge Schibbye (2009, s. 266) av fem komponenter: lytting, forståelse, aksept, toleranse og bekreftelse, hvor alle komponentene må stå i sammenheng med hverandre for å oppnå en anerkjennende holdning. Ingrid trekker frem at læreren skal godta elevene slik de er, og at læreren sammen med elevene skal bygge et miljø der elevene gjør noe sammen, men med aksept av den du er som utgangspunkt. Ved å gjøre dette anerkjenner Ingrid de stille elevene, og aksepterer personligheten deres. Det samme gjelder Tobias som sier at det hadde vært slitsomt om alle skulle snakket hele tiden, og at det å være stille er «en egenskap som noen har, og den trenger ikke å være negativ. Det er kjempeflott å bruke ørene i stedet for munnen.» Dette gjelder også for Marie som mener at de stille elevene ikke skal få dårligere karakterer enn de ekstroverte. Det kan derfor se ut til at informantene både forstår, aksepterer og tolerer følelsene til de stille elevene, noe som vil være viktig da læreren og skolen ifølge læreplanen skal anerkjenne og verdsette ulikhetene og mangfoldet blant elevene (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 4-5).

Tobias trekker i intervjuet frem at de stille elevene kan få anerkjennelse fra medelever gjennom å vise frem noe i musikkfaget, og at denne anerkjennelsen får de stille elevene til å vokse. Slik som Tobias forteller, opplever han at ekstroverte elever ofte viser seg frem og nærmest kjemper om å komme frem i rampelyset i musikkundervisningen, noe som stemmer med det Aunaas (2018, s. 37) skriver om at det er lettere å få øye på ekstroverte elever, men at de introverte trenger samme oppmerksomhet og anerkjennelse. Elevene med stille adferd, ifølge Tobias, higer ikke etter den samme oppmerksomheten, men de får den likevel når de har lært seg et instrument, en sang eller en dans. Også Marie trekker frem at de stille elevene overrasker både henne og medelever gjennom å vise ferdigheter de ikke får vist i andre fag. Tobias snakker om at de stille elevene derfor blir anerkjent av medelevene sine gjennom musikkfaget, noe som viser seg å være viktig da anerkjennelse er det viktigste momentet i

møte med elever med stille adferd, og det er derfor viktig at elevene får denne opplevelsen av å bli anerkjent (Lund, 2012, s. 104). Det kan derfor tenkes at elever med stille adferd gjennom anerkjennelse fra medelever i musikkfaget, kan kjenne på denne anerkjennelsen, og få en opplevelse av at de er verdifulle i gruppen sammen med andre elever.

### 5.3 Musikk som fellesskapsfag

Tobias vektlegger å bruke elevenes styrker i musikkfaget i felles arbeid, noe som ifølge Dysthe (2001, s. 40) ser ut til å være viktig da elevene skal bli verdsatt som personer som har noe å bidra med i fellesskapet. Ingrid opplever på en annen side at svært få elever dukker opp på skolen med kunnskap innenfor musikkfaget, og understreker derfor at alle elevene stort sett starter bak samme startstrek med nokså like forutsetninger når kunnskapen skal deles. Likevel skal elevene jobbe sammen om å løse oppgaver. Ingrids utsagn er her også i tråd med Dysthe (2001, s. 45) som hevder at kunnskap blir fordelt mellom mennesker i et fellesskap. Tobias understreker derfor viktigheten av å ha et miljø hvor elevene kan støtte og oppmuntre hverandre, og hjelpe hverandre fremover i læringsprosessen. Denne samhandlingen faller ikke alltid naturlig for de stille elevene, men både Ingrid og Tobias er enige om at alle skal ta del og bidra der de kan. En slik tankegang kan imidlertid også slå uheldig ut, da flere lærere ifølge Rinholm et al. (2023, s. 68) får negative assosiasjoner til stille elever fordi de er opptatte av aktivitetsbaserte læringsteorier. Et eksempel på en slik læringsteori kan være en sosiokulturell teori hvor læring er en sosial prosess som skjer i samspill med andre (Imsen, 2014, s. 183). Et slik syn på å dele kunnskapen i fellesskap kan derfor se ut til å ikke alltid være til fordel for de stille elevene da en tilbaketrekking, som Marie og Tobias beskriver når de snakker om de passive elevene, ofte kun godtas om den bidrar til noe godt for fellesskapet (Wright, 2007, s. 227). Likevel skal de stille elevene hjelpes til å bli aktive i fellesskapet for å unngå at personligheten deres skal hindre dem senere i livet, men likevel få lov til å være seg selv, altså få lov til å være stille (Paulsen & Bru, 2016, s. 39).

