



UiT Norges arktiske universitet

Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

Samspill for alle!

En kvalitativ studie om hvordan musikk lærere jobber med differensiering i samspill

Paul Nordaune

Masteroppgave i musikkdidaktikk, LRU-3906, mai 2021

Sammendrag

Elever møter skolen med forskjellige forutsetninger, evner og interesser. Det er et godt forankret prinsipp, i lover og forskrifter, at skolen skal tilpasse seg disse. Å differensiere undervisningen, det vil si å gi elevene forskjellig undervisning ut fra deres nivå og forutsetninger, er et viktig virkemiddel for å oppnå en tilpasset opplæring. En musikkundervisning som er tilpasset elevene, kan bidra til at de får oppleve mestring og utvikle seg i faget. Samspill er en viktig del av musikkfaget og innehar muligheter for at elevene kan delta på sitt nivå, samtidig som de deltar i et meningsfylt fellesskap.

Jeg har i denne studien intervjuet musikk lærere for å finne ut hvordan de jobber med å differensiere samspillsundervisningen. Formålet med studien er å bidra med kunnskap om hvordan differensiering i samspill kan foregå, og hvilke faktorer som påvirker arbeidet.

Gjennom analysen av intervjuene fant jeg at musikk lærerne differensierer samspillsundervisning gjennom tilpassing av spillestemmer, forventninger og resultat, instrumentvalg og låtvalg. Jeg fant også at elevmedvirkning er en viktig del av deltakernes differensieringsarbeid. Videre fant jeg at rammene for undervisningen enten kan legge til rette for, eller vanskeliggjøre differensieringsarbeidet. Jeg fant at rammene antall elever, utstyr og rom, og tid er spesielt viktige for differensieringsarbeidet.

Forord

Denne masteravhandlingen markerer slutten på min lærerutdanning. Jeg vil takke alle medstudenter, lærere og praksislærere som har gjort studietiden morsom, lærerik, utfordrende og utviklende.

Tusen takk til min veileder Bjarne Isaksen for gode tilbakemeldinger, veiledning og støtte gjennom arbeidet med avhandlingen. Jeg var den eneste i mitt studiekull som skrev masteroppgave innenfor musikkfaget. Derfor var det ekstra godt å ha god støtte og hjelp fra en engasjert veileder. Jeg vil også rette en stor takk til de fem musikk lærerne som tok seg tid i sin travle hverdag til å delta på fokusgruppeintervju til mitt forskningsprosjekt. Jeg har lært veldig mye av dere.

Til slutt vil jeg takke min samboer, familie og venner for god støtte og hjelp i prosessen.

Tromsø, mai 2021

Paul Nordaune

Innhold

| | | |
|----------|--|-----------|
| 1 | Innledning | 1 |
| 1.1 | Bakgrunn for valg av tema | 1 |
| 1.2 | Problemstilling og avgrensning | 2 |
| 1.3 | Begrepsavklaring | 3 |
| 2 | Tidligere forskning på feltet | 5 |
| 2.1 | Forskning på tilpasset opplæring i musikkfaget | 5 |
| 2.1.1 | Mulighetsrom mellom musikkfaget i skolen og tilpasset opplæring | 5 |
| 2.1.2 | Tilpasset opplæring som en del av musikk lærerens profesjonsforståelse | 6 |
| 2.1.3 | Lærerens bruk av tilpasset opplæring i musikkundervisningen | 7 |
| 2.1.4 | Musikk og tilpasset opplæring – om å kunne spille på flere strenger | 7 |
| 2.2 | Samspillmetodikk og differensiering | 9 |
| 2.2.1 | Rytmask musikkpedagogikk | 9 |
| 2.2.2 | Gehørbasert samspill i klasserommet | 9 |
| 2.2.3 | Music, Informal Learning and the School | 10 |
| 3 | Teoretisk rammeverk | 13 |
| 3.1 | Tilpasset opplæring | 13 |
| 3.1.1 | Hva er tilpasset opplæring? | 13 |
| 3.1.2 | Formelle begrunnelser for tilpasset opplæring | 15 |
| 3.1.3 | Tilpasset opplæring i musikkfaget | 17 |
| 3.2 | Differensiering | 18 |
| 3.2.1 | Hva er differensiering? | 18 |
| 3.2.2 | Faglige begrunnelser for differensiering og tilpasset opplæring | 18 |
| 3.2.3 | Forskjellige former og strategier for differensiering | 20 |
| 4 | Metode | 23 |
| 4.1 | Vitenskapsteoretisk forankring | 23 |
| 4.2 | Metode for datainnsamling og utvalg av deltakere | 24 |

| | | |
|----------|--|-----------|
| 4.2.1 | Fokusgruppeintervju..... | 24 |
| 4.2.2 | Utvelgelse og rekruttering av deltakere..... | 25 |
| 4.3 | Analyse | 26 |
| 4.4 | Forskningens kvalitet..... | 28 |
| 4.4.1 | Pålitelighet..... | 28 |
| 4.4.2 | Gyldighet..... | 29 |
| 4.5 | Forskningsetiske betraktninger..... | 30 |
| 5 | Presentasjon av empiri..... | 33 |
| 5.1 | Deltakerne..... | 33 |
| 5.2 | Bruk av begreper | 34 |
| 5.2.1 | Differensiering | 34 |
| 5.2.2 | Samspill..... | 35 |
| 5.3 | Differensieringsarbeidet | 36 |
| 5.3.1 | Nivådelte grupper | 36 |
| 5.3.2 | Tilpassing av spillestemmer | 36 |
| 5.3.3 | Forventninger og resultat | 39 |
| 5.3.4 | Instrumentvalg..... | 40 |
| 5.3.5 | Låtvalg..... | 41 |
| 5.4 | Differensiering og rammebetingelser | 43 |
| 5.4.1 | Elevantall og lærertetthet | 43 |
| 5.4.2 | Utstyr og rom | 45 |
| 5.4.3 | Tid | 46 |
| 5.5 | Elevmedvirkning | 47 |
| 5.6 | Forutsetninger..... | 48 |
| 5.6.1 | Elevforutsetninger | 48 |
| 5.6.2 | Lærerforutsetninger..... | 51 |
| 6 | Drøfting | 53 |

| | | |
|----------|--|-----------|
| 6.1 | Fem former for differensiering | 53 |
| 6.2 | Differensiering og rammer | 56 |
| 6.3 | Elev- og lærerforutsetninger | 58 |
| 6.4 | Motivasjon og mestring | 59 |
| 6.5 | Tilpasset opplæring? | 60 |
| 7 | Avslutning | 61 |
| 7.1 | Oppsummering | 61 |
| 7.2 | Veien videre og relevans | 62 |
| | Referanseliste | 65 |
| | Vedlegg 1: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring | 69 |
| | Vedlegg 2: Intervjuguide | 73 |
| | Vedlegg 3: Vurdering fra NSD | 75 |

1 Innledning

Elever er forskjellige. De har ulike forutsetninger, kunnskapsbakgrunn, ferdighetsbakgrunn og interesser. Musikk er et fag som bør legge til rette for at alle elever skal få oppleve mestring. Det er også et fag hvor elevene får muligheten til å skape noe sammen med andre, gjennom samarbeid og samspill. Hvordan kan man legge til rette for at elever med forskjellig bakgrunn og forutsetninger kan spille sammen og oppleve mestring sammen?

I dette forskningsprosjektet undersøker jeg hvordan musikk lærere jobber med å differensiere samspillsundervisning. Dette handler blant annet om hvilke grep musikk lærere gjør for å tilpasse nivået på en gitt oppgave til elevene.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Gjennom praksis i studieløpet og egen skolegang har jeg erfart at elevenes kunnskap og kompetanse i musikk kan variere mye i én og samme klasse. I en ungdomsskoleklasse finner man gjerne både elever som er helt på nybegynnernivå i musikk og elever som har mye erfaring og kompetanse i musikk, ofte fra andre arenaer enn skolen. Jeg ønsker å finne ut hvordan musikk lærere jobber med å legge til rette for at elever med forskjellige forutsetninger kan spille sammen, samtidig som alle får et godt utbytte av undervisningen.

Samspill er en viktig del av musikkundervisningen. I kjerneelementet *utøve musikk* i den nye læreplanen, *Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020* (heretter LK20), står det:

«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.»

(Utdanningsdirektoratet, 2019a). Hvordan kan man så drive undervisning i samspill på en slik måte at undervisningen blir tilpasset elevenes forutsetninger?

Deler av min motivasjon til å skrive om differensiering innenfor akkurat samspill i musikk, er at jeg selv har mye positiv erfaring med samspill. Jeg har gjennom skolegang og aktiviteter på fritiden erfart at samspill kan være en veldig meningsfylt aktivitet, som er med på å styrke samholdet i en gruppe. Dette er noe jeg ønsker at elever i skolen også skal få oppleve. Jeg har også en idé om at det kan ligge store muligheter til å differensiere samspillsundervisning etter elevenes forutsetninger.

Det finnes mye forskning på tilpasset opplæring og differensiering. Det finnes også noe forskning på tilpassing og differensiering i musikkfaget. Jeg har derimot ikke funnet noe forskning som sier noe om hvordan denne tilpassingen eller differensieringen kan foregå i samspillsundervisning. Dette er også en av grunnene til at jeg ønsker å finne ut mer om dette.

1.2 Problemstilling og avgrensning

Min problemstilling er:

Hvordan jobber musikk lærere med differensiering i samspillsundervisning?

Jeg har valgt å rette prosjektet mitt inn mot begrepet *differensiering*, til fordel for begrepet *tilpasset opplæring*. Tilpasset opplæring er ett vidt begrep som handler om mer enn hva lærerne gjør i undervisningen (Hårstein & Werner, 2014). Jeg ønsket meg en praksisnær tilnærming til temaet og valgte derfor å spisse prosjektet inn mot hva lærerne konkret gjør for å tilpasse og differensiere samspillsundervisningen. Derfor valgte jeg å heller benytte meg av begrepet *differensiering*, som handler mer om dette.

I tillegg til hvordan musikk lærere jobber med differensiering i samspill ønsker jeg å belyse hvordan de forstår begrepene *differensiering* og *samspill*. Dette for å sikre at jeg som forsker og deltakerne har en felles forståelse for begrepene når vi diskuterer dem, slik at vi snakker om det samme. Videre ønsker jeg i tillegg å undersøke om musikk lærerne opplever differensieringsarbeidet som utfordrende, og i så fall hvilke faktorer som gjør det utfordrende.

Alle elever har rett på en tilpasset opplæring uansett om de deltar i det ordinære opplæringstilbudet, eller om de har krav på og benytter seg av spesialundervisning (Hårstein & Werner, 2014). Jeg har valgt å avgrense denne oppgaven til å først og fremst handle om tilpassing og differensiering innenfor det ordinære opplæringstilbudet. Jeg vil derfor ikke se så mye på spesialundervisning.

1.3 Begrepsavklaring

Her vil jeg redegjøre for noen av prosjektets mest sentrale begrep:

Tilpasset opplæring er et grunnleggende pedagogisk og lovbestemt prinsipp som sier at opplæringen skal tilpasses elevenes forutsetninger og evner. I opplæringslova (1998, § 1-3) heter det at: «Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten og lære kandidat». Videre handler det også om at alle elever skal ha like muligheter til å utvikle seg og lære innenfor et fellesskap, uavhengig av deres bakgrunn (Hårstein & Werner, 2014).

Inkludering er et sosiologisk begrep som kommer fra latin og betyr å omfatte eller innbefatte. Dette omfatter tilknytningen mellom den enkelte og fellesskapet (Hårstein & Werner, 2014).

Differensiering kommer fra latin og betyr å gjøre forskjell (Hårstein & Werner, 2014). I pedagogisk sammenheng handler det om å gi elever ulik undervisning eller behandle dem forskjellig ut fra deres forutsetninger og evner. Differensiering er et helt sentralt middel for å oppnå tilpasset opplæring (Skaalvik & Fossen, 1995).

Spillestemmer brukes i dette prosjektet som det hver enkelt elev spiller i samspill. Dersom to elever for eksempel spiller det samme, så har de den samme spillestemmen.

Samspill forstås i dette prosjektet som en aktivitet hvor mer enn én person spiller musikk sammen. Videre henter jeg også inspirasjon fra Hauge og Christophersen (2000) sin definisjon av begrepet *samspillsaktiviteter* som er: «gruppeaktiviteter med musikalsk kommunikasjon mellom deltakerne, der det er rom for flere uttrykks- og aktivitetsmåter samtidig» (Hauge & Christophersen, 2000, s. 45).

2 Tidligere forskning på feltet

I dette kapittelet vil jeg presentere tidligere forskning på feltet, for å gi et bilde av hvilken forskning som ligger forut for dette prosjektet. Jeg fant ikke noe forskning som spesifikt handler om differensiering, og tilpassing, i samspillsundervisning. Det jeg derimot har funnet, er noe forskning som tar for seg tilpasset opplæring i musikkfaget på et mer generelt plan. Videre fant jeg også noe forskning på samspillsmetodikk, hvor det også kommer frem noen funn knyttet til differensiering og tilpassing. Jeg vil i dette kapittelet først se på forskningen innenfor tilpasset opplæring i musikk, før jeg ser på differensiering i samspillsmetodikken. Jeg har hovedsakelig lagt vekt på forskning i norsk skolekontekst.

2.1 Forskning på tilpasset opplæring i musikkfaget

I denne delen vil jeg ta for meg forskning som omhandler tilpasset opplæring i musikkfaget. For å finne disse gjorde jeg søk på *google scholar*. Der brukte jeg søkeordene «differensiering i musikk» og «tilpasset opplæring i musikk». Videre valgte jeg ut forskning som handler spesifikt om tilpasset opplæring innenfor musikkfaget. Jeg valgte bort forskning som retter seg mer mot spesialundervisning og tilpassinger for elever med spesielle behov. Den forskningen som jeg valgte å ta med, bruker alle hovedsakelig begrepet *tilpasset opplæring*, og ikke *differensiering*. Jeg anser disse likevel som relevante da begrepene handler om mye av det samme, og at differensiering ofte sees på som et middel for nettopp å oppnå tilpasset opplæring (Skaalvik & Fossen, 1995). Videre vil jeg her se på fire ulike forskningsprosjekter knyttet til tilpasset opplæring i musikkfaget.

2.1.1 Mulighetsrom mellom musikkfaget i skolen og tilpasset opplæring

I denne masteravhandlingen undersøker Flæsen hvilke muligheter og kvaliteter musikkfaget har til tilpasset opplæring. Hun undersøker videre mulighetsrommet mellom musikkfaget og tilpasset opplæring på tvers av norsk faglitteratur og styringsdokumenter (Flæsen, 2018).

Hovedfunnet i avhandlingen er at musikkfaget kan spille en sentral rolle i tilpasset opplæring gjennom at aspektene erkjennelse, likeverdighet, mestring og lærelyst, og sjangerbredde ivaretas i undervisningen. Videre påvirker også lærerens profesjonsforståelse, kunnskaper og ferdigheter mulighetsrommet (Flæsen, 2018).

Erkjennelse omfatter at elevene gjennom undervisningen skal få innsikt i og tro på seg selv. Det handler også om elevens faglige og personlige utvikling. Musikkfaget kan blant annet bidra på dette punktet gjennom estetiske opplevelser (Flæsen, 2018). *Likeverdighet* omhandler at elevene skal føle seg likeverdig hverandre. Det at alle elever skal bli inkludert og føle et fellesskap er sentralt i dette (Flæsen, 2018). *Mestring og lærelyst* handler om at elevenes mestring er viktig for deres lærelyst og at tilpasset opplæring er viktig for at mestringen skal skje. Undervisningen må også ha en egenverdi for elevene og de må skjønne hvorfor de skal mestre og lære seg noe (Flæsen, 2018). *Sjangerbredde* omfatter variasjonen av repertoar, arbeidsmåter, organisering og innhold i undervisningen. Dette kan variere mye fra skole til skole og fra lærer til lærer (Flæsen, 2018).

2.1.2 Tilpasset opplæring som en del av musikk lærerens profesjonsforståelse

I denne masteravhandlingen undersøker Marlow hvordan et utvalg musikk lærere snakker om tilpasset opplæring. Studien belyser videre lærernes bruk av begrepet tilpasset opplæring i et profesjonsperspektiv (Marlow, 2018).

Marlow viser at tilpasset opplæring er en naturlig og viktig del av musikk lærernes praksis. Videre sier hun at både organisatorisk og pedagogisk differensiering er en del av musikk lærernes tilpassingsarbeid (Marlow, 2018). Hun drøfter også at tilpasset opplæring i mange fag ofte handler om individualisering, mens det i musikkfaget hovedsakelig handler om inkludering og fellesskap. Et av hennes funn er også at samspill er en viktig arena hvor musikk lærerne inkluderer elevene i et fellesskap samtidig som de tilpasser til den enkelte (Marlow, 2018).

Tilpasset opplæring oppfattes av mange som et vanskelig prinsipp å realisere. Marlow peker på at dette ikke kommer til syne i hennes datamateriell, og beskriver en av de mulige grunnene for dette slik (Marlow, 2018):

Det er også en mulighet at mange verdier som legges til grunn for en vid forståelse av tilpasset opplæring også gjennom empirien beskrives som helt naturlige verdier i musikkdidaktisk metodearbeid, fordi det ligger så mange muligheter i faget som gjør det til et godt fag å tilpasse opplæringen i (Marlow, 2018, ss. 87-88).

Her beskriver Marlow at mange av verdiene som ligger til grunn for en vid forståelse av tilpasset opplæring oppleves som en allerede naturlig del av musikk lærernes praksis.

2.1.3 Lærerens bruk av tilpasset opplæring i musikkundervisningen

I denne masteravhandlingen undersøker Isene (2020) hvordan tre musikk lærere bruker tilpasset opplæring i sin undervisning. Isene deler sine funn i tre deler. 1) Den første delen handler om hvordan musikk lærere forstår og bruker begrepet tilpasset opplæring. 2) Del to omfatter hvilke måter musikk lærerne tilpasser undervisningen på. 3) Den tredje delen tar for seg musikk lærernes fagsyn (Isene, 2020).

1) Svarene til informantene gir inntrykk av en smal forståelse av tilpasset opplæring. To av deltakerne forklarer tilpasset opplæring gjennom nivå og nivådeling, samt at det handler om kunnskap om elevene, for å tilpasse. Den tredje deltakeren legger vekt på progresjon og motivasjon i sin forklaring. I tillegg trekker han fram det å tilrettelegge for elever med svakere faglig nivå (Isene, 2020).

2) På måter og metoder musikk lærerne bruker for å tilpasse undervisningen trekker Isene fram nivå differensiering, elevaktivitet, samspill og digitale ressurser. Under nivå differensiering kommer det fram at musikk lærerne mener at det er viktig å vite noe om elevenes nivå og at dette kan komme fram ut fra å spørre dem (Isene, 2020).

3) Når det kommer til fagsyn legger musikk lærerne mest vekt på de praktiske sidene av musikk faget. De teoretiske sidene kommer mer inn som en del av det praktiske (Isene, 2020).

Isene (2020) finner også at for store elevgrupper kan skape utfordringer for tilpassingsarbeidet. Hun reflekterer også rundt tilpassing til forskjellige grupper av elever. Her trekker hun fram elever med tidligere erfaringer, elever med fysiske utfordringer og elever med manglende motivasjon for faget (Isene, 2020).

