



UiT Norges arktiske universitet

Musikkonservatoriet

Selvverd i musikalsk samspill

En kvalitativ studie av elever og læreres meninger om selvverd og samspillundervisning

Jannike Sara Hansen

Masteroppgave i Instrumentalpedagogikk. MUS-3903. August 2022

Sammendrag

Denne studien har hatt som mål å undersøke hvordan elever og lærere ved musikklinjer opplever arbeid med økt selvvurd i samspillfaget, og hvordan undervisningen kan legges til rette for å underbygge dette. Studiens teorigrunnlag bygger på to tradisjoner innen forskning på selvoppfatning: *forventningstradisjonen* og *selvvurderingstradisjonen*. Her vil teorier av Albert Bandura, Morris Rosenberg og Martin V. Covington bli presentert.

Studien har blitt gjennomført på to videregående skoler, med 29 elever og 6 lærere. Dataene er blitt utviklet gjennom gruppeintervjuer, med elever og lærere hver for seg, samt observasjon av samspillundervisning. Intervjuene omhandler opplevelse av dagens samspillfag, refleksjoner rundt hva selvvurd er, og hvordan en kan legge til rette for at elevers selvvurd kan styrkes.

Funnene i denne studien viser at lærere og elever er opptatt av hverandres selvvurd i samspillundervisningen. Elevene er flinke til å se hverandre, og gi støtte til medelever som virker usikre. Lærerne legger til rette for hver enkelt elev, og er opptatte av at elever skal kunne kjenne mestring, uavhengig av hvilket nivå de er på. Ulikt instrumentteknisk nivå i samspillgruppene er en av utfordringene lærerne kjenner på. I tillegg kommer rammefaktorer som tid og læremateriell fram som eksempler på utfordringer. Lærerne ser på arbeidet med å legge til rette for økt selvvurd som deres jobb. Elevene ønsker at lærerne skal se og forstå hver enkelt elev. Da er kommunikasjon og gode relasjoner viktig. Konstruktiv kritikk viser seg å være en utfordring både for elever og lærere. For elevene er begrepsbruken noe negativt ladet, og de merker utfordringen som kommer med å gi, og motta konstruktiv kritikk. Lærerne merker også utfordringen, fordi de ikke ønsker å såre elevene. Elever og lærere har klare meninger om hva som skal til i samspillundervisningen for å legge til rette for økt selvvurd. Dette går på kommunikasjon, rolleavklaring, individuell tilpasning og inkludering.

Nøkkelord: Selvvurd, selvoppfatning, selvvurdering, prestasjonspress, mestringsforventning, kommunikasjon, konstruktiv kritikk, samspill

Takk

Arbeidet med denne studien har vært en lang og lærerik prosess. I arbeidet før og under skriving av oppgaveteksten, har jeg hatt flere som har hjulpet meg med støtte, råd og veiledning. Jeg vil først og fremst rette en takk til informantene. Takk for at dere har åpnet dere og har latt meg få delta på undervisningen. Uten dere hadde ikke denne studien vært mulig. Jeg ønsker også å takke min fantastiske veileder Hilde Blix, for ros, tips, støtte og veiledning. Uten deg hadde det ikke blitt en forståelig oppgavetekst. Inger Mari og Anneliisa, takk for all litteratur dere har hjulpet meg med. Dere er verdens beste bibliotekarer! Takk til kolleger ved Sortland videregående skole, for gode samtaler og refleksjoner rundt temaet for denne studien, og takk til mine medstudenter som har beriket studietiden faglig og sosialt. Til sist vil jeg takke min fine samboer Vegard som alltid stiller opp med oppmuntrende og støttende ord!

Innhold

1.0 Innledning.....	1
1.1 Bakgrunn for valg av tema.....	1
1.2 Formål og problemstilling.....	1
1.3 Plassering av min studie	2
2.0 Sentrale begreper	3
2.1 Selvpoppfatning.....	3
2.2 Selvverd	4
2.3 Mestringsforventning	4
2.4 Læreplaner	5
2.5 Faget samspill	6
3.0 Tidligere forskning	8
3.1 Forskning på selvverd	8
3.2 Prestasjonspress	10
3.3 Selvverd innen musikkterapi og musikkpedagogikk.....	11
3.4 Prestasjonspress blant musikere	12
4.0 Teoretisk perspektiv	13
4.1 Forventningstradisjonen - «Vil jeg greie det?»	13
4.1.1 Kilder til selvpoppfatning i forventningstradisjonen	14
4.1.2 Mestringserfaring	14
4.1.3 Stedfortredende erfaringer	14
4.1.4 Verbal overtalelse.....	15
4.1.5 Fysiologiske og emosjonelle reaksjoner	15
4.1.6 Plassering av Banduras mestringsforventningsteori i min studie	15
4.2 Selvvurderingstradisjonen – «Hvor god er jeg?»	16
4.2.1 Andres vurdering	16
4.2.2 Sosial sammenligning	18
4.2.3 Selvattribusjon.....	18
4.2.4 Psykologisk sentralitet.....	19
4.2.5 Plassering av Rosenbergs teori i min studie	20
4.3 Covingtons teori om selvverd.....	20
4.3.1 Performance = Ability = Worth.....	20
4.3.2 Plassering av Covingtons selvverdsteori i min studie.....	21
4.4 En flerdimensjonal og hierarkisk oppbygd selvvurdering	21
4.5 Oppsummering og drøfting av studiens teoretiske rammeverk	23
5.0 Metode	25

5.1 Valg av forskningsmetode	25
5.2 Observasjon av undervisning	25
5.2.1 Observatøreffekt og bias	26
5.3 Intervju med elever og lærere.....	27
5.3.1 Asymmetrisk maktforhold	28
5.4 Utvalg.....	28
5.5 Datainnsamling.....	29
5.6 Analysemetoder	30
5.7 Triangulering.....	31
5.8 Relabilitet og validitet	31
5.8.1 Relabilitet	31
5.8.2 Validitet	32
5.9 Etske vurderinger	32
5.9.1 Informert samtykke	33
5.9.2 Konfidensiell og anonym deltakelse.....	33
5.9.3 Forskerens rolle	33
6. Presentasjon av funn	34
6.1 Informantene.....	34
6.2 Opplevelse av faget	35
6.2.1 Samspillfaget som allmenndannende fag	35
6.2.2 Samspillfaget som mestringsarena	38
6.2.3 Samspillfagets rolle for sosial trygghet	39
6.2.4 Samspillfaget som vurderingsplattform	42
6.2.5 Å være «god» i samspill.....	44
6.2.6 Samspillfagets utfordringer	45
6.3 Arbeid med selverd.....	48
6.3.1 Kartlegging av selverd.....	48
6.3.2 Individuell tilpasning i samspillfaget	50
6.3.3 Inkludering i samspillfaget.....	52
6.3.4 Rolleavklaring i samspillfaget	52
6.3.5 Å skape et godt selverd	55
7.0 Diskusjon	57
7.1 Selverdets rolle i samspillfaget	57
7.1.1 Dagens samspillundervisning	57
7.1.2 Selverd i samspillundervisningen	58
7.1.3 Samspillfagets framtid.....	59

7.2 Pedagogiske implikasjoner og tanker rundt eget forskningsarbeid	63
7.2.1 Pedagogiske implikasjoner	63
7.2.2 Tanker rundt eget forskningsarbeid	64
8.0 Avslutning	67
8.1 Videre forskning	68
Referanser.....	70
Vedlegg 1: Infoskriv og samtykkeerklæring til elever og lærere	73
Vedlegg 2: Intervjuguider	76
Vedlegg 3: Tilbakemelding fra NSD	80

Liste over figurer:

Figur 1: Illustrasjon av Meads syn på hvordan en oppfatter seg selv gjennom persepsjon av andres reaksjoner på egen atferd	17
Figur 2: Illustrasjon av sentrale dimensjoner ved attribusjon.....	19
Figur 3: Shavelson, Hubner og Stantons modell for selvvurdering.....	22

1.0 Innledning

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Jeg er utdannet klassisk sanger ved Musikkonservatoriet i Tromsø. Etter endt utdanning i 2013 fikk jeg jobb som sanglærer på Sortland videregående skole, avdeling Musikk, dans, drama. Her jobber jeg fortsatt som sangpedagog, og har de siste årene også undervist i samspillfaget.

Den største forskjellen for meg som lærer på fordypningsinstrument og i samspillfaget er hvilket fokus jeg har på enkelteleven. Som utøver og sanglærer har jeg alltid vært opptatt av prestasjonsforberedende arbeid. Prestasjonsangst er et begrep jeg har lest mye om, og jobbet med. Som lærere er dette noe vi møter i stadig større grad. Instrumentaltimer gir rom for at all undervisning blir tilpasset eleven. Dersom eleven sliter teoretisk eller teknisk, er det min oppgave å legge opp undervisningen etter den enkeltes nivå. Dersom eleven sliter med dårlig selvtillit, dårlig selvbilde eller prestasjonsangst, er det min oppgave som pedagog og jobbe sammen med eleven for å bygge opp elevens tro på seg selv. Men hva skjer når eleven som tilsynelatende klarer seg godt på enetimer, bryter sammen i en samspillsituasjon? Etter å ha opplevd dette gjentatte ganger som samspilllærer, ble jeg stadig mer nysgjerrig på hvordan en kan jobbe for å unngå at slike situasjoner oppstår. I samspillundervisningen vil eleven jeg har jobbet med på instrumenttimene, måtte forholde seg til både flere lærere og flere elever. Fokuset blant deltakerne forandrer seg. Eleven som klarer seg fint på enetimer, vil plutselig utsettes for flere nye faglige og sosiale elementer. Sosial sammenligning, vurdering av andre elever og ulikt nivå vil plutselig spille inn og påvirke elevens selvfølelse. Jeg som lærer kan ikke lenger ha like tett oppfølging av hver enkelt elev, og fokuset blir ofte flyttet mellom enkeltelever og fellesskapet. Dette har resultert i spørsmål som omhandler hvordan en kan snu tankegangen fra å forebygge prestasjonsangst, til å bygge selvvverd i fellesskap. Kan vi som lærere, sammen med elevene, bygge selvvverd?

1.2 Formål og problemstilling

Studiens formål er først å få et innblikk i elevers og læreres refleksjoner rundt fenomenet *selvvverd i samspillundervisningen*. Jeg ønsker også å se nærmere på hva elever og lærere mener må være til stede i undervisningen for å oppnå økt selvvverd. Min problemstilling er som følger:

Hvordan mener elever og lærere på musikklinjer at det kan legges til rette for økt selvverd i samspillfaget?

For å svare på problemstillingen har jeg utarbeidet tre forskningsspørsmål:

- 1. Hvordan opplever elever og lærere samspillfaget i dag?*
- 2. Hvordan arbeider elever og lærere med å legge til rette for økt selvverd i dag?*
- 3. Hvordan kan samspillfaget videreutvikles for å ivareta målsettinger om folkehelse og livsmestring i Fagfornyelsen?*

Selve studien rommer observasjon av undervisning, etterfulgt av intervjuer gjort med elever og lærere ved to forskjellige musikklinjer i Nord-Norge. Ved besøket på de ulike skolene har jeg observert undervisning i samspill i 3. klasse. Deretter har jeg intervjuet gruppen med 3. klassinger, samt lærere som underviser i faget.

«Samspill er kaos», sa en kollega til meg en gang. Det er mangel på rom, elever som ikke alltid vet hva de skal gjøre, og elever som er på forskjellige nivå når det kommer til instrumentbeherskelse. Det er mange behov å ta hensyn til, men dersom en får det til, er samspill et fag hvor arbeid med selvverd er en mulighet. I dette faglig-sosiale rommet hvor arbeid med enkeltindivider og fellesskap skjer samtidig, ligger det nye muligheter.

1.3 Plassering av min studie

Jeg er her interessert i indre og ytre faktorer som er med på å bygge selvverd i samspillsituasjoner. Som Nordberg (2018) skriver i sin masteroppgave om prestasjonspress, er det viktig å tilegne seg kunnskap for å kunne forstå hvorfor elever reagerer slik de gjør, dersom de føler på lavt selvverd. Studien min vil kunne være interessant for alle som arbeider med faget samspill, eller underviser i samspillsituasjoner. Selv om denne studien ser på samspill som fag, vil det være en overføringsverdi til andre som ønsker et dypere innblikk i selvverdsbegrepet, og som arbeider med mennesker i grupper.

2.0 Sentrale begreper

I det følgende kapittelet vil jeg redegjøre for begreper som er sentrale i studiens problemstilling. Ettersom studien søker svar på hvordan en kan legge til rette for økt selvverd i samspill, ser jeg det som sentralt å innledningsvis drøfte begrepene *selvoppfatning*, *selvverd* og *mestringsforventning* i lys av teoriene jeg har valgt å se nærmere på. Deretter vil jeg redegjøre for begrepene *læreplaner* og *samspillfaget*, da dette er bakgrunnen for innhenting av studiens empiri.

Fra forskningen på kompetansevurdering har jeg i denne studien valgt å ta utgangspunkt i to tradisjoner: *selvvurderingstradisjonen* og *mestringstradisjonen*, beskrevet av Skaalvik og Skaalvik (2018) som de mest dominerende tradisjonene innenfor den pedagogiske forskningen. Selvvurderingstradisjonen vektlegger de generelle vurderingen av hvor dyktig en er på et område. Vurderingen vil være relativt stabil, og endres gradvis. Her hører Covingtons teori om selvverd hjemme, og vil bli presentert i studiens teoridel. Forventningstradisjonen vektlegger det problem- og situasjonsspesifikke, og omhandler individets forutsetninger til å mestre en oppgave. Mestringsforventningen vil kunne endres raskere enn individets selvverd. Endringen skjer gjennom positive mestringserfaringer (Skaalvik & Skaalvik, 2018). I studiens teoridel vil jeg gå nærmere inn på mestringstradisjonen, ved å presentere Albert Banduras teori om mestringsforventninger.

2.1 Selvoppfatning

Selvoppfatning er en samlebetegnelse på bildet du har på deg selv, hvordan du vurderer ditt eget selvverd og hvilke mestringsforventninger du har. Øyvind Kvello, førsteamanuensis i utviklingspsykologi ved Psykologisk institutt NTNU, definerer begrepet selvoppfatning slik: «Selvoppfatning er alt du tror, tenker og antar om deg selv. Når du så vurderer din selvoppfatning, sier det noe om *du selv* synes du er bra nok person, at du har en bra selvaksept» (Kvam, 2016).¹ Skaalvik og Skaalvik definerer begrepet som «enhver oppfatning, vurdering, forventning, tro eller viten som en person har om seg selv» (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 94).

¹ Sitatet er hentet ut fra en artikkel skrevet av Merethe Kvam

2.2 Selvverd

Selvverd er det mest sentrale begrepet jeg bruker i min studie. Det er derfor viktig å avklare hva som ligger bak begrepet, samtidig som jeg redegjør hvordan begrepet skal forstås i denne studien. Selvverd er, ifølge psykolog Jan Rimau, en kunstig valuta. Det er personens *forestilling* om egen posisjon, status og rolle (Rimau, 2020). Dette gjør selvverd til en subjektiv opplevelse av egne evner og hvordan en oppfattes av andre. Skaalvik og Skaalvik beskriver selvverd som «.. at en har en ballast av trygghet som gjør at en godtar seg selv slik en er og våger å se både sine svake og sterke sider, og at en ikke trenger å være opptatt av selvpresentasjon og hvordan en virker på andre» (Skaalvik & Skaalvik, Skolen som læringsarena, 2018, s. 98). Ved å akseptere seg selv vil en ikke ha et konstant behov for bekreftelse fra miljøet (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Jeg har valgt å legge Skaalvik og Skaalviks definisjon på begrepet til grunn for min bruk av begrepet selvverd i denne studien. Dette oppsummerer godt de ulike teoriene jeg har valgt å bruke i denne studien med tanke på å være trygg på seg selv. Definisjonen kommer også med en anledning til å drøfte viktigheten av sosial sammenligning og miljøets påvirkning på individet.

Begrepet selvakseptering blir brukt i litteraturen som ligger til grunn for denne studien, på lik linje med selvverd. Covington beskriver søken etter «self-acceptance» som menneskets høyeste prioritering (Covington, 1992). Baumeister, Campbell, Krueger og Vohs bruker begrepet self-esteem for å beskrive troen mennesker har på egne evner. Denne troen trenger ikke å være i samsvar med et objektivt syn på individet (Baumeister, Campbell, Krueger, & Vohs, 2003). Ifølge Rosenberg (1979) har mennesker høy self-esteem når en har selvrespekt og anser seg som et menneske som har verdi.

I arbeidet med denne studien har jeg kommet over mange begreper som kan falle inn under «selvverd». Jeg har valgt å bruke begrepet selvverd når jeg refererer til Rosenberg og Baumeister, Campbell, Krueger og Vohs begrep «self-esteem». Innen norsk litteratur finner jeg også forskjellige begreper på selvverd. I denne studien vil jeg bruke begreper som sbeelvbilde og selvrespekt som underkategorier av selvverdsbegrepet.

2.3 Mestringsforventning

Albert Bandura bruker begrepet «self-efficacy», oversatt til mestringstro, eller mestringsforventning. I denne studien vil jeg bruke begrepet mestringsforventning når jeg refererer til dette begrepet. Mestringsforventning er menneskets forventning om å kunne

utføre og mestre bestemte handlinger. Bandura (1997) viser i boken «Self-efficacy» til forskjellen mellom mestringsforventning og selvvverd, og påpeker at mestringsforventning er områdespesifikk. En kan gjøre det dårlig på et område i livet, uten at det går ut over selvvverdet. Mestringsforventning bygger på tidligere mestringserfaringer. Individets ferdigheter bestemmer hva en kan gjennomføre, og de tidligere mestringserfaringene skaper grunnlaget for at individet kan gjenkjenne og bruke ferdighetene som trengs i ulike sammenhenger (Bandura, 1997, s. 36). Individet har evne til å sette seg mål, danne seg forestillinger om hva en er i stand til å klare og vurdere egne prestasjoner.

2.4 Læreplaner

Læreplanen Kunnskapsløftet LK06 (heretter K06) har utgått gradvis siden høsten 2020. Elevgruppen jeg har valgt å observere går på vg3 og er siste kull som følger K06. Målet for opplæringen i K06 er å «utvide evnene hos barn, unge og voksne til erkjennning og oppleving, til innleving, utfalding og deltaking» (Kunnskapsdepartementet, 2006). Læreplanen tar utgangspunkt i elevenes iboende lærelyst og det blir skolens ansvar å forberede elevene på livet. Dette skal gjøres ved å lære elevene til å ta ansvar for gjennomføring av egen læring, og ta ansvar for egne handlinger (Kunnskapsdepartementet, 2006). Viktigheten av å spesialisere elevene, blir trukket frem. Kompetansen elevene får skal likevel være bred nok slik den kan brukes i andre sammenhenger.

Ho må utvikle dei evner som trengst for spesialiserte oppgåver, og gi ein generell kompetanse som er brei nok for omspesialisering seinare i livet.

(Kunnskapsdepartementet, 2006)

Fagfornyelsen LK20 er navnet på utdanningsreformen som trådte i kraft høsten 2020. I læreplanens overordnende del viser den til skolens oppgave å ruste elevene best mulig for fremtiden gjennom kritisk tenkning, kildekritikk og faglig fordypning (Kunnskapsdepartementet, 2017). Her finner en også kompetansebegrepet beskrevet.

Kompetanse er å kunne tilegne seg og anvende kunnskaper og ferdigheter til å mestre utfordringer og løse oppgaver i kjente og ukjente sammenhenger og situasjoner. Kompetanse innebærer forståelse og evne til refleksjon og kritisk tenkning.

(Kunnskapsdepartementet, 2017)

Tverrfaglige temaer som *demokrati og medborgerskap, bærekraftig utvikling og folkehelse og livsmestring* er sentrale. Folkehelse og livsmestring i faget *instrument, kor, samspill* handler om å bygge et positivt selvbilde. Gjennom arbeid alene, og i samspill skal elevene kunne bygge en trygg identitet (Utdanningsdirektoratet, 2020). Det handler om å gi elever mestringserfaringer og mestringsfølelse ved å utvikle strategier for å håndtere både fysiske og psykiske utfordringer som kommer i arbeidet med en formidlingssituasjon. Da folkehelse og livsmestring tar opp flere elementer som er sentrale for denne studien, vil det være interessant å diskutere hvordan dette kan tas med i videreutviklingen av faget samspill.