Alle de tre informantene vektlegger fellesskapet i musikkfaget. Her samsvarer de med Beckmann (2019, s. 16) som peker på musikkens mulighet til å skape et godt fellesskap i klassen, og Ruud (2013, s. 42) som sier at det å gjøre noe felles i musikk er som å puste sammen. Dette er alle informantene opptatt av, da de alle verdsetter aktiviteter i musikkfaget som bidrar til både samhold og fellesskap. De vektlegger at de stille elevene derfor bør utfordre seg på å arbeide med andre og delta i fellesskapet i musikkfaget. Likevel er det slik at

om musikkfaget kun skal baseres på fellesskapet, kan det tenkes at skolehverdagen vil bli tilrettelagt for de ekstroverte elevene, ikke de stille elevene. Bjørkvold (1989, sitert i Hanken & Johansen, 2021, s.191) legger vekt på at det ikke er fellesskapet som skal stå i sentrum, men den enkelte eleven. Om vi da skal lytte til Bjørkvold bør ikke søkelyset alltid rettes mot fellesskapet i musikkundervisningen, men av og til rette seg mot hver enkelt elev, noe det ser ut til at informantene vektlegger i liten grad. Et annet moment som bør vurderes, er at alle elever bør få jobbe på den måten de liker best og lærer best av i løpet av skoledagen (Aunaas, 2018, s. 80). Det ser ut til at informantene ikke vektlegger at elevene skal få arbeide på den måten de selv foretrekker, til tross for at dette står skrevet i overordnet del ved at skolen skal tilpasse opplæringen gjennom for eksempel arbeidsformer og organisering (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 18). På bakgrunn av dette kan det se ut til at det å vektlegge fellesskapet i musikkfaget kan være givende for mange elever, men for de stille elevene kan det også bli slitsomt, og det kan tenkes at lærere i noen tilfeller bør tilpasse arbeidsformene for de stille elevene.

### 5.3.1 Musikk som aktivitetsfag

Ifølge Small (1998, s. 2) er musikk en aktivitet, og noe mennesker gjør. Ut ifra denne tankegangen kan musikk bli sett på som en sosial aktivitet hvor deltakelse står sentralt (Varkøy, 2020, s. 28). Ingrid hevder i tråd med dette at deltakelsen i musikkfaget handler om både det sosiale og det faglige, og hun forklarer det med at alle elevene sammen skal klare å løse oppgaver på best mulig måte i fellesskapet. Marie er også opptatt av aktiviteten i musikkfaget, og at alle elever skal delta i ulike aktiviteter. Ifølge Rinholm og Varkøy (2021, s. 128) kan musikken stå i fare for å komme oss så nært at vi ikke greier å anerkjenne kunstverkets annerledeshet når musikk utelukkende blir sett på som aktivitet. I slike øyeblikk kan vi miste interessen for musikk som kunstverk, og når vi ser på musikk som kunst, kan vi også åpne opp for eksistensielle møter med musikken (Varkøy, 2020, s. 32, 29). Når aktiviteter står sentralt, blir passivitet ifølge Wright (2007, s. 228) sett på som en dårlig egenskap, noe som samsvarer med det noen av informantene tenker ved å se på stille elever som passive. Om musikkfaget hadde rettet seg mer mot musikk som kunst, og bort fra tanken om musikk som aktivitet, kan det dermed tenkes at vektleggingen av aktiviteter i faget ville blitt mindre, og derved bidratt til å imøtekomme de stille elevene i større grad.

### 5.3.2 Sett pris på arbeidet en stille elev bidrar med til fellesskapet

Ifølge Flaten (2022, s. 45) burde lærere og elever sette mer pris på arbeidet til fellesskapet som en stille elev gjør, noe Ingrid viser at hun gjør ved å gi tilbakemeldinger til ekstroverte om at de må gi alle plass i for eksempel gruppearbeid. Ifølge Kvarme et al. (2017, s. 32) tør ikke alle elever med stille adferd å delta i fellesskapet i skolen. Flaten (2022, s. 20) hevder i tråd med dette at det også ser ut til at ekstroverte tar seg til rette på en slik måte at de stille elevene ikke får mulighet til å slippe til. Både Ingrid og Tobias snakker om at vi alle er forskjellige, og Ingrid utdyper også at elevene skal lære at alle mennesker er forskjellige, og derfor lære å verdsette hverandre. De stille elevene kan ha mange gode egenskaper de andre elevene (eller de ekstroverte elevene) kan lære mer av, samtidig som de stille elevene kan lære seg å ta mer plass. Tobias uttrykker at det er bra å bruke ørene i stedet for munnen, noe som er i tråd med Høegh (2020, s. 305), som sier at lytting utgjør halvparten av dialogen, og Cooper (2012, s. 54), som hevder at mennesker må lære seg å være stille for å bli en god lytter. De stille elevene kan derfor i flere tilfeller bidra godt inn i fellesskapet i musikkfaget selv om de i noen tilfeller trekker seg tilbake.