2.1.4 Musikk og tilpasset opplæring – om å kunne spille på flere strenger

Furnes (2009) drøfter i artikkelen, *Musikk og tilpasset opplæring – om å kunne spille på flere strenger*, begrepene tilpasset opplæring og differensiert opplæring i lys av musikalitet, læringsoverføring og multiple intelligenser.

Elevers evner i musikk kobles gjerne opp mot begrepet musikalitet. En utfordring med dette er at det mangler en enighet om hva musikalitet faktisk betyr. Det blir derfor gjerne opp til

hver enkelt lærer hvordan de definerer det (Furnes, 2009). Furnes mener at dette er problematisk, da forskjellige musikk lærere kan legge forskjellig innhold i begrepet ut fra eget fagsyn. Dette kan igjen føre til forskjellig vektlegging og vurderingspraksis fra lærer til lærer. Et snevert fagsyn vil også begrense lærerens muligheter til en tilpasset opplæring (Furnes, 2009).

For å gi et teoretisk grunnlag for musikalske evner henviser Furnes (2009) til Gardner som beskriver åtte forskjellige intelligenser. En av disse er musikalsk intelligens. Samtidig understreker han at musikalsk intelligens ikke er det samme som evner i faget musikk. Det å utøve musikk vil for eksempel bestå i å bruke flere intelligenser samtidig (Furnes, 2009).

En intelligens består av flere forskjellige subintelligenser. Innenfor den musikalske intelligensen består disse av de forskjellige delene av musikken som behandles i forskjellige deler av hjernen. Disse er oppfattelse og bearbeiding av tonehøyde, rytme, klang, dynamikk og form. For eksempel handler *oppfattelse av rytme* om evnen til å registrere frekvenser og lyder i tid (Furnes, 2009). En subintelligens tilhører ofte flere forskjellige intelligenser samtidig. For eksempel vil tonehøyde, rytme og mønstergjenkjennelse også være subintelligenser innenfor den språklige intelligensen (Furnes, 2009).

Læringsoverføring handler om at man overfører evner og ferdigheter man har tilegnet seg i en kontekst over til en annen. Dette er viktig for all læring (Furnes, 2009). Med utgangspunkt i overlappende subintelligenser ser Furnes (2009) på mulighetene for læringsoverføring mellom musikkfaget og språkfag, og musikkfaget og matematikkfaget.

Furnes (2009) mener at det er spesielt tre momenter som er viktig for tilpasset opplæring. For det første at man i musikk jobber innen flere intelligenser samtidig, og ikke bare den musikalske. For det andre må musikkundervisningen identifisere og jobbe direkte inn mot forskjellige subintelligenser. Dette fordi å styrke en av dem, ikke nødvendigvis styrker de andre. For eksempel kan en person være god i rytme uten å være god i intonasjon. For det tredje kan det å jobbe med én subintelligens styrke flere intelligenser, eller fag, samtidig. Dette skaper muligheter for tverrfaglig arbeid. Læringsoverføring er et sentralt begrep her (Furnes, 2009). Furnes oppsummerer med at disse tre momentene i tillegg til å ha varierte lærings, arbeids, og vurderings -former danner et godt grunnlag for en tilpasset opplæring. Dette bidrar også til en helhetlig tankegang på barnets utvikling av evner, kunnskap og ferdigheter på tvers av fag (Furnes, 2009).

2.2 Samspillsmetodikk og differensiering

I denne delen vil jeg se på tre ulike forskningsprosjekt innenfor samspillsmetodikk og hvordan differensiering blir tematisert i disse. De to første, *Rytmask musikkpedagogikk* og *Gehørbasert samspill i klasserommet*, fant jeg gjennom å lete etter litteratur innenfor musikkdidaktikk som omtalte samspill spesifikt. Disse fant jeg i musikkdidaktikkbøkene på universitetets bibliotek. Den siste, *Music Informal Learning and the School*, ble jeg anbefalt av veileder.

2.2.1 Rytmask musikkpedagogikk

Rytmask musikkpedagogikk er tittelen på et tidligere utviklingsprosjekt innenfor musikkundervisning. Den rytmask musikkpedagogikken legger vekt på de praktiske sidene av musikkfaget med et spesielt fokus på elementer som rytme, bevegelse, dans, improvisasjon og samspill (Hauge & Christophersen, 2000).

Et viktig prinsipp i Rytmask musikkpedagogikk er at materialet må ha rom for alle. For at alle skal kunne inkluderes i et samspill må undervisningsmaterialet i seg selv også vær inkluderende. Materialet må gi rom for utfoldelse og mestring for alle. Det må også gi mulighet for tilpassing og differensiering av både form og innhold (Hauge & Christophersen, 2000). Materialet forstås i denne sammenhengen som de sangene eller lekene som brukes i undervisningen. I prosjektets feltarbeid erfarte lærerne i studien at ikke bare materialet må tilpasses etter elevenes forutsetninger, men også gjennom framgangsmåte og organisering (Hauge & Christophersen, 2000).

Samspillsaktiviteter defineres i prosjektet som: «gruppeaktiviteter med musikalsk kommunikasjon mellom deltakerne, der det er rom for flere uttrykks- og aktivitetsmåter samtidig» (Hauge & Christophersen, 2000, s. 45). En slik definisjon av samspillsaktiviteter åpner for en vid forståelse av samspill som fenomen. Samspill kan med andre ord forstås som noe mer enn bare band- og ensemblespilling. Det handler også om musikalsk kommunikasjon og rom for utfoldelse og uttrykk.

2.2.2 Gehørbasert samspill i klasserommet

I en casestudie av én musikk lærers praksis, beskriver Hauge (2007) hva gehørbasert samspill i klasserommet kan innebære. Hauge kommer også noe inn på hvordan differensiering foregår i lærerens praksis.

Et overordnet mål i musikk lærerens praksis er at elevene skal få en positiv opplevelse med musikkfaget og at de skal synes at musikk er gøy. Det å mestre å samspill bidrar til dette (Hauge, 2007). Videre peker læreren på at det er viktigere at elevene mestrer samspillet, og får en positiv opplevelse av det, enn deres spesifikke tekniske ferdigheter i musikk (Hauge, 2007).

«Alle skal inkluderes i samspillet, og dette stiller spesielle krav til rammene for samspillet» (Hauge, 2007, s. 117). Materialet må inkludere alle uansett forutsetninger, og samtidig gi rom for utfoldelse, også for de mer faglig sterke elevene. Det må også være av en slik art det er mulig å tilpasse det til målgruppen. Gehørbasert materialet og materialet hvor man veksler mellom imitasjon og improvisasjon egner seg godt til dette (Hauge, 2007).

Mestring er et viktig prinsipp i undervisningen til musikk læreren. Det er derfor viktig å velge oppgaver, og tilpasse disse, etter elevenes forutsetninger. Elevene må ha en mulighet for å lykkes med oppgavene de får, samtidig som de får utfordringer og noe å strekke seg etter (Hauge, 2007). Læreren ser det som sin oppgave å tilpasse og forenkle spillestemmer etter behov. Videre påpeker læreren at: «det er jo bedre å greie å spille en grunntone enn å ikke greie å spille en akkord, ikke sant?» (Hauge, 2007, s. 121).

Oppsummert kan man si at det er viktig at musikkundervisningen tilpasses og differensieres slik at alle elevene får til å delta i samspillet og får muligheten til å oppleve mestring i faget. Ut fra denne casestudien kan man si at differensieringen i denne musikk lærerens praksis hovedsakelig foregår gjennom valg av materialet og forenkling av spillestemmer (Hauge, 2007).

2.2.3 Music, Informal Learning and the School

Music, Informal Learning and the School: A New Classroom Pedagogy er en bok skrevet på bakgrunn av et større utviklingsprosjekt i England. Målet med prosjektet var å ta i bruk de uformelle læringsstrategiene, som musikere i populærmusikken bruker, i skolen (Green, 2008). I studien kommer det fram noen funn omkring hvordan elevenes forskjellige nivå og forutsetninger innvirker på undervisningen.

Prosjektet gikk ut på at elevene fikk øve inn selvvalgte låter mens de jobbet selvstendig i samspillsgrupper. Gruppene ble satt sammen med utgangspunkt i vennskap og musikksmak,

altså ikke etter musikkfaglig nivå. Gruppene valgte selv hvilken låt de skulle spille (Green, 2008).

Noen av lærerne i prosjektet uttrykte, før prosjektet startet, en bekymring for hvordan de faglig svakere elevene ville klare seg i prosjektet. Etter prosjektet uttrykte flere av lærerne at de ble positivt overasket over hvor bra elevene presterte, og spesielt de som tidligere ble sett på som faglig svake i musikk (Green, 2008). Slik utalte en av lærerne hvordan hun så på forholdet mellom faglig nivå og prestasjon i prosjektet:

I think regardless of their ability this is something that everybody can succeed in at their own level because they're, they're making their own choices, they're making their own decisions about what they play, and with a bit of help from us and a bit of input from us to help them find a more simple drum beat or, you know, a more simplified chord pattern or something like that, it is possible for them all to access this at their own level (Green, 2008, s. 136).

Med andre ord sier læreren her at det, i prosjektet, var rom for at alle elevene fikk prestere på sitt nivå. Fordi de tok egne valg i forhold til hva de skulle spille og fordi lærerne hjalp hver enkelt elev med å tilpasse spillestemmen og forenkle etter behov.

Lærerne i studien pekte også på at elever med lavere ferdigheter presterte lang over forventningene. Også elever med høy kompetanse, presterte veldig bra (Green, 2008).

De fleste av lærerne i prosjektet var enig i at man fikk en *differentiation by outcome*, eller differensiering gjennom resultatet. Det vil si at elevene fikk forskjellig resultat ut fra egne forutsetninger. Selv om elevene på sett og vis fikk samme oppgave, så lå det andre forventninger til resultat hos de elevene som fra før ble definert som faglig kompetente i musikk, enn hos de som ble sett på som faglig svakere. Videre pekte flere av lærerne også på at elevene selv var aktive i egen differensiering gjennom valg av instrument og låt (Green, 2008).

3 Teoretisk rammeverk

I dette kapittelet vil jeg legge fram det teoretiske rammeverket for prosjektet. Jeg vil her komme nærmere inn på *tilpasset opplæring* og *differensiering*.

3.1 Tilpasset opplæring

I denne delen vil jeg gå inn på hva tilpasset opplæring er, hvilke verdier som ligger i bunn og formelle begrunnelser for tilpasset opplæring. Jeg vil også se på tilpasset opplæring mer spesifikt knyttet opp mot musikkfaget.

3.1.1 Hva er tilpasset opplæring?

I opplæringslova (1998, § 1-3) heter det at: «Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten og lære kandidaten». Tilpasset opplæring er altså et lovbestemt prinsipp som sier at opplæringen skal tilpasses den enkelte elev, og at denne tilpassingen skal skje på bakgrunn av elevens evner og forutsetninger.

Noe av tanken bak tilpasset opplæring er at elever gjennom å gå på skolen skal få utvikle seg, tilegne seg fagkunnskaper og oppleve fellesskap. Denne utviklingen skal være uavhengig deres bakgrunn, som for eksempel familiebakgrunn, kjønn osv. (Hårstein & Werner, 2014).

Bachmann og Haug (2006) skiller mellom smal og vid forståelse av tilpasset opplæring. I en *smal forståelse* ser man på tilpasset opplæring som ulike former for konkrete tiltak og metoder for undervisning. I en slik forståelse kan tiltak for å oppnå tilpasset opplæring iverksettes og registreres direkte, også ovenfor enkeltelever. I en *vid forståelse* ser man på tilpasset opplæring som et overordnet mål for hele skolens virksomhet (Bachmann & Haug, 2006).

På utdanningsdirektoratets hjemmesider i artikkelen *Tilpasset opplæring* står det blant annet skrevet at:

Tilpasset opplæring gjelder for alle elever, lærlinger, lære kandidater og voksne. Å tilpasse opplæringen betyr å tilrettelegge med varierte vurderingsformer, læringsressurser, læringsarenaer og læringsaktiviteter slik at alle får best mulig utbytte av opplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2021).

Dette sitatet viser noe av bredden i begrepet tilpasset opplæring. Det viser også at målet for tilpassingen er at alle skal få best mulig utbytte av opplæringen. Videre i artikkelen står det:

Skolen må gi alle elever muligheter til læring og utvikling uavhengig av forutsetningene deres. Læreren skal legge til rette for en opplæring som ivaretar både fellesskap og hver enkelt elev, slik at elevene får best mulig utbytte av opplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2021).

Dette sitatet viser at tilpasset opplæring ikke bare handler om hver enkelt elev, men også om fellesskapet.

Tilpasset opplæring er, som tidligere nevnt, et pedagogisk prinsipp. I tillegg er det også en politisk visjon og et overordnet mål for hele skolens virksomhet. Det å innføre en politisk visjon, til en konkret pedagogisk virksomhet kan være utfordrende. Det kan derfor være til hjelp å se på hvilke verdier som ligger til grunn for prinsippet. Tilpasset opplæring handler heller ikke kun om hva læreren gjør, men også om hvordan elevene deltar i og erfarer tilpassingene (Hårstein & Werner, 2014).

Hårstein og Werner (2014) har utarbeidet sju verdier som de mener er sentrale for at tilpasset opplæring skal skje, og som er kjernen i tilpasset opplæring:

Inkludering: Alle elever skal lære i et inkluderende fellesskap og ha nytte av opplæringen som gis.

Variasjon: Elevenes opplæringstilbud skal være preget av både variasjon og stabilitet.

Erfaringer: Elevenes erfaringer, kompetanse og potensiale skal bli tatt i bruk og utfordret i klasserommet, og de skal gis muligheter til å lykkes

Relevans: Det elever møter i skolen, skal ha relevans for deres nåtid og fremtid

Verdsetting: Det som foregår, skal skje på en måte som gjør at alle møtes med positive forventninger, slik at de kan oppleve at de blir verdsatt både av skolen og medelever.

Sammenheng: Elevene skal erfare at de ulike delene av opplæringen har sammenheng med hverandre.

Medvirkning: Elevene skal medvirke i planlegging, gjennomføring og vurdering av skolearbeidet.

(Hårstein & Werner, 2014, s. 29)

Verdiene kan være et fint utgangspunkt for å vurdere om tilpasset opplæring skjer i en gitt undervisning (Hårstein & Werner, 2014). For eksempel kan man etter én undervisningstime spørre seg om elevene fikk nytte av undervisningen, fikk medvirke i undervisningen og om det de lærte var eller vil bli relevant for dem.

3.1.2 Formelle begrunnelser for tilpasset opplæring

Her vil jeg gå inn på formelle begrunnelser på tilpasset opplæring, hentet fra lover og forskrifter. I differensieringsdelen vil jeg også se på de mer faglige begrunnelsene (se del: 3.2.2).

Som tidligere nevnt er tilpasset opplæring et lovbestemt prinsipp. Det er derfor noe skolen er lovpålagt å drive med. Det kan også være nyttig å se på lovens forarbeider for mer utfyllende beskrivelser og presiseringer av hva som legges i selve paragrafen. I disse forarbeidene (NOU 1995: 18), under forholdet mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning, står blant annet skrevet at:

Bestemmelsen kan imidlertid ikke forstås slik at den gir alle elever rett til et individuelt tilrettelagt opplæringstilbud. Det er snarere tale om et generelt prinsipp som skal ligge til grunn for all opplæring. Innenfor rammen av klasseundervisningen bør den enkelte lærer – i den utstrekning det er mulig – søke å tilpasse undervisningen til den enkelte elev (NOU 1995: 18, s. 122).

Dette viser at tilpasset opplæring ikke skal sees på som en individuell rett til et skreddersydd opplegg, men mer som et prinsipp og et mål for all undervisning. Dette er en viktig presisering for lærere og andre, fordi prinsippet lett kan misforstås som en rettighet til et skreddersydd opplegg for hver enkelt elev. Dette kan igjen medføre at det blir stilt uoverkommelige krav til lærerne.

Tilpasset opplæring er også hjemlet og beskrevet i læreplanens overordnede del (Kunnskapsdepartementet, 2017). Den overordnede delen er en forskrift til opplæringslova og utdypes blant annet opplæringens verdigrunnlag og overordnede prinsipper for læring,

utvikling og danning. Under delkapittelet *Undervisning og tilpasset opplæring*, står det innledningsvis at: «Skolen skal legge til rette for læring for alle elever og stimulere den enkeltes motivasjon, lærelyst og tro på egen mestring.» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 14). Dette peker mot at tilpasset opplæring også handler om å legge til rette for elevenes motivasjon, lærelyst og tro på egen mestring. Dette kommer jeg mer inn på i del 3.2.2.

Videre står det, i den overordnede delen av læreplanen, at:

Elevenes læring og utvikling skal stå i sentrum for skolens virksomhet. Elevene møter skolen med ulike erfaringer, forkunnskaper, holdninger og behov. Skolen må gi alle elever likeverdige muligheter til læring og utvikling, uavhengig av deres forutsetninger (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 14).

Det står også: «Tilpasset opplæring er tilrettelegging som skolen gjør for å sikre at alle elever får best mulig utbytte av den ordinære opplæringen» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 15). Tilpassingen kan for eksempel foregå gjennom arbeidsformer, pedagogiske metoder, bruk av læremidler og organisering. Tilpasset opplæring skal hovedsakelig foregå i form av tilpassing og variasjon innenfor klassefellesskapet (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Skolens forventninger til den enkelte elev om innsats og mestring påvirker læring og tro på egne evner og muligheter. Det er derfor avgjørende at skolen møter alle elever med ambisiøse, men realistiske forventninger, og at lærere utviser et profesjonelt skjønn når de vurderer elevenes læring (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 15).

Mange av verdiene som Hårstein og Werner (2014) beskriver at ligger til grunn for at tilpasset opplæring, kommer også til syne i den overordnede delen. For eksempel kommer *erfaring* til syne gjennom beskrivelsene om at alle elever skal ha like muligheter til å lære og utvikle seg uavhengig av sine forutsetninger. *Verdsetting*, som handler om at alle elever skal bli møtt med positive forventninger, kommer også til uttrykk gjennom at det står beskrevet at skolen skal legge til rette for den enkelte elevs motivasjon, lærelyst og tro på egen mestring. Ut fra hvordan den overordnede delen beskriver tilpasset opplæring virker det også som at det er en vid forståelse av begrepet som ligger til grunn.

Oppsummert kan man si at tilpasset opplæring er godt forankret i lover og forskrifter. Den overordnede delen av læreplanen peker på at tilpasset opplæring handler om at alle elever skal

få likeverdige muligheter til læring og utvikling uansett forutsetninger. Det handler også om å legge til rette for motivasjon, lærelyst og mestring.

3.1.3 Tilpasset opplæring i musikkfaget

I dagens utdanningspolitikk ligger det føringer om at det er *skolen* som skal tilpasse seg *elevene*, og ikke motsatt. Derfor er tilpasset opplæring et viktig begrep i dagens musikkpedagogikk (Hanken & Johansen, 2013). Det har i de senere årene også vært et økt fokus på at elever med nedsatt funksjonsevne, fysisk og psykisk, også skal få et likeverdig opplæringstilbud. Prinsippet om tilpasset opplæring omfatter ikke bare elever med nedsatt funksjonsevne. Det omfatter alle elever, også høyt presterende elever.