2.5 Faget samspill

Samspill er en del av programfaget Instrument, kor, samspill (heretter IKS) på studieretningen Musikk, dans, drama i den videregående skole. Ettersom elevene jeg har observert og intervjuet går i vg3, vil jeg starte med å presentere programfaget slik det står beskrevet i K06. Samspillfaget går under faget IKS2 og er en videreføring av programfaget IKS1 i vg2. Hovedområdene i faget IKS2 er *hovedinstrument, øvingslære og kor og samspill*. I fagene IKS1 og IKS2 får elevene mulighet til å utøve musikk sammen med andre, og det gis mulighet til felles estetiske opplevelser og erfaringer (Utdanningsdirektoratet, 2006). Faget skal bidra til elevers mulighet til å bidra i kulturelt i samfunnet (Utdanningsdirektoratet, 2006). Elever blir vurdert og får karakter i faget, og kan i vg2 trekkes opp til muntlig praktisk eksamen i faget IKS1. I faget IKS2 skal alle elever opp til eksamen, med en lokal utarbeidet forberedelsesdel.

I likhet med samspillfaget i K06, er samspill en del av programfaget IKS under den nye læreplanen K20. Fagene IKS1 og IKS2 legger vekt på muligheten til å utøve musikk sammen med andre og utvikle identitet og personlig uttrykk. Fagene skal gjennom mestringserfaringer legge til rette for at elever i framtiden kan bidra kulturelt i samfunnet. Begreper som anerkjennelse og verdsettelse blir viktige for verdigrunnlaget i fagene. «Hovedområder» er i den nye planen byttet ut med *kjerneelementer* og inneholder *instrumentutøving, kor og ensemble, øving og musikkformidling*. Musikkformidling handler om å utforske uttrykksformer og interaksjon mellom utøver og publikum (Utdanningsdirektoratet, 2020). Jeg vil i drøftingsdelen av studien trekke inn den nye læreplanen for faget samspill, for å se hvilke muligheter som ligger i videreutvikling av faget.

Skolene jeg har besøkt, har timeplanfestet faget IKS2 som tre ulike undervisningsfag, med følgende timefordeling:

Hovedinstrument: 1 time

Kor: 2 timer

Samspill: 2 timer

3.0 Tidligere forskning

I dette kapittelet presenterer jeg tidligere forskning på selvverd og prestasjonspress. Forskning gjort i lignende sammenhenger presenteres for å kunne danne et kunnskapsgrunnlag når jeg skal vurdere resultatene som kommer frem av denne studien. Jeg vil først presentere tidligere forskning gjort på selvverd, før jeg viser til forskning gjort på prestasjonspress. Til slutt vil jeg gjøre rede for forskning gjort på selvverd og prestasjonspress innen kunst og musikkfeltet.

3.1 Forskning på selvverd

Martin V. Covington har gjennom flere år med forskning, sett på studenters syn på selvverd og hvilken betydning det har for motivasjon. Covington og Carol Omelich undersøkte i 1982 sammenhengen mellom innsats, evner og selvverd i et valgt fag hos førsteårsstudenter på college i USA. Studentene ble bedt om å analysere egne evner og innsats i et av kursene de hadde gjennomført sist termin. Her skulle studentene vurdere evnene til å gjennomføre kurset, og hvilken innsats de hadde lagt ned. Karakteren skulle dokumenteres, og studentene ble bedt om å vurdere i hvilken grad de opplevde selvverd som studenter. Omentrent $\frac{1}{4}$ av studentene mente karakterene var den viktigste faktoren for følelse av selvverd. 6% mente evner som indirekte påvirket karakter, var viktigst. 20% mente innsats, uavhengig av resultat og karakter gav størst følelse av selvverd. Halvparten av studentene mente evner, uavhengig av resultat, sto for størst følelse av selvverd (Covington, Omelich, 1982). Gjennom Covingtons forskning på selvverd, beskrives viktigheten av individets egenopplevde evner blant studenter. Studien beskrevet ovenfor viser hvordan studentene setter evner høyere enn innsats, og hvordan de selv skaper en kobling mellom evner og selvverd. For å finne svar på min egen problemstilling vil det være avgjørende å finne ut om dagens elever kobler egne evner til eget selvverd.

En annen undersøkelse gjort på temaet selvverd, er utført av Jonathon Brown og Bernard Weiner. Brown og Weiner stilte spørsmålet: «Hvem ville du vært, og hvorfor?» til 148 studenter ved University of California (Brown & Weiner, 1984). Studentene fikk presentert to caser, som handlet om A) to studenter og B) to gamle menn. Casene viste hvordan resultatet ble dersom deltakerne lyktes eller mislyktes.

- a. This is a profile of two students. Student #1 has much natural ability. This student does not study hard. During the first year of college this student maintained a B+ [C- for failure]

average. Student #2 does not have much natural ability. This student studies hard. During the first year of college this student maintained a B+ [C-] average.

- b. This is a profile of two old men. Both are reflecting upon their lives. Man #1 has much natural ability. He did not try hard. During his working life he attained moderate [only limited] success. Man #2 had little natural ability. He tried very hard. He too attained moderate [only limited] success.

(Brown & Weiner, 1984)

Spørsmålet studentene fikk var: Hvem ville dere vært? Resultatene av casen med student #1 og #2 støtter Covingtons forskning på selvvurd. Studentene svarte at de ville vært student #1, uansett utfall. Evner ble sett på som mer verdt enn innsats. I casene med mann #1 og mann #2, gikk resultatene i motsatt retning. Studentene svarte at de ville vært mann #2, som hadde klart å oppnå sine resultater gjennom innsats. Menneskes potensial, sett bort fra om målene var oppnådd eller ikke, var oppfylt gjennom innsats. Funnene gjort i denne undersøkelsen kan støttes opp av *sosial sammenligningsteori* (Festinger, 1954). Dersom en gjør en sosial sammenligning, vil en alltid måle seg med noen en identifiserer seg med. Det kan være mennesker i samme alder, omgangskretser, eller fellesskap. Dette kalles en *referansegruppe*. Jeg har i min studie valgt å undersøke den sosiale sammenligningen er blant elevene. Jeg har også spurt lærerne i hvilken grad de tenker sosial sammenligning er en faktor i samspillsituasjoner.

Det er viktig å ta med i betraktning at den omtalte studien er eldre og gjennomført av menn. Dette betyr at det ikke er slik at en ville komme fram til samme slutning dersom studien ble gjennomført i dag og i andre land eller kulturer. Det er likevel en interessant studie som tar opp temaet sosial sammenligning og virkningen referansegrupper kan ha på mennesker.

Temaet *selvverd* dukker stadig opp i masterstudier i det pedagogiske og psykologiske fagfeltet. Vibeke Bugge presenterer i studien «Selvvurdering i skolekonteksten» kvantitative data der et av fokusområdene er elevenes vurdering av seg selv og sin kompetanse. Analysen viser til forskjellige syn på elevenes opplevelse av skolehverdag og selvvurd, sett ut fra om eleven har høy eller lav selvvurdering (Bugge, 2011). I 2018 skriver Kristin Fiksdal en masteroppgave ved NTNU med problemstillingen: «Hvilke faktorer kan forklare endring av selvvurd hos elever i videregående skole?» Gjennom studien ser Fiksdal resultater som tyder på at det er sammenheng mellom selvvurd og fysisk selvpåfatning. Resultatene av studien

viser også til sosial selvoppfatning som en av de viktigste variablene i forklaringen av selvverd (Fiksdal, 2018). En studie gjort av masterstudent Hanne Barkhald, med formål å undersøke hvilke faktorer som spiller inn på ungdomsskoleelevers og videregåendeelevers mentale helse, viser resultatene, i likhet med Fiksdal, at elevers fysiske selvoppfatning har stor betydning på selvverd. Studien er en kvantitativ undersøkelse, der deltakerne er 2228 elever fordelt på ungdomsskoler og videregående skoler i Nord-Trøndelag, Sør-Trøndelag, Møre og Romsdal og Oppland (Barkhald, 2015).

I disse studiene presenteres ulike aspekter rundt fenomenet *selvverd*. Jeg mener det er viktig å se på ulike sider av fenomenet for å få et mest mulig helhetlig bilde av hvordan elevene oppfatter sitt eget selvverd. Fysisk og sosial selvoppfatning kan være med på å bygge, eller bryte ned, elevers selvverd. Dette er eksempler på indre faktorer som er med på å påvirke elevens selvverd. Jeg har også valgt å undersøke hvilke ytre faktorer som spiller inn. Prestasjonspress vil være en ytre faktor.

3.2 Prestasjonspress

Prestasjonspress i skolen er et område som er undersøkt hyppig de siste årene.

Utdanningsforskning.no viser i fagartikkelen «Prestasjonspresset i skolen» til norsk og internasjonal forskning som peker på at elever, med økende alder, opplever skolen mer prestasjonsorientert (Skaalvik & Federici, 2015). Skaalvik og Federici gjennomførte en studie der deltakerne i undersøkelsen var 2346 elever fra ungdomsskoler og videregående skoler, med lokalitet i Sør-Norge og Midt-Norge. Resultatene viste en svak økning i prestasjonspress og utseendepress gjennom ungdomsskolen og videregående skole. Her fant de også en klar tendens til nedstemthet og lavere selvverd hos elever som opplevde størst press. Elevene følte et større prestasjonspress enn utseendepress. 61,4 % av jenter i videregående skole svarte at de opplevde stort press når det gjaldt å gjøre det bedre på skolen. Undersøkelsen viser blant annet sammenhengen mellom prestasjonspress og lavere selvverd.

Den nasjonale rapporten Ungdata, utarbeidet av Ungdatasenteret ved NOVA, Oslo Met, bygger og oppdaterer resultater fra tidligere utgaver. Resultatene kommer fra lokale spørreundersøkelser, og gjennomføres over hele landet (Bakken, 2020). I rapporten for 2021 viser resultater at 17% har opplevd så mye press den siste uka, at de har vanskeligheter med å håndtere det. Presset kommer fra skolen, idrett, sosiale medier og press på å se bra ut. Skolen er det området der elevene føler mest press. Dette stemmer overens med funnene Bakken,

Sletten og Eriksen (2018) har gjort i sin forskning. Her viser de til studier som viser en tydelig sammenheng mellom skolestress og psykiske helseplager. Denne sammenhengen er sterkere blant jenter enn blant gutter. Her svarer nærmere halvparten av jentene at de opplever «mye press» eller «svært mye press» om å gjøre det bra på skolen, mot 25% av guttene (Bakken, Sletten, & Eriksen, 2018). Datagrunnlaget er hentet fra undersøkelsene Ungdata har gjennomført i 2017 og 2018. Dette er interessante undersøkelser for min studie da ytre faktorer, som prestasjonspress, vil være med på å påvirke elevers selvvverd.

3.3 Selvvverd innen musikkterapi og musikkpedagogikk

For å finne forskning gjort på selvvverd og musikk, har jeg valgt å se på forskning gjort på temaet innenfor musikkterapi, i tillegg til det musikkpedagogiske feltet. I tidsskriftet *Voices: A world forum for music therapy* presenterer Susan Hallam en metastuide fra 2016. Her har hun sett på de viktigste studiene gjort i fagfeltet de siste 20 årene. Her har hun blant annet sett på studien gjort i 2013 av Creech, Gonzalez-Moreno, Lorenzino, og Waitman, som viser til en positiv sosial atferd hos barn og unge, ved bruk av musikk i grupper. Kollektiv musisering støtter opp under følelsen av tilhørighet ved å danne en gruppeidentitet. Dette vil ifølge forfatterne skape solidaritet, og ved å hjelpe hverandre, skape et godt teamarbeid (Hallam, 2016). Etersom jeg i denne studien følger elevene i faget samspill, vil dette kunne være en ideell arena for å styrke elevenes selvvverd. Under forskningsintervjuene med elevene spør jeg derfor elevene om hvordan de fungerer i grupper, hvordan de tar vare på elever som har lavt selvvverd, og hvordan en best mulig kan legge opp undervisningen for å øke selvvverd, gjennom musikk i samspill.

Yan Feng og Zhouyang Li har evaluert hvilken effekt musikkterapi har på den mentale helsen hos collestudenter i Kina. Ut fra nivå ble studentene delt inn i grupper. Her fikk elevene delta på oppvarminger, temaaktiviteter, diskusjoner og deling. Studentene ble målt før og etter terapien ved bruk av flere skalaer (adolescent self -worth scale, Inclusion of Others Scale og Symptom Checklist 90). Resultatene viste at studentene hadde høyere selvvverd, selvaksept og toleranse for andre etter endt forskningsperiode (Feng & Li, 2020).

Mara E. Culp (2015) viser i sin artikkel til hvordan selvtillit kan hjelpe elever også utenfor klasserommet. Dersom eleven har dårlig selvtillit, vil dette gå ut over deltakelsen i musikktime. Hun har sett på hvordan læreren kan hjelpe elevene til å få bedre selvtillit, samtidig som en bygger et musikalsk nivå. Disse musikkopplevelsene bør skje i trygge

omgivelser, med en lærer som har en god relasjon til elevene. Gjennom synging, spilling, eksperimentering av forskjellige musikkstiler, musikkteori og kreativt arbeid, vil den musikalske kompetansen øke sammen med selvtilliten (Culp, 2015).

Lisa Martin (2012) viser i sin forskning på ungdommer som spiller i band på ungdomsskolen (middle school), at evner blir satt som sterkeste forklaring for musikalsk suksess. Gjennom målinger gjort på 45 band fra 14 forskjellige skoler ser hun tendenser til at elever med lav musikalsk mestringsforventning gav mer detaljerte beskrivelser av situasjoner de hadde lyktes og mislyktes i. Dette mener hun kommer av at elever med lav mestringsforventning dveler mer med disse situasjonene, i forhold til elever med høy mestringsforventning (Martin, 2012).

3.4 Prestasjonspress blant musikere

I en masterstudie fra 2018 har Jeanette Christin Nordberg sett på hvordan og hvorfor prestasjonspress oppstår blant instrumentalister, spesielt blant fløytister, da dette er hennes hovedinstrument. Gjennom loggføring i arbeidet fram mot egen eksamen og en spørreundersøkelse, har Nordberg sett nærmere på hvordan en kan overvinne frykten, eller prestasjonsangst, som hun kaller det. Gjennom analyse av egen logg og spørreundersøkelsen, kommer hun fram til viktigheten av å tilegne seg kunnskap om hvilke fysiologiske og psykologiske faktorer en utsettes for under press, samt hvorfor en reagerer som en gjør i slike situasjoner (Nordberg, 2018).

Vaag, Bjørngaard og Bjerkeset (2016) har sett på bruk av psykoterapi og medisiner blant musikere, og sammenlignet det med en generell arbeidsstyrke. Gjennom en spørreundersøkelse på Internett fikk de svar fra 4168 musikere i Norge på hvordan de opplevde det psykososiale miljøet på jobben, mental helse og bruk av helsevesen. Disse svarene ble sammenlignet med 9771 tilfeldig utvalgte mennesker med vanlige jobber. Her fant de ut at musikere hadde tre ganger så stor sjanse for å ta i bruk psykoterapi og 50% større sjanse for bruk av medisiner, sammenlignet med den generelle arbeidsstyrken. Her trekkes musikernes arbeidspress og prestasjonspress som en mulig årsak (Vaag, Bjørngaard, & Bjerkeset, 2016).

4.0 Teoretisk perspektiv

Dette kapitlet har til hensikt å presentere og avgrense de pedagogisk psykologiske teoriene som legges til grunn i arbeid med denne studien om selvvverd i samspillfaget. Jeg vil starte med å presentere to ulike forskningstradisjoner innen pedagogisk forskning av selvoppfatning knyttet til skoleprestasjoner, med utgangspunkt i hver sin teori. Først vil jeg presentere *forventningstradisjonen* representert ved Albert Bandura, hvor den kognitive siden av selvoppfatning blir vektlagt. Deretter vil jeg presentere *selvvurderingstradisjonen*, her representert av Morris Rosenbergs teori om self-concept. Her legges det større vekt på de affektive sidene ved selvoppfatning. For å gi en dypere forståelse av begrepet selvvverd, vil jeg presentere Martin V. Covingtons teori om *self-worth*. Covington beskriver i sin teori forholdet mellom prestasjon, evner og opplevd verdi. Til sist i dette teorikapittelet presenteres Shavelson, Hubner og Stantons modell for selvvurdering, kalt *en flerdimensjonal og hierarkisk oppbygd selvvurdering*. Denne modellen har jeg valgt å ha med for å vise likhetstrekk og skape en sammenheng mellom mestringsstradisjonen, selvvurderingstradisjonen og Covingtons teori om selvvverd.

4.1 Forventningstradisjonen - «Vil jeg greie det?»

Forventningstradisjonen er utviklet av Albert Bandura og bygger på studier av selvoppfatning. Forventningstradisjonen legger vekt på det kognitive og er opptatt av individets forventning om å klare bestemte oppgaver. Ifølge Bandura er ikke mestringsforventning medfødt. Det er kognitive, sosiale, følelses- og adferdsmessige ferdigheter. Ferdighetene er med på å bestemme hva en kan klare å gjennomføre. Mestringsforventning handler også om å gjenkjenne ferdighetene som trengs i ulike sammenhenger. (Bandura, 1997). Individet har evner til å sette seg mål, danne seg forestillinger om hva vedkommende er i stand til å klare, og vurdere egne prestasjoner. Forskingen om mestringsforventning handler om fremtid; hvordan individet ser på muligheten til å klare fremtidige oppgaver. Her handler det ikke om hvor flinke elevene føler de er, men om de tror de kan klare oppgavene de står overfor (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Bandura mener at det ikke er et forhold mellom troen på egne evner, og om en liker seg selv. Individet kan føle seg håpløst ineffektiv innen en gitt aktivitet, uten å miste selvvverd (Bandura, 1997). Dette skjer fordi de ikke investerer sitt selvvverd i aktiviteten, og mennesker trenger mer enn høy selvvverd for å yte i en aktivitet. I Banduras teori om mestringsforventning presenteres ulike kilder som kan være med å påvirke individets selvoppfatning.

4.1.1 Kilder til selvoppfatning i forventningstradisjonen

Teorien om mestringsforventning, eller self-efficacy, omhandler individets bedømmelse av hvor god en er til å planlegge og gjennomføre bestemte handlinger (Skaalvik & Skaalvik, 2018). For å ha en forventning om mestring, mener Bandura at det er fire hovedkilder til dette: *mestringserfaring, stedfortredende erfaring, verbal overtalelse og fysiologiske og emosjonelle reaksjoner*.

4.1.2 Mestringserfaring

Tidligere mestringserfaringer er sett på som den viktigste kilden til videre mestringsforventning (Bandura, 1997). Dersom en har erfaringer som tilsier at en vil mestre en oppgave, vil sjansen for å lykkes, være større. Tidligere erfaringer vil også være et element å falle tilbake på, dersom en mislykkes. Dette skjer fordi en vet at en har klart oppgaver med lik vanskelighetsgrad tidligere. Ved holde ut gjennom vanskelige perioder, vil motgangen gjøre deg sterkere og mer kapabel (Bandura, 1997, s. 80). Når de tidligere erfaringene er negative og gjentakende, vil mestringsforventningen minke i samsvar med sjansen for å lykkes. Risikoen er størst dersom de negative erfaringene kommer tidlig i prosessen, og resultatet ikke kan forklares med manglende innsats, eller utenforstående omstendigheter. Mestringserfaringer alene, vil ikke være tilstrekkelig for å bygge mestringsforventning. Det er nødvendig å ha en referanse på hva en god prestasjon er. Dette kaller Bandura for stedfortredende erfaringer.

4.1.3 Stedfortredende erfaringer

Ved å se andre som er lik deg selv lykkes, vil det styrke troen på at du også kan klare det. Uten en klar oppfatning av hva en god prestasjon innebærer, er det vanskelig å vite hva en skal øve på og hvordan en skal identifisere feilene en gjør (Imsen, 2014, s. 110). Mennesket lærer ved å observere andres atferd, og av hvilke konsekvenser handlingene gir. Dette kalles vanligvis for *modell-læring*. For at læring skal kunne finne sted, er det fire betingelser som må være på plass: *Oppmerksomhet, prosessering av informasjon, motivasjon og potensial*. En må rette oppmerksomheten mot kunnskapen som skal tilegnes og legge merke til den andres adferd, for senere å huske hva som er observert. Mennesker kan ikke påvirkes dersom en ikke husker. Det må skje en bearbeidelse av informasjonen (Bandura, 1997). For at oppmerksomhet og prosessering av informasjon skal kunne være til stede, må en være motivert. Potensialet, utviklingsnivå og tidligere ferdigheter vil være avgjørende for hva en kan lære på et gitt tidspunkt (Skaalvik & Skaalvik, 2018)

4.1.4 Verbal overtalelse

Det er lettere å opprettholde mestringsforventningen dersom signifikante andre uttrykker sin tro på dine evner. Ved verbal overtalelse vil en trolig mobilisere større innsats når en står overfor en oppgave (Bandura, 1997). Påvirkningen av verbal overtalelse vil kun virke dersom den ikke står i motsetning til personlige mestringserfaringer (Diseth, 2019). Dette betyr at det i hovedsak vil ha en effekt dersom en har klart å utføre lignende oppgaver før, og at økt innsats gir mulighet til å oppleve mestring etter kort tid (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 131). Dersom en uttrykker urealistiske forventninger som omhandler en persons evner, og personen ikke lykkes med oppgaven, vil det skape mistro. Dette vil videre undergrave mottakerens tro på egne evner, og tilliten vil svekkes til personen som har gitt vurderingen.