## 5.4 Taus kunnskap i musikkfaget

Ifølge Imsen (2014, s. 189) og den sosiokulturelle læringsteorien er språket viktig for at læring skal skje. Sæteren (2019, s. 94) skriver at mange lærere i ungdomsskolen er veldig opptatte av muntlig aktivitet, noe som ikke stemmer med det Tobias tenker om muntlig aktivitet i musikkfaget når han mener at språket ikke er særlig viktig. Dette kan settes i sammenheng med det Hanken og Johansen (2021, s. 202) skriver om at mye kunnskap i musikkfaget ikke alltid kan uttrykkes med ord. Likevel kan ord ifølge (Nielsen, 1998, s. 107) ofte hjelpe oss med å oppnå en større klarhet, noe Ingrid vektlegger gjennom å la elevene uttrykke seg gjennom talespråk, enten enkeltvis eller i mindre grupper. Det er ifølge Dysthe (2001, s. 51) viktig å formulere seg, dele tanker og drøfte. Marie går i en annen retning når hun retter søkelyset mot å få med alle elevene i aktiviteter som ikke krever språket, og at elever som ikke kan norsk derfor også får mulighet til å delta. Ved å ikke alltid rette oppmerksomheten mot språket på samme måte som informantene gjør, spesielt Marie og Tobias, bidrar læreren til å gi rom for den tause forståelsen i musikkfaget som av og til kan være til stede uten at det finnes språk for det som skjer (Fossum, 2015, s. 185). Dialog i musikkundervisningen er en viktig del av musikkfaget gjennom å få elevene til å forstå



musikk (Fossum, 2015, s. 184), noe Marie også gir uttrykk for når hun sier at musikk er et muntlig fag. Men dialog trenger ikke alltid å inneholde ord (Rinholm et al., 2023, s. 67). Ved å vektlegge den tause kunnskapen i musikk, kan det derfor tenkes at musikkundervisningen i større grad vil åpne opp for det uutsigelige (Rinholm & Varkøy, 2021, s. 126).

#### 5.4.1 «Ekstrovert» læreplan?

Noen av ordene som blir brukt i utformingen av kompetansemålene i musikk er å «reflektere over», «samarbeide med andre», «formidle musikalske opplevelser» og «drøfte betydningen av musikk» (Kunnskapsdepartementet, 2019c, s. 8). Dette er ifølge Ingrid viktig da elevene skal kunne uttrykke musikkfaglig kunnskap, men hvordan det skjer er hun noe mer åpen for. Når det gjelder musikkopplevelsen, så inneholder denne ifølge Nielsen (1998, s. 112) mange non-verbale komponenter. Det kan diskuteres hvorvidt disse elementene ivaretas når et av kompetansemålene i musikk etter 10. trinn er at elevene skal kunne «utforske og formidle musikalske opplevelser og erfaringer, og reflektere over bruk av musikalske virkemidler» (Kunnskapsdepartementet, 2019c, s. 8). Elevene må altså kunne gjøre rede for musikkopplevelsen, dette på tross av at det ikke alltid er de elevene som klarer å sette ord på opplevelsene som best har utviklet denne evnen (Kalsnes, 2008, s. 247). Det er vanskelig å følge tankeprosessen til elevene, og læreren blir derfor ifølge Engås og Øvregaard (2023, s. 61) nødt til å vurdere elevene når de kommuniserer med hverandre. Alle mine informanter mener at læreren skal legge til rette for at elevene skal få vist potensialet sitt i for eksempel vurderinger, og at de stille elevene på bakgrunn av dette ikke skal behøve å måtte vike bort fra seg selv og sin personlighet. Det kan bety at de prøver å oppfylle læreplanens mål, samtidig som de ønsker å ta vare på de mer non-verbale sidene ved musikkopplevelsen. Generelt kan de sies at læreren i musikkfaget kan samtale om musikk sammen med elevene, men også huske på å gi rom til den stilltiende forståelsen, altså den forståelsen som ikke slutter selv når språket forlater oss (Fossum, 2015, s. 184-185). Ifølge læreplanen skal altså elevene både formidle, reflektere, samarbeide og drøfte, men kanskje er det noen ganger lov å tenke som Marie sier: «Musikkfaget skal være et opplevelsesfag for alle, og da er jeg ikke så ekstremt giret på å oppfylle alle krav i læreplanen».

I dagens skole er det ifølge Lund (2012, s. 23) rettet stor oppmerksomhet mot muntlig aktivitet. I læreplanen dreier det seg fortsatt mye om det å kunne forklare noe. Marie hevder i motsetning til dette at det teoretiske har blitt tonet ned. Her er hun i tråd med Nielsen (1998, s.

105) som mener at vi ikke alltid skal behøve å koble inn språket når musikken henvender seg til sansene våre. Selv om Ingrid mener at ingen skal tvinges til å bli ekstroverte i skolen, stiller Aunaas (2018, s. 70) spørsmål ved om dagens skole passer bedre for de ekstroverte elevene. Jeg synes derfor det er grunn til å stille spørsmål ved om kompetansemålene er forenlige med de stille elevenes behov, samt om de er godt nok formulert med tanke på den tause kunnskapen i musikkfaget.