Talentutviklingsprogram er et eksempel på hvordan høyt presterende elever blir ivaretatt i en del kulturskoler og kommuner (Hanken & Johansen, 2013).

Hovdenak (2007) peker på at musikk er et fag hvor det ligger store muligheter til å tenke på individet og gruppen samtidig:

Faget ivaretar både et individuelt og kollektivt aspekt ved tilpasset opplæring. Det gir rom for elevers forskjellige evner, anlegg og interesser som til sammen utgjør en integrert helhet. Her er det både plass til virtuosen og den forsiktige nybegynner i musikkens verden. (Hovdenak, 2007, s. 21).

Hovdenak er her inne på en av grunnene til at det er så interessant å se på tilpasset opplæring, gjennom differensiering, i akkurat samspill. Fordi samspillsundervisning åpner for tilpassinger på individnivå og gruppenivå, samtidig som elevene jobber sammen mot et felles mål.

Hanken og Johansen (2013) peker på at elevene ofte kan ha musikkkompetanse som de har tilegnet seg på andre arenaer enn i skolen. For at læreren skal få tilstrekkelig innsikt i elevenes forutsetninger, kreves det ofte mer enn å bare observere elevene i undervisningen. Man må også spørre elevene. Å legge til rette for at elevene får brukt også denne kompetansen, kan være gunstig for deres læring, mestring og motivasjon (Hanken & Johansen, 2013).

I tillegg til teorien som jeg nevner i denne delen vil jeg også påpeke at jeg i kapittelet, *Tidligere forskning på tilpasset opplæring i musikkfaget*, kom inn på flere perspektiver på hva tilpasset opplæring i musikkfaget er, og kan være (se del: 2.1).

3.2 Differensiering

I denne delen vil jeg gå inn på hva differensiering er, faglige begrunnelser for differensiering og forskjellige former for differensiering.

3.2.1 Hva er differensiering?

Differensiering oversatt fra latin, betyr å gjøre forskjell og adskille. I pedagogisk sammenheng og litteratur brukes det ofte om det å gjøre forskjell på undervisningen til elevene, fordi elever er forskjellige og lærer på forskjellige måter (Hårstein & Werner, 2014). Skaalvik og Fossen definerer differensiering som: «at den undervisningen som enkelte elever eller grupper av elever får er forskjellig fra den undervisningen andre elever eller grupper av elever får» (Skaalvik & Fossen, 1995, s. 47). De peker også på at differensiering er et sentralt middel for å oppnå tilpasset undervisning (Skaalvik & Fossen, 1995).

3.2.2 Faglige begrunnelser for differensiering og tilpasset opplæring

En differensiert undervisning er viktig for elevenes mestringsforventninger, motivasjon og selvoppfatning. Elever, og andre, yter størst innsats dersom de forventer å mestre en gitt oppgave. I tillegg bidrar mestring til en mer positiv selvoppfatning. Det å ikke mestre noe kan på samme måte ha negativ effekt for selvoppfatningen (Skaalvik & Fossen, 1995). Egen selvoppfatningen er viktig for den allmenne helsetilstand. Å føle at man er «dum» eller ikke strekker til kan ha store negative konsekvenser for individet. Derfor har skolen en etisk forpliktelse til å legge til rette for at elevene får oppleve mestring og danne et positivt selvbilde (Skaalvik & Fossen, 1995).

Mestringsforventning handler om elevenes forventninger til å mestre en gitt oppgave. Alle elever kan i prinsippet ha positive mestringsforventninger i skolen, men det forutsettes at oppgavene tilpasses den enkeltes nivå (Skaalvik & Skaalvik, 2015). For eksempel hvis en elev som aldri har spilt gitar før, får i oppgave å spille en låt med fire forskjellige akkorder og med raske akkordskifter, i samspill, vil han kanskje ha lave forventninger til mestring.

Mestringsforventningene til elevene vil også påvirkes av hvilke hjelpemidler de har tilgjengelig og hvor god tid de får på oppgaven (Skaalvik & Skaalvik, 2015). I eksempelet over ville kanskje eleven ha fått høyere forventninger til å mestre oppgaven dersom han fikk tre uker til å øve på akkordene og veiledning fra læreren, før selve samspillet startet.

Skaalvik og Skaalvik (2015) peker på at tidligere forskning har identifisert fire kilder til økt mestringsforventning:

- Tidligere erfaringer med mestring av tilsvarende oppgaver
- Observasjon av at andre greier oppgavene
- Oppmuntring og tillit fra signifikante andre
- Fysiologiske reaksjoner

(Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 20)

Tidligere erfaringer med mestring av tilsvarende oppgaver handler om hvilke erfaringer elevene har til lignende oppgaver (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Dette er spesielt viktig i begynnelsen av læringsprosessen når man skal lære seg noe nytt. Det er derfor et poeng å ikke starte på et for høyt nivå. Samtidig må oppgavene være utfordrende nok og kreve anstrengelse, for at mestringsforventningene skal øke. Erfaringer med å ikke mestre en oppgave vil ha negativ effekt for mestringsforventningene (Skaalvik & Skaalvik, 2015).

Observasjon av at andre greier oppgavene kan også være en kilde til økt mestringsforventning, som en slags erstatning for å ha tidligere positive erfaringer selv. Dette forutsetter at eleven ser på den andre eleven, som mestrer, som lik seg selv (Skaalvik & Skaalvik, 2015).

Oppmuntring og tillit fra signifikante andre kan også være en kilde til økt mestringsforventning. Dette kan for eksempel skje ved at en lærer oppmuntrer og viser tiltro til en elev og til at han vil mestre en gitt oppgave (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Slik oppmuntring er ikke alene nok til å øke mestringsforventningene i det lange løp, og det bør derfor kun brukes i sammenhenger hvor eleven har stor sjanse for suksess ved økt innsats. Dersom slik oppmuntring brukes og eleven ikke mestrer den gitte oppgaven, kan dette føre til at eleven mister tiltro til oppmuntrerens vurderingsevne. Slik oppmuntring fungerer derfor best i kombinasjon med en tilpasset undervisning hvor eleven har store muligheter for suksess (Skaalvik & Skaalvik, 2015).

Fysiologiske reaksjoner trekkes også fram som en faktor som kan påvirke elevenes mestringsforventning. Hvis en elev for eksempel har negative erfaringer til en type oppgave, kan det å få en ny lignende oppgave føre til fysiologiske reaksjoner som kaldsvette eller hjerteklapp. Slike reaksjoner kan være med å svekke mestringsforventningene til eleven.

Eleven kan da fort gå inn for å forsvare seg selv, i stedet for å fokusere energien inn mot å løse problemet (Skaalvik & Skaalvik, 2015).

I LK20 i musikk, under fagets relevans og sentrale verdier, står det blant annet at: «Faget skal legge til rette for musikkglede og mestringsfølelse, og elevene skal få erfare at egen stemme betyr noe i fellesskapet» (Utdanningsdirektoratet, 2019b). Dette sitatet sier noe om verdiene i musikkfaget og at det skal være et fag som er med på å bygge opp elevene gjennom å legge til rette for mestring. For at elevene skal få oppleve dette er det helt sentralt at de får oppgaver som de faktisk har forutsetninger for å mestre.

3.2.3 Forskjellige former og strategier for differensiering

Innenfor differensiering er det vanlig å skille mellom organisatorisk og pedagogisk differensiering. *Organisatorisk differensiering* innebærer at enkeltelever eller grupper av elever tas ut av en klasse over tid. Eksempler på dette kan være elever som får spesialundervisning alene, eller sammen med en liten gruppe utenfor klassen. Et annet eksempel er valgfag på ungdomsskolen (Skaalvik & Fossen, 1995). I musikkfaget kan organisatorisk differensiering for eksempel gå ut på å dele elevene opp i forskjellige grupper ut fra hvilken musikk de vil spille eller deres faglige nivå (Hanken & Johansen, 2013).

Pedagogisk differensiering er differensieringer som blir gjort innenfor klassefellesskapet eller en gruppe med elever. Eksempler på dette kan være å gi en gruppe elever andre oppgaver, instruksjoner eller arbeidsmengde enn en annen gruppe. Differensieringer innenfor klassefellesskapet kan gjøres av både en eller flere lærere samtidig (Skaalvik & Fossen, 1995). Pedagogisk differensiering innenfor musikkfaget kan for eksempel være å gi elevene forskjellige spillestemmer ut fra vanskelighetsgrad. Å drive med pedagogisk differensiering i musikk kan være utfordrende, fordi nivået potensielt kan sprike veldig mye. Samtidig løser ikke organisatorisk differensiering alle problemene fordi en gruppe eller klasse vil aldri være helt homogene (Hanken & Johansen, 2013).

Hanken og Johansen (2013) skiller mellom tre forskjellige strategier for differensiering. Disse er nivådifferensiering, tempodifferensiering og stofflig differensiering (Hanken & Johansen, 2013).

Nivådifferensiering er å gi elever forskjellige oppgaver med ulik vanskelighetsgrad ut fra deres forutsetninger. I musikkundervisningen kan dette for eksempel foregå gjennom at man

fordeler forskjellige spillestemmer til forskjellige elever ut fra deres nivå (Hanken & Johansen, 2013).

Tempodifferensiering handler om at forskjellige elever får forskjellige krav og forventninger til hvor lang tid de skal bruke på en gitt oppgave. Bakgrunnen for dette er at noen elever trenger lengre tid til å gjennomføre en gitt oppgave enn andre. Denne strategien er kanskje enklest å få til gjennom organisatorisk differensiering. Det kan også foregå innenfor pedagogisk differensiering gjennom at elever som trenger mer tid får spillestemmer med mye gjentakelse. Slik får de mer tid til å øve på delene (Hanken & Johansen, 2013).

Stofflig differensiering omfatter at forskjellige elever får forskjellig lærestoff. Dette kan for eksempel foregå gjennom at man velger hvilken låt elevene skal spille ut fra deres interesser. Alternativt kan man også velge musikk ut fra vanskelighetsgrad og elevenes nivå (Hanken & Johansen, 2013).

4 Metode

I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for og begrunne de metodiske valgene i prosjektet ved å redegjøre for vitenskapsteoretisk forankring, datainnsamlingsmetode, utvelgelse av informanter og analysemetode. Til slutt går jeg også inn på studiens kvalitet og noen forskningsetiske betraktninger.

4.1 Vitenskapsteoretisk forankring

I denne delen vil jeg gå inn på prosjektets vitenskapsteoretiske ståsted. Dette innebærer prosjektets epistemologiske utgangspunkt og forskningsdesign.

Dette prosjektet befinner seg epistemologisk innenfor sosialkonstruktivismen som er en del av konstruktivismen. I *konstruktivismen* ser man på den sosiale virkeligheten som forskjellig fra den naturlige virkeligheten. Det er umulig å finne absolutte lover som gjelder for sosiale sammenhenger som varer over lang tid, slik som det er i den fysiske verden, fordi den sosiale verden alltid er i endring (Postholm & Jacobsen, 2018). I dette prosjektet undersøker jeg hvordan musikk lærere jobber med differensiering i samspillsundervisning. Differensiering og undervisning er i seg selv sosiale fenomen som vil være avhengig av den konteksten de blir gjennomført i. Det vil trolig ikke være mulig å finne en universal metode for hvordan man på beste måte kan differensiere samspillsundervisning, fordi det vil avhenge av den sosiale settingen og konteksten og fordi disse settingene alltid er i endring.

En annen grunntanke i konstruktivismen er at man kun kan gjengi virkeligheten slik man selv oppfatter den. Siden oppfattelsen i seg selv ikke er virkeligheten, vil den kunne forandre seg når det kommer ny informasjon til (Postholm & Jacobsen, 2018). Jeg har sammen med informantene, i gruppeintervju, dannet en felles forståelse av fenomenet differensiering i samspillsundervisning.

En tredje grunntanke i konstruktivismen er at det er umulig å skille forskeren fra objektet som blir forsket på. Forskeren må gå i interaksjon på det han forsker på (Postholm & Jacobsen, 2018). Jeg har sammen med musikk lærere i gruppeintervju vært med å konstruere kunnskap om fenomenet differensiering i samspillsundervisning. Forskningen ville naturlig nok fått et annet resultat med en annen forsker, fordi min bakgrunn og forforståelse vil påvirke valg jeg tar, spørsmål som jeg stiller og hvordan jeg forstår dataen. Det vil derfor være umulig å skille forskeren, meg, fra det som forskes på.

Sosialkonstruktivistisk epistemologi er en undergrein av konstruktivismen som handler om at mennesker ikke konstruerer sine oppfatninger om verden alene, men sammen med andre (Postholm & Jacobsen, 2018). Dette passer bra i mitt forskningsprosjekt da jeg sammen med deltakerne i fokusgruppeintervju konstruerte oppfatninger om virkeligheten.

Dette forskningsprosjektet har et fenomenologisk design, fordi jeg blant annet er ute etter mine deltakers oppfatninger og erfaringer rundt ett fenomen. Fenomenologi, i kvalitativ forskning, peker på å forstå sosiale fenomen ut fra deltakernes egne ståsted (Kvale & Brinkmann, 2015). Prosjektet er også et eksempel på en liten n-studie, fordi jeg konsentrerer meg om et lite antall enheter (Postholm & Jacobsen, 2018).

4.2 Metode for datainnsamling og utvalg av deltakere

Jeg har i dette forskningsprosjektet benyttet meg av den kvalitative datainnsamlingsmetoden fokusgruppeintervju. I denne delen vil jeg beskrive metoden og gjennomføringen av den, samt utvelgelse og rekruttering av deltakere.

4.2.1 Fokusgruppeintervju

For å svare på problemstillingen: *Hvordan jobber musikk lærere med differensiering i samspillsundervisning*, så jeg det som mest relevant å intervju musikk lærere. Videre valgte jeg intervjuformen fokusgruppeintervju. I et fokusgruppeintervju intervjuer man en gruppe med informanter samtidig. Den som styrer intervjuet kalles gjerne moderatoren. Hans oppgave er å lede samtalen inn på de temaene som forskningen tar for seg og skape en åpen atmosfære der det er rom til å komme med forskjellige synspunkter og meninger. Fokusgruppeintervju er godt egnet til å få fram forskjellige syn og meninger om et fenomen (Kvale & Brinkmann, 2015).

Fokusgruppeintervjuet har gjerne en litt uformell karakter og ligner mye på vanlige samtaler, samtidig bør intervjuet ha en klar målsetting. Metoden egner seg godt til forskning på områder som det ikke er forsket så mye på fra før (Gulliksen & Hjordemaal, 2011). Dette er også en av grunnene til at jeg valgte å bruke fokusgruppeintervju i mitt prosjekt.

Et fokusgruppeintervju er gjerne semistrukturert (Postholm & Jacobsen, 2018). Dette innebærer at forskeren forbereder noen tema og spørsmål til intervjuet, samtidig som han er åpen for at deltakerne kan komme med andre aspekter og tema underveis. Dette skaper et rom for at det kan komme fram nye tema som forskeren selv ikke har tenkt på (Kvale &

Brinkmann, 2015). Jeg forsøkte i intervjuene å være åpen for informantenes uttalelser og stille oppfølgingsspørsmål. På den måten ble det informantene som i stor grad styrte retningen i intervjuene.

Jeg gjennomførte to fokusgruppeintervju. Det første intervjuet ble gjennomført digitalt med tre deltakere fra samme skole. Det andre intervjuet ble gjennomført fysisk, med to deltakere, på deres skole. Jeg gjorde lydopptak av begge intervjuene. Deretter transkriberte jeg lydopptakene. Videre kodet og analyserte jeg datamaterialet, for å få en oversikt over, og strukturere, funnene. Underveis i intervjuene oppsummerte jeg det vi snakket om, slik at deltakerne fikk korrigere meg dersom jeg hadde misforstått noe, og komme med eventuelle tilleggsopplysninger.

4.2.2 Utvelgelse og rekrutering av deltakere

Utvelgelsen av deltakere til prosjektet ble gjort gjennom et strategisk utvalg. Det første steget i et strategisk utvalg er at forskeren må tenke gjennom hvilken gruppe som må delta i prosjektet for å få samlet inn den nødvendige dataen (Christoffersen & Johannessen, 2012). Med utgangspunkt i tematikken var det essensielt at deltakerne i intervjuene er, eller har vært, musikk lærere. Videre valgte jeg å avgrense utvalget til lærere på ungdomsskolen. Jeg har også gjort en geografisk avgrensing ved at jeg valgte å spørre musikk lærere i Tromsø. Dette valgte jeg fordi jeg har god kjennskap til Tromsøskolen, noe som ga lettere tilgang til feltet og deltakere.

I prosessen med å velge tema deltok jeg på et møte med *kompetansenettverket, fagfornyelsen musikk*. Dette nettverket er en sammensetning av musikk lærere i Tromsø som jobber med innføringen av LK20, i musikk. Jeg deltok på dette møtet for å spørre musikk lærerne om innspill på tema. På møtet kom det fram at flere av musikk lærerne opplevde det å oppnå tilpasset opplæring som utfordrende. Flere pekte også på at rammene til undervisningen satte begrensninger for den tilpassete opplæringen.

Kompetansenettverket bestod av mange mulige deltakere til prosjektet mitt. Jeg valgte derfor å sende ut informasjonsskriv og forespørsel om deltagelse til alle som sitter i kompetansenettverket. Videre oppfordret jeg dem også til å videreformidle forespørselen til sine musikk lærer kollegaer. Kommunikasjonen foregikk først og fremst via e-post.

Utvalget endte opp med å bli ganske variert på noen områder og ganske likt på andre. Jeg endte opp med to kvinner og tre menn. Fire av deltakerne jobbet som musikk lærer i den perioden intervjuet foregikk. Den femte deltakeren hadde en administrativ stilling på sin skole og jobbet derfor ikke aktivt som musikk lærer, men var til gjengjeld den av deltakerne med flest års erfaring som musikk lærer. Det var også en del variasjoner i deltakernes utdanningsbakgrunn. Det varierte fra ingen formell kompetanse i musikk til mastergradsutdanning i musikkdidaktikk. Alle deltakerne har godkjent lærerutdanning.

4.3 Analyse

Analysen av meningsinnholdet fra intervjuene startet allerede under selve gjennomføringen av dem. Det er naturlig og intuitivt å strebe etter å forstå innholdet i en uttalelse når den blir uttalt. Denne umiddelbare analysen la grunnlaget for oppfølgingsspørsmål som jeg stilte underveis. Oppfølgingsspørsmål kan bidra til at forskeren kommer dypere inn i temaet, samtidig som det gir muligheten til å kontrollere om man har forstått uttalelsene fra deltakerne riktig (Kvale & Brinkmann, 2015). Som tidligere nevnt gjorde jeg lydopptak av intervjuene, før jeg etterpå transkriberte dem. Prosessen med å transkribere intervjuene bidro til å gi meg oversikt over, og dypere forståelse av, datamaterialet.

Jeg valgt å benytte meg av en fenomenologisk tankegang og fremgangsmåte til analysen av intervjudataen. Christoffersen og Johannessen (2012) viser til Malterud som presenterer analyse av meningsinnholdet som en prosess i fire steg: 1) helhetsinntrykk og sammenfatning av meningsinnhold, 2) koder, kategorier og begreper, 3) kondensering og 4) sammenfatning.