4.1.5 Fysiologiske og emosjonelle reaksjoner

Fysiologiske og emosjonelle reaksjoner kan oppleves som spenninger i kroppen (Diseth, 2019). Det kan komme som hjerteklapp, klamme hender, eller angst. Her skiller forventningstradisjonen seg fra selvvurderingstradisjonen. Der hvor forventningstradisjonen mener fysiologiske og emosjonelle reaksjoner signaliserer at en ikke behersker situasjonen, ser selvvurderingstradisjonen på fysiologiske og emosjonelle reaksjoner som en konsekvens av at selvverd er truet (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Bandura mener at en gjennom mestringserfaringer har mulighet til å minske negative emosjonelle reaksjoner. Dette øker troen på mestring, samtidig som en yter bedre (Bandura, 1997, s. 106). Dersom en lærer seg sosiale og emosjonelle ferdigheter, gjennom modell-læring, adferdsøving og støttende tilbakemeldinger, vil de fysiologiske og emosjonelle reaksjonene minke. Det vil også øke kvaliteten på det sosiale og den emosjonelle delen av livet (Bandura, 1997, s. 322).²

4.1.6 Plassering av Banduras mestringsforventningsteori i min studie

Bandura viser til hvordan mestringserfaringer kan bygge selvverd, og hvordan områdespesifikke utfordringer ikke trenger å bryte ned selvverd. Gjennom genuine mestringserfaringer utvikles forventning om mestring innenfor det samme område. Jeg har valgt å bruke mestringsforventning som en del av studiens teoretiske rammeverk fordi den er områdespesifikk, og fordi det er lettere å skape endring gjennom erfaringsbygging for den enkelte elev, enn å endre selvverdet. Teorien gir meg mulighet til å se nærmere på spesifikke områder av elevens livsverden, samt undersøke hvilke faktorer som kan være med på å skape

² Enkelte deler av kapitlet Mestringsforventning er hentet fra et essay skrevet av undertegnede våren 2021

endring av mestringsforventning, gjennom å presentere ulike kilder som kan være med på å påvirke elevens selvoppfatning

4.2 Selvvurderingstradisjonen – «Hvor god er jeg?»

Selvvurderingstradisjonen har sitt tyngdepunkt på nåtiden, hvordan et individ ser på seg selv og sine evner, i øyeblikket. Her står vurdering av egen dyktighet sentralt. Forskningen innenfor denne tradisjonen konsentrerer seg altså om hvordan individet vurderer seg selv. Selvverd vil likevel påvirkes av tidligere erfaringer. Eleven som vurderer seg selv om dyktig i et fag, vil ha en stabil oppfatning av egne evner som ikke vil variere med hvilken situasjon eleven er i. Denne oppfatningen individet har, stammer fra elevens tidligere erfaringer, samt hvordan erfaringene er tolket og forstått (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 94). Morris Rosenberg (1979) bruker begrepet *self-concept* når han beskriver helheten av individets tanker og følelser som omhandler selvet. Rosenberg deler inn selvet i to deler: *The self*, selvet som subjekt, og *The self-concept*, selvet som objekt. Self-concept indikerer prosessen som skjer når individet ser på seg selv utenfra som objekt, og beskriver, evaluerer og responderer. Mennesket blir et produkt av individets sosiale relasjoner i sitt miljø, og selvverd vil være et resultat av om en har en negativ eller en positiv oppfattelse av objektet (Rosenberg, 1979):

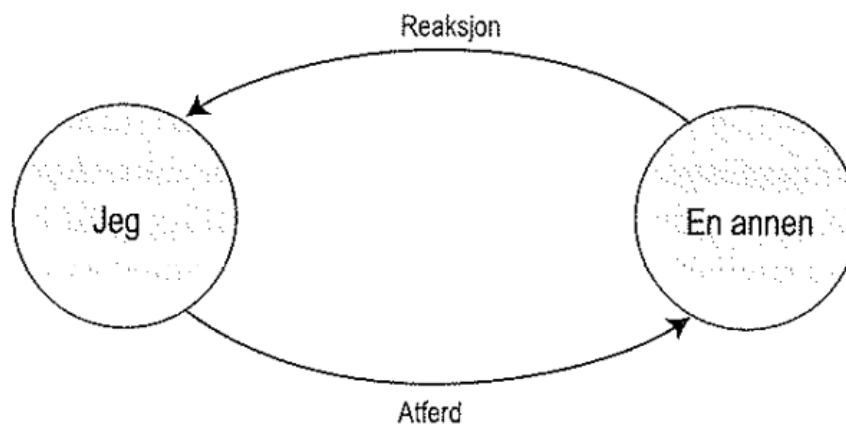
The self-concept is not the «real self, but, rather, the *picture* of the self»
(Rosenberg, 1979, s. 7).

Som tidligere nevnt i Covingtons teori om selvverd, er selvoppfatning en viktig del av hvordan en definerer seg selv. Innen selvvurderingstradisjonen nevner Rosenberg (1979) fire ulike prinsipper som kan være kilder til selvverd: *Andres vurdering, sosial sammenligning, selvattribusjon og psykologisk sentralitet*

4.2.1 Andres vurdering

Sosial struktur og interaksjon er grunnleggende prinsipper for self-concept. Mennesket er et sosialt dyr, og selvet påvirkes av hvordan andre forholder seg til det. Etter hvert vil en også se seg selv slik andre ser på en. Selvet bygges av hvordan andre ser oss (direct reflections), hvordan vi tror andre ser på oss (perceived selves) og hvordan miljøet som en helhet handler (generalized other) (Rosenberg, 1979). I en skolesituasjon kan vurdering skje mellom elever og mellom elev og lærer. Persepsjonen av andres vurdering vil være en viktig kilde til informasjon om oss selv (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 112). Når vi speiler oss i andre,

vurderer vi verdien av oss selv og våre handlinger ut fra andres tilbakemeldinger. Georg Herbert Meads (1863-1931) speilingsteori tar utgangspunkt i at mennesket er et sosialt vesen. Speilingsteorien viser hvordan en oppfatter seg selv gjennom å oppfatte andres reaksjoner på egen adferd. Individet speiler seg i tilbakemeldingene den får fra andre, og tilpasser seg etter det. Andres reaksjoner på individets handlinger vil være med på å bygge selvoppfatningen. Etter hvert vil også individet kunne forutsi andres reaksjoner på egen adferd, eller vurdere egen adferd fra en annens perspektiv (Skaalvik & Skaalvik, 2018).



Figur 1. Illustrasjon av Meads syn på hvordan en oppfatter seg selv gjennom persepsjon av andres reaksjoner på egen atferd (tilpasset etter Rommetveit 1958) (Skaalvik & Skaalvik, Skolen som læringsarena, 2018, s. 112).

Rosenberg mener det er essensielt å vite hvordan vi blir oppfattet for å kunne utføre en handling. Fordi det er vanskelig å kunne komme fram til hvordan andre oppfatter en selv på egenhånd, er vi avhengig av andres reaksjoner på oss.

.. there is probably no more critical and significant source of information about ourselves than other people's view of us. We need *consensual validation* of our self-concepts (Rosenberg, 1979, s. 64).

Reaksjonene som kommer tilbake til individet vil ha større påvirkningskraft hvis det kommer fra *signifikante andre*, personer som er viktige for individet. Dette kan for eksempel være foreldre, lærere eller klassekamerater. Dersom eleven ser på andre elever som signifikante, kan også sosial sammenligning forekomme.

4.2.2 Sosial sammenligning

Rosenberg skiller mellom to ulike typer for sosial sammenligning. Den første typen oppstår når individet kjenner seg overlegen eller underlegen i forhold til et annet individ. Eksempler på dette kan være å føle seg smartere/dummere, eller musikalsk/umusikalsk. Den andre typen av sosial sammenligning er normativ, hvor individet ser et annet individ som annerledes sammenlignet med seg selv. Her er det ikke snakk om å være bedre eller dårlige, men å være lik eller ulik (Rosenberg, 1979). I skolesammenheng kan sosial sammenligning skje på grunnlag av begge typene Rosenberg refererer til. Elevene kan sammenligne seg med elever en føler er underlegne eller overlegne. Her skjer sammenligningen med andre som er lik seg selv, og som er i samme situasjon som en selv. Dersom eleven sammenligner seg med en gruppe, blir det ofte betegnet som en *referansegruppe* (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Sammenligning kan forekomme ved at en ser på elever som annerledes enn seg selv. Her viser Rosenberg (1979) til forhold som kan handle om religion, befolkningsgrupper og sosial klasse. Leon Festinger skriver i artikkelen *A theory of social comparison processes* om menneskets motivasjon til å sammenligne egne meninger og evner med andres. Mennesket trenger å sammenligne egne evner med andre dersom en ikke har objektive mål å vurdere mot (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 115). Elevens evaluering av egne evner vil henge sammen med hvordan andre evaluerer elevens evner (Festinger, 1954).

4.2.3 Selvattribusjon

Attribusjonsteori viser til hvordan vi forklarer ulike hendelsesforløp (Weiner, 1985). Skaalvik og Skaalvik beskriver selvattribusjon som svaret på alle hvorfor-spørsmål en stiller seg selv (Skaalvik & Skaalvik, 2015). «Hvorfor fikk jeg ikke til oppgaven?», «Hvorfor får jeg alltid dårlige karakterer?». Svarene på disse spørsmålene vil gi en *intern*, eller *ekstern* forklaring. Forklaringene kan bygge på elevens evner og innsats, eller på faktorer som er utenfor eleven, som flaks. Her kommer også graden av *kontrollerbarhet* inn. Evner og innsats, som er sett på som intern attribusjon, vil ha ulik form av kontrollerbarhet. Innsats kan eleven kontrollere, men evner blir ofte sett på som ukontrollerbare (Skaalvik & Skaalvik, 2018). De eksterne attribusjonene vil ofte føles som ukontrollerbare for eleven.

	<i>Internal</i>	<i>Eksternal</i>
<i>Kontrollerbar for eleven</i>	Innsats Strategi	Vanskegrad?
<i>Ikke kontrollerbar for eleven</i>	Evner	Flaks God/dårlig undervisning Dagsform

Figur 2. Illustrasjon av sentrale dimensjoner ved attribusjon (Skaalvik & Skaalvik, Skolen som læringsarena, 2018, s. 120).

Rosenbergs teori om selvattribusjon bygger på Bems (1967) «self-perception theory», Kelly (1967) og Heiders (1958) «attribution theory». I likhet med disse teoretikerne viser Rosenberg (1979) til individets observasjon av seg selv, i handling og resultater:

.. it is undeniably the case that people do draw conclusions about how smart, kind, generous, or musically talented they are in considerable part on the basis of observing their own actions and its outcomes. It is this process we shall have in mind in speaking of «self-attribution» (Rosenberg, 1979, ss. 72-73).

4.2.4 Psykologisk sentralitet

Psykologisk sentralitet er de områdene individet anser som viktige. En kan ikke forstå viktigheten av spesifikke elementer av self-concept og hvilken innvirkning de har på individets selvverd, uten å forstå om disse spesifikke elementene er viktige for individet (Rosenberg, 1979). Dersom en mislykkes med en oppgave som ikke har psykologisk sentralitet, vil dette heller ikke ha særlig stor innvirkning på ens selvverd. Rosenberg trekker også fram et eksempel hvor en vennegjeng har ulik psykologisk sentralitet. La oss si at dette er tre elever i samme klasse. Den ene eleven er god på instrumentet sitt, den andre er god i teorifag og den tredje er god i sport. Så lenge hver av elevene fokuserer på egen psykologisk sentralitet, vil alle være overlegne de andre. Men fordi områdene er forskjellige, vil alle kunne oppleve å ha høyt selvverd, og samtidig ha respekt for hverandre. Dersom en tenker seg til at alle har sine områder hvor en opplever mestring, vil det ifølge Rosenberg være mulig for at flere kan ha høyt selvverd.

4.2.5 Plassering av Rosenbergs teori i min studie

Kildene til selvverd som Rosenberg refererer til, *andres vurderinger* og *sosialsammenligning* viser tydelig det sosiale aspektets betydning for hvordan individet bygger selvverd: Gjennom å direkte, eller indirekte, se seg selv fra andres ståsted, eller ved å sammenligne seg med andre. Den kognitive delen av teorien kommer frem i *Selvattribusjon* og *psykologisk sentralitet*. Selv om disse kildene omhandler de kognitive prosessene, betyr det ikke at miljøet ikke påvirker. Individet kan bedømme seg selv gjennom å observere seg selv og reflektere over hvorfor resultatet ble som det ble, men miljøet rundt med sine kriterier og rammer, vil alltid påvirke. I denne studien er denne teorien interessant fordi den viser ikke bare hvordan individet selv kan bygge selvverd, men også hvor viktig miljøet rundt individet er. Rosenbergs teori gir meg mulighet til å se på hvilke faktorer som spiller inn i det en elev går i gang med en oppgave.

4.3 Covingtons teori om selvverd

Martin V. Covington er ledende innen teorier om selvverd. Covington mener at menneskets søken for selvaksept, er menneskets høyeste prioritet. Dette resulterer i at individet konstruerer en subjektiv virkelighet, som de handler ut fra (Covington, 1992, s. 73). Individets ytelsesnivå, individets syn på egne evner, og innsatsen individet legger i en oppgave vil ha innvirkning på dets opplevde verdi (Covington, 1992). Slik begrepet blir definert av Covington, vil selvverd være en subjektiv vurdering av verdi, og trenger derfor ikke å være lik måten individet blir oppfattet på av miljøet rundt. Da dette nettopp er en subjektiv opplevelse, vil individet vurdere selvverd som et resultat av egne evner og prestasjonsnivå. I artikkelen *The self-worth theory of Achievement Motivation: Findings and Implications* skriver Covington om selvverd i klasserommet. I denne artikkelen hevder Covington at en sentral del av klasserommets måloppnåelse, er elevenes behov for å beskytte følelsen av verdi og selvverd (Covington, 1984). *Klasserommets måloppnåelse* vil i dette tilfellet bety hva hver enkelt elev ser på som viktigst i en klasseromssituasjon. I slike tilfeller kan beskyttelse av eget selvverd overskygge eventuelle andre mål som er satt av klassen, eller av lærer. Elevene kan ende med å sette evner høyere enn innsats.

4.3.1 Performance = Ability = Worth

Basert på sin forskning konstruerer Covington en formel for å vise forholdet mellom ytelsesnivå, evner og opplevd verdi. Individets prestasjonsnivå vil gi et bilde på hvilke evner som besittes, som igjen forteller hvilken verdi individet opplever å ha (UC Berkeley Event,

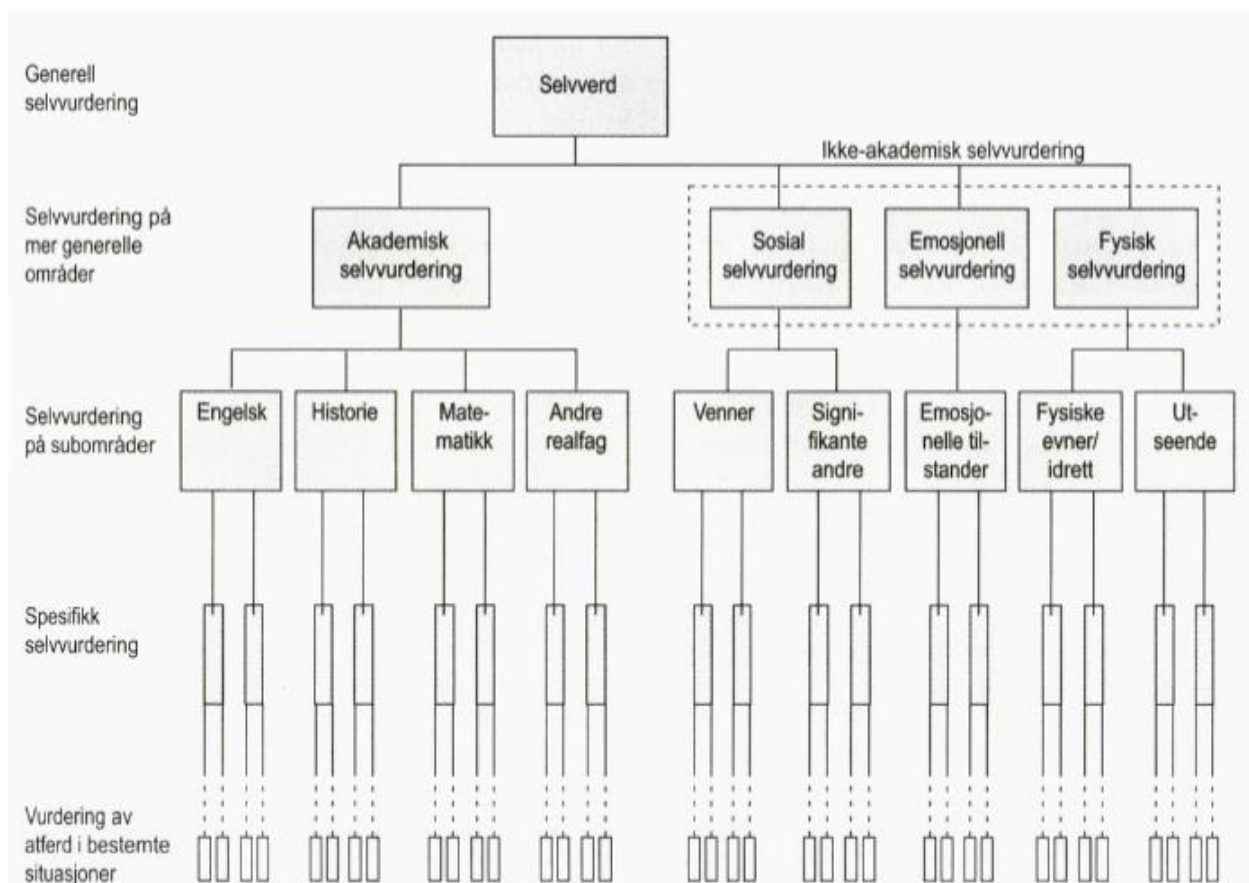
2012). Sett i lys av Covingtons selvverdsteori vil individet som presterer dårlig, avsløre sine manglende evner, som videre vil resultere i et lavere selvverd. Ser vi på Covingtons teori i et samfunnsperspektiv, vil egenopplevd verdi avhenge av hva en oppnår. Individet vil kun antas å være like mye verdt som deres prestasjoner (Covington, 1992). Fordi evner blir sett på som et avgjørende element for suksess, slik manglende evner vil føre til nederlag, vil selvpoppfatningen være en betydelig del av hvordan en definerer seg selv (Covington, 1984). Ifølge Covington vil mennesket gjennom vurdering, stadfeste ens egen verdi. Vurderingen individene gjør, ut fra Covingtons teori, hører inn under selvvurderingstradisjonen.

4.3.2 Plassering av Covingtons selvverdsteori i min studie

Covingtons teori har gitt meg mulighet til å få en mer nyansert definisjon av selvverdsbegrepet. Selvverd blir ifølge Covington en intern og egenopplevd beskrivelse av individet, hvor miljøet rundt ikke har like stor påvirkningskraft i forhold til forventningstradisjonen. Dette skjer når elevene setter egne evner høyere enn innsats når de skal bedømme eget selvverd. Ved å trekke fram selvverd som påvirkningskraft til måloppnåelse i klasserommet, gir det meg et bredere forståelsesgrunnlag for å kunne svare på studiens problemstilling.