#### *5.4.1.1 Muntlige ferdigheter*

Muntlige ferdigheter er en del av musikkfaget, og i læreplanen i musikk under muntlige ferdigheter står det at elevene skal lære seg å «sette ord på og diskutere egne skapende prosesser og å kunne reflektere over musikalske erfaringer og opplevelser» (Kunnskapsdepartementet, 2019c, s. 4). Ingrid snakker i tråd med dette om at elevene må tørre å delta, og derfor også i noen tilfeller strebe etter å åpne munnen. Dette kan også settes i sammenheng med det Dysthe (2001, s. 49) skriver om at språk er viktig for læring, og at elevene derfor må lære dette. Tobias vektlegger derimot ikke muntlig aktivitet i musikkfaget i like høy grad, da han ikke ser på muntlige ferdigheter i musikkfaget som viktig. Dysthe (2001, s. 47) skriver også at det viktigste i læringsfellesskap ikke alltid handler om å snakke, men å handle og å gjøre, som kan knyttes til det Tobias mener, men også det Marie trekker frem om at musikkfaget skal være et opplevelsesfag for alle, med rom for fellesskapsopplevelser, og da vil ikke det verbale språket bli sett på som særlig viktig. Som lærer det ifølge Sæteren (2019, s. 94) viktig å huske at det finnes andre måter å vise fagkunnskap på. På bakgrunn av dette stiller jeg derfor spørsmål ved hvor viktig denne muntlige aktiviteten egentlig er i musikkfaget.

Muntlige ferdigheter er også en del av grunnleggende ferdigheter i alle fag, ikke bare musikk, men også fagene kroppsøving og kunst og håndverk (Kunnskapsdepartementet, 2019a, s. 3-4; 2019b, s. 4). Kalsnes (2008, s. 251) hevder at det i de praktisk-estetiske fagene er essensielt at de grunnleggende ferdighetene gjennomføres i undervisningen på andre måter enn i andre skolefag, for eksempel gjennom en kroppslig og praktisk utførelse, noe Ingrid mener at elevene kan gjøre gjennom sang, og det samsvarer også med det som står læreplanen i musikk, nemlig at elevene skal bruke stemmen sin i sang for å øve på muntlige ferdigheter (Kunnskapsdepartementet, 2019c, s. 4). Marie er også opptatt av sang, og at elevene skal synge sammen, og hun opplever at de stille elevene synes at det å synge sammen er gøy. Dette

ser hun også i valgfaget sal og scene, hvor det er flere stille elever som deltar i kor. Tobias mener på en annen side at det å synge ikke er så viktig om de ikke har lyst, og at elevene derfor i stedet kan spille et instrument. Her avviker han fra det Aunaas (2018, s. 44) skriver om at de stille elevene skal utfordres, og også mestre utfordringene de møter på. Likevel kan læreren også ifølge Sæteren (2019, s. 80) utfordre elevene gjennom andre aktiviteter i musikkfaget slik som Tobias gjør ved at de får spille andre instrumenter. I musikkfaget kan det derfor tenkes at de stille elevene kan uttrykke seg muntlig i musikkfaget gjennom sang, noe informantene opplever at de stille elevene trives godt med, og noe alle elever skal øve på, men det er likevel variasjon i hvor mye sang blir fremhevet som viktig blant informantene.

## 6 Konklusjon

I dette forskningsprosjektet har målet vært å svare på problemstillingen: *Hvordan beskriver tre lærere i ungdomsskolen sin forståelse av og sitt arbeid med stille elever i musikkfaget?* Gjennom intervjuer med tre lærere på ungdomsskolen, samt relevant teori og forskning, har jeg forsøkt å finne ut av hvilken forståelse lærerne har av de stille elevene i musikkfaget, samt hvordan de arbeider med disse elevene.

I dagens samfunn sies det at det ekstroverte blir høyt verdsatt, og flere kan kjenne på følelsen av å måtte tilpasse seg det ekstroverte idealet (Cain, 2013, s. 15-16). Det kan også sies å gjelde i skolen, hvor mange av kompetansemålene handler om å skulle uttrykke noe som krever evne til å tørre å vise seg fram, altså en viss grad av ekstroverthet. Dette kan utgjøre et problem for de stille elevene. I dette prosjektet har det kommet frem at mine informanter, til tross for begrenset teoretisk kunnskap om temaet stille elever, er klar over problemene som stille elever kan ha blant ekstroverte medelever og ut fra kravene som stilles i dagens skole. Teorien jeg har presentert i studien, hevder at de stille elevene bør verdsettes og bli møtt med forståelse for den de er og den personligheten de har, samtidig som de skal utfordres til å ta del i fellesskapet (Aunaas, 2018, s. 9; Sæteren, 2019, s. 92). Lærere kan derfor legge til rette for mestring i musikkfaget slik at de stille elevene får utfordret seg, slik det også blir beskrevet av lærerne i denne studien. Likevel er det også viktig å bli minnet på at elever med en stille adferd fort kan forsvinne bak andre elever med utagerende adferd i musikkundervisningen da flere lærere lettere får øye på utagerende adferd. Dette begrunner hvorfor det vil være viktig med kunnskap om stille elever i arbeid med musikkfaget, da de stille elevene er lett å glemme.

De stille elevene trenger også å bli anerkjent i fellesskapet i musikkundervisningen, gjennom å bli verdsatt og møtt med forståelse. Det viser seg at lærerne vektlegger fellesskapet høyt i musikkundervisningen, noe som er positivt i arbeidet med stille elever når det gjelder å gå utenfor komfortsonen og møte på utfordringer. Likevel ser det ut til at dette også kan bli slitsomt, da flere elever med stille adferd liker å arbeide på egenhånd. Det kan derfor se ut til at oppmerksomheten kan rettes mer mot hver enkelt elev og deres behov, samtidig som læreren også retter søkelyset på fellesskapet. Å arbeide med aktiviteter i fellesskap er også noe lærerne vektlegger høyt. Dette kan føre til at de «passive stille elevene» blir sett på som lite deltakende i fellesskapet, og stille adferd kan derfor tolkes som en dårlig egenskap.