Steg 1: Helhetsinntrykk og sammenfatning av meningsinnhold innebærer å skaffe seg et helhetsinntrykk av datamaterialet. Dette foregår gjerne gjennom at forskeren leser gjennom hele datamaterialet og prøver å finne de sentrale temaene og hovedlinjene (Christoffersen & Johannessen, 2012). Dette steget foregikk gjennom at jeg både leste gjennom transkripsjonene og hørte på opptakene av intervjuene. Videre noterte jeg ned helhetsinntrykket jeg satt igjen med. For å sammenfatte datamaterialet forkortet jeg setninger og uttalelser til bare meningsinnholdet stod igjen og irrelevant informasjon ble kuttet. Denne prosessen kalles gjerne meningskonsentrering. Meningskonsentrering innebærer å komprimere utsagnene til informantene, til man kun sitter igjen med den umiddelbare meningen i det som blir sagt, formulert med få ord (Kvale & Brinkmann, 2015).

Steg 2: Koder, kategorier og begreper omfatter å sortere dataen ved hjelp av koder, kategorier og begreper. Dette steget handler også om å finne hovedelementer eller kategorier i datamaterialet. Man begynner gjerne her med koding (Christoffersen & Johannessen, 2012). Koding består i å finne merkelapper eller koder på utsnitt av datamaterialet. Det kan være alt fra en uttalelse, en setning eller et lengre utdrag fra materialet som får en kode på seg. Kodingsprosessen kan bidra til å gi forskeren oversikt over datamaterialet. Den kan også hjelpe forskeren med å se sammenhenger i datamaterialet (Christoffersen & Johannessen, 2012).

Min kodeprosess foregikk gjennom at jeg satte datamaterialet inn i et digitalt analyseprogram for kvalitativ forskning, som heter *NVivo 12*. Dette programmet lot meg sette koder på utsnitt av tekst. Videre kunne jeg hente opp all teksten tilknyttet en kode. Dette ga oversikt og gjorde den videre analysen enklere. Mine koder var hovedsakelig induktive. Induktive koder lages direkte på bakgrunn av datamaterialet, mens deduktive koder lages på bakgrunn av teori på feltet (Christoffersen & Johannessen, 2012).

Jeg hentet også noe inspirasjon fra *grounded theory* (forkortet: GT) i arbeidet med å kode datamaterialet. I GT er målet å utforme ny teori på bakgrunn av datamaterialet (Kvale & Brinkmann, 2015). De første kodene i GT er gjerne umiddelbare og korte og definerer den erfaringen som informantene beskriver. Videre sammenligner man de forskjellige kodene på jakt etter likheter og ulikheter. De opprinnelige kodene blir så utgangspunktet for videre koding. Kodene går gradvis fra å være deskriptive og konkrete til å bli mer teoretiske og abstrakte (Kvale & Brinkmann, 2015). Med utgangspunkt i tankegangen i GT ble mine første koder også ganske deskriptive. Etter hvert ble kodene mer generelle og abstrakte. Å få mer abstrakte koder etter hvert, gjorde det enklere å se sammenhenger mellom funnene og tidligere forskningsfunn, teori og begreper.

Steg 3: Kondensering innebærer å hente ut og sortere datamaterialet etter kodene. Videre fjerner man de delene av datamaterialet som ikke er kodet. Slik at man sitter igjen med et kortere og mer konsentrert datamateriale (Christoffersen & Johannessen, 2012). I denne delen brukte jeg den samme programvaren for å sortere materialet etter kodene, før jeg fjernet resten av materialet. Jeg observerte her at mye av materialet som jeg endte opp med å fjerne i og for seg var interessant, men at mye av det ikke var relevant for problemstillingen min.

Steg 4: Sammenfatning omfatter å analysere og bruke det sorterte datamaterialet til å lage nye begreper, beskrivelser eller teori. Videre sammenligner man disse med de opprinnelige inntrykkene, fra *steg 1*. Hvis det er store forskjeller mellom dem, så kan det være lurt å gå tilbake og se om man har gjort noen feil underveis i kodingen eller kondenseringen (Christoffersen & Johannessen, 2012). Dette steget i analyseprosessen bestod i mitt prosjekt av å analysere og sammenfatte datamaterialet til mine funn. Videre sammenlignet jeg disse funnene med tidligere inntrykk og forståelsen av datamaterialet. Disse stemte bra over ens, samtidig var det mange av detaljene jeg ikke hadde fått med meg i de første inntrykkene.

4.4 Forskningens kvalitet

I denne delen vil jeg gå inn på forskningens pålitelighet (reliabilitet) og gyldighet (validitet). Enkelte forskere mener at begrepene reliabilitet og validitet først og fremst knyttes til kvantitativ forskning (Postholm & Jacobsen, 2018). Jeg har derfor valgt å heller bruke begrepene pålitelighet og gyldighet.

4.4.1 Pålitelighet

Pålitelighet handler om, som begrepet hentyder til, hvor pålitelig funnene i forskningen er. Postholm og Jacobsen (2018) peker på at påliteligheten i kvalitativ forskning først og fremst handler om hvordan undersøkelsen og forskeren kan ha påvirket forskningens resultater.

Relasjonene mellom forskeren og deltakerne vil påvirke forskningen. En av grunnene til dette er at det er naturlig og menneskelig å tilpasse hva man sier og gjør til hverandre og den sosiale settingen. Det er mange faktorer som påvirker disse relasjonene, blant annet hvordan forskeren framstår for deltakerne (Postholm & Jacobsen, 2018). Det er ikke så mange musikk lærere i Tromsø kommune, og jeg kjenner og hadde møtt flere av deltakerne fra før. Dette kan ha påvirket resultatene i forskningen, ved at deltakerne kan ha prøvd å gi meg svarene jeg «ville ha». Dette er et kjent problem i kvalitativ forskning (Postholm & Jacobsen, 2018). Min opplevelse fra intervjuene var allikevel at deltakerne snakket med utgangspunkt i sin egen praksis, og ikke var så opptatt av å gi meg «det rette» svaret. Det kan i denne sammenhengen ha vært en styrke, i studien, at deltakerne var fra de samme to skolene og kjente praksisen til hverandre godt.

Et annet relevant spørsmål om pålitelighet er om deltakerne i forskningsprosjektet har tilstrekkelig kompetanse på området som undersøkes (Postholm & Jacobsen, 2018). Dette vil

jeg argumentere for at mine deltakere har. Som funnene mine også antyder, så mener de at differensiering og tilpassing er en naturlig del av praksisen som musikk lærer. Funnene mine viser også at deltakerne hadde mange erfaringer og refleksjoner rundt temaet, som også viser at de har mye kompetanse på området.

Et tredje spørsmål om pålitelighet, som det kan være relevant å stille seg, er hvem som ikke deltar i forskningsprosjektet. Dette handler om at det vil være et visst frafall av deltakere som ikke kan eller vil delta i forskningsprosjektet (Postholm & Jacobsen, 2018). I mitt forskningsprosjekt sendte jeg ut forespørsel om deltakelse i prosjektet til mange flere enn de som til slutt deltok. Det kan sånn sett være relevant å spørre seg om noen av dem kanskje ikke ønsket å delta fordi de synes at det å differensiere samspillsundervisning er vanskelig. Et faktum som er med å styrke denne antagelsen, er at jeg etter møtet med *kompetansenettverket* (som jeg nevner i del: 4.2.2) hadde et inntrykk av at flere av musikk lærerne opplevde tilpasset opplæring som vanskelig å oppnå i musikkundervisningen.

Et tiltak som jeg gjorde for å styrke studiens pålitelighet var at jeg sendte min analyse til deltakerne, slik at de kunne si seg enig eller i uenig i min tolkning av deres utsagn.

Oppsummert vil jeg anse mine funn som nokså pålitelige. Jeg mener at jeg har klart å få god innsikt i hvordan mine deltakere jobber med differensiering i samspill. Samtidig vil mine egne erfaringer og meninger påvirke hvilke spørsmål som jeg stiller og hvordan jeg tolker de svarene jeg får. Derfor ville trolig forskningen fått et annet resultat med en annen forsker, selv om deltakerne var de samme.

4.4.2 Gyldighet

Gyldighet omfatter hvilke konklusjoner forskeren faktisk har grunnlag for å trekke ut fra dataen som er samlet inn (Postholm & Jacobsen, 2018). Jeg vil videre beskrive indre og ytre gyldighet i mitt prosjekt.

Indre gyldighet omhandler relasjonene mellom virkeligheten som forskeren studerer og de begrepene og teoriene han benytter for å beskrive denne virkeligheten. Forskeren må derfor spørre seg om han faktisk har undersøkt det han spør om i problemstillingen (Postholm & Jacobsen, 2018). Problemstillingen i dette prosjektet er: *Hvordan jobber musikk lærere med differensiering i samspillsundervisning*. Jeg mener at jeg gjennom samtale i fokusgruppeintervjuene og datamaterialet har undersøkt dette. En svakhet i studien på dette punktet kan være at skillet mellom differensiering i samspill og differensiering i andre deler

av musikkfaget ikke kom så tydelige fram i intervjuene. Dette gjenspeiler seg i en del av eksemplene fra deltakerne, som handlet om differensiering av andre emner i musikk enn samspill.

Ytre gyldighet handler om hvorvidt funnene i forskningen kan overføres til andre kontekster, om de er generaliserbare (Postholm & Jacobsen, 2018). Jeg undersøkte i prosjektet hvordan mine deltakere jobber med differensiering i samspillsundervisning. Dette innebar blant annet å spørre deltakerne om deres erfaringer og opplevelser med dette. Erfaringene og opplevelsene vil i seg selv naturlig nok ikke være generaliserbare fordi de er subjektive og deltakernes egne. Samtidig samsvarte en del av erfaringene som én deltaker hadde med de andres erfaringer og viseversa. Man kan derfor anta at det finnes flere musikk lærere som også har lignende erfaringer.

Jeg kan ikke ut fra denne studien uttale meg om hvordan musikk lærere i Norge generelt sett differensierer samspillsundervisningen. Funnene kan derimot være til inspirasjon for andre musikk lærere. Denne overførbarheten fordrer at studien er lagt fram på en slik måte at leseren kan kjenne seg igjen i det som blir beskrevet og tilpasse eventuelle tiltak til sin situasjon (Postholm & Jacobsen, 2018). Studien kan også gi noen indikasjoner på hvilke tiltak en skole kan gjøre for å tilrettelegge for differensiering i samspillsundervisning. Det er ikke sikkert at tiltakene vil være like relevante i andre kontekster, men man kan anta at det vil være visse likhetstrekk mellom skolene i dette prosjektet og andre skoler. Jeg har også funnet noen likhetstrekk i mine funn og funn fra andre forskningsprosjekt som er med på å styrke den ytre gyldigheten.

4.5 Forskningsetiske betraktninger

Forskeren har først og fremst et etisk ansvar overfor deltakerne i forskningen, dernest undersøkelsen i seg selv og til slutt overfor forskeren selv (Postholm & Jacobsen, 2018). Innenfor forskerens etiske ansvar for deltakerne i forskningen er viktige prinsipper deltakernes selvbestemmelsesrett, forskerens respekt for deltakernes privatliv og det å unngå mulige skader som deltakelse kan medføre (Christoffersen & Johannessen, 2012).

På grunn av at jeg benyttet meg av lydopptak av intervju, for å registrere datamaterialet, var prosjektet meldepliktig til norsk senter for forskningsdata (NSD). Prosjekter som behandler personopplysninger, har meldeplikt til NSD. Lydopptak regnes også som personopplysninger

(Norsk senter for forskningsdata, u.d.). Se *vedlegg 3* for NSDs vurdering av prosjektets datahåndtering.

For å informere mulige deltakere om prosjektet og hva en eventuell deltakelse ville innebære, utformet jeg et informasjonsskriv (se *vedlegg 1*). I informasjonsskrivet beskrev jeg formålet med studien, fordeler og ulemper ved å delta og hovedtrekkene i forskningsdesignet. Jeg opplyste også om at deltakelse i prosjektet er frivillig og at deltakeren når som helst kunne trekke sin deltakelse, uten at dette ville medføre noen negative konsekvenser for deltakeren. I informasjonsskrivet var det også vedlagt en samtykkeerklæring som deltakerne signerte. Gjennom dette dokumentet sikret jeg meg et informert samtykke, slik som det er beskrevet av Kvale og Brinkmann (2015). Informasjonsskrivet ble utformet med utgangspunkt i en mal fra NSD.

Prosjektet innhentet ingen sensitive opplysninger om deltakerne. Jeg vil derfor si at deltakernes rett til privatliv ble ivaretatt. Samtidig kan noen oppleve det å bli spurt om sin egen lærerpraksis som sensitivt eller privat. Jeg forsøkte derfor å stille åpne spørsmål slik at deltakerne selv var med å styre intervjuet inn på det de ønsket å snakke om. Mulige skader i tilknytning mitt forskningsprosjekt anser jeg som lite sannsynlig, da informasjonen som ble innhentet ikke var av særlig følsom art.

Et viktig prinsipp for meg var å behandle uttalelsene fra deltakerne med respekt og så korrekt som mulig. Et annet viktig prinsipp for meg var anonymitet. Dette var spesielt viktig fordi profesjonsfellesskapet av musikk lærere i Tromsø er ganske lite. I så måte ble det viktig for meg å ikke komme med noen opplysninger i forskningsprosjektet som kunne avsløre hvem som deltok eller hvilke skoler som var involvert.

5 Presentasjon av empiri

I dette kapittelet vil jeg presentere mine funn. Disse har jeg kommet fram til gjennom analyse av intervjuene. Jeg har valgt å bruke innrykk i teksten ved alle sitat fra intervjuene i dette kapittelet, uansett lengde på sitatet, da dette ga bedre struktur i teksten. Videre har jeg etter hvert sitat satt navnet (det fiktive) på deltakeren i parrantes. Jeg har valgt å omskrive sitatene til bokmål. Videre vil jeg her beskrive deltakerne og deres refleksjoner rundt; differensiering og samspill, differensieringsarbeid, rammebetingelser, elevmedvirkning og forutsetninger.

5.1 Deltakerne

Jeg har gitt deltakerne fiktive navn (fra a-e). Alle deltakerne er, eller har vært, musikk lærere på ungdomsskolen.

| Deltakernummer | Utdanningsbakgrunn | Antall år som musikk lærer | Skole |
|-----------------------|--|-----------------------------------|--------------|
| Anne | Ingen formell utdanning i musikk. Mye praktisk erfaring med musikk og musikkundervisning. | 9 år | 1 |
| Bernt | Praktiskeestetisk lærerutdanning og master i musikkpedagogikk. | 7 år | 1 |
| Cato | Praktiskeestetisk lærerutdanning og videreutdanning i musikkteknologi. | 7 år | 1 |
| Dina | Praktiskeestetisk lærerutdanning. | 10 år | 2 |
| Eirik | Praktiskeestetisk lærerutdanning, videreutdanning i musikkteknologi med jazz, rock og pop og master i musikkdidaktikk. | 15 år | 2 |

5.2 Bruk av begreper

I denne delen vil jeg se på hva informantene legger i begrepene *differensiering* og *samspill*.

5.2.1 Differensiering

Bernt sier at elevene har ulike forutsetninger og interesser og at differensiering handler om å tilpasse undervisningen etter disse. Han understreker spesielt elevenes interesser som viktige. Anne peker på at differensiering er noe hun gjør kanskje uten å tenke så mye over det. Videre trekker hun fram at elevene skal ha en progresjon i løpet av ungdomsskolen. For eksempel så trenger kanskje noen av åttendetrinnselevne ett grunnkurs i gitar, mens andre trenger noe å strekke seg etter.

Eirik beskriver differensiering som en måte å gjøre musikkfaget gjennomførbart for alle. Han ser også på differensiering som ganske enkelt:

Ja, differensiering i musikk er jo.. det handler jo om, sånn som jeg har tenkt bestandig, så handler det egentlig om å tilrettelegge. For at musikk, for meg, skal være et fag som skal være gjennomførbart for alle, og sånn har jeg alltid tenkt (Eirik).

Dette sitatet kan tyde på at den faglige begrunnelsen for differensiering og tilpassing, at alle elever skal få oppleve økte mestring, er godt innarbeidet i Eiriks praksis. Den viktigste kilden til økte mestringsforventninger er tidligere erfaringer med lignende oppgaver (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Det å legge til rette for at elever mestrer vil derfor føre til økt motivasjon for faget og bedre selvoppfatning (Skaalvik & Fossen, 1995).

Dina peker på at differensiering er enkelt og at det foregår mye i den direkte veiledningen hun gir til elevene, en og en eller i grupper.

Jeg er veldig enig [med Eirik], for at jeg synes også at det er enkelt å tilpasse for elever med å nivå-differensiering. Ikke nødvendigvis at jeg plasserer elever i grupper på ett nivå en plass og elever på et annet nivå en annen plass, men hele tiden i opplæringen så er man jo.. man må være ganske tett på og da er det jo mye å vise.. vise mye og hjelpe mye i starten og følge med på progresjonen for å kunne tilpasse og differensiere videre (Dina).

Dette sitatet kan tolkes som at Dina i sin praksis kanskje heller bruker pedagogisk differensieringen enn organisatorisk differensiering, slik Skaalvik og Fossen (1995) definerer begrepet.

For å oppsummere kan man si at deltakerne mener at begrepet differensiering handler om å tilpasse undervisningen etter elevenes forutsetninger og interesser. Det handler også om å sikre at alle elever får en progresjon og får oppleve mestring. Videre handler det om at musikkfaget skal være gjennomførbart for alle. Flere av deltakerne mener også at det er enkelt å differensiere undervisningen. Disse funnene stemmer godt over ens med hva Isene (2020) finner at sine deltakere vektlegger i sin forklaring av begrepet tilpasset opplæring.

5.2.2 Samspill

Kort forklart forstår deltakerne samspill som en aktivitet hvor flere enn én spiller sammen. Eirik beskriver det slik:

Jeg tenker og at begrepet sier noe om at du må gjøre noe sammen med noen, så innenfor musikk så vil det jo.. så er det i alle fall å kunne musisere med minst to stykker da (Eirik).

Deltakerne er også inne på at samspill omfatter spilling i band, men at det også kan bestå av andre sammensettinger eller typer ensemble.

Jeg tenker nå umiddelbart på band egentlig. Kanskje i alle fall i ungdomsskolen og.. det har kanskje noe å gjøre med de rammene man har, men vi har i alle fall hatt det på vår skole, at vi har hatt de rammene, at det har vært mulig å drive samspill med bandinstrumenter (Bernt).

Jeg tenker bare at man spiller musikk, uansett, i lag. Det er samspill. Det trenger nødvendigvis ikke å være vanlig bandinstrumenter, men ja, så lenge det er musikk som spilles i lag, så er det samspill (Cato).

Deltakerne peker her på at skolens rammer også påvirker hva man har mulighet til å gjøre i samspill, men at det ofte innebærer spilling i band. Som tidligere nevnt definerer Hauge og Christophersen (2000) Samspillsaktiviteter som: «gruppeaktiviteter med musikalsk kommunikasjon mellom deltakerne, der det er rom for flere uttrykks- og aktivitetsmåter samtidig» (Hauge & Christophersen, 2000, s. 45). *Musikalsk kommunikasjon* nevnes ikke

eksplisitt av deltakerne når de blir spurt om hva de legger i begrepet samspill. Samtidig kommer det fram av deres eksempler på hvordan de jobber med samspill og differensiering, at de mener at dette også er en sentral del av samspillet.