4.4 En flerdimensjonal og hierarkisk oppbygd selvvurdering

Shavelson, Hubner og Stantons modell for selvvurdering ble lansert i 1976. Her beskrives oppbygningen av selvvurdering, gjennom å skille mellom *generell selvvurdering* og *selvvurdering på ulike områder*. Som tidligere nevnt har jeg valgt, i likhet med Skaalvik og Skaalvik (Skaalvik & Skaalvik, 2018), å betegne den generelle selvvurderingen som selvverd. Selvverd bygger på selvvurdering på ulike områder. Disse områdene er presentert i modellen som *skolefaglig selvvurdering* og *ikke-skolefaglig selvvurdering*. Selvvurderingen vil her bygge på tidligere erfaringer på ulike subområder, og vil kunne endres som en følge av nye erfaringer.



Figur 3. Shavelson, Hubner og Stanton's (1976) modell for selvverd (Skaalvik & Skaalvik, Skolen som læringsarena, 2018, s. 108).

Eleven som får en god tilbakemelding som går på innsats i en samspillgruppe, har fått en vurdering av atferd i en bestemt situasjon. Tilbakemeldingen vil styrke elevens spesifikke selvverd i samspillfaget, og kan virke inn på elevens selvverd i faget samspill. Når vi beveger oss videre opp i hierarkiet, vil lærerens tilbakemelding spille en mindre rolle (Shavelson, Hubner, & Stanton, 1976). Selvverdingen eleven gjør i faget musikk, kan styrke elevens skolefaglige selvverd. Sammen med ikke-skolefaglige selvverdinger dannes elevens selvverd. Shavelson, Hubner og Stanton viser til stabiliteten i de ulike områdene presentert i modellen, hvor mye endring som må til for å skape forandring. Øverst i modellen står elevens selvverd. Selvverd vil være den mest stabile komponenten i elevens liv. Dette betyr at selvverd vil ta lengst tid å forandre. Når en beveger seg nedover i hierarkiet vil elevens selvoppfatning avhenge, i økende grad, av spesifikke situasjoner.

Ved å kalle modellen for flerdimensjonal, vil en kunne åpne opp for å se selvverdsbegrepet fra flere sider. Selvverd vil utfra denne modellen være et resultat av forskjellige områder som

virker uavhengig av hverandre. Dette betyr at eleven kan vurdere seg selv forskjellig fra område til område. Med nye erfaringer vil selvvurderingen kunne endre seg relativt raskt innenfor et spesifikt område. Ved å bruke denne modellen kan en se en helhet av selvverd, samtidig som en kan isolere spesifikke områder for å skape positiv endring gjennom nye erfaringer.

4.5 Oppsummering og drøfting av studiens teoretiske rammeverk

I arbeidet med denne studien har det vært viktig å sortere og forstå forskjeller i de ulike begrepene som brukes på bildet individet har på seg selv. Selvverd, selvakseptering, selvtillit, selvbilde og selvfølelse er noen eksempler. For å forstå disse ulike begrepene som er brukt innen forskning på selvpoppfatning, har jeg valgt å trekke frem to ulike tradisjoner; selvvurderingstradisjonen og forventningstradisjonen. Selvvurderingstradisjonen illustrerer hvordan individet vurderer seg på et generelt grunnlag, på forskjellige områder. Forventningstradisjonen viser til vurderinger en gjør når en står overfor en oppgave, hvilke forventninger en har til å mestre. Disse to tradisjonene er representert gjennom teorier som med sine likheter og ulikheter danner grunnlaget for hvordan jeg velger å definere selvpoppfatning og selvverd i denne studien. For å skape en mer nyansert definisjon av hva selvverd er, har jeg valgt å ta med Covingtons selvverdsteori. Covington forklarer selvverd som egendefinert. Dette vil bety at individets oppfattelse av eget selvverd ikke trenger å være forenelig med hvordan miljøet rundt oppfatter den. Gjennom en formel viser Covington sammenhengen mellom prestasjon, evner og verdi. Dette synliggjør kompleksiteten i menneskets selvverd, og hvor stor påvirkningskraft egne tanker kan ha for hvordan individet bedømmer seg selv.

For å forstå likhetene og ulikhetene som finnes mellom forventningstradisjonen og selvvurderingstradisjonen har jeg valgt å fremstille Shalelson, Hubner og Stanton som viser hvordan selvvurdering er satt inn i et hierarkisk system. Vurderingene individet gjør av seg selv på ulike områder vil være grunnlaget for vurderingen av selvverd. Grunnlaget som skapes gjennom erfaringer og tolkning av disse erfaringene er likt for Banduras teori om mestringsforventning i forventningstradisjonen. Likhetene og ulikhetene i disse to tradisjonene er undersøkt nærmere i en artikkel skrevet av Mimi Bong og Einar M. Skaalvik. De utleder viktige likheter ved self-concept og mestringsforventning og ønsker med dette å adaptere disse tradisjonene, slik at en kan få en bedre forståelse av elevs oppfatning av selvet og hvordan det påvirker kognitivt, samt deres psykiske helse (Bong & Skaalvik, 2003).

Ved å bruke begge tradisjonene på lignende måte i denne studien vil jeg kunne forklare og analysere elevers tanker, følelser og handlinger; Gjennom selvvurderingstradisjonen analysere elevers syn på evner, og gjennom forventningstradisjonen få frem elevers forventninger og overbevisning at de kan klare en gitt situasjon.

5.0 Metode

Dette kapittelet skal gjøre rede for det metodiske rammeverket som denne studien bygger på. Transparens i forskning er et viktig krav. Dette fordi lesere skal få et så godt innblikk som mulig i forskningsprosessen, slik at en kan ta stilling til studiens kvalitet. Jeg vil derfor presentere studiens forskningsmetodiske tilnærming. I det følgende vil jeg presentere hvilke forskningsmetoder jeg har valgt å bruke i studien, samt utfordringer en bør være oppmerksom på ved bruk av observasjon og intervju som metode. Deretter vil jeg redegjøre for utvalg, datainnsamling og analysemetoder. Til slutt vil jeg komme inn på valg av triangulering i studien, samt pålitelighet, gyldighet og etiske vurderinger.

5.1 Valg av forskningsmetode

I samfunnsvitenskapelig forskning er det et hovedskille mellom kvantitativ og kvalitativ forskning. Det er studiens problemstilling som ligger til grunn for metodene jeg har tatt i bruk for å samle empiri (Jacobsen, 2005). For å svare på problemstillingen «*Hvordan mener elevene og lærere på musikklinjer at det kan legges til rette for økt selvvverd i samspillfaget?*» har jeg valgt en kvalitativ tilnærming. Kvalitative forskningsmetoder skaper en større nærhet til informantene og konteksten de er en del av, noe som kan gi meg tilgang til informasjon jeg ellers ville gått glipp av (Tveit, Hjordemaal, & Kleven, 2002). Det gir meg mulighet til å få fram meninger og opplevelser som ikke lar seg tallfeste (Dallan, 2013). I min studie ønsker jeg å få fram elevenes og lærernes stemmer, for å belyse hvordan enkeltindivider opplever samspillundervisningen. Jeg har derfor valgt å bruke en kombinasjon av observasjon og intervjuer utført ved to videregående skoler i Nord-Norge.

5.2 Observasjon av undervisning

I første del av datainnsamlingen har jeg observert undervisning i faget *samspill*. Ved å bruke observasjon som forskningsmetode får jeg mulighet til å se undervisningen, slik den viser seg. Jeg får oppleve direkte via mine sanser, i stedet for indirekte gjennom andres beretninger (Vedeler, 2000). Vedeler mener rollen som fullstendig uavhengig observatør, vil vanskelig la seg gjennomføre. Den observerende forskeren kan ikke unngå å bli tatt i betraktning av deltakerne. Jeg har valgt en rolle der jeg er *observatør som deltaker* fordi jeg ønsker å observere sosiale interaksjoner, og se hvordan kommunikasjon finner sted i undervisningssammenheng. Å ha rollen som observatør som deltaker betyr ikke at jeg tar direkte del i aktivitetene, men jeg er likevel deltaker. For å forklare dette nærmere bruker

Vedeler eksemplet passasjer på buss eller tog, hvor en har akseptert en deltakende status. Ved å være til stede i en situasjon, vil en påvirke. Dersom jeg sitter som passasjer på en buss, vil jeg påvirke og bli påvirket av de andre som er til stede. Min oppgave vil bli å ta inn det som skjer rundt meg, uten at jeg *direkte* påvirker. «Observatør som deltaker innebærer at man tar en aktiv observatørrolle med et åpent sinn» (Vedeler, 2000, s. 18). Da jeg har valgt å bruke observasjon som en av metodene, er det viktig å ha et kritisk blikk på hvordan jeg påvirker elevene, og hvordan mine forkunnskaper kan påvirke resultatet, også kalt observatøreffekt.

5.2.1 Observatøreffekt og bias

I alle observasjonssituasjoner må en være oppmerksom på hvilken påvirkning en har som observatør. Denne *observatøreffekten* belyser i hvor stor grad observatøren påvirker personene som observeres (Vedeler, 2000). I det en observatør kommer inn i rommet, vil det ha innvirkning på personene som observeres. Nærværet av en observatør kan skape nysgjerrighet eller engstelse. Vedeler skriver videre at dersom en blir kjent med forskningspersonene som skal observeres, vil det kunne minske observasjonseffekten. Forskerens oppgave vil være å prøve og gli mest mulig naturlig inn i miljøet (Vedeler, 2000). Jeg valgte å tolke «å gli mest mulig inn i miljøet» som at jeg skulle gjøre minst mulig ut av meg. Jeg var til stede, det var elevene klare over, men jeg brøt ikke inn i undervisningen. Da jeg observerte hadde jeg, av praktiske årsaker, ikke tid til å bli kjent med elevene jeg skulle observere. Dette kan ha påvirket elevene i negativ retning, ved at de følte seg mer nervøse. Dersom observatøreffekten blir for sterk kan det resultere i endret adferd hos forskningsdeltakerne. Dette kan videre føre til at data som samles inn ikke er representativ for situasjonen som observeres (Vedeler, 2000, s. 109). Jeg valgte å redegjøre tydelig for forskningspersonene at informasjonen som innhentes i observasjonen skulle holdes konfidensiell, noe som skulle være med å bidra til å minske observatøreffekten. Jeg sendte et skriv til skolen i forkant av observasjonen, for å gi elevene mest mulig informasjon.

Vi preges av en rekke verdier og holdninger som farger vårt syn på verden. Fordi vi har en «horisont» vi ser verden ut fra, møter vi aldri verden uten forhåndsoppfatninger. Ettersom jeg selv underviser i faget samspill til vanlig, var det viktig for meg å redegjøre for meg selv hvilke tanker jeg hadde om faget. Det vil si, hva jeg mener fungerer, og hva som ikke fungerer i arbeidet med selvverd. Min oppgave var å gå inn i observatørrollen med et åpent sinn, og ikke med den intensjon om å bevise eller motbevise egne forhåndsoppfatninger. Bias, eller forutinntatthet, i forskning kan føre til at resultater ikke samsvarer med virkeligheten

(Staff, 2015). Under forskning må en være klar over at observatørbias vil kunne oppstå. Dette skjer ved at en tar med seg personlige holdninger og verdier inn i forskningsarbeidet (Vedeler, 2000). Personlige bias kan føre til selektiv oppmerksomhet, herunder selektiv koding og tolkning (Vedeler, 2000, s. 111). Jeg vektla derfor som forsker å på forhånd skape en bevissthet omkring mine egne holdninger og verdier, for å kunne møte forskningsdeltakerne med interesse og en følsomhet for deres synspunkter.³

5.3 Intervju med elever og lærere

De kvalitative forskningsintervjuene omhandler i denne studien elevene og lærernes refleksjoner rundt selvverd i samspillundervisning. Målet med forskningsintervjuene er å få fram betydningen av forskningsdeltakernes erfaringer, og samtidig avdekke deres opplevelser i tilknytning til fenomenet selvverd (Kvale & Brinkmann, 2009). Styrken ved å bruke kvalitative forskningsintervju i denne studien er presisjonen i beskrivelsene fra informantene. Informantene får mulighet til å fortelle om sine erfaringer, med egne ord. Strukturen i intervjuene er lik den dagligdagse samtalen, men involverer også en bestemt metode og spørreteknikk (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 42). Jeg valgte å lage en intervjuguide på forhånd. Slik kunne jeg beholde en rød tråd i samtalen, med fastsatte spørsmål. Samtidig fulgte jeg opp med andre spørsmål, dersom informantene førte meg en annen vei med sine beretninger. På denne måten fikk jeg mulighet til å plukke opp andre temaer som var interessante for denne studien (Dallan, 2013). Dette kalles for en semistrukturert intervjuform. Selv om informantene får legge fram sine erfaringer gjennom et slikt semistrukturert intervju, betraktes ikke forskningsintervjuet som en fri dialog mellom likestilte parter, blant annet fordi det er bygd på et asymmetrisk maktforhold.

Jeg har valgt å bruke gruppeintervju for å fange opp nyanser og mangfold. Dette gjør at studien får belyst ulike parter opplevelse av samme situasjon (Dalen, 2013). Jeg får ikke bare synspunktene til ulike elevgrupper, det gir også et sammenligningsgrunnlag i forhold til lærergruppene. Ved å intervju lærere og elever kan en finne eksempler på problematikker hvor gruppene har forskjellige synspunkter. En utfordring for elevene kan ses på som uproblematisk fra et lærerperspektiv. Ved å ha gruppeintervjuer vil jeg også nå flere mennesker og få fram flere synspunkt, enn hvis jeg kun hadde gjennomført individuelle intervjuer. Det vil også dukke opp utfordringer ved å ha gruppeintervjuer. Dette kan skje ved

³ Deler av underkapitlet Observatøreffekt og Bias er hentet ut fra egen prosjektoppgave, skrevet våren 2021

at ikke alle informantene er like aktive, eller ikke føler seg like trygge i gruppen. Dermed kan jeg gå glipp av data som kunne vært fanget opp dersom en gjennomførte individuelle intervjuer.

5.3.1 Asymmetrisk maktforhold

Et forskningsintervju er en spesifikk profesjonell samtale (Kvale & Brinkmann, 2009). Da det er jeg som forsker som bestemmer temaet for samtalen, stiller spørsmål og bestemmer hvilke tema jeg vil følge opp, vil intervjuet preges av et asymmetrisk maktforhold. Det er ikke slik at makt utøves med overlegg, men ettersom det er et asymmetrisk forhold til stede, er det viktig at jeg som forsker reflekterer over dette. «Hvis makt er en fast bestanddel i menneskelige samtaler og relasjoner, er ikke poenget at makt skal elimineres fra forskningsintervjuet, men snarere at intervjuere bør reflektere over den rolle makt spiller i produksjonen av intervjukunnskap» (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 53). Jeg har valgt å løse dette i analysedelen ved å legge vekt på informantenes uttalelser, og sett på hvordan de har kommet fram til dette. Dersom uttalelsen kommer etter flere oppfølgingsspørsmål og eksempler fra min side, har jeg i disse tilfellene reflektert over om svaret kommer på grunn av et asymmetrisk maktforhold, eller om jeg har hjulpet informantene på vei til å forstå hva jeg spør om.

5.4 Utvalg

Bakgrunnen for oppgavens tema har blant annet vært min egen erfaring som samspillærer. Det var derfor nærliggende å undersøke hvordan samspillundervisningen ble utført ved andre videregående skoler. Utvalget besto derfor av elever og lærere ved to videregående skoler i Nord-Norge. Samspillfaget ble gjennomført på tvers av klassene. Dette gjorde at gruppene jeg observerte besto av elever fra vg1, vg2 og vg3. Elevene jeg intervjuet gikk 3.-året på musikklinja. Her var elever som sang, spilte piano, treblås, messing, gitar, bass og slagverk representert. Lærerne underviste i faget samspill, og hadde ulike instrumenter som fordypning. Noen av lærerne hadde undervist samspill i mange år, mens andre var nye i faget. Dette var tilfeldig, men det bidro til at jeg fikk innblikk i tankene til lærere med lang fartstid og mye erfaring, blandet med nye blikk og ideer fra lærerne som var relativt nye i faget. Jeg kontaktet selv skolene, og deretter var det opp til skolene selv om de ønsket å være med. Et av kriteriene jeg hadde, var at elevene jeg skulle intervjuer, skulle være 3.-års-elever. Jeg gjorde dette valget fordi jeg ønsket at elevene jeg intervjuet skulle være kjent med faget, og ha erfaringer gjennom arbeid over lengre tid.

Elevene fra begge videregående skolene har gjennom vg1 og vg2 hatt samspill klassevis og på tvers av klassene. Skolen jeg observerte skulle avslutte et prosjekt, der gruppene var delt inn på tvers av klassene. Gruppeintervjuene med elevene har vært på grupper med 7 og 8. Elevgruppen sett under ett besto av 20% gutter. Det var 8 lærere som underviser i faget. Av praktiske årsaker var det ikke mulig å få samlet alle under hvert av intervjuene. Under to gruppeintervjuer med lærerne, deltok 5 lærere. Her var deltakelsen 20% kvinnelige lærere.

Skoler	Elever	Lærere
Skole 1	7	2
Skole 2	8	3

Observasjonen ble gjort av samspillundervisningen på Skole 2. Undervisningen foregikk på tvers av klassetrinn. Jeg observerte 4 lærere og 21 elever, fordelt på fem grupper. Av disse 21 elevene, var det 8 som ble intervjuet etter endt observasjon. 3 av 4 lærere deltok på intervjuene.

5.5 Datainnsamling

Skolene ble kontaktet høsten 2021. Det ble bestemt når jeg skulle komme på besøk for å gjennomføre observasjon av undervisning, samt gruppeintervjuer. Informasjon om studien og samtykkeerklæring ble sendt i god tid før besøket skulle inntreffe, slik at lærere kunne informere elever, og gi dem mulighet til å kontakte meg, dersom de hadde spørsmål. Jeg tilbrakte to dager på skolene. Jeg startet første dag med å presentere meg selv og formålet med besøket. Da elevene jobbet i fem grupper, gikk jeg fra gruppe til gruppe for å observere.

Gruppene besto av ulike instrumentsammensetninger, og var av ulik størrelse.

Undervisningen ble gjennomført på tvers av klassene, og alle tre trinn var representert. Under observasjonen tok jeg notater. Disse notatene ble etter timen skrevet som fulltekst i en logg, for å kunne gjenskape situasjonene så godt som mulig i ettertid. Dag 2 av besøket ble brukt til gruppeintervjuer. Jeg intervjuet først en gruppe med avgangselever. Disse avgangselevne hadde dagen før vært fordelt på de fem forskjellige gruppene, slik at alle gruppene var representert. Etter elevintervjuene var gjennomført, intervjuet jeg en gruppe med lærere. Tre av lærerne jeg intervjuet hadde ansvar for hver sin gruppe under observasjonsdelen av

datainnsamlingen. Alle informantene fikk utdelt et samtykkeskjema, hvor informasjon om masterstudien, samt informasjon om anonymitet sto beskrevet.⁴

5.6 Analysemetoder

Funnene er fortolket gjennom bruk av en hermeneutisk tilnærming. Tolkningen går dypere enn til det som blir direkte uttalt i intervjuene, og utarbeider derfra strukturer og meningsrelasjoner. Disse er ikke umiddelbart synlig i teksten (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 133). Dette skjer ved en vekselvirkning mellom del og helhet. Jeg tar utgangspunkt i det perspektivet jeg skal undersøke, og tolker intervjuene ut fra dette perspektivet. Samtidig leser jeg teori og tidligere forskning gjort på dette området. Når jeg da går tilbake til mine funn, vil jeg se teksten på en annen måte. Dette kalles for *den hermeneutiske sirkel*. Den tyske filosofen Hans-Georg Gadamer viser til viktigheten av å være klar over egen forforståelse. Grunnlaget jeg har for å forstå en tekst er avhengig av hvem jeg er, og hvilken bakgrunn jeg har. Dette er min forståelseshorison. Når jeg leser en tekst, for så sette meg inn i teori, vil jeg da forstå teksten på en annen måte. Referanserammene for å forstå teksten er endret, og forståelseshorisonen er nyansert. Dette kalles for *sammensmeltning av forståelseshorisoner* (Tveit, Hjordemaal, & Kleven, 2002, s. 44). Mine fortolkninger og funn vil bygge på en mer nyansert forforståelse og det teoretiske rammeverket.