Likevel vil et arbeid med aktiviteter i musikkfaget også være viktig når det gjelder å utfordre de stille elevene til å gå utenfor komfortsonen sin.

I dagens skole er det også rettet mye oppmerksomhet mot verbal muntlig aktivitet (Lund, 2012; Sæteren, 2019, s. 94). Samtale er viktig i en læringsprosess, men læreren kan også huske på og gi rom for den stilltiende forståelsen som oppstår når språket forlater oss (Fossum, 2015, s. 184-185). Den muntlige aktiviteten i musikkfaget skal altså ikke fjernes, men det stilles spørsmål ved hvor viktig den muntlige aktiviteten egentlig er. Om lærere i større grad retter søkelyset mot den tause kunnskapen, til tross for at denne kunnskapen kan være vanskelig å vurdere, kan det tenkes at de stille elevene vil bli møtt med større forståelse når arbeidet i musikk beveger seg noe bort fra den verbale muntlige aktiviteten.

## 6.1 Veien videre

Selv om forskningen i dette prosjektet ikke kan generaliseres til å gjelde alle musikk lærere, har målet vært at oppgaven skal bidra til å belyse et mindre undersøkt felt innen musikkpedagogikken, samt det pedagogiske feltet som omfavner stille elever. Studiens funn kan muligens være gjenkjennbare for noen musikk lærere, eller andre lærere.

Det finnes lite forskning om stille elever i musikkfaget, og dette temaet bør bli belyst i større grad i fremtidige studier. Videre hadde det vært lærerikt å utforske elevperspektivet innenfor denne tematikken, og hvordan de stille elevene opplever musikkfaget i skolen. I tillegg til dette savner jeg forskning som retter seg mot elever som er introverte, og ikke bare sjenerte.

## Litteraturliste

- Aunaas, L. (2018). *Introverte barn i barnehage, skole og SFO: vil du ikke være med og leke?* Kommuneforlaget.
- Beckmann, H. B. (2019). Hvis det går en dag uten musikk, føler jeg at jeg ikke har levd den dagen: om ungdommers musikkbruk som en eksistensiell ressurs. *Tidsskriftet Norges barnevern*, 96, 6-21. <https://doi.org/10.18261/ISSN.1891-1838-2019-01-02-02>
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Braun, V. & Clarke, V. (2019). Reflecting on reflexive thematic analysis. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 11(4), 589-597. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/2159676X.2019.1628806>
- Cain, S. (2012, Februar). *The power of introverts* [Video recording]. TED Talk, California. [https://www.ted.com/talks/susan\\_cain\\_the\\_power\\_of\\_introverts](https://www.ted.com/talks/susan_cain_the_power_of_introverts)
- Cain, S. (2013). *Stille: introvert styrke i en verden som aldri slutter å snakke*. (B. Lund, Overs.). Pax.
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt Forlag.
- Cooper, D. E. (2012). Silence, nature and education. I H. F. Hägg & A. Kristiansen (Red.), *Attending to silence: educators and philosophers on the art of listening* (s. 54-65). Portal Academic.
- Coplan, R. J., Hughes, K., Bosacki, S. & Rose-Krasnor, L. (2011). Is Silence Golden? Elementary School Teachers' Strategies and Beliefs Regarding Hypothetical Shy/Quiet and Exuberant/Talkative Children. *Journal of educational psychology*, 103(4), 939-951. <https://doi.org/10.1037/a0024551>
- Dalland, O. (2017). *Metode og oppgaveskriving* (6. utg.). Gyldendal.
- Dysthe, O. (2001). Sosiokulturelle teoriperspektiv på kunnskap og læring. I O. Dysthe (Red.), *Dialog, samspill og læring* (s. 33-72). Abstract forlag.
- Engås, A. A. & Øvregaard, M. (2023). *Musikk i LK20: planlegging, undervisning og vurdering*. Fagbokforlaget.
- Flaten, K. (2022). *Sjenerte elever*. Cappelen Damm akademisk.
- Fossum, H. (2015). Flerstemmig og mangespektret musikkundervisning. I H. Christensen & R. S. Stokke (Red.), *Samtalens didaktiske muligheter* (s. 183-200). Gyldendal akademisk.