5.3 Differensieringsarbeidet

I denne delen vil jeg presentere deltakernes erfaringer og tanker rundt det å differensiere i musikkfaget generelt og mer spesifikt i samspillsundervisningen. Jeg har i analysen identifisert fem forskjellige former for differensiering som deltakerne bruker i sin musikkundervisning. Disse er (1) nivådelte grupper, (2) tilpassing av spillestemmer, (3) forventning og resultat, (4) instrumentvalg og (5) låtvalg. Jeg har funnet disse formene/kategoriene induktivt gjennom datamaterialet.

5.3.1 Nivådelte grupper

En måte som noen av deltakerne sier at de differensierer på, er ved å bruke nivådelte grupper. Bernt viser til et opplegg hvor de har hatt gitarkurs der de delte elevene opp i to grupper. Én gruppe for viderekommende og én for nybegynnere.

[...] vi har jo enkelte år hatt én gitargruppe for litt mer ferske elever og én for litt mer viderekommende [...] (Bernt).

Dette kan man si er et eksempel på organisatorisk differensiering, fordi elevene blir adskilt i forskjellige grupper ut fra deres faglige nivå (Skaalvik & Fossen, 1995). Dette eksempelet faller ellers ikke inn under differensiering *i samspill*, da deltakerne kun nevner å ha brukt dette i instrumentundervisning på gitar.

5.3.2 Tilpassing av spillestemmer

Tilpassing av spillestemmer er den formen for differensiering som deltakerne kommer med flest eksempler på. Disse tilpassingene kan for eksempel bestå i å forenkle besifringen i en låt. I sin beskrivelse av et konkret samspillsprosjekt sier Anne at:

[...] noen låter kan man spille enkelt, man kan liksom justere låta inn til å ha litt enklere besifring og så blir det ja.. så kanskje man.. skulle til å si at man dekker over med lyden av de andre (Anne).

Dina beskriver at det å forenkle akkorder er en naturlig tilpassing å gjøre når man lærer seg et instrument. Videre kommer hun med et eksempel:

[...] på piano, hvis det står en «H»¹ med noe annet i bassen, så kan du bare la være å endre på basstonen (Dina).

Eirik peker på at det å forenkle akkordene kan redusere kvaliteten på låten, og foretrekker heller å da velge en annen låt med enklere akkorder:

Men det er litt sånn problematisk det der med å forenkle akkordrekker også, fordi du reduserer kvaliteten på låten ganske mye, ofte, så jeg har selv prøvd, hvis det er en låt med for mye vanskelige akkorder, så velger jeg heller en annen låt (Eirik).

Et annet eksempel på tilpassing av spillestemmer som deltakerne nevner, er å transponere en låt til en annen toneart. Dette kan bidra til at låten får enklere akkorder, eller grep, uten at man endrer på harmoniseringen. Bernt beskriver at dette kan være en mulig tilpassing dersom elevene har valgt en låt som i utgangspunktet er litt for vanskelig:

[...] og hvis man er heldig kan man differensiere og tilpasse gjennom å transponere til lettere akkorder (Bernt).

Han peker også på at man, generelt sett, har mange muligheter til å tilpasse i de praktiske sidene av musikkfaget:

[...] det jo alltid muligheter til å gjøre ting enklere, å spille på kun skarp tromme eller kun spille på en streng, eller kun være med av og til. Man har så stor fleksibilitet til hva man kan gjøre (Bernt).

En måte å tilpasse en spillestemme som Bernt er inne på her er å endre mengden av det som skal spilles. For eksempel kan en trommesettstemme med skarp tromme, basstromme og hi-hat² deles opp og spilles av to eller tre elever i stedet for en. Bernt er også inne på å «kun være med av og til». Dette kan for eksempel bestå i at noen elever spiller bare refrenget, mens andre spiller både refrenget og versene. Dette kan man si at er et eksempel på

¹ Her referer deltakeren til akkorden H.

² Hi-hat er betegnelsen på kombinasjonen av to cymbaler og en pedal, og er en standard del av et trommesett.

tempodifferensiering, fordi eleven da får mer tid til å øve på refrenget, mens de som også spiller på versene får kortere tid til å øve på hver del (Hanken & Johansen, 2013).

I tillegg til å forenkle eksisterende spillestemmer, så kan man også lage nye stemmer. Dette kan også være alternativ til å endre på akkordene. Eirik beskriver dette slik:

[...] en av våre musikk lærere kom jo til meg og spurte om tips til å finne en pianolinje til en låt. Fordi læreren hadde en elev med litt sånn motoriske utfordringer og det synes jeg var en sånn veldig fin ting å gjøre, for da kan man finne en stemme som passer bra til låten, men uten å endre akkordene noe nevneverdig. Men det handler bare om.. litt om omvendinger³ og fingersetting og den slags da (Eirik).

Her er Eirik også inne på at spillestemmer kan tilpasses ut fra hvordan de spilles. Dina pleier også å bruke omvendinger aktivt i sin pianoundervisning. Slik beskriver hun hvordan hun veileder elevene fra å gjøre store hopp til å bruke omvendinger:

Det er noen som kan noen akkorder, og så driver de og hopper mellom og tar de her lange hoppene i fra en akkord til den neste, så prøver jeg å vise, men hvis du bare holder tommelen der, så flytter du bare den ene fingeren, så har du den neste akkorden eller to, og så kan du veksle mellom tre akkorder på en veldig enkel måte (Dina).

Tilpassing av spillestemmer trenger ikke heller bare å være forenklinger. Eirik beskriver at man også kan gjøre spillestemmer mer avanserte, for de elevene som trenger litt ekstra utfordringer. Deltakerne beskriver også at det å gi elevene noe å strekke seg etter ofte handler om at man alltid kan spille noe bedre, og at differensieringen sånn sett kan ligge i resultatet. Dette kommer jeg mer inn på i neste del.

Oppsummert sett kan man si at deltakerne har mange forskjellige måter å tilpasse spillestemmer på. Det kan være å forenkle akkorder, transponere, dele opp en stemme til flere, lage nye spillestemmer eller å tilpasse måten stemmen spilles på. Tilpassing av spillestemmer er også noe Hanken og Johansen (2013) bruker som eksempel på nivå-differensiering. Det å gjøre tilpassinger og differensieringer av spillestemmer underveis i undervisningen er også

³ *Omvendinger* innebærer å endre rekkefølgen på tonene i fingersettingen når du spiller en akkord. Brukes ofte på piano.

noe som Green (2008) fant at var en viktig del av musikk lærerens oppgave i samspillsundervisning.

5.3.3 Forventninger og resultat

Differensiering ut fra forventninger og resultat handler om at differensieringen kan ligge i hva elevene klarer å oppnå av resultat, selv om oppgavene i seg selv kan være like. Eirik peker på at elevene trenger tid til å lære seg en sang godt, og at det vil være nyanser i hvor godt de klarer å lære seg en låt.

[...] musikk er jo et modningsfag så det er jo.. det er viktig å ta seg god tid til å lære seg en låt ordentlig, så vil det jo alltid være nyanser på hvor godt de klarer å lære seg den, men du kan på en måte ikke.. det holder ikke å si: «ja men se her, jeg kan å spille de her tre akkordene», ja greit jeg hører det, men kan du gjøre det bedre, på et vis? (Eirik).

Anne, Bernt og Cato peker på at de bruker musikkens grunnelementer aktivt i sin praksis. Bernt viser til hvordan musikkens grunnelementer også kan være et utgangspunkt for en differensiering av hvilke forventninger av resultat man har til elevene. Hvilket alderstrinn elevene går på påvirker også hvilke forventninger de har til dem:

[...] man har kanskje en forventning om at man på tiende skal beherske flere av de her grunnelementene, for eksempel dynamikk, og kunne fremføre noe med variert dynamikk er jo kanskje noe som på åttende, er ikke det like mye formidlet som når man blir eldre og kommer opp i tiende, da skal alt være på plass (Bernt).

Dette fokuset som musikk lærerne har på musikkens grunnelementer, kan tolkes mot at de jobber med musikkens subintelligenser. Disse er, som tidligere nevnt; tonehøyde, rytme, klang, dynamikk og form (Furnes, 2009). Furnes (2009) peker på at det å jobbe med subintelligensene kan være med å legge til rette for læringsoverføring mellom musikkfaget og andre fag.

Anne beskriver hvordan åpne oppgaver kan være med på å gi mulighet til å jobbe videre med en låt:

[...] oppgavene har jo gjerne vært så åpen at når man tenker at man er ferdig første gang og har mye tid igjen, så tenker vi at, ja da kan du kanskje jobbe litt mer med dynamikken eller variasjon eller du kan se litt nærmere på sånn og slik (Anne).

Videre beskriver hun at en differensieringsmulighet ligger i at elevene hele tiden kan forbedre sluttresultatet og variere teknikker:

[...] så at man hele tiden kan, strekke seg videre, så det er jo en differensieringsmulighet i åpne oppgaver og hvis de har gitar, som vi også har hatt mye, så kan jo en låt alltid gjøres enda bedre. Finslipe teknikker eller kanskje variere teknikker eller lære noen nye teknikker (Anne).

Disse sitatene viser at deltakerne har forskjellige forventninger til resultat til de forskjellige elevene, og at dette også er en kilde til differensiering i deres praksis. Dette har likhetstrekk med det Green (2008) fant i sin forskning, og som hun kaller *differentiation by outcome*. Dette innebærer at differensieringen ligger i hvilket resultat elevene får, framfor at de får differensierte oppgave (Green, 2008).

5.3.4 Instrumentvalg

I en samspillsituasjon vil det ofte være flere forskjellige instrumenter med forskjellige spillestemmer. Differensiering betyr som tidligere nevnt å gjøre forskjell, eller i pedagogisk sammenheng at elever får forskjellig undervisning ut fra deres nivå (Hårstein & Werner, 2014). Det at forskjellige elever spiller forskjellige instrumenter, med forskjellige spillestemmer, vil sånn sett også være en form for differensiering.

På et spørsmål om det er elevene selv som velger hvilket instrument de spiller i samspill, svarte Anne:

Ja som regel så får de lov til å velge selv. Vi har jo litt sånn.. vi har en del akustiske gitarer. De har vi nå stort sett mange nok til sånn samspill, men ellers så har vi jo litt etter som hva som virker til enhver tid, men så har vi litt begrenset i forhold til elgitar og bass og trommesett da, så da er det nå litt, om det er førstemann til mølla eller om det er loddtrekking eller beinharde forhandlinger, eller da.. er det litt varierende (Anne).

Her er Anne inne på at elevene stort sett får velge hvilket instrument de vil spille selv. Dette samsvarer også med Green (2008) sitt prosjekt. Samtidig påvirker også hvilket utstyr som er tilgjengelig hva elevene kan velge mellom. Eirik pleier også la elevene få velge instrument selv:

Jeg har stort sett brukt å la elevene velge instrument i stor grad selv. Klart, blir det to/tre som ønsker å spille trommer på én gruppe så blir det jo problematisk, så får man prøve å veilede dem bort fra det da. Og stort sett så er jo det problemfritt (Eirik).

I tillegg til at det kan ligge differensiering i valg av instrument, kan også selve instrumentet tilpasses. Dina viser til at man for eksempel kan snu strengene på en gitar for å lage en venstrehandsgitar:

[...] vi lager venstrehandsgitarer. Snur strengene på noen gitarer, hvis.. en av ti er jo venstrehendt, så det kan jo være greit. De synes det er fint å få en tilpasset gitar (Dina).

Oppsummert kan man si at deltakerne bruker instrumentvalg som en kilde til differensiering. Deltakerne praktiserer som oftest at elevene selv får velge hvilket instrument de skal spille i samspill. Man kan anta at elevene da vil velge et instrument som de selv tror de vil kunne mestre. Det at elevene tror de vil mestre noe, mestringsforventninger, vil igjen påvirke motivasjonen og utholdenheten for den gitte oppgaven (Skaalvik & Skaalvik, 2015).

5.3.5 Låtvalg

Valg av låt i et samspillsprosjekt kan også være en kilde til differensiering. Bernt og Eirik uttaler begge at de har som hovedregel at elevene selv får velge låt:

[...] elevene har i samspill mulighet til å, ja å velge selv hva de skal spille. Og det er jo det som vil være mest motiverende, men så kan det jo være at ja noen sier «ja, men vi har lyst til å spille en Queen-låt» eller noe annen 70-talls prog⁴ og da kan det være at vi som lærere, med en litt veiledende hand, kan si at «nja» kanskje vi kan begynne en plass som er litt enklere og så kommer vi til Queen etter hvert (Bernt).

⁴ Forkortelse for musikkjangeren «progressiv rock».

Når det kommer til valg av sanger, så.. der også har jeg prøvd å ta høyde for deres egne ønsker. For det.. motivasjonsmessig tror jeg det er gunstig, men jeg har vært en sånn moderator med at jeg hører gjennom låtene først og tenker om det er gjennomførbart eller ikke, og er veldig tydelig, hvis jeg synes de er for vanskelig, så sier jeg det at den er for vanskelig, da finner vi noe annet (Eirik).

Her viser Bernt og Eirik til at det å la elevene velge låt selv er bra for elevenes motivasjon. At forskjellige elever eller grupper av elever får velge forskjellige låter blir også en type differensiering med bakgrunn i elevenes egne interesser eller musikksmak. Videre sier de begge at de gjør en vurdering av om låten er for vanskelig og gir elevene veiledning på dette dersom det er tilfellet. Dette blir også en form for differensiering siden de da tilpasser materialet i undervisningen, låtene, ut fra elevenes nivå. Dette blir et eksempel på det Hanken og Johansen (2013) kaller *stofflig differensiering*.

Dina peker på at det å la elevene velge låt selv kan være tidkrevende fordi man da må bruke en del tid på å finne arrangementer til låtene, skrive ut osv. Hun mener derfor det kan være gunstig å ha noen opplegg klart på forhand.

Anne viste til et konkret eksempel på hvordan valg av låt foregikk i et samspillsprosjekt som hun hadde gjennomført tidligere:

[...] så der hadde vi jo et repertoar elevene kunne velge mellom hvis de syntes det var vanskelig å finne selv. Noen grupper trenger bare.. få en oppgavebeskrivelse og låten de skal spille, mens noen synes at det er mer motiverende å få lov til å velge det her selv. Så det var litt forskjellig, noen tok fra eksemplene og noen valgte helt egne låter (Anne).

Her viser Anna hvordan man kan hjelpe elever som synes det er vanskelig å finne noe selv, samtidig som de har noen forskjellige låter å velge mellom. I tillegg gir hun de elevene som ønsker å finne noe selv, muligheten til det.

Oppsummert kan man si at de fleste deltakerne har som hovedregel at elevene får velge låter til samspill selv. Dette blir en kilde til differensiering, fordi de forskjellige gruppene da trolig vil velge forskjellige låter ut fra egen interesse og vanskelighetsgrad. Samtidig nevner flere at de veileder elevene til å velge en annen låt dersom de velger en som er for vanskelig.

5.4 Differensiering og rammebetingelser

Eirik peker på hvor viktige rammebetingelsene er for musikkundervisningen og for å lykkes med differensiering:

Det er for få timer, og alt for mange elever, og det tror jeg er jevnt over i hele vår kommune i hvert fall. Så ønsker man å sette fokus på differensiering og tilpassing og gjøre det bra, så må også elevgruppene ned og utstyrsnivået må nok heves på mange skoler (Eirik).

I denne delen vil jeg komme inn på rammebetingelser og differensiering. Dette innebærer hvordan rammene kan legges til rette for eller skape utfordringer for differensiering. Med rammebetingelser mener jeg rammene for undervisningen. Videre vil jeg her behandle rammene: elevantall og lærertetthet, utstyr og rom, og tid.

5.4.1 Elevantall og lærertetthet

På *skole 1* har rammene for antallet elever i en musikkklasse, og lærertettheten av musikk lærere, blitt endret på for ikke så lenge siden. Cato beskriver her noen utfordringer flere elever og færre lærere kan medføre for samspillsundervisningen:

[...] så blir vi jo, får vi jo flere elever da, så det blir jo også litt spennende. Og så, så, noen grupper blir jo sikkert å være mye alene, og det er jo det jeg synes er vanskelig eller utfordrende er at når du veileder en gruppe så tar jo det.. kan jo det ta ganske lang tid da. Det kan jo ta en halvtime liksom og da sitter jo det andre bandet alene der og om de sitter som noen spørsmålsteget eller om de faktisk gjør noe det vet jeg ikke (Cato).

Her peker Cato på at han synes det er utfordrende når noen grupper av elever i samspillsundervisningen blir sittende lenge uten lærer.

På *skole 2* har de organisert musikkundervisningen slik at elevene kun har musikkundervisning på niende og tiende -trinn. På musikkundervisningen i niendetrinn er det en lærer per klasse og på tiende er det to lærere per klasse.

Ja, så da kan vi ha en lærer på bandrommene, vi har tre bandrom med bass og gitar og trommesett, og kan koble til.. og piano, vi har miniknøtters, og mikrofoner og så kan

den andre læreren ha resten av klassen ute på noe annet. Og så kan man bytte litt og (Dina).

Dette er et eksempel på hvilke muligheter økt lærertetthet i musikk kan gi. Det at læreren har en halv klasse på bandrommene, som Dina eksemplifiserer med, i stedet for en hel, kan også gi læreren mer tid til å differensiere og tilpasse til den enkelte elev og den enkelte samspillsgruppe.

Klassene på *skole 2* har en størrelse på rundt 25-30 elever. Dina reflekterer rundt størrelsene på gruppene:

Så det er store grupper, men helt overkommelig når du har halv klasse da, men når du har full klasse så er det mange å holde styr på (Dina).

På et spørsmål om de på *skole 1* har rom og utstyr til å ha flere band/samspills -grupper samtidig, svarte Anne at de gjennomførte et bandprosjekt, for et par år siden, hvor de hadde tre grupper på hvert sitt rom med full bandrigg. Videre sier hun at:

Det som er utfordringen nå, er at vi blir for mange. Nå er vi større grupper, så det blir, det blir mer problematisk (Anne).

Dette viser at antall elever i en gruppe kan sette begrensninger på hva læreren kan gjøre og hvordan han kan dele opp en klasse i musikkundervisningen. Dette kan igjen påvirke mulighetene til differensiering gjennom for eksempel instrument og låtvalg.

Dina og Eirik er også inne på at det å ha for mange ulike elever i løpet av en uke også kan by på utfordringer:

Som musikk lærer så har du ofte mange elever og du har kanskje ikke den oversikten over alle utfordringene på samme måte som kontaktlærere har (Eirik).

[...] hos oss i alle fall så har vi en time i uka på niende og på tiende og hvis du da har sju klasser i musikk, så har du sju klasser du møter en gang i uka, i en time, og det er kanskje.. det er 25-30 i hver klasse, det er veldig mange å holde styr på, og som Eirik sier, at man kanskje ikke har oversikt over alle som trenger tilpassinger (Dina).