Prosessen med å bearbeide studiens datamateriale har blitt gjennomført i flere ledd. Jeg har tatt utgangspunkt i de transkriberte intervjuene, for så å se på observasjonsnotatene i lys av dette. Under intervjuene brukte jeg lydopptaker for kunne transkribere materialet i ettertid. Jeg skrev ned alt som ble sagt og la også inn egne kommentarer underveis, dersom informantene ble stille eller lo. Dette gjorde jeg for å skape et mest mulig korrekt bilde av intervjusituasjonen. «Når intervjuene transkriberes fra muntlig til skriftlig form, blir intervjusamtalene strukturert slik at de er bedre egnet for analyse» (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 206). Videre brukte jeg den transkriberte versjonen av intervjuet til å kategorisere funn. Her brukte jeg kategoriene fra intervjuguiden som utgangspunkt. Spørsmålene i intervjuguiden var delt inn i fire kategorier: *sosial trygghet, selvvurdering, attribusjon og lærerens rolle*. Gjennom å lese gjennom intervjuene og sammenligne informantenes uttalelser pekte det seg ut flere tematikker. Informantenes uttalelser ble sortert og plassert under én eller

⁴ S vedlagt samtykkeskjema

flere kategorier, hvor der var en innbyrdes tematisk sammenheng. Disse kodene dannet utgangspunkt for hva som ble de ulike temaene i funnkapittelet.

5.7 Triangulering

Triangulering handler om å kombinere ulike tilnærminger for å se på et fenomen fra ulike synsvinkler. Jeg har valgt å bruke to former for triangulering i denne studien, metodetriangulering og datatriangulering. Metodetriangulering innebærer å kombinere ulike metoder, for å svare på en problemstilling. I denne studien har jeg valgt å bruke en kombinasjon av observasjon og forskningsintervju. Dette har jeg gjort fordi jeg ønsker å nærme meg studiens problemstilling fra flere sider og få et mer nyansert bilde enn med en metode alene (Tveit, Hjordemaal, & Kleven, 2002). Ved å bruke datatriangulering har jeg samlet data fra to ulike informantgrupper. I forskningsintervjuene har jeg samlet data fra to grupper ungdom og to grupper voksne. Dette gir meg mulighet til å nærme meg et av studiens viktigste begreper, *selvverd*, fra flere sider. Jeg får mulighet til å sammenligne hva elevene legger i begrepet, opp mot lærernes definisjoner. Innen kvalitativ metode benyttes triangulering for å finne frem til ulike aspekter i studien som med fordel kan sammenlignes, for å styrke studiens reliabilitet og validitet.

5.8 Reliabilitet og validitet

5.8.1 Reliabilitet

Kvalitative metoder kan karakteriseres som oppdagermetoder, uten eksakt måleinstrument (Arntzen & Tolsby, 2010). Ved å velge intervju som en del av datainnsamlingen, vil jeg kun rekke over et fåtalls personer. Forskningsintervjuene fanger opp informantenes beskrivelser og opplevelser, men vil ikke være pålitelige i den forstand at dette kan gjentas, med samme utfall. Dette gjør at jeg får et problem med representativiteten til de jeg spør (Jacobsen, 2005). Pålitelighet må vurderes gjennom hele forskningsprosessen, fra selve utformingen av studien til innhenting av data, tolkning og rapportskrivning (Arntzen & Tolsby, 2010, s. 63). Ved å kartlegge framgangsmåter og bakgrunn for tolkninger som foretas vil påliteligheten forsvares. Det er viktig å være oppmerksom på ulike faktorer som kan utfordre påliteligheten til funnene gjort i forskningsintervjuene. Dersom en lærer blir sittende sammen med elevene under et intervju, kan det påvirke elevenes svar ved at elevene ikke føler de kan snakke fritt. Elever kan også føle at de må svare det de tror jeg er ute etter. Dette er perspektiver jeg som intervjuer har med meg før, under og etter intervjuet.

5.8.2 Validitet

Validitet eller gyldighet handler om sammenhengen mellom hva studien skal belyse og hvordan det gjøres. «Gyldighet knytter vi til spørsmålet om hvorvidt de svarene vi finner i vår forskning, faktisk er svar på de spørsmål vi forsøker å stille» (Tjora, 2018, s. 232).

Problemstillingen for denne studien er: *Hvordan mener elevene og lærere på musikklinjer at det kan legges til rette for økt selvverd i samspillfaget?* Jeg har i studien intervjuet elever og lærere, og ettersom jeg er ute etter deres opplevelser, er intervjuformen godt egnet.

Indre validitet handler om i hvilken grad resultatene er gyldige for det utvalget en har undersøkt. Ettersom denne studien bygger på menneskers opplevelser, kan det være vanskelig å si at resultatene er gyldige for utvalget. Dersom jeg hadde gjennomført intervjuene en annen dag, ville kanskje resultatene være ulike. Gyldighet i denne studien vil da være et øyeblikksbilde. Resultatene er gyldige for utvalget akkurat i det øyeblikket intervjuene blir gjennomført. *Ytre validitet* handler om i hvilken grad resultatene i studien kan overføres til andre utvalg og situasjoner. «Dersom de resultatene som er funnet i undersøkelsen kan gjøres gjeldene for de personer og situasjoner som er relevante utfra undersøkelsens problemstilling, sier vi at undersøkelsen har god ytre validitet» (Tveit, Hjordemaal, & Kleven, 2002, s. 160). For å svare på om studien har ytre validitet, må jeg først plassere studien i en kontekst. I dette tilfellet er studien utført i en nokså snever kontekst. Både lærer og elevgrupper tilhører en spesifikk musikklinje og en spesifikk klasse. Resultatet fra denne studien vil da bare vært gyldig i disse gruppene (Tveit, Hjordemaal, & Kleven, 2002). Ved å beskrive og analysere disse kontekstene, vil likheter og forskjeller være med å styrke vurderingen om resultatene er overførbare. Dersom likhetene er mange nok, kan det være grunn til å tro at resultatene vil gjelde i andre kontekster (Tveit, Hjordemaal, & Kleven, 2002, s. 172).

5.9 Ethiske vurderinger

Jeg har et selvstendig ansvar for å sikre at forskningen utføres på en god og forsvarlig måte (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2018). Dette betyr at jeg har vært meg bevisst etiske problemstillinger gjennom hele forskningsprosessen. Jeg har tilstrebet at tillit, konfidensialitet, respekt og gjensidighet har preget kontakten jeg har med mine deltakere i studien (Tjora, 2018, s. 46). Tjora kommer inn på forholdet mellom forsker-informant, der han påpeker at relasjonen ikke er symmetrisk. For å skape et mer symmetrisk forhold, har jeg lagt vekt på tillit mellom meg og informantene. Dette ble gjort gjennom blant annet å informere informantene på forhånd.

5.9.1 Informert samtykke

I tråd med krav om informert samtykke fra *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*, NESH, sendte jeg først ut et informasjonsskriv til skolen som omhandlet studiens formål, og hvilket fokus forskningsintervjuene og observasjonen ville ha. Informantene ble også gjort oppmerksomme på at det ville bli brukt lydopptak under intervjuene, før de skrev under et samtykkeskjema. Her sto det forklart hva informasjonen skulle brukes til, hvordan data skulle behandles og at de på hvilket som helst tidspunkt kunne trekke seg fra studien. Informantene ble også gjort oppmerksom på at informasjon som omhandlet identitet, ville bli holdt konfidensielt.

5.9.2 Konfidensiell og anonym deltakelse

Som hovedregel skal innsamlet informasjon om personlige forhold holdes konfidensielt (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2018, s. 14). I denne studien var det ikke nødvendig med verken personlige eller sensitive opplysninger. Jeg valgte likevel å påpeke overfor informantene at personlige opplysninger ville bli anonymisert, samt slettet ved studiens slutt. Informantene har fått egne koder, hvor elevene blir kalt *elev1-elev15*, og lærerne blir omtalt som *lærer 1-5*. Disse kodene ble også brukt under transkriberingen av intervjuet for å unngå unødig sensitiv informasjon.

5.9.3 Forskerens rolle

Min rolle som forsker vil være tett forbundet med min integritet. Jeg har arbeidet for å beholde min empati, engasjement og kunnskap jeg har som lærer, gjennom arbeidet med studien. Ved å vise gjennomsiktighet med hensyn til de ulike prosedyrene som er gjort i studien, kommer min stemme klart fram. Jeg har hatt et ønske om å skape tillit mellom informant og forsker, for å kunne videreformidle deres historier og erfaringer. Gjennom å skape en form for tillit, vil informantene være tryggere på å svare ærlig på spørsmålene de får. Jeg følger opp med spørsmål der informantene forteller sin historie, for å vise respekt overfor deres opplevelser. Det vil alltid være en fare for et ikke-symmetrisk forhold, dersom informantene føler de må svare det jeg ønsker å høre, eller hvis jeg leder dem for mye i oppfølgingsspørsmålene for å få det svaret jeg ønsker.

6. Presentasjon av funn

I dette kapitlet vil jeg presentere funnene jeg gjorde gjennom mitt arbeid med studien. Funnene er basert på to intervjuer med elever, to intervjuer med lærere, samt observasjon av samspillundervisning. Funnene skal på best mulig måte, gjennom kategorisering og analysing, svare på problemstillingen: *Hvordan mener elever og lærere på musikklinjer at det kan legges til rette for økt selvverd i samspillfaget?*

For å forstå elever og læreres syn på selvverd i undervisningssammenheng har jeg tatt utgangspunkt i to av forskningsspørsmålene ved utarbeiding av intervjuguide:

Hvordan opplever elever og lærere samspillfaget i dag?

Hvordan arbeider elever og lærere med selvverd i samspillfaget i dag?

Jeg vil starte med å gi en kort beskrivelse av informantene. Deretter har jeg valgt å dele funnkapitlet i to deler, hvor del 1 heter *Opplevelse av faget*. Her presenterer jeg resultatene i egne underkapitler som er utviklet gjennom bruk av metodetriangulering og datatriangulering (Tveit, Hjordemaal, & Kleven, 2002). Resultatene er betraktninger av samspillfaget, hvilke styrker faget har, samt utfordringer som ligger i fagets natur. Funnene presentert i del 1 vil bli presentert med utgangspunkt i Banduras teori om mestringsforventning og Rosenbergs teori om self-concept. Del 2 vil omhandle begrepet selvverd og tar for seg forskningsspørsmål nummer 2. Denne delen har jeg kalt *Arbeid med selvverd*. I denne delen vil jeg ta utgangspunkt i Covingtons teori om selvverd, og presentere funnene i forskningsintervjuene supplert med eksempler fra observasjon av samspillundervisningen. Analyse og tolkning av observasjon og intervju vil være basert på en hermeneutisk tilnærming. Funnene vil bli benyttet i diskusjonskapitlet, for å drøfte hvilke forhold som anses som viktige i arbeid det elevers selvverd.

6.1 Informantene

I denne studien intervjuet jeg 15 elever i grupper på 7 og 8 fra to forskjellige videregående musikklinjer. Elevene gikk da alle siste året på musikklinja. Gjennom intervjuene kom det fram fra elevene selv at de var på forskjellige nivå på sine instrumenter da de startet på musikklinja. Noen av elevene hadde gått i kulturskole og/eller korps, andre var selvlært gjennom å utforske selv, ved blant annet å bruke videoer fra Youtube. Elevene som var

nybegynnere på instrumentet da de begynte på musikklinja, hadde lite, eller ingen notekunnskap. De trakk fram dyktige lærere som en av grunnene til at de fort lærte seg noter. Da elevene startet på musikklinja synes mange samspillfaget virket skummelt. Det at de ikke kjente noen og ble satt sammen i grupper for å samarbeide, og at de plutselig skulle få en karakter på arbeidet, ble trukket fram av elevene som grunner til at faget virket skummelt. Det var også elever som trakk fram møtet med samspillfaget som noe positivt. Plutselig kom det et nytt fag inn i skolehverdagen deres. En elev uttrykte det slik:

Jeg synes det var veldig artig. At det var et eget fag. Jeg hadde liksom aldri hørt om det. Jeg var jo vant til musikktimer fra ungdomsskolen da. At liksom samspill var en egen greie.. Så jeg synes det var veldig kult! (elev 11)

De fem lærerne jeg intervjuet til denne studien hadde ulike utdannelses- og musikerbakgrunn. Fire av lærerne, to fra hver skole, hadde musikkutdannelse fra Norge og en hadde også vært i utlandet i deler av studietiden. En av lærerne hadde hele sin utdannelse fra utlandet. De fleste av lærerne hadde lang undervisningserfaring, og hadde undervist i faget samspill i mange år. Noen av lærerne var nye i faget, men hadde hatt samspilledelse/ensembleledelse under studietiden.

6.2 Opplevelse av faget

6.2.1 Samspillfaget som allmenndannende fag

Som tidligere nevnt, uttrykte elevene ulike syn på hvordan de opplevde samspillfaget da de begynte på musikklinja. Noen mente det var skummelt, mens andre mente det var spennende. Elevene fikk også spørsmålet «Hva har dere lært i samspillfaget i løpet av tiden dere har vært på musikklinja?». På tvers av skoler så jeg to hovedtendenser i måten informantene betraktet faget, hvor noen elever fokuserte på samarbeid og medmenneskelighet, og andre trakk fram instrumentutvikling og sjangerkjennskap:

Jeg har [også] lært å jobbe med andre. Hvordan man tilpasser seg forskjellige folk. For at selv om man er i grupper, så er jo alle forskjellige, og trenger forskjellige ting og forskjellig tilbakemelding og sånn. Man lærer også å tilpasse seg. (elev 3)

«Å tilpasse seg forskjellige folk», trakk eleven fram som noe av det viktigste eleven hadde lært i løpet av årene med samspillfaget. Dersom vi ser dette sitatet i lys av Rosenbergs (1979) teori om self-concept, kan en relatere dette til flere av kildene Rosenberg mener må være til stede for å bygge selvværd. Eksempelvis er *andres vurdering* grunnleggende for self-concept. Når en elev har lært å tilpasse seg forskjellige mennesker, har eleven vurdert og regulert sin

adferd ut fra de andre elevene. Det vil være essensielt å få en reaksjon på en handling, for å kunne tilpasse seg. For å kunne forstå hvor disse menneskene står i forhold til eleven, vil eleven kunne gjøre en *sosial sammenligning*. Denne sammenligningen kan gå ut på å kartlegge om en er overlegen, eller underlegen i gruppen, men det kan også gå ut på å finne ut om man er like eller ulike (Rosenberg, 1979). Det å lære seg å kommunisere og samarbeide, er også et av formålene i programfaget IKS: «Felles programfag instrument, kor, samspill skal «[...] bidra til at den enkelte kan utvikle evne til samarbeid og kommunikasjon» (Utdanningsdirektoratet, 2006).

Noen av elevene trakk fram instrument- og sjangerkunnskap som noe av det viktigste de hadde lært i samspillfaget:

Man må jo prøve å spille flere instrumenter, flere instrumenter enn bare det man kanskje er mest komfortable med. (elev 10)

Man blir jo også sjangerfleksibel. Man blir jo tvunget ut på å prøve ut reggae, for eksempel. Noe man kanskje ikke hadde gjort til vanlig (elev 11).

Elevene trekker altså fram at de er blitt bedre i flere instrumenter og å spille i forskjellige sjangre. Dette viser seg også under observasjonen. Flere av elevene framfører låtene på andre instrumenter enn sitt hovedinstrument, og gruppene viser fram ulike sjangre, samt egne komposisjoner. Men hva skjer når elever må spille på instrumenter de ikke kan, eller blir «tvunget» til å prøve ut sjangre de ikke er kjent med? I og med at elevene har svart på spørsmålet: «Hva har du lært?», tolker jeg utsagn som «må prøve å spille» og «man blir tvunget» i mer positiv forstand. Bandura (1997) trekker fram *positive mestringserfaringer* som en av faktorene som er nødvendig for å bygge mestringserventning. Dersom elevene har tidligere erfaringer med å mestre en oppgave, vil sjansen for å lykkes være større. Elevene lærer ikke bare å bli bedre på andre instrumenter, eller sjangre, men de lærer seg også å bruke sine kunnskaper på mer ukjente områder.

En av lærerne jeg intervjuet trekker fram musikalsk kommunikasjon som en av høydepunktene med å undervise i samspillfaget:

Jeg tror jeg synes det beste er å få jobbe med elevene sin musikalske kommunikasjon. At de ikke bare sitter på øvingsrommet sitt, men at de er ute i en gruppe, eller større eller mindre grupper, og Øver seg på det å kommunisere, da. Ikke bare se på hverandre, men at de liksom lytter. (lærer 4)

Her belyser læreren et viktig element i samspillfaget. Som nevnt tidligere, er *kommunikasjon* en del av formålene til samspillfaget. Rosenberg beskriver kommunikasjon slik:

Indispensable to communication, or to mature social intercourse generally, is the ability to take the role of the other, to see matters from the viewpoint of others (Rosenberg, 1979, s. 218).

For å kommunisere må individet ha oppmerksomhet på egne ord, før de blir sagt. Dersom en ønsker å få fram et budskap, må en organisere tankene, presentere dem i en logisk sekvens, og forutse andres respons til ordene som blir sagt. Jeg tolker musikalsk kommunikasjon i lærerens utsagn som å lytte til musikalske impulser, og ikke bare til ordene som blir sagt. Å kunne lytte vil kreve et overskudd. Dersom eleven kan sine deler, vil en samspillsituasjon være en god øvingsarena for å øve seg på å lytte etter hva som skjer rundt en selv. Dermed vil eleven også kunne fange opp musikalske impulser fra medelevene. Rosenberg understreker her at kommunikasjon handler om å kunne ta den andres rolle, og sette seg inn i andres ståsted. En av gruppene jeg observerte besto av to elever. Jeg kaller dem elev A og elev B. Elev A og B var alene på et rom for å øve på en duett som skulle framføres senere samme økt. Her observerte jeg hvordan elevene brukte kommunikasjon. Elev A behersket instrumentet sitt godt, og kommuniserte slik Rosenberg beskriver det. Jeg oppfattet at eleven tok seg god tid når tilbakemeldinger skulle gis, slik at det ikke skulle oppfattes som kritikk. Elev B svarte med å forklare hvorfor partiet de jobbet med var vanskelig, og elev A stilte noen oppfølgingsspørsmål. Dette tolker jeg som et ønske fra elev As side om å sette seg inn i den andres situasjon. Elev A uttrykte sin forståelse for hvorfor dette kunne føles vanskelig. Selv om elev A ikke hadde kompetanse på elev Bs instrument, så hadde forståelsen elev A hadde vist, en påvirkning. Elev B uttrykte at den ønsket å prøve igjen, og denne gangen gikk det mye bedre.

Jeg tolker det fra lærernes side at elever som er usikre på egne oppgaver, ofte mislykkes i å se ting fra et annet perspektiv. De reagerer ofte med å gå i forsvarsposisjon, og angriper i stedet for å lytte. Gjennom å arbeide med elevens evner til kommunikasjon vil elevens kompetanse i faget øke. Dersom eleven klarer å bruke sin kompetanse i andre sammenhenger, i og utenfor skolen, vil dette også kunne være allmenndannende.

6.2.2 Samspillfaget som mestringsarena

Flere av elevene trakk fram sluttresultatet, sceneopptreden, som en av de beste delene med samspillfaget. Elevene likte å framføre for hverandre, samt å se hva de andre elevene hadde oppnådd. Elevene beskrev det som ekstra givende når de fikk det til, og resultatet ble bra. En av elevene beskrev en mestrings situasjon slik:

Jeg synes det er veldig artig når du står på scenen, og du skal akkurat til å begynne å spille. Og så går det skikkelig bra når du gjør det, og så har du det skikkelig morsomt mens du gjør det! (elev 3)

Lærerne var enige om at det var viktig at elevene følte mestring. Dersom elevene følte mestring, og fikk kjenne på kroppen hvor gøy det kunne være å spille sammen med andre, så kunne det resultere i at elevene ble mer motivert for å øve videre:

Det at, når de skjønner gleden av at de kan spille noe ordentlig sammen. Og ja, spesielt også når de har et publikum og de, og de ser at det de gjør, gir dem noe igjen. Og at de da kan bli inspirert til å gå på rommet å øve videre. (lærer 2)

Læreren trekker i sitatet fram motivasjon som et resultat av mestrings situasjoner og uttrykker at dersom elevene mestrer, så vil det føre til motivasjon for videre arbeid. *Tidligere mestrings erfaringer* vil være med å bygge opp, eller bryte ned elevens tro på å klare oppgaven den står overfor. Positive mestrings erfaringer vil hjelpe elever til å bygge mestrings forventningen, gjennom å ha bevist for seg selv at en har klart oppgaver med lignende vanskelighetsgrad før. Dette vil videre kunne utvikles til en mestrings forventning om å klare oppgaver i andre og lignende situasjoner (Bandura, 1997).