- Hanken, I. M. & Johansen, G. (2021). *Musikkundervisningens didaktikk* (3. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Høegh, T. (2020). Lytning: mere end den halve dialog. I O. Dysthe, I. J. Ness & P. O. Kirkegaard (Red.), *Dialogisk pædagogik, kreativitet og læring* (s. 305-346). Forlaget Klim.
- Imsen, G. (2014). *Elevens verden: innføring i pedagogisk psykologi* (5. utg.). Universitetsforlaget.
- Kalsnes, S. (2008). Fagdidaktikk i musikk. I E. M. Halvorsen (Red.), *Didaktikk for grunnskolen* (s. 236-261). Fagbokforlaget.
- Kristoffersen, H. (2022). *Musikkundervisning og stille elever: En kvalitativ undersøkelse om hvordan lærere kan legge til rette for inkludering av elever med stille atferd i musikkundervisningen* [Masteroppgave, upublisert, OsloMet].
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del: verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/?lang=nob>
- Kunnskapsdepartementet. (2019a). *Læreplan i kroppsøving (KRO01-05)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://data.udir.no/k106/v201906/laereplaner-lk20/KRO01-05.pdf?lang=nob>
- Kunnskapsdepartementet. (2019b). *Læreplan i kunst og håndverk (KHV01-02)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://data.udir.no/k106/v201906/laereplaner-lk20/KHV01-02.pdf?lang=nob>
- Kunnskapsdepartementet. (2019c). *Læreplan i musikk (MUS01-02)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://data.udir.no/k106/v201906/laereplaner-lk20/MUS01-02.pdf?lang=nob>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). (T. M. Anderssen og J. Rygge Overs.). Gyldendal. (Opprinnelig utgitt 2009)
- Kvarme, L. G., Flaten, K. & Thu, G. (2017). Stille barn. I L. G. Kvarme (Red.), *Sårbare skolebarn: trivsel og helse for barn med psykososiale utfordringer* (s. 31-47). Fagbokforlaget.
- Lund, I. (2008). 'I just sit there': Shyness as an emotional and behavioural problem in school. *Journal of research in special educational needs*, 8(2), 78-87. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2008.00105.x>
- Lund, I. (2012). *Det stille adferdsproblemet: Innagerende adferd i barnehage og skole*. Fagbokforlaget.

- Misvær, N. & Helseth, S. (2017). Livskvalitet og vennskap. I L. G. Kvarme (Red.), *Sårbare skolebarn* (s. 11-30). Fagbokforlaget.
- Mjelve, L. H., Nyborg, G., Edwards, A. & Crozier, W. R. (2019). Teachers' understandings of shyness: Psychosocial differentiation for student inclusion. *British educational research journal*, 45(6), 1295-1311. <https://doi.org/10.1002/berj.3563>
- Nielsen, F. V. (1998). *Almen Musikkdidaktikk* (2. utg.). Christian Ejler's Forlag.
- Nikel, Ł., Oleś, M. & Oleś, P. (2022). Mediators of the relationships between shyness and school achievement and fluid intelligence in school-age children. *Educational studies*, 48(5), 708-718. <https://doi.org/10.1080/03055698.2020.1798744>
- NOU 2014: 7. (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole: et kunnskapsgrunnlag*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/NOU-2014-7/id766593/?ch=1>
- Paulsen, E. & Bru, E. (2016). De stille elevene. I E. Bru, E. C. Idsøe & K. Øverland (Red.), *Psykisk helse i skolen* (s. 29-41). Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm.
- Rinholm, H. & Gillespie, A. (2023). Mangfoldsorientering i skolen. I K. E. Thorsen, H. Christensen & C. P. Dalland (Red.), *Jeg er lærer: reflektert, analytisk, kompetent* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Rinholm, H., Solem, I. H. & Ulleberg, I. (2023). Dialogues in education: Exploring cases from music and mathematics education. *Dialogic pedagogy*, 11(1), A60-A84. <https://doi.org/10.5195/dpj.2023.458>
- Rinholm, H. & Varkøy, Ø. (2021). Et forsvar for kunstverket: re-romantisering av musikkpedagogisk tenkning. I S. Karlsen & S. G. Nielsen (Red.), *Verden inn i musikkutdanningene: utfordringer, ansvar og muligheter* (s. 121-137). Norges musikkhøgskole. <https://hdl.handle.net/11250/2754589>
- Ruud, E. (2013). *Musikk og identitet* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Schibbye, A.-L. L. (2009). *Relasjoner: et dialektisk perspektiv på eksistensiell og psykodynamisk psykoterapi* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Small, C. (1998). *Musicking. the meanings of performing and listening*. Wesleyan University Press.