Disse sitatene viser at musikk lærere til sammen kan ha veldig mange elever å forholde seg til og at dette gjør det vanskeligere å ha oversikt over elevene og deres forutsetninger. For å

kunne differensiere undervisningen etter elevenes forutsetninger så må læreren vite hvilke forutsetninger elevene har (Hanken & Johansen, 2013).

Oppsummert sett kan man si at for mange elever i en musikkklasse kan gjøre det vanskeligere å drive med samspillsundervisning og differensiering. Blant annet fordi musikk læreren får mindre tid til hver elev. Økt lærertetthet kan bidra til å gjøre dette enklere. Antall elever som musikk læreren har til sammen kan også påvirke differensieringen, gjennom at det blir vanskeligere for musikk læreren å ha oversikt over hver enkelt elev når det blir veldig mange.

5.4.2 Utstyr og rom

Utstyr og rom er en faktor som flere av deltakerne trekker fram som viktig for differensiering av samspillsundervisningen. Som tidligere nevnt er valg av instrument en av måtene lærerne differensierer på (se del: 5.3.4). Hvilke instrumenter elevene kan velge mellom vil naturlig nok påvirkes av hvilke instrumenter skolen til enhver tid har tilgjengelig og i fungerende tilstand.

Eirik peker på at de økonomiske rammene i musikkfaget og vedlikehold av utstyret også er en viktig faktor:

[...] man må ta innover seg at det er et fag som faktisk koster ganske mye penger for det skal vedlikeholdes, og det dyrt å ikke vedlikeholde det (Eirik).

Han peker også på at kommunale innkjøpsavtaler kan skape problemer for dette:

[...] kommunene har jo innkjøpsavtaler som definerer hvor man leverer, for eksempel, musikkutstyr til reparasjon. Og den.. det verkstedet vi har brukt i mange år er ikke i kommuneavtalen lenger, så det får vi ikke lov til å bruke. Noe som egentlig skaper litt trøbbel for oss, og jeg vil gjette andre musikk lærere på andre skoler og, for den.. de som har ansvaret for det her nå har ikke verksted i Tromsø ... Så det skaper jo litt trøbbel for differensieringen i musikk når man er uten utstyr (Eirik).

Eirik beskriver også at de økonomiske rammene til skolene og kommunen ofte gir lite rom for innkjøp av nytt utstyr til musikkundervisningen.

Når det kommer til romfasilitetene, så pekte deltakerne fra begge skolene på at de har vært heldige med gode fasiliteter og mange øvingsrom:

Og så skal det sies da at vi har også.. vi er jo.. vi har vært heldig og velsignet med utstyret vi har og plass og rom og sånt for jeg vet jo at det er mange skoler som ikke har, veldig mange skoler som ikke har, de samme rammene for å drive med hverken musikk eller samspill, så vi er heldig som har det (Bernt).

Her har vi jo veldig mange øvingsrom, pluss at vi har jo også er litt sånn gå ut og øv, for at hvis vi skal ha 25 stykker her inne til å øve gitar samtidig så blir det litt vanskelig (Dina).

Det at skolene har flere øvingsrom og muligheten til å ha elevene på forskjellige plasser gir også økte muligheter til å differensiere undervisningen, siden forskjellige elever da kan jobbe med forskjellige oppgaver samtidig. At rammefaktoren utstyr og rom påvirker mulighetene til differensiering og tilpasset opplæring i musikk er et viktig funn i denne studien og et funn som ikke så mange andre har gjort før.

Det kunne ha vært interessant å intervju noen musikk lærere fra en skole som, for eksempel, kun har ett musikkrom, for å sammenligne deres muligheter for differensiering i samspill.

5.4.3 Tid

Med hensyn til rammefaktoren tid er det spesielt to forhold som går igjen i svarene til informantene. Det ene er at det er for få timer i musikkfaget generelt og det andre er at det blir for lite tid i timene, til det man ønsker å gjøre. Her er også lærerens tid sentral.

Både Dina og Eirik peker på at det er for få timer i musikkfaget til det elevene skal lære. Bernt er også enig i dette:

Vi må ha økt lærertetthet i musikken og flere timer (Bernt).

Anne peker på at det kan være en utfordring i samspill hvis en elev kan veldig lite fra før:

Jeg synes kanskje utfordringen er der i timene i den settingen, når at, altså er du veldig svak eller kan du ikke spille gitar, så er det å ta to grep også en sånn tidkrevende prosess og kanskje spesielt i samspill [...] timene går fort, og så skal du ha tid til egenøving, så blir det ikke tid til samspill eller sånn, så at det, av og til kan det være litt utfordrende. Både det med timeantall og at elevene ikke nødvendigvis kan øve hjemme fordi de har ikke gitar eller har ikke piano eller trommer (Anne).

Her trekker Anne fram at de faglig svakere elevene ikke har tid til den egenøvingen som de kanskje trenger for å henge med i samspillet. I tillegg har ofte elevene ikke mulighet til å øve hjemme fordi de mangler det nødvendige utstyret.

Dina peker på at dersom elevene skal velge sanger til samspill selv, så tar det mye tid for henne å finne og skrive ut arrangement til sangen:

Hvis de vil ha en låt, så må jo vi gjerne ha et arrangement til den. Og det er jo masse gode nettsider man kan ta utskrifter fra, *Ultimate Guitar* for eksempel. Der har du jo.. du kan transponere og holde på, men det er veldig greit å ha noen ferdige opplegg og gi dem. Sparer masse tid. Det tar mye tid å springe ut og inn og fikse nye ting og ting de ønsker. Tidsaspektet her er ganske sånn.. kan begrense oss (Dina).

Dette viser at tidsaspektet kan komme i veien for å la elevene velge sanger til samspill ut fra deres egne interesser og forutsetninger.

Oppsummert mener deltakerne at det er for få timer i musikk. Når det kommer til samspill kan det være en utfordring med svakere elever som trenger egenøvingstid, fordi man da må prioritere og velge enten eller. Lærerens tid er også en faktor. Det tar mye tid å veilede og det tar mye tid å forberede opplegg til elevene.

5.4 Elevmedvirkning

Det går igjen i informantenes svar at elevene i stor grad er delaktig i både valg av låt og valg av instrument i samspillsundervisningen (se del: 5.3.4 og 5.3.5). En annen form for elevmedvirkning, som Bernt peker på, er at elevene selv er med på å sette egne mål og ambisjoner:

[...] og så finner man jo litt ut i samråd med eleven hva, hvor, for eksempel hvor mye som vil kreves for å fullføre en.. altså en oppgave. For eksempel å spille en sang, at hvis man ser at nei, hvis man må øve «to timer» hver kveld på å spille noe, så er det kanskje noen som er motivert for det, mens enkelte andre er mer fornøyd med å se at okay: «jeg kan gjøre de to.. jeg kan det her sånn halvveis, det her er overkommelig for meg, jeg har ikke lyst til å bruke noe spesielt mye tid på det». Ja, man blir jo enig om ting, som også er en form for tilrettelegging eller differensiering.. (Bernt).

Dette sitatet viser også hvordan elevene selv kan få innsikt i egen læringsprosess. Dette punktet er i tråd med en av Hårstein og Werners (2014) grunnverdier i tilpasset opplæring, nemlig *medvirkning*. Elevmedvirkning er også nevnt som et ledd i differensieringsarbeidet til musikk lærerne i Green (2008) sin forskning. Samtidig er elevmedvirkning lite nevnt i den tidligere forskningen på tilpasset opplæring i musikkfaget (se fra del 2.1.1 til 2.1.4). Jeg mener derfor at det er viktig å sette fokus på elevmedvirkningens rolle i differensiering og tilpasset opplæring i musikk.

5.5 Forutsetninger

Differensiering skjer gjerne med bakgrunn av elevenes forutsetninger. Informantene hadde noen refleksjoner om differensiering til forskjellige grupper av elever. De legger spesielt vekt på elever som har utfordringer i musikkfaget og elever med spesielt gode evner og forutsetninger. I tillegg til elevenes forutsetninger og førkunnskaper vil også lærerens forutsetninger og kompetanse påvirke differensieringsarbeidet. I denne delen vil jeg først se på elevforutsetninger før jeg deretter ser på lærerforutsetninger.

5.5.1 Elevforutsetninger

Flere av deltakerne tar opp at de synes at det kan være utfordrende å tilpasse til elever, i samspill, som har veldig lave ferdigheter når det kommer til rytme.

[...] det er stor.. det er kjempestor variasjon i, kall det, rytmefølelsen til elevene. At noen kan være veldig på slaget og er flink.. flink å telle, mens enkelte er nesten, hva er ordet Anne? nesten immun mot det, at det kanskje er mangel på trening fra tidligere av akkurat den typen. Jeg vet ikke hva, hva det skyldes. Noen kan slite veldig med for eksempel rytme i samspill, at man er langt foran alle de andre (Bernt).

En av de tingene som kanskje ofte krasjer mest, er hvis det er noen som ikke klarer å holde takten og er helt ute av timing og bare bommer hele tiden og aldri vet «når skal jeg inn? Hvor går slagene?» Finner ikke pulsen, skjønner ikke begrepene og har bare ingen ting å gå på når det gjelder rytmisk følelse. Det er det kanskje jeg synes er mest vanskelig å hjelpe til med (Dina).

Disse sitatene viser at subintelligensen *rytme*, slik Furnes (2009) beskriver det, er en viktig del av å lykkes i samspill. Anne opplever på den andre siden at det er enklere å trene elever på å høre rytme enn melodi og intonasjon:

På en måte er det samtidig lettere å liksom telle til fire, for de fleste, enn å på en måte ta en akkord eller spille en melodi på piano eller sånn, så det kan jo hende at rytme er allikevel er en lettere måte å øve på det å lytte på hverandre (Anne).

Det å øve elevene på rytme og lytteferdigheter er noe flere av deltakerne også driver med i sin praksis. Anne viser til et eksempel med et stompprosjekt⁵ som de har gjennomført tidligere:

Og der har vi vel måtte vært litt mer systematisk på lyttingen, og det illustrere nærmest hvordan rytme er bygd opp. Hvis noen slår med kosteskafet sånn en gang hver takt og så kommer noen med klappingen, liksom at det skal være fire ganger innenfor den her, før slaget med kosteskafet kommer og at man må [...] altså sånn at vi har vært mer bevist på at de må lytte på hverandre. Eller så kommer vi i utakt (Anne).

Eirik viser også til at han har i sin praksis hatt mye fokus på rytme, som et slags grunnlag for samspill og annen musisering:

Jeg brukte i, nå er jo ikke jeg aktiv musikk lærer lengre, men da jeg var det så hadde jeg veldig sterkt fokus på rytmer, så jeg startet alltid med å gjennomgå noteverdier der jeg dakket⁶ dem [...] de måtte lese, lese rytmer fra tavla ganske ofte og mye, og det ble etter hvert ganske avansert og så har man kjørt noen sånne klappeøvelser og den slags. For jeg har en sånn teori om at rytmeforståelse må ligge i bunnen og det er vel det Dina er inne på her, at det er vanskelig når ikke det er på plass, så i hvert fall.. du på en måte kunne forvente at jeg skal klare å treffe eneren, for har du det, da har du kommet ganske langt i samspillsammenheng (Eirik).

Eksemplene som både Anne og Eirik er inne på her kan sees på som en øving i subintelligensen *rytme* (Furnes, 2009). Samtidig vil man sannsynligvis med disse eksemplene også jobbe innenfor andre intelligenser, enn den musikalske intelligensen. For eksempel den logisk-matematiske intelligensen, slik som Furnes (2009) beskriver den, fordi rytme på sett og hvis er et logisk system med en mer eller mindre skjematisk plassering av lyd i tid.

⁵ Stomp brukes her om en musikkform som innebærer å spille rytmer på mange forskjellige gjenstander, som for eksempel søppelkasser, koster og pinner.

⁶ «Dakking» er en metode for å synge rytmer som gjerne brukes for å øve på rytmeforståelse og rytmelesing.

Deltakerne reflekterte også en del over det å differensiere til spesielt flinke elever i musikkfaget. Dette innebærer blant annet å tilpasse til elever som får instrumentundervisning på kulturskolen o.l. På *skole 1* har de pleid å la elever som spiller et instrument fra før, ha en prøve i det instrumentet, slik at det blir en del av vurderingen. Samtidig må også de elevene gjennom samme gitarundervisning og gitarprøve. De får også ha med egne instrumenter til samspillsprosjekt.

Eirik peker på at musikk lærerens oppgave i møte med en elev som er veldig flink på et instrument fra før, gjerne er å introdusere eleven for andre instrumenter og eller andre områder innenfor musikkfaget, som for eksempel komponering:

Ja, så er det jo og noe med at de kan være kjempegode til å spille et instrument fordi de har gått på kulturskolen i masse år, men det er jo litt av vårt mandat, sånn som jeg ser det, er å kunne lære dem noe annet også og skape en interesse for flere instrumenter. For det vil og, tror jeg, komme dem til gode senere. Jeg hadde en elev som var i utgangspunktet bassist og så latterlig god at han syntes egentlig at det ble litt kjedelig å spille bass fordi det var så få strenger, så han gikk over til gitar, men så ble han kjempegod på det også og da står jo jeg som musikk lærer i en sånn situasjon at «okay, hvor skal jeg ta det her videre?» Men jeg skjønnte etter hvert at måten å ta det videre for han var å introdusere han for å komponere og sette ting inn i musikkprogrammer, så han brukte store deler av tiendetrinn på å sitte å lære seg «logic» eller hva vi nå hadde da (Eirik).

Flere av deltakerne peker på at de mer klassisk skolerte elevene ofte sliter med å løsrive seg fra den oppskriftsmessige og notebaserte spillingen. Samtidig er det flere av deltakerne som prøver å legge til rette for at disse elevene får ta med seg instrumentene sine på skolen dersom de ønsker det. I tillegg er deltakerne også opptatt av at de også skal lære seg gitar, som er et instrument som benyttes mye på begge skolene.

En faktor som påvirker hvilke ferdigheter og kunnskaper elevene har fra før, er tidligere undervisning. Dina trekker fram at de på *skole 2* får elever fra forskjellige barneskoler, og at det er stor forskjell på hva elevene har lært fra før på de forskjellige barneskolene:

[...] når de kommer hit i åttende så kommer de fra forskjellige skoler, så musikkundervisningen de har hatt på barneskolen er jo veldig forskjellig. Vi har.. jeg

har en erfaring nå at en del av de som kommer hit, nå på niende⁷, kan alt jeg skal lære dem på gitar allerede, men halvparten av klassen kan det ikke for på den andre skolen så har de ikke jobbet med de tingene (Dina).

For å oppsummere møter deltakerne elever med ganske forskjellige forutsetninger i sin praksis. Det å differensiere til elever som med lave rytmeferdigheter oppleves som en utfordring. Når det gjelder elever som spiller ett eller flere instrument fra før, så differensierer deltakerne ved å la de få ta med sine egne instrumenter inn i skolen, men de må også i tillegg lære det samme som de andre elevene lærer. Å differensiere til elever som er veldig gode på ett eller flere instrument kan gå ut på å utfordre dem på andre instrument eller andre deler av musikkfaget. Tidligere undervisning, fra barneskolen, påvirker også elevenes forutsetninger og den kan variere mye ut fra hvilken barneskole elevene kommer fra.

5.5.2 Lærerforutsetninger

Lærerens forutsetninger vil også påvirke differensieringen. Eirik peker på at lærerens egen kompetanse kan komme til kort dersom man får veldig flinke elever som spiller et instrument som man selv ikke spiller:

Jeg tror jo at kompetansenivået hos musikk læreren har jo veldig mye å si, for at så lenge det er ganske lavt nivå hos elevene, så er det jo stort sett greit, men utfordringen blir vel når elevene begynner å bli veldig flinke og du skal hele tiden gi de noen utfordringer på et instrument som du ikke har som hovedinstrument. Så der tror jeg at man har nytte av å kunne litt flere instrument selv (Eirik).

Dina peker på at man også kan være musikk lærer med bakgrunn som sanger, uten så mye kompetanse på å spille instrumenter. Hun trekker også fram at andre egenskaper hos læreren også vil påvirke hvordan differensieringen blir:

Det handler mer om hva man har i seg selv av musikk erfaring og hvor musikalsk man er, hvor kreativ man er og hvor god man er på å holde struktur i undervisningen og i en klasse. Det går mye på de personlige egenskapene per lærer, som begrenser eller gir muligheter (Dina).

⁷ På *skole 2* har de ikke musikkundervisning på åttende trinn.

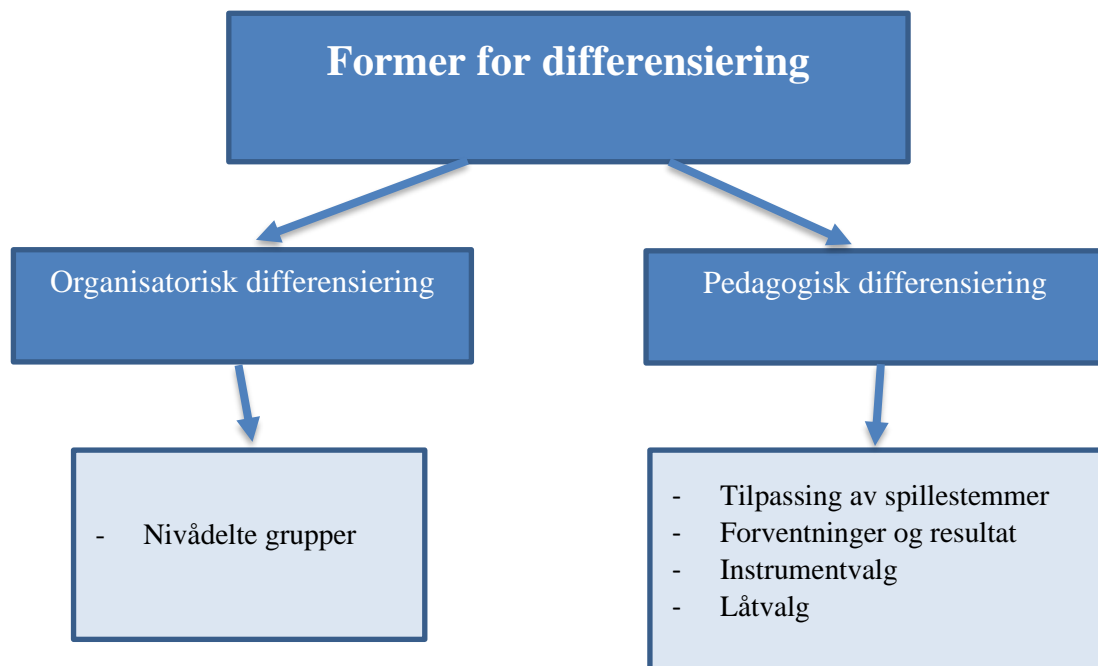
Oppsummert peker deltakerne på at lærerens forutsetninger gjennom kompetanse og personlige egenskaper påvirker differensieringsarbeidet. Videre er det en fordel om musikk læreren behersker flere instrumenter. Funres (2009) beskriver at lærernes fagsyn også er viktig for deres muligheter for en tilpasset opplæring. Deltakernes fagsyn er ett moment som jeg ikke har sett på i dette prosjektet, men som kunne ha vært et interessant element og forsket videre på.