Det kan også forekomme tidligere negative erfaringer. Negative erfaringer i mestrings situasjoner vil være ødeleggende for mestrings forventningen dersom dette forekommer tidlig i en prosess (Bandura, 1997). En av lærerne trekker fram eksempler fra pianotimer, hvor elevene legger stor vekt på feilene de gjør:

Mange av elevene opplever i mange fag, i hvert fall sånne spillefag, oppleves som veldig sånn feil... Veldig fokusert på feil. Teller nesten, når de skal ha en pianotime, så teller de. Og alle feilene tar de med seg i ryggsekken. (lærer 3)

Å ta med seg en ryggsekk, fylt med alle feil en gjør, vil være med på å påvirke mestrings forventningen. Elevene læreren snakker om her vil ta med seg sine erfaringer fra pianotimene inn i samspillfaget. På lik linje med de positive mestrings erfaringene som lærer 2

mener kan gi motivasjon til å øve videre, vil de negative erfaringene spille inn på elevenes motivasjon i en mer nedrivende retning. Dersom eleven ikke klarer oppgaven den er satt til å gjøre, og resultatet ikke kan forklares med manglende innsats, kan det være at tidligere negative mestringserfaringer har påvirket elevens mestringsforventning. Dersom elevens selvverd, som ifølge læreren teller feilene sine, skal påvirkes, vil det være naturlig å tenke seg til at samspill har *psykologisk sentralitet* for eleven. Dette vil da bety at vi som lærere ikke kan vite om elevens selvverd blir påvirket, uten å kartlegge at dette spesifikke området anses som viktig av eleven (Bandura, 1997).

6.2.3 Samspillfagets rolle for sosial trygghet

Begge elevgruppene jeg intervjuet mente de hadde et godt klassemiljø. Elevene sa de var en sammensveiset gjeng der alle kunne være sammen. En elev sa også at det ikke var noen i klassen som en ikke kan sette seg ned med og ha en samtale med. I samspillfaget brukte de å finne ut av roller i gruppene selv. De gjorde ofte det som føles naturlig, og hvis noen likte å ta ansvar, så brukte disse personene å ta rollen som leder. Til tross for en lederrolle i gruppen, var det ikke slik at denne eleven bestemte alt. En elev sa at alle så å si var ledere. Elevene var ikke redd for å ta lederrollen og så det ikke på som negativt å bli ledet. Da jeg stilte spørsmål rundt dette temaet, kom begge gruppene jeg intervjuet inn på begrepet *konstruktiv kritikk*:

Det er veldig fint hvis noen sier noe, men hvis man sier sånn «Det var sånn og det var sånn», uten å liksom komme med noe «Men du kan jo heller gjøre det her», uten å komme med noe konstruktivt som kan gjøre det bedre, så er det liksom.. «Hva var poenget?» Hvis man ikke skal hjelpe med å gjøre det bedre. (elev 14)

Det kommer også helt an på hvordan tilbakemeldingen er. For det kan jo være en sånn tilbakemelding der du egentlig bare føler deg veldig dårlig, i det du gjør. Det kan også bli at måten de sier det på, at de på en måte sier at det ikke er bra, at ja.. At de som gir tilbakemeldingen, gir den på feil måte. (elev 3)

Du kan jo hjelpe dem med det de spiller, i stedet for å bare si at «Du får det ikke til, gjør noe annet!». Så går det heller an å hjelpe dem med det de gjør. Kanskje forenkle det litt, eller ta bort noen deler som ikke helt funker. Så bare hjelpe de med det de har som oppgave. (elev 5)

Elevene viser altså i sitatene viktigheten av det å være *konstruktiv*. Dersom eleven får en tilbakemelding på noe som kan gjøres bedre, er det også nødvendig å komme med et forslag på *hvordan* dette kan løses. Og alt er avhengig av hvordan det blir presentert. Jeg tolker elevene som skeptiske til begrepet *kritikk* og at de ser dette som et negativt ladet ord.

elev 3: ... Det er jo vanskelig å si negative ting til et annet menneske.
elev 4: Jeg tror ikke vi gir direkte kritikk, jeg tror det er mer sånn..
elev 3: Forslag
elev 7: Ja. «Kan vi prøve å gjøre *det*, eller kan vi prøve å gjøre *det*?»

I lærerintervjuet uttrykte også en av lærerne at det er krevende å komme med konstruktiv kritikk til et annet menneske:

Men det er jo kjempevanskelig! Det synes jo jeg som voksen. Man er jo livredd for å såre noen andre, så det er jo ikke enkelt! Men det er jo det de skal øve på også. (lærer 2)

Her kommer læreren inn på det Rosenbergs (1979) peker på angående *andres vurdering*. Selvet bygges opp av hvordan andre ser på eleven, hvordan eleven tror andre ser på den og hvordan miljøet som helhet handler. Dersom medelever ses på som signifikante, vil den *konstruktive kritikken* bety mer. Jeg tolker dette som et område der både elever og lærere trår varsomt. Ingen av informantene ønsker å såre andre, og flere av informantene ser ut til å ha noe anstrengt forhold til begrepet *kritikk*. Det virker som at ved å bytte ut ordet «kritikk» med «forslag», blir tilbakemeldingen delvis ufarliggjort og dermed lettere å forholde seg til. Som tidligere nevnt viser Bandura (1997) til virkningen tidligere negative erfaringer i mestringssituasjoner kan ha på eleven, spesielt i en tidlig fase i arbeidet. Flere av elevene jeg intervjuet mener at dersom medelever eller lærere skal komme med konstruktiv kritikk, så må det også komme et forslag til hvordan en kan gjøre det bedre. Dersom dette ikke kommer, vil det kunne oppfattes som kritikk og være ødeleggende, spesielt i en tidlig fase av arbeidet. Dette vil kunne påvirke elevens motivasjon og mestringsforventning, som igjen vil ha innvirkning på elevens innsats. *Selvattribusjonen* vil være et resultat av at eleven har observert egne handlinger og reflektert over hvordan utfallet ble. Det Bandura kaller for manglende innsats, vil i Rosenbergs teori bli sett på som en *intern* forklaring på hvorfor eleven ikke mestrer oppgaven. Innsatsen kan eleven kontrollere, men dersom *evner* er mulig forklaring på hvorfor en mislykkes, vil det være en *ekstern* forklaring utenfor elevens kontroll.

Lærerne fortalte, i likhet med elevene, at de ikke aktivt gikk inn for å fordele roller i samspillfaget. Noen lærere fortalte at de bevisst unngikk lederfunksjoner i gruppene. Da ble lærernes jobb å sette sammen grupper hvor det var elever som hadde overskudd til å ta ledelsen:

[Men] vi har prøvd å sette sammen grupper der vi vet at vi har en eller annen bjellesau som vi vet er flink til å dra. At det ikke bare er det motsatte. Vi trenger drahjelp og prøver å dele gruppene sånn. (lærer 5)

På prosjekter hvor musikklinja hadde alle tre årskullene sammen, valgte likevel lærere noen av tredjeklassingene til å lede:

Nå med alle tre klassene samtidig, så vil det være naturlig at vi ser, at vi tar en 3.-klassing «Nå har du denne gjengen her, og dere går og øver på dette». At vi bruker det, vi lærer med årene, og har det sånn. Alle liker å få litt ansvar, og det fungerer ofte bra. Det bruker vi ofte. (lærer 5)

Læreren viser her til arbeid med gruppesammensetninger, hvor de bevisst bruker elever med lederegenskaper, for å trekke med seg de andre elevene i gruppen. Det blir likevel ikke alltid offentliggjort for elevene hvilke roller de ulike elevene har. Det ville vært interessant å se nærmere på om det er «naturlig» at en tredjeklassing leder gruppen, da denne eleven har mest erfaring med faget og undervisningsformen, eller om dette er oppgaver som kunne vært innført tidligere for å få erfaring med å lede. Jeg tolker det som at ved å ikke dele ut lederroller, vil en oppnå en mer åpen kommunikasjon i gruppen, for så å gi rom til alle. Læreren viste til at alle liker å få litt ansvar. Dersom læreren verbalt viser 3.-klassingen at dette er noe læreren tror eleven kan mestre, vil det ifølge mestringsteorier mobilisere større innsats hos eleven. Dersom en som lærer ønsker å bruke *verbal overtalelse* som et verktøy i oppbygning av mestringsforventning, er det viktig at det ikke står i motsetning til elevens tidligere personlige mestringserfaringer (Bandura, 1997). I de tilfellene hvor en lærer bruker verbal overtalelse og eleven ikke har tidligere mestringserfaringer, vil forventningene kunne oppleves som for høye. Dette vil kunne resultere i mistro til læreren, eller at eleven mister troen på seg selv (Skaalvik & Skaalvik, 2018).

Intervjuene viser at sosial trygghet er noe både lærere og elever er opptatte av i samspillfaget. Ønsket om å bidra til en trygg arena for elevene skjer gjennom å være støttende og gi gode tilbakemeldinger til hverandre. Likevel ser jeg tendenser til områder hvor både lærere og elever er usikre, på grunn av ønsket om at alle skal føle seg trygge. Konstruktiv kritikk blir fremtredende her, fordi en ikke ønsker å såre andre. Å øve seg på å gi og ta imot konstruktiv kritikk er nevnt i hovedområdet for kor og samspill i læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2006). En av lærerne jeg intervjuet er klar over dette og uttaler at dette er noe som skal læres i faget, men likevel virker det vanskelig å ta tak i dette. Dette tolker jeg i den retning at musikk er meget personlig. Å jobbe med å skape sosial trygghet, men også skape et skille mellom fag og person, ser ut til å være en av de største utfordringene som ligger i samspillfaget.

6.2.4 Samspillfaget som vurderingsplattform

Elevene fortalte at de ikke var vant til å få i oppgave å vurdere seg selv. Dette betydde ikke at selvvurdering ikke skjedde. Flere av elevene fortalte at selvvurdering vanligvis skjer på øvingsrommet. Eleven vurderte forberedelsene som var gjort, og tok en avgjørelse på om dette var godt nok, eller om det måtte øves mer til neste øvelse. Flere av elevene reflekterte rundt eget arbeid ved at de spurte seg selv om hvordan det gikk, og hvordan det kunne gjøres bedre. På oppfølgings spørsmål om det kun var det negative de tenkte gjennom, svarte en av elevene:

For mange er det sikkert ofte det negative. At man får litt dårlig selvtillit. Men hvis man gjør noe bra, så er det jo bra å føle på den følelsen. (Elev 3)

Grunnen til at elevene er mer negative i tilbakemeldinger til seg selv, i forhold til andre, er ifølge dem selv at man er uten filter. Elevene er mer direkte med seg selv. Eleven i sitatet sier at en kan få litt dårligere selvtillit dersom en føler at en ikke har mestret en oppgave i samspill. Jeg tolker det som at samspillfaget er et viktig område for eleven å mestre, altså har *psykologisk sentralitet*, og vil derfor være noe eleven tar innover seg. Flere av elevene viser til samspill som et viktig område i skolehverdagen. Elevene forteller at de får ekstra motivasjon og inspirasjon av å få gode tilbakemeldinger, både i øvings situasjoner og etter framføringer. Dersom samspillfaget har psykologisk sentralitet for eleven, vil mestring i faget kunne være med på å bygge elevens selvverd.

Elevene fikk også spørsmål som direkte gikk inn på andres vurdering av eleven i samspillfaget. Noen av elevene fortalte at de har hatt tanker om hvordan andre elever ser på dem, mens andre ikke har tenkt spesielt over dette:

Altså, jeg har jo tenkt på tanken om at «De synes ikke jeg er flink nok», eller «De synes ikke jeg er god nok», sånn på *den* måten. At de alltid vurderer meg, så har jeg tenkt på det ja. Men jeg går ikke aktivt og tenker på at de synes jeg er.. at de ser på meg og tenker at hun er dårlig å spille piano, for eksempel (elev 4).

Jeg bruker å synes det er hyggelig når de andre spiller, uansett. Så jeg tenker ikke over.. Jeg tenker at de også synes det er hyggelig å se på. Og at det er mer koselig, enn det at det skal være så.. bra (elev 10).

Her skiller forventningstradisjonens syn på sosial sammenligning seg fra selvvurderingstradisjonen. Dersom en elev skal kunne mestre en oppgave, vil det være avgjørende at den observerer andre som mestrer, med samme forutsetninger. Dette kaller

Bandura for *stedfortredende erfaringer*. Det vil bygge elevens tro på at en selv kan mestre oppgaven (Bandura, 1997). Rosenberg ser på sosial sammenligning på en annen måte. Elever vil, i likhet med Banduras teori være avhengig av å observere andre dersom det ikke finnes objektive mål å vurdere seg selv utfra. Sosial sammenligning i Rosenbergs teori vil skje dersom en elev ser seg selv som overlegen eller underlegen i forhold til en annen elev. Dersom eleven i det første sitatet tror at andre mener den ikke er flink, og samtidig observerer elever som er på et høyere nivå, vil eleven føle seg underlegen. Dette vil ha innvirkning på elevens selvverd.

Lærerne jeg intervjuet svarte forskjellig på spørsmål om hvorvidt sosial sammenligning skjer i klassen. Noen lærere mente det ikke skjedde. Elevene var på sine nivåer og hadde sine særegenheter, og trengte derfor ikke sammenligne seg med andre. Dette synspunktet passer godt inn med Rosenbergs andre form for sosial sammenligning som går ut på å se likheter eller ulikheter. Ved at elevene har sine særegenheter, vil de ikke i like stor grad kjenne på å være overlegen eller underlegen. Eleven vil i istedenfor oppfatte en annen elev som *annerledes* i forhold til seg selv. Dette vil ikke resultere i minkende selvverd, men heller en gjensidig respekt blant elevene (Rosenberg, 1979). Andre lærere mente sosial sammenligning skjedde blant elevene. Lærer 5 beskrev en situasjon hvor elevene skulle få tilbakemelding, og en av elevene sprang ut av rommet fordi den ikke ønsket tilbakemelding. Læreren mente eleven hadde sammenlignet seg med de andre, noe som resulterte i at eleven følte seg underlegen:

Helt klart, mener jeg. Det har vi sett også på, sist i fjor. Da var det veldig sånn, da de gav tilbakemelding til den ene eleven, gav de veldig gode tilbakemeldinger og alt var fint. Men så kom det en som hadde vært veldig utrygg forrige gang, så sprang den som var nest mest usikker, gråtende ut, for ikke å få tilbakemelding. Det betyr alt å få... og når de ser på hverandre også. Sammenligner seg og... (lærer 5)

Det er en mulighet for at eleven sprang ut av rommet fordi den ikke ønsket tilbakemelding. Eleven kan ha vært redd for at nivået på det som ble prestert ikke var høyt nok. Om eleven var redd for andres vurdering eller sosial sammenligning, viste eleven tydelig at dette var en utrygg situasjon å være i. Dersom en skal se på grunnen til at en kjenner på en ubehagelig følelse i en prestasjonssituasjon, vil en også her se et skille mellom forventningstradisjonen og selvvurderingstradisjonen. Innen selvvurderingstradisjonen ser de på fysiologiske og emosjonelle reaksjoner som en konsekvens av at selvverd er truet, mens forventningstradisjonen mener fysiologiske og emosjonelle reaksjoner signaliserer at en ikke

behersker situasjonen. Begge disse tolkningene viser til et ubehag for eleven. Der hvor forventningstradisjonen ser på reaksjonene som oppgavespesifikk, ser selvvurderingstradisjonen på dette i en større sammenheng, hvor menneskets egenopplevde verdi står i fare. Dersom eleven, utfra forventningstradisjonen, opplever oppgaven som uhåndterlig og dette skjer gjentatte ganger, vil det resultere i minkende mestringsforventning. Eleven vil ikke kunne skape grunnlaget for å mestre i lignende situasjoner, som videre kan gå ut over elevens selvverd.

6.2.5 Å være «god» i samspill

Elevene fikk i intervjuet spørsmål om hva det ville si å være «god» i samspill. Elevene, på tvers av skoler, trakk frem mange av de samme elementer de mente måtte være til stede for å kunne karakteriseres som god. Hovedtrekket i uttalelsene var at dersom en møtte forberedt, så hadde ikke nivå så mye å si. Så lenge eleven bidro på det nivået eleven befant seg på, ville en alltid finne noe eleven kunne klare å mestre:

Hvis du bare er forberedt på det du skal gjøre og den oppgaven du er tildelt. At du er aktiv i gruppen, og engasjerer deg i det vi faktisk gjør. Så er det egentlig greit for min del om du kan noe, eller ikke kan noe i det hele tatt. For da finner vi alltid ut av noe du *kan* gjøre! (elev 3)

Flere av uttalelsene tolker jeg som åpne og inviterende, i den forstand at elevene mener at alle kan bidra, på tvers av nivå. Nivåforskjeller blir ikke i like stor grad problematisert blant elevene som hos lærerne. Jeg oppfattet at elevene viste et genuint ønske om at alle skulle kunne føle mestring, og at alle hadde rett til å være engasjert. En elev uttalte at den heller ville spille med en elev som var engasjert og lærevillig, på et lavere instrumental teknisk nivå, enn å spille med en som var teknisk sterk på instrumentet, men manglet samarbeidsevner:

Jeg hadde mye heller ville samarbeidet med noen som var åpen og lærevillig og glad, enn noen som var kanskje.. virtuos på piano, men ikke.. altså at det ikke funket å jobbe med den personen uansett hvor dyktig den hadde vært. Ja.. i vært fall i det med samspill, så har det ikke så mye å si. Det er innsats og samarbeidsvilje, tenker jeg i vært fall. Det er det som gjør en.. et gruppe medlem (elev 11)

En av lærerne var usikker på om elever og lærere hadde samme definisjon på hva det vil si å være god i samspill:

Hva er definisjonen på å være best i samspillfaget? Jeg vet jo hva våre definisjoner vil være, men er det den samme definisjonen som elevene har? (lærer 2)

En annen lærer trakk fram et eksempel med en elev hvor det instrumentaltekniske var på et lavt nivå. Eleven prøvde likevel så godt den kunne, og bidro positivt til gruppen:

Jeg tenker, sånn i vår, en av de som jeg er mest imponert over, og som jeg synes har gjort en kjempejobb, det er (elevens navn). Som liksom på et heelt terskelnivå på instrumentet, men har vært interessert, har jobbet, tatt initiativ og liksom.. (lærer 1)

En av de andre lærerne svarte med å trekke fram egne erfaringer, hvordan læreren så på seg selv som musiker og gruppemedlem. Læreren konkluderte med utgangspunkt i egne erfaringer hva elevene skulle lære i faget samspill:

Ja, men det er jo noe som, hvis jeg tenker på meg selv, så har jeg jo tenkt, er jeg god i samspill, eller hva.. Da fant jeg ut en dag at, nei jeg er kanskje ikke en fantastisk instrumentalist, men jeg tror jeg er en okay musiker, til å spille sammen med andre. Jeg kan ikke gjøre de mest fiffige ting, men jeg kan støtte opp musikken. Og *det*, det er jo det vi skal prøve å lære elevene i dette faget. (lærer 2)

Selv om det kommer fram en usikkerhet på om lærerne og elevene har samme definisjon på hva det vil si å være god i samspill, ser jeg i disse sitatene mange likheter. Å være lærevillig, interessert og ta initiativ går igjen i svarene både fra elever og lærere. Dersom en ønsker å legge til rette for økt selvverd i samspillfaget, er det viktig at disse evnene trekkes fram og øves på. Dette vil kunne gi elever på et lavere instrumentalteknisk nivå, mulighet til å føle mestring.

Videre vil jeg se nærmere på hvilke utfordringer som ligger i det å gi alle elever mestringsfølelse, på tvers av ulike instrumentaltekniske og teoretiske nivå.