- Solberg, S., Edwards, A. & Nyborg, G. (2021). Leading for School Inclusion and Prevention? How School Leadership Teams Support Shy Students and Their Teachers. *Scandinavian journal of educational research*, 65(7), 1203-1216.  
<https://doi.org/10.1080/00313831.2020.1788156>
- Solberg, S., Nyborg, G., Mjelve, L. H., Edwards, A. & Arnesen, A. (2022). Teachers' experiences of school-based support in their work with shy students. *Teaching and teacher education*, 111, 1-13. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103628>
- Svanevik, A. T. (2019). *Verdt å vite om stille barn*. Infovest forlag.
- Sæteren, A.-L. (2019). *Læreren i møte med elever med stille adferd*. Gyldendal.
- Sæteren, A.-L. (2021, 21. desember). *Hvordan skal vi møte de stille elevene?* Skolelederforbundet. <https://www.skolelederforbundet.no/skolelederen/hvordan-skal-vi-mote-de-stille-elevene/>
- Sæther, M. (2017). Musikalsk utvikling: en helhet. I E. Angelo & M. Sæther (Red.), *Eleven og musikken* (s. 68-110). Universitetsforlaget.
- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utg.). Gyldendal.
- University of Oslo. (2023, 22. September). *Speaking up for the quiet ones: Voicing the perspectives of shy students in middle schools*. University of Oslo.  
<https://www.uv.uio.no/english/research/projects/speaking-up-for-the-quiet-ones/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020, 24. juni). *Kjennetegn på måloppnåelse: musikk 10. trinn*. Udir.  
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/kjennetegn/kjennetegn-pa-maloppnaelse--musikk-10.-trinn/>
- Varkøy, Ø. (2020). Kunstverkets nødvendighet. I Ø. Varkøy & H. Holm (Red.), *Musikkfilosofiske tekster* (s. 27-40). Cappelen Damm akademisk.
- Werner, S. (2008). *Tilpasset opplæring og læreres bilder av en mangfoldig skoleklasse: en undersøkende samtalesyklus med lærere fra tre skoler* [Doktorgradsavhandling, Universitetet i Oslo].
- Wright, M. V. (2007). Where am I when I am at ease – Relocating the notion of activity in education. *Nordic studies in education*, 27(3), 222-235.  
<https://doi.org/10.18261/ISSN1891-5949-2007-03-03>
- Xiao, B. & Coplan, R. J. (2021). A cross-cultural examination of implicit attitudes toward shyness in Canada and China. *Journal of research in personality*, 93, 1-8.  
<https://doi.org/10.1016/j.jrp.2021.104119>

# Vedlegg 1: Intervjuguide

<b>Intervjuguide</b>		
<p>Introduksjon av prosjektet: Jeg ønsker å skrive oppgave om stille elever i musikkundervisningen, og musikk læreres tanker rundt denne elevgruppen.</p> <p>Spørsmålene er utformet slik at det kan se ut som du tenker at stille elever er en ensartet gruppe, og det er jo naturligvis ikke er slik. Det vil likevel være rom for å differensiere i svarene.</p> <p>Problemstilling: «<i>Hvordan beskriver et utvalg av musikk lærere sin forståelse av elever med stille adferd i musikkfaget?</i>»</p>		
<b>Tema</b>	<b>Spørsmål</b>	<b>Eventuelle oppfølgingsspørsmål</b>
<b>Introduksjon</b>	Hvor lenge har du jobbet som lærer?	
	Hva slags lærerutdanning har du tatt?	
	Har du andre undervisningsfag enn musikk?	
<b>Stille elever</b>	Har du noen gang opplevd å ha stille elever i musikkundervisningen?	På hvilke måter var de stille?
	Har du inntrykk av at de stille elevene i musikk er stille i andre fag også?	
	Hvordan tror du disse elevene har det generelt?	
<b>Tilpasset opplæring</b>	Gjør du noe for å tilpasse opplæringen for de stille elevene?	Hvilke tiltak gjør du? Hvilke aktiviteter?
	Finnes det andre måter å vise kompetanse på enn å vise noe frem i musikk?	
	Hvordan hjelper du de stille elevene frem?	Noen mener at de trenger tid, andre mener at de må bli pushet. Hva mener du?
	Hvordan uttrykker de stille elevene seg muntlig i musikkundervisningen?	
	Hvordan går det når de skal synge?	Hva med når de skal spille eller danse?
<b>Mestring</b>	Hva er ditt inntrykk av stille elevers mestring i faget?	Har de troa på seg selv?

	Er de stille elevene i musikkundervisningen høytpresterende eller lavtpresterende?	
<b>Klassekultur</b>	På hvilke måter tror du klassekulturen har en innvirkning på om noen elever er stille?	
<b>Folkehelse og livsmestring</b>	På hvilke måter kan deltakelse i sosiale fellesskap påvirke de stille elevene?	Hvordan kan fellesskapet i musikk bidra til positivt selvbilde hos de stille elevene?
	Hvordan kan musikkfaget bidra til at de stille elevene føler seg trygge?	
<b>Avslutning</b>	Er det noe annet du ønsker å snakke om i forbindelse med stille elever?	

# Vedlegg 2: Godkjenning SIKT

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

26.04.2024, 09:15



## Vurdering av behandling av personopplysninger

**Referansenummer**  
257879

**Vurderingstype**  
Standard

**Dato**  
04.01.2024

**Tittel**

Musikkundervisning og stille elever

**Behandlingsansvarlig institusjon**

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

**Prosjektansvarlig**

Hanne Rinholm

**Student**

Henriette Birkenes

**Prosjektperiode**

08.12.2023 - 31.08.2024

**Kategorier personopplysninger**

Alminnelige

**Lovlig grunnlag**

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

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 31.08.2024.

[Meldeskjema](#)

**Kommentar**

OM VURDERINGEN

Sikt har en avtale med institusjonen du studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket. Vi har nå vurdert at du har lovlig grunnlag til å behandle personopplysningene.

**SAMTYKKE SOM BEHANDLINGSGRUNNLAG**

Lovlig grunnlag for behandlingen av personopplysninger vil være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 a).