6 Drøfting

Gjennom intervjuene, og analysen av dem, gjorde jeg flere funn rundt hvordan musikk lærere forstår og jobber med differensiering av samspillsundervisning. I dette kapittelet vil jeg drøfte funnene opp mot relevant teori og tidligere forskning. Jeg har delt opp drøftingen i; fem former for differensiering, differensiering og rammer, elev- og lærerforutsetninger, motivasjon og tilpasset opplæring.

6.1 Fem former for differensiering

Ut fra intervjuene identifiserte jeg fem forskjellige former for differensiering som deltakerne bruker i sin musikkundervisning. Disse er: 1) nivådelte grupper, 2) tilpassing av spillestemmer, 3) forventninger og resultat, 4) instrumentvalg, og 5) låtvalg. Noen av eksemplene som kom fram gjennom intervjuene, går ikke direkte på samspillsundervisning, men på undervisning i andre emner innenfor musikkfaget. Samtidig kan en del av prinsippene og tankegangen i disse ha overføringsverdi til samspill. Denne modellen viser en oversikt over de forskjellige formene sortert etter *organisatorisk* og *pedagogisk* differensiering:



Figur 1: forskjellige former for differensiering i samspill

1) *Nivådelte grupper* innebærer å dele elevene i to eller flere grupper ut fra deres faglige nivå. Dette er et eksempel på organisatorisk differensiering. Organisatorisk differensiering innebærer at elevgruppen blir delt opp i adskilte grupper på bakgrunn av deres forutsetninger,

som for eksempel faglig nivå (Skaalvik & Fossen, 1995). Ut fra svarene til informantene kommer det fram at de tidligere har gjort dette på en av skolene i gitarundervisningen. Måten de gjorde dette på var å dele elevene i to grupper hvor den ene gruppen var for nybegynnere og den andre for mer viderekommende. Dette eksempelet faller ikke inn under *differensiering i samspill*, fordi den ikke innebar at elevene faktisk spilte sammen. Det fremgår ikke noen eksempler på nivådelt, eller organisatorisk, differensiering i samspillssammenheng i deltakernes uttalelser.

Det kan tenkes at det lar seg gjøre å bruke organisatorisk differensiering gjennom nivådelte grupper også i samspillsundervisning. Dette kan for eksempel gjøres gjennom å dele inn samspillsgruppene etter elevenes faglige nivå. Om dette er fordelaktig, er en annen diskusjon. Da må man i så fall ta med eventuelle negative konsekvenser som dette kan medføre, med i betraktningen. Et annet eksempel på organisatorisk differensiering som kan fungere i samspillsundervisning, kan være å dele inn samspillsgrupper etter elevenes relasjoner til hverandre, vennegrupper, og musikksmak. Dette er en form for gruppeinndeling som Green (2008) viser til i sitt utviklingsprosjekt.

2) *Tilpassing av spillestemmer* innebærer å tilpasse spillestemmene til elevene, ut fra deres faglige nivå og forutsetninger. Det er denne formen for differensiering som går mest igjen i deltakernes svar. Deltakerne gjør dette gjennom å forenkle akkorder, transponere til enklere toneart, tilpasse mengden av det som skal spilles, lage egne tilpassete spillestemmer og tilpasse måten stemmene spilles på gjennom fingersetting og omvendinger.

Å tilpasse eller differensiere spillestemmer er et eksempel på nivådifferensiering. Nivådifferensiering handler om å tilpasse vanskelighetsgraden i undervisningen ut fra elevenes forutsetninger (Hanken & Johansen, 2013). Det fremgår også av intervjuene at deltakerne bruker denne typen tilpassing både under planlegging av undervisning og gjennom direkte veiledning i selve undervisningen. Dette er også et eksempel på en pedagogisk differensiering fordi det foregår innenfor klassefellesskapet (Skaalvik & Fossen, 1995).

3) *Forventninger og resultat* handler om at differensieringsarbeidet også kan foregå gjennom differensiering av forventningene til resultat man har, og formidler, til de forskjellige elevene. Deltakerne uttaler at det handler om å hele tiden få elevene til å strekke seg lengre, faglig sett. De uttaler at de har høyere forventninger og stiller flere krav til de mer erfarne elevene, slik at de også får utfordringer og faglig progresjon.

Som tidligere nevnt (se del: 2.2.3) gjorde Green (2008) lignende funn gjennom at differensieringen i hennes forskningsprosjekt omfattet blant annet differensiering gjennom resultat.

Som jeg var inne på i teoridelen (se del: 3.2.2) kan hvilke forventninger læreren har til en elev også påvirke deres egen mestringsforventning, gjennom oppmuntring og tillit (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Oppmuntring og tillit fra signifikante andre er en av kildene mestringsforventning. Det er i denne sammenhengen viktig at forventningene både er realistiske og utfordrende, slik at elevene oppnår mestring samtidig som de utvikler seg (Skaalvik & Skaalvik, 2015).

4) *Instrumentvalg* er også en kilde til differensiering i deltakernes praksis. I analysen fant jeg at informantene i stor grad praktiserte at elevene selv får velge hvilket instrument de skal spille når de har samspill. Dette tolker jeg som et eksempel på differensiering fordi de ulike instrumentene gjerne har forskjellige spillestemmer, som har ulik vanskelighetsgrad. Man kan anta at når elevene selv får velge instrument vil de velge et de tror de selv vil mestre. Det at elevene får en oppgave de tror de vil mestre vil også øke motivasjonen deres for oppgaven (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Det kan også tenkes at elever velger instrument ut fra interesser. Dette kan også være med å øke deres indre motivasjon for oppgaven (Skaalvik & Skaalvik, 2015).

5) *Låtvalg* er også en av formene for differensiering som framgår av analysen. De fleste deltakerne har som hovedregel at elevene selv får velge hvilken sang de skal spille i samspill. Argumentet informantene bruker for hvorfor de gjør dette, er at det er det mest gunstig for elevenes motivasjon. Dette samsvarer med motivasjonsteori, og indre motivasjon, som handler mye om personlige interesser (Skaalvik & Skaalvik, 2015). På samme måte samsvarer det også med tangegangen i Lucy Greens prosjekt hvor også elevene selv bestemte låt ut fra egne interesser (Green, 2008).

Videre uttaler flere av deltakerne at de veileder elevene på låtvalg dersom elevene selv velger noe som er for vanskelig. Dette foregår gjennom at musikk læreren hører gjerne gjennom de valgte låtene. Dersom musikk læreren vurderer noen av låtene som for vanskelige, veiledes elevene til å finne en annen låt. Dette blir da et eksempel på stofflig differensiering, fordi læreren tilpasser innholdet i undervisningen etter elevenes nivå (se del: 3.2.3). Man kan også argumentere for at man har en stofflig differensiering når elevene velger låt selv, fordi de da

trolig vil velge forskjellige låter ut fra egne interesser og musikksmak (Hanken & Johansen, 2013).

6.2 Differensiering og rammer

Rammefaktorene kan bidra til å enten legge til rette for, eller vanskeliggjøre, differensiering i samspill. Jeg har gjennom datamaterialet identifisert tre forskjellige rammefaktorer som påvirker differensieringsarbeidet. Disse er: 1) elevtall og lærertetthet, 2) utstyr og rom, og 3) tid.

1) Elevtall og lærertetthet handler om hvor store grupper med elever lærerne har i undervisningen og hvor mange lærere som underviser denne gruppen. Videre handler det også om musikk lærers totale antall elever. Flere av informantene opplever det som utfordrende å differensiere på en god måte når elevgruppene blir for store. En av grunnene til dette er at det med flere elever blir mindre tid til å veilede og forenkle til den enkelte. Videre kan for store elevgrupper medføre at det blir for lite utstyr og for få rom til å ha flere samspillsgrupper samtidig. De økonomiske rammene vil også ligge bak mange av de andre rammene (Hanken & Johansen, 2013).

Det å ha for mange elever totalt sett kan også gjøre differensieringsarbeidet mer utfordrende, fordi det da blir flere elever å ha oversikt over. Deltakerne trekker dette fram som en utfordring og peker på at musikk lærere ofte har veldig mange klasser i musikk, noe som gjør at de får veldig mange elever å forholde seg til og ha oversikt over. Videre peker de på at man ikke nødvendigvis får like god kontakt og oversikt over elevene som kontaktlæreren ofte har. Kjennskap til elevene er viktig for å lykkes med differensieringen.

På begge skolene, hvor deltakerne jobber, har de hatt litt forskjellige former for organisering når det kommer til størrelse på elevgrupper og lærertetthet. Videre går det igjen hos deltakerne at mindre grupper og flere lærere gir flere muligheter til oppdelinger, grupper og økt tilpassing. Det at for store elevgrupper kan gjøre arbeidet med å tilpasse undervisningen utfordrende, er et funn som stemmer over ens med hva Isene fant i sin avhandling (Isene, 2020).

2) Utstyr og Rom er også rammefaktorer som nevnes i svarene hos deltakerne. Hvilket utstyr og hvilke rom som er tilgjengelig for musikkundervisningen vil påvirke mulighetene til samspill og differensiering. For eksempel differensiering gjennom valg av instrument fordrer

at skolen har forskjellige instrumenter å velge mellom. Videre vil det å dele opp en klasse i flere samspillsgrupper kreve at man har nok rom tilgjengelig og at man har tilstrekkelig med utstyr på alle rommene. Dette vil være spesielt viktig hvis man bruker band som samspillsform. De økonomiske rammene kan her være et hinder dersom man ikke får nødvendig midler til å kjøpe inn og vedlikeholde utstyret.

Det at rammefaktoren utstyr og rom er viktig for differensiering og tilpasset opplæring i musikk, er som nevnt over, ett av mine funn. Denne koblingen har jeg ikke funnet i noen annen forskning. Dette kan komme av at forholdet mellom rammefaktorer, differensiering og tilpasset opplæring er et felt som det ikke er forsket så mye på fra før. Dette kan igjen henge sammen med at det er en problemstilling som kanskje er mest knyttet til de praktiskeestetiske fagene, da de stiller en del andre krav til fasiliteter enn de mer teoretiske fagene. Videre er det kanskje forsket mer på differensiering og tilpasset opplæring knyttet til de store kjernefagene som norsk, matematikk og engelsk, enn til de praktiskeestetiske fagene.

3) *Tid* er også en viktig rammefaktor i musikkundervisningen. Flere av deltakerne peker på at det er for lite timeantall i musikk. Timeantallet i musikk på ungdomsskolen er 83 klokketimer fordelt på hele ungdomsskolen (Utdanningsdirektoratet, 2019c). Dersom man skulle fordelt disse timene jevnt ut over alle ukene på alle tre årene på ungdomsskolen ville man ha endt opp med under 45 min. musikkundervisning per uke. Dette gjør musikkfaget, sammen med mat og helse som har samme timetallet (Utdanningsdirektoratet, 2019d), til det desidert minste faget på ungdomsskolen. Til sammenligning har faget utdanningsvalg 110 timer på ungdomsskolen (Utdanningsdirektoratet, 2019e). Kunst og handverk har, for å sammenligne med et annet praktiskeestetisk fag, 146 timer på ungdomsskolen (Utdanningsdirektoratet, 2019f).

I tillegg til timeantallet, trekker deltakerne fram at tidsaspektet i timene også kan være en utfordring i samspill. Dette begrunner de med at dersom man prioriterer egenøvingstid i en time, får man ikke nødvendigvis tid til å ha samspill. Lærerens tid i og utenfor timene trekkes også fram som en faktor. Å veilede én gruppe i samspill kan gjerne ta ganske lang tid, og hvis en annen samspillsgruppe da sitter fast og trenger hjelp samtidig, kan det bli mye ventetid.

Jeg delte funnene knyttet til rammefaktorer, som nevnt over, i tre grupper. Samtidig må det poengteres at de må sees i sammenheng med hverandre. For eksempel vil antall elever i en

gruppe påvirke hva man trenger av rom og utstyr. På samme måte vil elevtallet og lærertettheten påvirke hvor mye tid lærerne har på hver enkelt elev.

Jeg mener at det er viktig å sette fokuset på rammefaktorer. At undervisningen skal være tilpasset elevene er, som tidligere nevnt, et lovbestemt prinsipp og et viktig mål for musikkundervisningen. I tillegg er det viktig for at elevene skal få kjenne på mestring, som igjen er viktig for deres selvbilde (Skaalvik & Fossen, 1995). I dette perspektivet er det veldig bra at det stilles krav og forventninger til lærerne om at de skal tilpasse undervisningen. Samtidig må ikke ansvaret legges på lærerne alene. Lærerne må få de rammene som trengs for å lykkes med dette arbeidet. I denne sammenhengen er det viktig at skoleeierne og skolelederne prioriterer musikkfaget, slik at lærerne får det utstyret man trenger. Det er også viktig at det sikres høy nok lærertetthet i musikkfaget.

6.3 Elev- og lærerforutsetninger

Differensiering handler nettopp om å tilpasse undervisningen etter elevenes *forutsetninger*. I intervjuene kom det fram at deltakerne opplever en del utfordringer knyttet til elevenes forutsetninger, spesielt når det kommer til de faglige svakere elevene. Videre er lærerens egne forutsetninger også en faktor som påvirker differensieringsarbeidet.

Elevforutsetninger handler om: «egenskaper, kunnskaper, ferdigheter og holdninger som elevene bringer med seg til undervisningen, og som har betydning for deres forutsetninger for å lære og til å fungere i læringssituasjonen» (Hanken & Johansen, 2013, s. 44).

Deltakerne trekker fram utfordringer rundt det å undervise og tilpasse til elever med lave ferdigheter i rytme. Forklaringen på hvorfor en elev sliter med rytme kan for eksempel ligge i elevens kognitive utviklingsnivå. Elevenes kognitive utviklingsnivå handler blant annet om deres evne til å oppfatte og tolke sanseinntrykk og deres konsentrasjonsevne (Hanken & Johansen, 2013). En annen forklaring på manglende evne til å mestre de rytmiske delene av samspillet, kan ligge i elevens sosiale utviklingsnivå. Sosiale utviklingsnivå handler om elevens evne til å samhandle med andre, ta hensyn til andre og lytte til andre (Hanken & Johansen, 2013). Egenskaper rundt å kunne lytte og tilpasse seg hverandre vil trolig være avgjørende for å lykkes i samspill. Å arbeide spesifikt med rytme i samspillsundervisning er også noe som trekkes fram som en suksessfaktor i rytmisk musikkpedagogikk (Hauge & Christophersen, 2000).

Furnes (2009) trekker fram rytme som en egen subintelligens, som handler om evnene til å oppfatte og registrere lyder og frekvenser i et tidsperspektiv. I tillegg peker han på mulighetene til læringsoverføring musikk og andre fag. Dette handler blant annet om at en subintelligens hører hjemme under flere intelligenser og fagfelt (Furnes, 2009). Når det kommer til å jobbe med rytme tenker jeg at det ligger store muligheter i tverrfaglig arbeid mellom blant annet musikk, matematikk og norsk. Dette er et felt som det kunne ha vært veldig interessant å forske videre på.

Når det er snakk om *lærerforutsetninger*, så vil lærerens musikkfaglige og didaktiske kompetanse trolig ha mye å si for differensieringsarbeidet. Deltakerne trekker fram at det å selv kunne spille på de instrumentene som man underviser i, er en stor fordel. Dette kan blant annet gjøre det enklere å lage og forenkle spillestemmer. Både formell kompetanse gjennom utdanning og uformell kompetanse gjennom egeninteresser og oppøvde ferdigheter har trolig en stor verdi i dette. Samtidig mener jeg at det er viktig å trekke fram at det er stor mangel på lærere med utdanning i musikk. Omtrent halvparten av alle som jobber som musikk lærere har ingen studiepoeng i faget (Statistisk sentralbyrå, 2019). I tillegg til det å kunne spille forskjellige instrumenter mener jeg også at en formell musikkdidaktisk utdanning kan bidra med innsikt i hvordan man kan legge opp undervisningen slik at den treffer alle. For eksempel har jeg gjennom egen musikkdidaktiske utdanning blant annet fått innsikt i hvordan jeg kan arrangere spillestemmer. I tillegg har jeg også fått utviklet egen kompetanse på mange forskjellige instrumenter.

6.4 Motivasjon og mestring

Ett av de faglige argumenter til hvorfor man bør differensiere og tilpasse undervisningen, er at dette er viktig for å sikre at elevene får oppleve mestring. Som tidligere nevnt (se del: 3.2.2) er tidligere mestringserfaringer med lignende type oppgaver den viktigste kilden for økt mestringsforventning (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Videre har elevenes mestringsforventninger stor innvirkning på deres motivasjon og selvbilde (Skaalvik & Fossen, 1995).

Flere av deltakerne peker på at de ønsker at musikk skal være et fag som er oppnåelig for alle og et fag hvor elevene får oppleve mestring. Dette er kanskje en av grunnene til at differensiering ligger som en så naturlig del av deres praksis. Deltakerne har et sterkt ønske

om at elevene deres skal få oppleve mestring og gjøre det best mulig. Dette støttes også opp av Marlows funn om at tilpassing er en naturlig del av musikk lærernes praksis fordi de hele tiden ønsker at alle elever skal mestre (Marlow, 2018).

Flere av deltakerne trekker fram at et overordnet mål for samspillsundervisningen, er at elevene skal få oppleve mestring og samtidig få oppleve at de er en del av et større samspill. Her mener jeg at samspillsundervisning har et stort mulighetsrom for at alle elever kan delta på sitt nivå med forskjellige spillestemmer og samtidig være en del av et større fellesskap og skape noe sammen.

At mestring og motivasjon er viktige aspekter i musikkfaget er også funn som Hauge (2007) gjorde i sin casestudie av én musikk lærers praksis. Det stemmer også med Flæsen (2018) som trekker fram mestring og lærelyst som et av hovedområdene i mulighetsrommet mellom musikkfaget og tilpasset opplæring.

I læreplanen, LK20 i musikk under fagets relevans og sentrale verdier, står det: «Faget skal legge til rette for musikkglede og mestringsfølelse, og elevene skal få erfare at egen stemme betyr noe i fellesskapet» (Utdanningsdirektoratet, 2019b). For at dette skal være mulig så kreves det en undervisning som er differensiert og tilpasset elevenes forutsetninger.

6.5 Tilpasset opplæring?

Tilpasset opplæring er, som tidligere nevnt (se del: 3.1.2), en lovfestet rett som alle elever har: «Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten og lære kandidaten» (opplæringslova, 1998, §1-3).

Å se på lærernes praksis er ikke i seg selv nok for å si noe om elevene får en tilpasset opplæring eller ikke. Tilpasset opplæring handler først og fremst om hva elevene opplever og erfarer (Hårstein & Werner, 2014). Jeg kan derfor ikke, ut fra denne studien, si noe om elevene til mine deltakere faktisk får en tilpasset opplæring eller ikke. Dette er samtidig heller ikke formålet med studien.

Det jeg derimot kan si noe om, er hvordan lærerne jobber med differensiering i samspillsundervisningen. Videre viser funnene i denne studien at deltakerne ser på differensiering som en naturlig del av sin praksis, og at de hele tiden tilpasser undervisningen etter elevenes forutsetninger. Funnene peker mot at mange av verdiene som ligger i tilpasset opplæring er godt ivaretatt i deltakernes praksis.