6.2.6 Samspillfagets utfordringer

Elever og lærere trakk fram ulike utfordringer i samspillfaget. Dette gikk på *rammefaktorer*, *nivåforskjeller* og *sosialt samspill*. Rammefaktorene som lærere og elever trakk fram var læremateriell, rom/utstyr og tid. Læremateriell gikk ut på at elevene ofte opplevde å få utdelt ulike utgaver av samme låt. Noen fikk melodi med tekst og akkorder, noen fikk akkordskjema uten tekst, og noen fikk tekst hvor verken akkorder eller melodi er skrevet opp. Dette gjorde at elevene hadde vanskeligheter med å finne ut hvor de skulle starte, og hvordan oppbygningen i sangen var:

[..] og så er det ikke alle som følger likens noter, for eksempel. Og det kan være veldig vanskelig. (elev 4)

Utfordringene med mangel på utstyr og ledige undervisningsrom dukket opp når flere klasser skulle ha undervisning samtidig. Tidsbegrensning i samspillfaget gjorde at noen av lærerne mente de hadde for lite tid med elevene, som førte til at elevene ikke fikk den oppfølgingen de trengte, og dette gjaldt spesielt elever på et lavere nivå. Dette resulterte i at det var vanskeligere for elevene å øve på egen hånd. Konsekvensen kunne da bli at de ikke klarte å henge med resten av gruppen. Andre lærere mente de hadde nok tid til å jobbe med gruppene, men alle var enige om at nivåforskjeller innad i samspillgruppene var utfordrende. Alle elevene skulle ha individuelle oppgaver, tilpasset deres nivå. Elevene som var på et lavere nivå skulle likevel kunne passe inn med resten, og elevene skulle føle at de deltok aktivt i gruppen. En av lærerne reflekterte over dagens elever, i forhold til tidligere elever:

Det er nesten biinstrument de holder på med, hele gjengen. Det var lettere før. Det var flere som var kjempegode å spille, i annen stil enn det vi underviste i. Hardrock var greia. Øvde masse og kunne spille. Da kunne man liksom sette krav, de jobbet mye bedre. (lærer 3)

Det sosiale samspillet i gruppene ble ofte utfordret ved at elevene ikke forberedte seg. Det hendte også at noen elever ikke dukket opp på øvelser. Da måtte elevene som var til stede ta over rollene til dem som ikke var der. Dette resulterte i at elevene som var til stede ikke fikk konsentrert seg om sin egen oppgave:

Og så er det heller ikke alle som forbereder seg. For det er ganske viktig når man er en gruppe. At alle forbereder seg på sin del. For da blir det jo bedre flyt i alt, egentlig. Hvis ikke alle kommer på øvingen, så må man liksom tilpasse seg og sånn, at man kanskje må spille stemmer man ikke kan. Det er sjelden at alle er der, så må man liksom ha tre, fire back-up-planer, for de som ikke er der. (elev 3)

Lærer 1 og 2 viser til en sammenheng mellom rammefaktorer, nivåforskjeller og sosialt samspill:

Ja det er noe med å tvinge, ja det høres grusomt ut, men du, altså.. De skal ha et fag og de skal inn på et rom, og de skal gjøre noe, og de er.. Det er selvfølgelig nivået, og de forskjellige mennesketyperne og så skal man få det der til å fungere sammen. Og så er det tid. At man enten har dårlig tid, eller føler at man har dårlig tid. Og at elevene kanskje er utålmodige, sånn at man stresser. Og enkelte av prosessene er det litt dumt å stresse med. Så det er vel de faktorene som er vanskeligst. (lærer 2)

Ja, det er kaos og det er dårlig tid og det er plassmangel og utstyrsmangel, og masse individer. Så, det er det å holde alle tråene samlet. Særlig når man har to eller tre klasser samtidig, så er det jo, så er det en utfordring. (lærer 1)

Utfordringer som går på motivasjon og innsats, vil kunne være gjenkjennbart i alle undervisningsfag. Gruppedynamikk, samarbeidsevne og kommunikasjon vil være utfordrende i alle situasjoner hvor flere mennesker skal jobbe sammen mot et felles mål. Dersom en tar med nivåforskjeller inn i det sosiale samspillet, vil det kunne dukke opp flere utfordringer. Under observasjonen fulgte jeg en gruppe hvor elevene var på svært forskjellige nivåer. Her kan en tenke seg til at elever som er på et lavere nivå, vil kjenne seg underlegne ved å sammenligne seg med de andre elevene (Rosenberg, 1979). Elever på et høyere nivå vil kunne kjenne på en irritasjon, eller kjedsomhet, da de ikke blir utfordret på det nivået de befinner seg på. I en av gruppene fra observasjonen ble dette løst på en god måte. Eleven som var på et høyere instrumentalt teknisk nivå fikk i oppgave å improvisere, utfra akkordskjemaet som ble brukt av elevene på et lavere nivå. Her fikk også elevene øvd seg på samarbeidsevne og kommunikasjon. Elevene virket til å være genuint interessert i å sette seg inn i de andres ståsted, på tvers av nivåer.

I samspillundervisning ser jeg at skillet mellom person og fag blir mer uklart, da musikk er personlig. Å spille eller synge er å vise en del av sjelen sin; instrumentet blir personen:

Musikk uttrykker enten om du synger eller spiller instrument, selve personligheten man bretter ut. Man må være veldig forsiktig. Samspill må klare å overbevise folk om at det er jo dette vi skal lære, det er dette vi skal utvikle. Men det er kjempevanskelig det også. Å få dem til å tørre akkurat det. For det er så veldig personlig. (lærer 3)

Dersom privatpersonen og musikeren blir sett på som to sider av samme sak, kan også risikoen for et truet selvverd forekomme:

Det er en viktig del, i forhold til selvet. Akkurat hvor viktig instrumentet eller stemmen er hele personligheten din. Mislykkes du der, da kan du ingenting liksom. Sånn føles det. Jeg husker også selv fra den alderen. Jeg var ganske gammel før jeg skjønnte at selv om jeg ikke syntes det gikk så bra, så var jeg en like bra person. Jeg som menneske. (lærer 3)

En av elevene sa veldig lite under intervjuet. Jeg fikk vite elevens navn og hvilket hovedinstrument den hadde, men bortsett fra det svarte ikke eleven på spørsmålene jeg stilte. Da jeg kom inn på *utfordringer i samspillfaget*, svarte eleven. Eleven så ned i gulvet og pratet

veldig lavt. Når transkriberingsarbeidet skulle gjøres, måtte jeg sku opp volumet på fullt, og høre gjentatte ganger på svaret eleven gav, for å oppfatte det:

Jannike: Hva er utfordringene med å ha samspill?

Elev 9: Det å komme seg på scenen. Jeg synes det er veldig vanskelig.

Jannike: Ja, det å stå på scenen å framføre da?

Elev 9: komme seg på scenen, og så bli ferdig.

Jeg tolker det slik at eleven snakker om prestasjonsangst. Eleven synes det er vanskelig å framføre for andre, og når den står på scenen, vil den bare bli ferdig. Ønsket om å komme seg bort fra situasjonen kan ses på som en beskyttelsesreaksjon. Ønsket om å beskytte eget selvvord blir større enn ønsket om å fullføre konserten (Covington, 1984).

Dette leder til neste del av funnene i min studie, som setter søkelys på arbeid med selvvord. Her har jeg trukket frem kartlegging av manglende selvvord, og hvordan øvings- og undervisningssituasjoner kan legge til rette økt selvvord.

6.3 Arbeid med selvvord

6.3.1 Kartlegging av selvvord

Elevene beskrev lavt selvvord i samspillfaget som et hinder for samarbeid og innsats. Elever med lavt selvvord kunne være mer tilbaketrukket, og det ville ha innvirkning på innsatsen i faget. En elev med lavt selvvord ville ikke være like åpen for å samarbeide med gruppen, noe som videre kunne resultere i dårligere resultater, ikke bare for den enkelte elev, men også for hele gruppen:

Da ville man kanskje ikke være villig til å samarbeide like mye som hvis man hadde vært litt mer sann.. åpen. Og ja.. ikke sann.. Ja, hvis jeg tenkte til meg selv «jeg er dårlig uansett», så tror jeg man heller ikke orker å gjøre sitt beste. «Nei, det blir dårlig uansett», liksom. Og på en måte ikke prøvd så hardt, da. Det går nå så det går. Det kommer til å gå dårlig, uansett. Og da kan det også påvirke hele gruppen, også. På en måte, hvis man ikke er så motivert, og bare sitter der, og ikke bidrar noe særlig. Det går på en måte ikke bare ut over deg selv, men noen gang kanskje også gruppen. (elev 13)

Her beskrives en elev som har lav mestringsforventning. «Jeg er dårlig uansett», tolker jeg som et utsagn som kommer på bakgrunn av negative mestringserfaringer. Eleven bruker attribusjon for å forklare hvorfor det ikke kommer til å gå bra, og elevens evner vil bli sett på om *ikke kontrollerbar* (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Det vil være lettere for eleven å la være å gjøre sitt beste, da innsatsen er noe eleven kan kontrollere. Eleven vil da velge manglende

innsats som en beskyttelsesstrategi. Eleven vil ifølge Covington (2000) se gjennomføringen av oppgaven som et bilde på elevens evner. Dette vil videre kunne si noe om elevens egenfølte verdi, illustrert i denne formelen:

$$\textit{Performance} = \textit{Ability} = \textit{Worth}$$

En av lærerne jeg intervjuet viste til andre strategier elever brukte for å beskytte seg selv. Her beskrev læreren en situasjon hvor en elev var deltakende, helt fram til at låten skulle framføres for de andre elevene. Da kom eleven enten med forklaringer på hvorfor den ikke kunne være med, eller så lot den enkelt og greit være å møte opp. Lærerne beskrev elever som ikke turte å ta sin plass i gruppen, som kritiserte andre for å kompensere, eller som gravde seg ned i alle feilene den gjorde:

Mange av elevene opplever i mange fag, i hvert fall sånne spillefag, oppleves som veldig sånn feil.. Veldig fokusert på feil. De teller nesten, når de skal ha en pianotime, så teller de. Og alle feilene tar de med seg i ryggsekken. (lærer 3)

Under observasjonen skulle fem grupper framføre det de hadde jobbet med, for resten av elevene. En av gruppene besto av en klassisk bandkonstellasjon, med gitarer, bass, slagverk og sang. Jeg hadde tidligere samme undervisningsøkt observert hvordan gruppen jobbet for å forberede seg til framføringen. Jeg oppfattet arbeidet som noe uferdig, og etter undervisningen fikk jeg vite av læreren at gruppen hadde hatt mye fravær. Eleven som opprinnelig skulle synge i bandet, hadde sagt ifra at den var syk og ikke kunne bruke stemmen. En annen elev hoppet inn i rollen som sanger, slik at de kunne framføre låten. Sangeren som var syk, satt ved siden av meg og observerte. Mens læreren prøvde å lære den nye eleven melodien, hørte jeg sangeleven sitte og nynne. Jeg ble oppmerksom på at jeg selv lurte på om elevens valg om å ikke delta var på grunn av dårlig hals, eller om det var en måte å slippe unna en prestasjonssituasjon. Under intervjuene etterpå, stilte jeg spørsmålet: «Hvordan kan man gjenkjenne lavt selvverd i samspillfaget?» En elev beskrev vanskeligheten med å registrere mangel på selvverd hos sine medelever slik:

Det kan være vanskelig å se om noen har et dårlig selvbilde, og så kan det også være ganske lett. Så jeg tror det kommer an på hvordan man.. Hvis man vil vise at man har et dårlig selvbilde, eller om man, på en måte.. Hvis noen andre ser på deg som en som er lat, som ikke gidder å gjøre noe, eller hvis man ser på deg som en som har dårlig selvbilde, så vil man kanskje hjelpe mer. Så jeg tror liksom det har med utstrålingen, på hvordan man.. hvis man har et dårlig selvbilde, hvordan man viser det. (elev 12)

Eleven beskriver her hvor vanskelig det er å gjenkjenne lavt selvverd. Covingtons vektlegger individets subjektive bilde på egen verdi, og at dette ikke trenger å være i samsvar med hva vi som lærere, eller elever rundt, tenker. Det som, fra et lærerperspektiv, oppfattes som mangel på motivasjon, kan være en sterk motivasjon til å forsvare sitt selvverd. Ved å kjenne til ulike beskyttelsesreaksjoner elever kan ha, kan en som lærer lettere forstå elevers handlingsmønstre.

Under intervjuene brukte jeg bevisst meg selv som eksempel, for at det skulle være lettere å reflektere rundt, og prate om selvverd. Vi tok utgangspunkt i en oppdiktet samspillsituasjon hvor jeg, som elev, følte på lavt selvverd: *Jeg velger å forlate samspillundervisningen, fordi jeg er redd for at noen skulle mene at jeg ikke er god nok. Hvorfor gjør jeg det?* Elevene reflekterte rundt dette:

Jeg tror nok det er en lett utvei, å bare gå. Og så føler man seg kanskje tryggere alene. Og så tar man en vurdering da, «Skal jeg gå inn igjen, skal jeg vente til timen er over og hente sekken da?», hvis man har levnet sekken igjen. «Eller skal jeg bare dra hjem?», eller.. Jeg tror det er en veldig lett utvei å bare gå. Hvis man er i et sånn lukket rom. (elev 12)

Det er kanskje vanskelig å si «å nei, jeg får det ikke til», eller sånn.. sikkert mye lettere å gå. (elev 14)

det er nok vanskelig også å åpne seg sånn, å si at «Nei, vet du hva? Jeg fikk det faktisk ikke til.» eller.. Så da er det sikkert veldig lett å gjøre det. Det er letteste utvei, derfor gjør man det. Så er det vanskelig å, liksom, ta bort det filteret. (elev 12)

Jeg presenterer en form for beskyttelsesstrategi for elevene, og elevene reflekterer rundt hvorfor jeg valgte denne strategien. Elevene kommer inn på et viktig moment på hvorfor en velger å forlate en situasjon. Det er lettere enn å innrømme for seg selv og andre at en ikke mestrer oppgaven. Ved å innrømme dette vil en avsløre sine manglende evner på området. Dersom en tar utgangspunkt i Covingtons teori om selvverd, vil samfunnet rundt i verste fall se meg som mindre verdt (Covington, 1992). Menneskets høyeste prioritering er i dette perspektivet søken etter selvaksept, og dersom situasjonen setter dette i fare, vil det være lettere å forlate.

6.3.2 Individuell tilpasning i samspillfaget

Under observasjon av undervisning i samspillfaget fikk jeg oppleve hvordan de fem ulike gruppene jobbet. En av gruppene hadde i oppgave å lage filmmusikk til et filmklipp.

Filmklippet var en animert kortfilm, hvor en liten jente med en mynt er på tur bort til en fontene, for å kaste den oppi. I stedet trekkes hun mellom to konkurrerende gatemusikanter, og klarer ikke å bestemme seg for hvem hun skal gi mynten sin til. Det resulterer i at jenta mister mynten, og den triller ned i et avløp. Jenta viser til musikantene at hun vil ha en ny mynt, men ingen av musikantene har penger. Som erstatning ønsker jenta seg en av fiolinene den ene musikanten har. Etter litt øving blir jenta kjempeflink og tjener en hel sekk full av mynter. Jenta plukker opp sekken og tar opp to mynter som hun viser til musikantene. I stedet for å gi myntene til musikantene, kaster hun de opp i fontenen.⁵

Elevene var på slutten av prosjektperioden hvor de hadde fått i oppgave å lage nye musikalske elementer og lydeffekter, utfra filmens handling. Timen jeg observerte ble brukt til å øve på de forskjellige musikalske elementene elevene hadde blitt enige om, og gjøre seg klar til framføring. Her hadde elevene bestemt selv hva de ville gjøre. Noen brukte sine instrumenter, blant annet en saksofon og en trompet, mens andre brukte rekvisitter som glass, papir, eller sin egen stemme. Dette er et godt eksempel på hvordan elever med ulike forutsetninger kan skape en komposisjon sammen, og gjennom å kunne tilpasse komposisjonen til nivået i gruppen, kan oppleve mestring. Dersom elevene bruker prestasjoner for å stadfeste egne evner, og oppgaven ikke er tilpasset hver enkelt elevs instrumentnivå, kan det ende med at elevene føler på et nederlag (Covington, 1984). Forsøket på å mestre en oppgave vil i slike tilfeller kunne føles som et mislykket forsøk på å leve opp til forventninger og normer i skolemiljøet (Skaalvik & Skaalvik, 2018). En av elevene trakk fram et eksempel hvor en gjennom sosial sammenligning kan kjenne på mislykkethet. Denne sammenligningen kan videre resultere i en oppfatning om at forventninger fra skolemiljøet ikke er oppnådd:

Du kan fort få dårlig selvtillit, eller sånn hvis ikke du synes at du er like god som en annen person, så kan du fort, liksom fort bli sånn «Å shit, jeg er ikke så god. Hvorfor kan ikke jeg gjøre det som den personen kan?» (elev 7)

En av lærerne reflekterte over om kravene til elevene av og til ble satt for høyt. Dette støtter opp under Skaalvik og Skaalviks uttalelse om følelse av mislykkethet hos elevene. Dersom en ser på lærerens refleksjoner gjennom Covingtons teori, vil for høye krav ha direkte innvirkning på elevens selvverd. Eleven får en oppgave som er for vanskelig, eleven føler mislykkethet, setter spørsmål ved egne evner, og oppfattelsen av eget selvverd vil være truet.

⁵ Kortfilmen heter One man band og er produsert av Pixar. [one man band - YouTube](#)

6.3.3 Inkludering i samspillfaget

Elevene gav uttrykk for at de var veldig opptatt av inkludering i samspillfaget. Dersom elevene merket at medelever gjemte seg bort, var de opptatt å inkludere disse elevene i gruppen. På spørsmål om hvordan man gjorde det, svarte en elev:

Det handler da om å få de personene fram i gruppa. Sånn at de kan stå sammen med de andre, i stedet for, kanskje, bak. (elev 3)

Elevene var opptatt av å støtte hverandre og gi ros, for å bygge hverandre opp.

Og det er jo kanskje da viktig at noen andre i gruppen, sånn «Jaja, men det går bra, det er ikke så seriøst». Og sånn, at man kan tørre å feile litt også. (elev 14)

En av lærerne trakk fram en situasjon hvor akkurat dette var plukket opp av læreren i en undervisningssituasjon:

Det var en elev i fjor, med veldig lav selvfølelse. Klassen var klar over at den ikke var helt.. følte at den var helt i sitt rette element, og gav kjempebra tilbakemelding på at den hadde.. «Jøss, det fikset du bra» og det funkete veldig bra! (lærer 5)

Dette underbygges også gjennom observasjonene jeg gjorde av undervisningen. Eleven som hadde fått ansvar i gruppen å starte låten med å telle opp, startet i for høyt tempo. De andre elevene fulgte på, og gruppen spilte noen takter før eleven stoppet opp. Eleven uttrykte selv at den var nervøs, og flere av elevene, både i gruppen og fra salen, forsikret eleven om at dette gikk bra. Det var bare å prøve igjen. Elevenes selververd styrkes når en blir godtatt, respektert og verdsatt i miljøet (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Ved å arbeide i grupper hvor alle elevenes kvaliteter blir vektlagt, vil samarbeidslæring ha større sannsynlighet for å oppstå (Covington, 1992). Elevene og lærerne jeg intervjuet viser god forståelse av hvordan læring i grupper kan bygge selververd. Elevene uttrykker omsorg for hverandre, og ser andre elever som sliter med lavt selververd. Jeg tolker dette som et resultat av åpenhet i klassen, og lærernes indirekte arbeid med rolleavklaring i samspillfaget.

6.3.4 Rolleavklaring i samspillfaget

Jeg har tidligere, i kapittel 6.2.4 vært innom hvordan elevene er opptatte av at kritikk må være konstruktiv, ved at det ikke bare pekes på problemet, men at det foreslås løsninger. Gjennom analysen av data viste det seg at elevene vektla tilbakemeldinger fra lærere og elever forskjellig. En elev uttrykte det slik:

Man føler det mer når man får kritikk fra lærerne, enn når man får kritikk fra en annen elev. (elev 3)

Her tolker jeg ikke kritikk som noe negativt, men heller som *tilbakemelding*.

Tilbakemeldingen vil være mer verdt dersom det kommer fra en lærer. Jeg spurte elevene hvorfor det var slik. Da svarte en av elevene:

Jeg tror, bare det å få en.. altså.. en god tilbakemelding, er veldig med på å booste. For det er på en måte lærerne man hører på, og ser litt opp til, sant? Så man får høre det fra en med peiling, så hjelper det veldig. (elev 11)

Jeg tolker det slik at lærerens kompetanse og status vil spille inn når det kommer til betydningen tilbakemeldingen har på eleven. Eleven som ser opp til læreren som musiker og fagperson, vil gjerne ta til seg alt læreren sier, både i positiv og negativ forstand.

En av lærerne hadde et ønske om å bruke sin rolle som musiker i arbeidet med selververd. Ved å spille for elevene, kunne de ufarliggjøre situasjonen ved å vise at også de kunne gjøre feil i en prestasjonssituasjon. Dette tolker jeg som et ønske om å redefinere hva en god prestasjon er. Det er ikke antall feil som bestemmer om prestasjonen er god eller dårlig.