**LÆRERNES TAUSHETSPLIKT**

Husk at lærere har taushetsplikt. Det er derfor viktig at intervjuene/datainnsamlingen gjennomføres slik at det ikke samles inn opplysninger som kan identifisere enkeltelever eller avsløre taushetsbelagt informasjon. Vi anbefaler deg å være spesielt oppmerksom på at ikke bare navn, men også identifiserende bakgrunnsopplysninger må utelates, som for eksempel alder, kjønn, navn på skole, diagnoser og eventuelle spesielle hendelser. Du bør derfor være forsiktige med å bruke eksempler under intervjuene. Husk å minne den ansatte på taushetsplikten og hva dette inkluderer før intervjuet starter.

**FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER**

Det er institusjonen du er student ved som avgjør hvordan du må lagre og sikre data i ditt prosjekt og hvilke databehandlere du kan bruke. Husk å bruke leverandører som din institusjon har avtale med (f.eks. ved skylagring, nettspørreskjema, videosamtale el.).

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

**MELD VESENTLIGE ENDRINGER**

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

**OPPFØLGING AV PROSJEKTET**

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

Lykke til med prosjektet!

## Vedlegg 3: Informasjonsskriv og samtykkeskjema

### Vil du delta i forskningsprosjektet «Musikkundervisning og stille elever»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt i forbindelse med min masteroppgave hvor formålet er å få et innblikk i hva slags refleksjoner du som musikk lærer har om temaet stille elever i musikkfaget. I dette samtykkeskjemaet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse innebærer for deg.

#### **Formålet med prosjektet**

Formålet med prosjektet er å undersøke hva et utvalg av musikk lærere tenker om stille elever i musikkundervisningen. Dette er et tema det nesten ikke finnes forskning om, og jeg ønsker derfor å belyse temaet. Problemstillingen lyder slik; «*Hvordan beskriver et utvalg av musikk lærere sin forståelse av elever med stille adferd i musikkfaget?*». Undersøkelsene som blir gjort vil bli brukt som datamateriale til min masteroppgave på grunnskolelærerutdanningen.

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

Du får denne forespørselen fordi jeg ønsker å intervju flere musikk lærere i for å få innsikt i deres refleksjoner om stille elever i musikkundervisningen. Du blir spurt da jeg har kjennskap til deg fra tidligere praksisperioder, arbeidsplass eller andre forhold.

#### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

OsloMet Storbyuniversitetet er ansvarlig for personopplysningene som behandles i prosjektet. Forskningen gjennomføres av meg, Henriette Birkenes. Veileder for prosjektet er dosent i musikk ved Oslomet, Hanne Rinholm.

#### **Det er frivillig å delta**

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

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

Hvis du velger å delta i prosjektet innebærer det at du lar meg intervju deg i 30-45 minutter. Intervjuet vil bli tatt opp med en lydopptaker, og jeg kommer til å ta notater for hånd underveis. Intervjuet inneholder spørsmål angående dine erfaringer med stille elever i musikkfaget.

#### **Kort om personvern**

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler personopplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Videre kan du lese mer utdypende om personvern.

### **Utdypende om personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Datamaterialet vil bli sikret ved at intervjuet blir tatt opp via applikasjonen Nettskjema Diktafon (<https://www.uio.no/tjenester/it/adm-app/nettskjema/hjelp/diktafon.html>), og opptaket vil da automatisk lagres på en sikker måte. nettskjema. Opptaket vil da bli kryptert på min telefon, og jeg vil kun ha tilgang til opptaket ved å logge inn i Nettskjema. Du som deltaker vil bli anonymisert slik at du ikke gjenkjennes. Du vil også få tilbud om å bli tilsendt transkripsjonen og eventuelt korrigere den om det skulle være ønskelig. Transkripsjonen vil lagres i en sikker lagringsenhet. Personopplysninger som navnet ditt vil bli lagret et sted som ikke har tilknytning til datamaterialet.

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

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke. På oppdrag fra OsloMet – Storbyuniversitetet har personverntjenestene ved Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør, 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:

- å be om innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og 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.

Vi vil gi deg en begrunnelse hvis vi mener at du ikke kan identifiseres, eller at rettighetene ikke kan utøves.

### **Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?**

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes og oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 31. august 2024. Opptak og transkripsjon vil da bli slettet.

### **Spørsmål**

Hvis du har spørsmål eller vil utøve dine rettigheter, ta kontakt med:

- Student  
Henriette Birkenes  
Epost: [s344716@oslomet.no](mailto:s344716@oslomet.no)
- Veileder  
Hanne Rinholm  
[hafo@oslomet.no](mailto:hafo@oslomet.no)
- Vårt personvernombud  
Ingrid S. Jacobsen  
[personvernombud@oslomet.no](mailto:personvernombud@oslomet.no)

Hvis du har spørsmål knyttet til Sikts vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt på e-post: [personverntjenester@sikt.no](mailto:personverntjenester@sikt.no), eller på telefon: 73 98 40 40.

Med vennlig hilsen

Prosjektleder  
Hanne Rinholm

Student  
Henriette Birkenes

---

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet musikkundervisning og stille elever, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

å delta i intervju

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

-----