7 Avslutning

I dette kapittelet vil jeg først oppsummere de viktigste funnene i studien. Deretter vil jeg si noe om studiens relevans og veien videre.

7.1 Oppsummering

Samspill i musikkfaget har et stort mulighetsrom for en differensiert undervisning som inkluderer alle elevene. Det ligger i samspillsundervisning en mulighet for at elevene kan spille forskjellige spillestemmer etter sitt nivå, samtidig som at de deltar og bidrar i det fellesskapet som et samspill er. En differensiert samspillsundervisning kan bidra til at elevene opplever mestring i musikkfaget. Dette kan igjen være med å gi dem høyere mestringsforventninger i musikk og ett bedre selvbilde.

Prosjektets problemstilling var:

Hvordan jobber musikk lærere med differensiering i samspillsundervisning?

For å besvare denne problemstillingen gjennomførte jeg to fokusgruppeintervju med fem musikk lærere. I tillegg til problemstillingen ønsket jeg å se på hvordan musikk lærere forstår og bruker begrepene *differensiering* og *samspill*, og om musikk lærere møter noen utfordringer i arbeidet med å differensiere samspillsundervisningen. Jeg fant at deltakerne i prosjektet, musikk lærerne, opplever arbeidet med å differensiere samspillsundervisning som en naturlig og viktig del av deres praksis. Videre fant jeg at deltakerne opplevde at de selv mestret det å differensiere musikkundervisningen både generelt sett, og mer konkret i samspill. Deltakerne pekte spesielt på at det å forenkle fortløpende var noe de hadde erfaring med og som falt dem naturlig å gjøre.

Jeg gjennomførte lydopptak av intervjuene og transkripsjonene av disse utgjorde datamaterialet i prosjektet. Ut fra koding og analyse identifiserte jeg fem forskjellige former for differensiering som mine informanter driver med. Disse er: 1) nivådelte grupper, 2) tilpassing av spillestemmer, 3) forventninger og resultat, 4) instrumentvalg, og 5) låtvalg.

Jeg fant også at rammevilkårene for undervisningen kan være med å legge til rette for eller vanskeliggjøre differensieringsarbeidet. Det er spesielt tre rammebetingelser som påvirker differensieringsarbeidet. Disse er: 1) elevtall og lærertetthet, 2) utstyr og rom, og 3) Tid. Et for høyt elevtall kan gjøre differensieringsarbeidet utfordrende og økt lærertetthet gir økte

muligheter for å differensiere i undervisningen. Videre påvirker tilgjengelig rom og utstyr lærernes muligheter til differensiering i samspillsundervisningen. Spesielt i aktiviteter som bandspilling er det avgjørende at man har nok utstyr og rom. Tidsaspektet er også viktig. Flere av deltakerne pekte på at timetallet i musikkfaget er alt for lite og at dette gir dem mindre tid til å tilpasse til hver enkelt elev. Videre pekte de også på deres egen tid i selve undervisningssituasjonen som en utfordring.

Elevmedvirkning er en viktig faktor i deltakernes praksis og en viktig del av differensieringsarbeidet. Dette skjer gjerne gjennom at elevene medvirker i instrumentvalg og låtvalg i samspill og gjennom at hver enkelt elev sammen med musikk læreren er med å sette sine egne mål. Dette er ett av mine funn som jeg ikke har sett i annen forskning.

Differensiering tar gjerne utgangspunkt i elevenes forutsetninger. I tillegg er også musikk lærerens forutsetninger viktige for hvordan differensieringen blir. I samspillsundervisning er det spesielt utfordrende med elever med lave ferdigheter i rytme og puls. Det at elevene ikke vet når de skal inn, eller hvor eneren er, kan skape utfordringer i samspillsundervisningen. Flere av deltakerne peker også på at det kan være ekstra utfordrende å veilede disse elevene.

Elever som kan mye fra før, kan også trenge ekstra differensiering fra læreren for å utvikle seg. Disse elevene er ofte elever som er interesserte i musikk og driver med det på fritiden. Mange av disse får også undervisning på kulturskolen. Her er musikk lærerens kunnskaper og ferdigheter viktige. Det kan være utfordrende for læreren å stadig gi en elev nok å strekke seg etter på et instrument som læreren kanskje ikke behersker selv. I slike tilfeller kan musikk lærerens rolle være å utfordre eleven på andre instrumenter eller andre deler av musikkfaget.

7.2 Veien videre og relevans

Gjennom arbeidet med denne masteravhandlingen har jeg tilegnet meg mye ny kunnskap. Samtidig har det også dukket opp nye spørsmål underveis. I denne delen vil jeg presentere noen mulige veier videre fra dette forskningsprosjektet. Jeg vil også se på studiens relevans.

En vei videre for denne studien kunne ha vært å få med elevperspektivet. Dette kunne for eksempel ha foregått gjennom observasjon og elevintervju. Relevante spørsmål kunne da ha vært: Opplever elevene at samspillsundervisningen er tilpasset deres nivå og interesser?

Opplever elevene mestring i samspillsundervisningen i musikkfaget? Man kunne også gått mer i dybden på samspill som tema og undersøkt hvilke suksessfaktorer som trengs for å lykkes med samspillsundervisning og differensiering.

En annen mulig vei videre kunne også ha vært og gått mer i dybden på rammefaktorene *rom* og *utstyr* og sett mer konkret på hvordan disse påvirker differensieringsarbeidet. Man kunne da for eksempel ha sammenlignet forskjellige skoler med forskjellige rammefaktorer. Et relevante spørsmål kunne ha vært: hvordan påvirker de fysiske rammene mulighetene for differensiering? Det kunne også ha vært interessant å undersøke hva som påvirker rammene.

Et sentralt spørsmål om relevans er hva man kan bruke forskningsprosjektet til, og om det er relevant for noen. Funnene i dette forskningsprosjektet kan ikke uten videre generaliseres. Jeg har ikke noe grunnlag for å si at mine funn er representativt for alle musikk lærere i Norge. Jeg kan derimot anta at det finnes andre musikk lærere som har noe av de samme erfaringene og opplevelsene som mine informanter. Slik jeg ser det, kan funnene i dette prosjektet fungere mer som en inspirasjon til hvordan man kan drive med differensiering. På en annen side vil det sannsynligvis variere ut fra konteksten, hvilke former for differensiering som er mest hensiktsmessig å bruke. Derfor vil det trolig være nødvendig å tilpasse funnene til den konteksten man er i.

Jeg mener videre at dette prosjektet er med på å sette et søkelys på inkludering og differensiering i samspill. Differensiering knyttet opp mot samspill i musikk er et tema det er forsket lite på fra før. Derfor mener jeg at dette forskningsprosjektet kan bidra med viktig innsikt. Temaet gir også muligheter for å ivareta fellesskapet, samhold og samarbeid, samtidig som man ivaretar individet gjennom differensiering og tilpassing.

Det er spesielt tre av funnene som jeg mener at dette forskningsprosjektet bidrar med ny kunnskap til fagfeltet på. Det ene er viktigheten av rammefaktorer i arbeidet med differensiering og tilpasset opplæring. Elevtall og lærertetthet er en rammefaktor som andre tidligere også har trukket fram som viktig for tilpasset opplæring. For eksempel Isene (2020). Rammefaktorene tid, rom og utstyr er derimot lite omtalt i forbindelse med differensiering og tilpasset opplæring i musikk.

Det andre funnet er hvordan elevmedvirkning kan være en del av differensieringsarbeidet i musikkfaget. Elevmedvirkning er nevnt som en av de sentrale verdiene i tilpasset opplærings-

begrepet, men det er lite nevnt i den mer fagspesifikke litteraturen og forskningen på differensiering og tilpasset opplæring i musikk.

Det tredje funnet handler om de mer konkrete sidene rundt hvordan musikk lærere differensierer samspillsundervisningen. Jeg har ikke funnet noe annen forskning på hvordan musikk lærere konkret arbeider med dette. Prosjektet bidrar i så måte med ny kunnskap på feltet. Samtidig er det viktig å påpeke at jeg trolig bare har skrapet i overflaten på det mangfoldet av metoder og framgangsmåter som finnes innenfor differensiering av samspillsundervisning. Det er derfor viktig å presisere at denne studien kun er et bilde på hvordan et lite utvalg av musikk lærere jobber med differensiering i musikk. Man kunne tenke seg at et aksjonsforskningsprosjekt hvor man følger musikk lærere, og deres praksis tettere, kunne ha bidratt til å utvikle mer kunnskap på feltet.

Jeg har gjennom arbeidet med denne avhandlingen tilegnet meg ny kunnskap, som vil komme til nytte når jeg nå skal begynne min karriere som lærer. Jeg håper leseren også har funnet denne studien interessant og nyttig, og har blitt inspirert til å prøve ut nye måter å differensiere samspillsundervisning på.

Referanseliste

- Bachmann, K., & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring*. Volda: Høgskulen i Volda. Hentet fra https://www.udir.no/globalassets/upload/forskning/5/tilpasset_opplaring.pdf
- Christoffersen, L., & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Flæsen, T. O. (2018). *Mulighetsrom mellom musikkfaget og tilpasset opplæring - sett på tvers av styringsdokumenter og fagteori* (masteroppgave). Hentet fra <https://ntnuopen.ntnu.no: https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/bitstream/handle/11250/2685866/MKUNST%20Tove%20Oppeg%c3%a5rd%20FI%c3%a6sen.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Furnes, O. T. (2009). Musikk og tilpasset opplæring - om å kunne spille på flere strenger: Et blikk på musikalitet, multiple intelligenser og læringsoverføring. *Nordisk musikkpedagogisk forskning*(Vol. 11), ss. 115-137. Hentet fra https://nmh.brage.unit.no/nmh-xmlui/bitstream/handle/11250/172223/Furnes_2009.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Green, L. (2008). *Music, Informal Learning and the School: A New Classroom Pedagogy*. Abingdon: Routledge.
- Gulliksen, M. S., & Hjordemaal, F. R. (2011, Desember 15). Fokusgruppeintervju, et hjelpemiddel til å videreutvikle kunnskap om undervisningen i lærerutdanningen? *Techne serien - Forskning i sløjdpedagogik och sløjdvetenskap*, ss. 175-190.
- Hanken, I. M., & Johansen, G. (2013). *Musikkundervisningens didaktikk* (2. utg.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Hauge, T. B. (2007). Gehørbasert samspill i klasserommet - hva kan det innebære? I E. Olsen, & S. S. Hovdenak (Red.), *Musikk - mulighetenes fag* (ss. 113-129). Bergen: Fagbokforlaget.
- Hauge, T. B., & Christophersen, C. (2000). *Rytmissk musikkpedagogikk i grunnskolen*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Hovdenak, S. S. (2007). Musikk - mulighetenes fag. I E. Olsen, & S. S. Hovdenak (Red.), *Musikk - mulighetenes fag* (ss. 13-22). Bergen: Fagbokforlaget.
- Hårstein, H., & Werner, S. (2014). Tilpasset opplæring i fellesskapets skole. I M. Bunting (Red.), *Tilpasset opplæring - i forskning og praksis* (ss. 19-55). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Isene, J. L. (2020). *Læreres bruk av tilpasset opplæring i musikkundervisningen: en kvalitativ undersøkelse* (Masteroppgave). Hentet fra <https://oda.oslomet.no>:
https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/bitstream/handle/10642/9186/Isene_skut2020.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Kunnskapsdepartementet. (2017, September 1). *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Hentet Januar 19, 2021 fra Undervisning og tilpasset opplæring: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.2-undervisning-og-tilpasset-opplaring/?lang=nob>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Marlow, E. (2018, Mai). *Tilpasset opplæring som en del av musikk lærerens profesjonsforståelse: Fem musikk læreres betraktninger om begrepet tilpasset opplæring i musikkfaget* (Masteroppgave). Hentet fra <https://hvlopen.brage.unit.no>:
https://hvlopen.brage.unit.no/hvlopen-xmlui/bitstream/handle/11250/2573907/Masterthesis_Marlow.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Norsk senter for forskningsdata. (u.d.). *nsd.no*. Hentet Mars 12, 2021 fra Fylle ut meldeskjema for personopplysninger: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/>
- NOU 1995: 18. (1995) *Ny lovgiving om opplæring: "... og for øvrig kan man gjøre som man vil"*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/7d09fca038a04a419859a40c83103407/no/pdfa/nou199519950018000dddpdfa.pdf>
- Opplæringslova (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringen (LOV-1998-07-17-61) Hentet fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_1

- Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Skaalvik, E. M., & Fossen, I. (1995). *Tilpassing og differensiering, Idealer og realiteter i norsk grunnskole*. Trondheim: Tapir forlag.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2015). *Motivasjon for læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Statistisk sentralbyrå. (2019, Juni 27). *ssb.no*. Hentet fra Lærerkompetanse i grunnskolen. Hovedresultater 2018/2019: https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/_attachment/391015?_ts=16b93d5e508
- Utdanningsdirektoratet. (2019a, November 15). *udir.no*. Hentet Januar 11, 2021 fra Musikk kjerneelementer: <https://www.udir.no/lk20/mus01-02/om-faget/kjerneelementer>
- Utdanningsdirektoratet. (2019b, November 15). *udir.no*. Hentet fra Musikk (MUS01-02) Fagets relevant og sentrale verdier: <https://www.udir.no/lk20/mus01-02/om-faget/fagets-relevans-og-verdier>
- Utdanningsdirektoratet. (2019c, November 15). *udir.no*. Hentet Mars 29, 2021 fra Musikk (MUS01-02) Timetall: <https://www.udir.no/lk20/mus01-02/timetall>
- Utdanningsdirektoratet. (2019d, November 15). *udir.no*. Hentet fra Mat og Helse (MHE01-02) Timetal: <https://www.udir.no/lk20/mhe01-02/timetall>
- Utdanningsdirektoratet. (2019e, November 15). *udir.no*. Hentet Mars 29, 2021 fra Utdanningsvalg (UTV01-03) Timetall: <https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-lk20/UTV01-03.pdf?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2019f, November 15). *udir.no*. Hentet Mars 29, 2021 fra Kunst og håndverk (KHV01-02) Timetall: <https://www.udir.no/lk20/khv01-02/timetall>
- Utdanningsdirektoratet. (2021, Mars 8). *udir.no*. Hentet April 22, 2021 fra Tilpasset opplæring: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/>

Vedlegg 1: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

Vil du delta i forskningsprosjektet: *Samspill i musikk og differensiering?*

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan man kan jobbe med å differensiere undervisningen i samspill, slik at den treffer alle elevene. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Musikk er et fag hvor elevene kan ha veldig forskjellige utgangspunkt når det kommer til forkunnskaper og ferdigheter. I denne studien ønsker jeg å finne ut hvordan man kan legge til rette for differensiering i samspillsundervisning. Studien er en masteroppgave i musikkdidaktikk og avslutter mitt studieløp i lærerutdanning (*Integrert master i lærerutdanning 5-10*).

Problemstillingen er:

Hvordan opplever musikk lærere arbeidet med differensiering i samspillsundervisningen?

Forskningsspørsmål:

- *Hvordan forstår musikk lærere begrepene differensiering og samspill?*
- *Hvilke erfaringer har musikk lærerne med differensiering i samspillsundervisning?*
- *Hvordan kan differensiering foregå i samspillsundervisning på ungdomskolen?*

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

UiT Norges arktiske universitet er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg ønsker å forske på musikk lærere fra ungdomsskolene i Tromsø. Videre ønsker jeg å få med mange musikk lærere med det formål å belyse et bredt spekter av ulike vinklinger og synspunkter på temaet. Derfor håper jeg at du ønsker å delta.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar i et fokusgruppeintervju med andre musikk lærere fra ungdomsskolene i Tromsø. Fokusgruppeintervjuet vil vare i ca. en til to timer. På fokusgruppeintervjuet vil det bli lagt opp til diskusjoner rundt samspillsundervisning og differensiering.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

- Det er kun jeg, Paul Nordaune (student), som vil ha tilgang til dine personopplysninger.
- Det vil bli gjort opptak av intervjuet. Opptakene fra intervjuet vil ligge innlåst hele tiden når jeg selv ikke stedet. Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Denne listen vil det kun være meg som har tilgang til og vil være innlåst når jeg ikke bruker den. Videre vil lydopptakene slettes når jeg har transkribert intervjuet.

I den endelige publikasjonen skal ikke deltakerne kunne gjenkjennes.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er rundt slutten av juni 2021. Ved prosjektslutt vil alle personopplysninger slettes.

Dine rettigheter

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

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- UiT Norges arktiske universitet ved Bjarne Isaksen, e-post: bjarne.isaksen@uit.no.
- Vårt personvernombud: Joakim Bakkevold, epost: personvernombud@uit.no, telefon: 776 46 322 og 976 915 78

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

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personvertjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Bjarne Isaksen

Paul Nordaune

(Veileder)

(Student)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *samspill i musikk og differensiering*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

å delta i fokusgruppeintervju

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 2: Intervjuguide

Intervjuguide

Type intervju:

- Fokusgruppeintervju

Tema:

- Samspill i musikk og differensiering

Spørsmål:

- For å få i gang samtalen:
 - Hvilke(t) instrument spiller dere?
 - Hva synes dere om det nye ILP-bygget? (Hvor intervjuet vil foregå)
- Hva legger dere i begrepet «samspill»?
- Hva legger dere i begrepet «differensiering»?
- Er det noen av dere som har noen erfaringer med differensieringer i samspillsundervisning?
 - Er det noe dere har gjort som har fungert bra eller dårlig?
- Har dere noen eksempler på hvordan man kan gjøre differensiering i samspillsundervisning?

Vedlegg 3: Vurdering fra NSD

NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Samspill i musikk og differensiering

Referansenummer

627050

Registrert

18.12.2020 av Paul Nordaune - pno010@post.uit.no

Behandlingsansvarlig institusjon

UiT Norges Arktiske Universitet / Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning / Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Bjarne Isaksen, bjarne.isaksen@uit.no, tlf: 97566133

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Paul Nordaune, pno010@uit.no, tlf: 90060587

Prosjektperiode

12.01.2021 - 30.06.2021

Status

22.01.2021 - Vurdert

22.01.2021 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen, så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjema med vedlegg 22.1.2021. Behandlingen kan starte. MELD VESENTLIGE ENDRINGER Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html Du må vente

på svar fra NSD før endringen gjennomføres. TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til

30.6.2021. LOVLIG GRUNNLAG Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til

behandlingen av personopplysninger. Deltakere som er fylt 15 år, kan selv samtykke

til deltakelse. For deltakere under 15 år, må det også innhentes samtykker fra

foreldre. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med

kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig

bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig

grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf.

personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a. PERSONVERNPRINSIPPER NSD

vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i

personvernforordningen om - lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at

de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen -

formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke,

uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige

formål - dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er

adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet -

lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn

nødvendig for å oppfylle formålet DE REGISTRERTES RETTIGHETER NSD vurderer at

informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til

form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13. Så lenge de registrerte kan identifiseres i

datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting

(art. 17), begrensning (art. 18) og dataportabilitet (art. 20). Vi minner om at hvis en

registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til

å svare innen en måned. FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER NSD legger til

grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art.

5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32). For å forsikre

dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt

rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon. OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av

personopplysningene er avsluttet. Lykke til med prosjektet! Kontaktperson hos NSD:

Lasse Raa Tlf. personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