... Det synes jeg vi som lærere kan utstråle. At vi også er med og spiller, og vi spiller også masse feil, og si at vi også blir stressa, og vise det at.. Det tror jeg er viktig. Det er en helt naturlig del av det. Så liksom prøve å vise.. Alltid når jeg spiller konsert med piano, blir det noen feil. Det blir bestandig noen feil og tull og noe.. Verden er full av feil og at ting ikke ble som det var tenkt. Hvis folk skal tenke på det, så blir jo bare alt traurig. (lærer 3)

Her viser læreren til et ønske om å bruke *modell-læring* aktivt i undervisningen. Eksempelvis vil eleven gjennom observasjon av lærernes adferd, se at konsekvensene av å spille feil er minimale (Bandura, 1997). Gjennom å gi elevene *stedfortredende erfaringer* kan mestringsforventningen øke.

Elevene uttalte i intervjuene at de var positive til å lede og bli ledet av andre elever. Elevene ønsket å hjelpe hverandre, og jeg tolker det slik at dersom de kommer med tilbakemeldinger til medelever, er dette kun positivt ladet. En av elevene gjenkjente arbeidet i samspillgruppene som en prosess, hvor en skal jobbe for å forbedre sluttresultatet:

Det er jo en prosess. Og da er det jo greit å komme med «Ja, dette var kjempebra! Men vi prøver det på denne måten og fokuserer mer på det, og så se vi hvordan det blir». (elev 11)

Her viser eleven et eksempel på hvordan tilbakemeldinger gis mellom elever. De er utforskende, og gjennom å fokusere på den skapende prosess, vil tilbakemeldinger være et hjelpemiddel til å nå målet. Jeg har tidligere vært inne på elevenes tanker om *hvordan* tilbakemeldinger gis. En av elevene beskriver dette godt med følgende utsagn:

En må nesten ha den der sandwichen, den der at det er.. Å gi komplement, med positiv kritikk, og så litt, kanskje litt sånn konstruktiv kritikk, og så en positiv kritikk. Sånn at det blir liksom en sånn.. «Det var ikke dårlig, men..» (elev 5)

Sandwichen eleven snakker om her, er en måte eleven har lært om måten å gi tilbakemeldinger på. En skal alltid starte og avslutte tilbakemeldingen med en positiv kommentar. Eleven viser at den, gjennom å gi tilbakemeldinger, kan tre inn i en lederrolle i en gruppe. Likevel er mange av lærerne enige om at det er lærerne som tar lederrollen i begynnelsen av et nytt prosjekt. I svarene på hvorfor det ble gjort på denne måten, gav de ulike begrunnelser: Tidsaspektet, elevene visste ofte ikke hva som må jobbes med, og forskjellig instrumentalnivåer blant elevene.

Det er jo veldig mange elever som ikke aner hva man skal jobbe med, og som sier «vi tar det en gang til fra begynnelsen». Og.. Da er det jo ikke noe vits. (lærer 1)

Læreren fortsetter med å si:

Kanskje det er noe vi skulle gjort, hvis vi hadde hatt mer tid. Det er liksom å si at «I denne uken er det du, skal du telle opp, og si hva som skal skje». (lærer 1)

Jeg tolker lærerens utsagn som et ønske om å fordele lederrollene blant elevene, men at det er mangel på tid som står i veien. Dersom jeg hadde fulgt opp dette videre, hadde jeg ønsket å komme dypere inn i problematikken. Er det slik at tidsaspektet er avgjørende for at rollefordelingen gjøres på denne måten, eller ville det vært lærerikt for elevene å øve seg på å lede, også i begynnelsen av arbeidsprosessen? Lærerne forteller at når gruppene er kommet i gang, og de ser at noen i gruppen kan ta lederrollen, trer de til side og lar elevene jobbe mer på egenhånd. Denne prosessen kunne vært gjort av elevene. I læreplanen for IKS 2 står det under mål for opplæringen at eleven skal kunne «forme et musikalsk uttrykk som leder og

deltaker i kor og ensembler.» Det står også at eleven skal kunne «drive selvstendig innstudering i korets stemmegrupper» (Utdanningsdirektoratet, 2006).

6.3.5 Å skape et godt selvverd

En av lærerne viste til hvordan det å kjenne på mestring i en samspillssituasjon, kunne påvirke elevens selvverd. Eleven læreren beskrev, kunne gå med hevet hode, fordi den hadde mestret på et område som var viktig for den selv:

..og så er det jo folk som har vært rimelig dårlig på allmennfag og i musikkteorifag og. Men de har hatt en eller annen greie med å kunne spille i band eller kunne akkurat den formen der. De klarer å lage ett eller annet som fungerer bra. Og det er jo kjempebra! Og det har berget.. De har gått med hodet høyt i resten av greia. «Jeg bryr meg ikke så mye om de derre allmennfagene». (lærer 5)

Her viser eleven til *psykisk sentralitet* og allmennfagene blir ansett som mindre viktig, dersom en skal tro elevens utsagn. Elever som anser samspillfaget som viktig, vil legge ned innsats i faget. Sammen med innsats danner ytelsesnivå og syn på egne evner en subjektiv virkelighet for eleven. Summen av disse faktorene vil danne elevens selvverd (Covington, 1992).

Mestringserfaringer eleven skaffer seg på flere hold vil være viktige for elevens utvikling av selvverd. Dersom en tar utgangspunkt i Shavelson, Hubner og Stantons (1976) modell som illustrerer et flerdimensjonalt hierarki, vil mestringserfaringene være bygget på tilbakemeldinger som er gitt i ulike settinger. For å bygge selvverd er en avhengig av byggsteinene som tilbakemeldinger, selvvurderinger og mestringserfaringer inneholder. Elever vil eksempelvis i en samspillssituasjon, hvor de skal prestere framfor et publikum, kunne vurdere seg høyt innenfor flere områder. Selvvurderingen vil i dette tilfellet kunne foregå ikke bare på et akademisk nivå, men også på områdene som ligger utenfor dette, blant annet sosialt, emosjonelt og fysisk. Spørsmålet blir da: Er samspillfaget nok for å bygge selvverd? Dersom jeg ser elevens utsagn «*Jeg bryr meg ikke så mye om de derre allmennfagene*» som attribusjon, som en forklaring på hvorfor den ikke mestrer allmennfagene, kan en tenke seg til at elevens selvverd er truet. Vil mestringserfaringer i samspillfaget kunne overføres til allmennfagene, eller vil elevens erfaringer med allmennfagene på sikt kunne svekke motivasjonen i samspillfaget? Ifølge Shavelson, Hubner og Stantons modell, vil ikke samspillfaget alene kunne bygge elevens selvverd.

For å kunne skape positive mestringssituasjoner, er læreren en viktig faktor. Lærerens viktigste oppgave er å instruere elevene på en slik måte at elevenes syn på egne evner ikke

står i veien for åpenhet til å lære (Covington, 1992). Dette blir bekreftet i intervjuene av elevene. Elever med lavt selvvurd vil være mindre åpne for tilbakemeldinger og samarbeid, fordi de ikke har troen på at de vil lykkes. I slike tilfeller bør læreren unngå *konkurransEinstilt læring*, ved å fremme elevens søken til å lykkes, i stedet for å skape redsel for å mislykkes. Ved å hjelpe elevene til å sette egne realistiske mål, vil sjansen for å mislykkes minke (Skaalvik & Skaalvik, 2018).

7.0 Diskusjon

I dette kapittelet vil jeg diskutere studiens empiriske funn med bakgrunn i studiens teoretiske rammeverk og tidligere forskning på feltet. Diskusjonen skal belyse studiens problemstilling samt hvilke forhold som er sentrale i arbeid med elevers selvverd i samspillfaget. Jeg har valgt å dele kapittelet inn i to deler, hvor første del svarer på hvert av forskningsspørsmålene: *Hvordan opplever elever og lærere samspillfaget i dag? Hvordan arbeider elever og lærere med å legge til rette for økt selvverd i dag? Hvordan kan samspillfaget videreutvikles for å ivareta målsettinger om folkehelse og livsmestring i Fagfornyelsen?*

I del to av dette kapittelet vil jeg presentere studiens pedagogiske implikasjoner for arbeid med selvverd, samt hvilke tanker jeg har rundt eget forskningsarbeid.

7.1 Selvverdets rolle i samspillfaget

7.1.1 Dagens samspillundervisning

To ulike klasser, fra to ulike skoler, har samspillundervisning; et fag de opplever som givende, artig og kompetansehevende. Dette er elever på ulikt instrumentteknisk nivå, og med ulik musikkbakgrunn. På tross av ulikt nivå føler elevene at det er plass til alle i samspillfaget. Elevene får oppgaver tilpasset deres nivå, de har støtte fra medelevene og alle har noe å bidra med i samspillsituasjonen. Tidligere forskning, eksempelvis gjort av Susan Hallam (2016), viser hvordan kollektiv musisering støtter opp under følelsen av tilhørighet. Gjennom å musisere sammen og hjelpe hverandre, får elevene mulighet til å skape solidaritet.

En kan likevel ikke se bort fra utfordringene som kommer med instrumentaltekniske nivåforskjeller. Lærerne forteller om lavt instrumentalteknisk nivå på flere av elevene. En av lærerne stiller da spørsmål om kravene til elevene blir satt for høyt. Dersom det skulle vise seg å være en sannhet i dette, vil elever på et lavere nivå slite med å leve opp til skolens forventninger (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Forskning viser at dagens elever føler på prestasjonspress (Skaalvik & Federici, 2015), samtidig som de ser en sammenheng mellom prestasjonspress og lavere selvverd.

Ifølge Covingtons teori om selvverd, vil det en presterer si noe om hvilke evner individet innehar. Evnene som indirekte påvirker en prestasjon blir ifølge Covington ansett som svært viktige for unge mennesker (Covington, 1984). Dersom prestasjonen mislykkes, vil manglende evner avsløres, og individets egenopplevde verdi kan stå i fare. Ved å gi elever mestringserfaringer, på tross av ulike instrumenttekniske nivåer, vil elevene kunne føle på økt

selvverd. På lik linje med mestringserfaringer, vil kollektiv musisering være en sentral del av samspillfaget. Slik Hallam uttrykker det, skaper kollektiv musisering tilhørighet. Ved å skape et trygt læringsmiljø, hvor elevenes sterke sider blir framhevet, vil sjansen for sosial sammenligning minke. Og kanskje den sosiale sammenligningen til og med går over til å bli noe positivt for elevene. Bandura (1997) viser til *stedfortredende erfaringer* som en mulighet til å bygge mestringsforventning. Når en ser en medelev mestre en oppgave, kan eleven tenke: «Da kommer jeg også til å få det til». Musikkopplevelsene bør skje i trygge omgivelser, hvor lærere har en god relasjon til elevene (Culp, 2015). Lærerne fra begge skolene jeg har fulgt ser ut til å ha klart å skape disse gode relasjonene. Elevene setter sin lit til at lærerne kan faget sitt, og tilbakemeldinger fra lærerne ser ut til å bli satt høyt.

Noen av lærerne uttalte i intervjuene at en av utfordringene i samspillfaget var at elevene ikke var forberedte til timene. Dersom elevene møtte forberedt, kunne stressnivået tas ned. Da ville en få bedre tid til å ta tak i utfordringer, som for eksempel prestasjonsstress. Men ville en elev med lav mestringsforventning føle motivasjon til å forberede seg til timene? Elevene i studien gir eksempler på et tankesett hvor en tenker: «Jeg er jo dårlig uansett, hvorfor skal jeg prøve?». Er det slik at vi som lærere av og til starter i feil ende? Ved å bygge mestringsforventning og selvverd hos eleven, kan det hende at motivasjonen for øving vil øke.

7.1.2 Selvverd i samspillundervisningen

Min studie startet i utgangspunktet med at jeg ville undersøke hvordan elever og lærere jobber på enetimer med å forhindre prestasjonsangst. Jeg fant tidlig ut at dersom jeg skulle undersøke elevens prestasjonsangst, måtte jeg forstå elevens bilde på seg selv, samt hvilken påvirkning miljøet rundt hadde på elevens spenningsnivå. Dersom prestasjonsangst var et problem, hva var da årsaken til problemet? *Forventningstradisjonen* og *selvvurderingstradisjonen* representerer to ulike sider av hvorfor eleven føler seg utrygg i en situasjon. *De fysiologiske reaksjonene* kan komme av at eleven blir utsatt for en situasjon den føler den ikke mestrer (Bandura, 1997), eller ved at eleven føler at eget selvverd er truet (Covington 1992, Rosenberg 1979). Lærer 3 forteller om elever som teller feil de gjør på timene, for så å ta det med seg ut av undervisningen. Å dvele ved situasjoner hvor en har mislyktes, kan være et tegn på lav mestringsforventning (Lisa Martin, 2012). Her viser lærerne et ønske om å skape mestringsstro ved å legge til rette for et trygt læringsmiljø i samspillfaget. Lærerne gir tilpassede oppgaver til elevene, gir ros og tilbakemeldinger, samt muligheter for elevene til å få øvd på prestasjonssituasjoner.

Elevene er opptatte av at alle elever skal føle seg sett og respektert. De er opptatte av at alle skal kjenne en tilhørighet til gruppen. Dersom en elev gjemmer seg bort, tar medelevene ansvar ved å få eleven fram i gruppen. Ikke for å stå fremst alene, men for å stå sammen med sine medelever. Samspillfaget gir elevene mulighet til å utvikle både individuelle og kollektive musikalske ferdigheter. Hver enkelt elev kan utvikle egenskaper som er viktige for personlig mestring. Dette er presentert i K06 som noen av formålene til faget Instrument, kor, samspill (Utdanningsdirektoratet, 2006).

7.1.3 Samspillfagets framtid

Når en ser på hvilke muligheter som ligger i videreutviklingen av faget samspill, har jeg valgt å trekke fram *oppgavefordeling*. Hvilken oppgaver har elever og lærere, og hvilken oppgave har læreplanen? Her ser jeg nærmere på *konstruktiv kritikk*, *kommunikasjon* og *psykisk helse*. Til sist vil jeg se nærmere på Fagfornyelsen, og hvilke elementer som ligger i læreplanen for arbeid med økt selvvverd.

Elever og lærere ble under intervjuet spurt om hva som var deres oppgaver, i arbeidet med økt selvvverd i samspillundervisningen. Spørsmålene var formulert slik: *Dersom dere skulle lage en liste over hva som er viktig for at alle skulle føle økt selvvverd i samspill, hvordan ville den se ut? Hva ville vært elevenes oppgaver og hva ville vært lærernes?*⁶ Som nevnt i kapittel 6 virker det som at elevene har et negativt forhold til begrepet konstruktiv kritikk. Dette kommer også fram når jeg stiller spørsmålet om hva lærerens oppgave er dersom elevene skal kunne føle på økt selvvverd. Det virker på meg som noen av elevene har tidligere erfaringer med lærere som kritiserer i stedet for å hjelpe. Flere av elevene uttaler at de ikke ønsker å få beskjed om at de ikke mestrer oppgaven de har fått. De ønsker tilbakemeldinger på hvordan problemet kan løses, eller at oppgaven forenkles. Da jeg er samspilllærer selv, ville jeg aldri mene at det er rett å kritisere elevene for det de ikke får til. Men jeg vet at det skjer, for jeg har gjort det selv. I en stresset situasjon hvor en skal prøve å få sydd sammen et prosjekt på kortest mulig tid, hvor elevene ikke er forberedt, og en som lærer prøver å rekke over alle elevene, er det fort at en kan komme med en krass kommentar. Dersom en ønsker å ha fokus på økt selvvverd i samspillundervisningen, mener jeg det er viktig at vi som lærere er klar over hvordan elevene ser på tilbakemeldingene de får. Flere av elevene forteller i intervjuet at de tar til seg tilbakemeldinger gitt av lærere, i større grad enn fra medelever. Da blir det vår

⁶ Fra intervjuguide, se vedlegg

oppgave, som lærere, å holde hodet kaldt slik at tilbakemeldingene vi gir ikke bidrar til et lavere selvverd.

Elevene er opptatte av at både elever og lærere bør se hverandre. De ønsker lærere som prøver å sette seg inn i hver enkelt elevs situasjon. Det er ikke alltid læreren kan komme med et svar. Det er heller ønsket om å få en bekreftelse på at eleven blir sett og forstått som er det sentrale. Det er dette Rosenberg (1979) mener er det mest essensielle med *kommunikasjon*. En skal kunne se verden fra den andres ståsted. Det viser seg at elevene mener dette er viktigere enn å komme med en løsning på problemet. Og dersom det skulle være slik at lærerne ikke klarer å etterfølge kommunikasjonens flere aspekter, hvordan skal da elevene klare å skaffe seg den kompetansen de trenger på området? Nå tviler jeg for at lærerne mangler kompetanse på kommunikasjon, men de tilbakemeldingene som kommer fra elevene i denne studien må tas på alvor. Samarbeid og kommunikasjon er sentrale i formålet for faget IKS, og henger sammen. Dersom elevene ikke mestrer å kommunisere med hverandre, vil også samarbeid bli vanskeligere å få til.

Elevene ønsker å være med på å ta sin del av ansvaret for at det skal kunne legges til rette for økt selvverd i samspillfaget. Lærerne på sin side mener mesteparten av arbeid for økt selvverd, ligger hos dem selv. Lærernes oppgave vil være å vise elevene at samspillfaget ikke først og fremst er et prestasjonsfag, men et fag hvor elevene får mulighet til å øve på prestasjonssituasjoner. En av lærerne trekker fram muligheten for å spille for elevene. Dette kan gjøres for å demonstrere for elevene at alle gjør feil og at det ikke alltid går som planlagt. Det betyr ikke dermed at den som framfører er mindre verdt. Her ønsker læreren ta i bruk *stedfortredende erfaringer* (Bandura, 19977). Lærerne har en mulighet til å redefinere hva en god prestasjon er, gjennom å spille for elevene. Det er ikke alltid en skal hige etter det perfekte.

Studiens kapittel 3.2 viser til undersøkelser hvor stadig flere unge sliter med psykisk helse. Elevmassen vi møter i dag står i en hverdag hvor presset for å prestere og lykkes, øker. Denne studien viser at elever som er utrygge på seg selv, ikke har kapasitet til å være åpne for ny læring. I verste fall klarer de ikke å være til stede på undervisningen. Ved å sette fokus på å bygge selvverd i skolen, vil en kunne være med på å forebygge at dette skjer. Lærerne vil på denne måten slippe å være «brannslukkere», hvor undervisningstiden brukes til å hente opp elever som unngår prestasjonssituasjoner.

Det er derfor nødvendig å reflektere over om samspillfaget kan være med å svekke elevens selvverd. Eleven som i funnkapittelet forteller at den ikke liker å stå på scenen, har kanskje aldri kjent på mestringsfølelse i faget. Dersom vi som lærere har som mål å øke selvverd, eksempelvis gjennom *positive mestringserfaringer* og *verbal overtakelse*, kan det hende at vi gjør skolehverdagen vondt verre for denne eleven. Vi ønsker å gi eleven mulighet til å føle mestring, men her er det en hårfin balanse på når en skal presse på, og når en skal la være. Er det slik at denne eleven har fått negative mestringserfaringer, selv om læreren ønsket det beste for eleven? Jeg mener at det å kunne kartlegge elever som sliter med prestasjonsstress er en av de vanskeligste oppgavene vi som lærere har. En *emosjonell eller fysiologisk reaksjon*, kan signalisere at en ikke håndterer situasjonen. Her kan positive mestringserfaringer minke de negative reaksjonene (Bandura, 1997), men dersom reaksjonene kommer som en konsekvens av truet selvverd, kan det ende med at eleven føler seg mindre verdt (Covington, 1992).

Som tidligere nevnt viser Culp (2015) til viktigheten av å skape et trygt læringsmiljø for å legge til rette for økt selvverd. Ved å gi elever oppgaver som er tilpasset eleven, vil eleven kunne kjenne mestring. Dette vil også kunne være med å redusere stressnivået eleven kjenner på, og dermed også elevens prestasjonspress. Forskning gjort av Bakken, Sletten og Eriksen (2018) og Skaalvik og Federici (2015) viser sammenheng mellom skolestress og mental helse. Her viser også tallene en forskjell på gutter og jenter, når det kommer til å føle på prestasjonspress. Dette er viktig forskning for lærere. Dersom det er slik at elevene føler på et prestasjonspress, og skolen er det området hvor elevene kjenner mest på det, er det viktig å finne metoder som kan utvikle et mer læringsorientert miljø. For å kunne videreutvikle samspillfaget er det også avgjørende at en analyserer hvilke elementer som ligger for arbeid med økt selverd, i Fagfornyelsen.

Kompetansebegrepet i Fagfornyelsen LK20 er definert til «*å tilegne seg og anvende kunnskaper til å mestre utfordringer og løse oppgaver i kjente og ukjente sammenhenger og situasjoner*» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Hvis vi betrakter denne definisjonen med utgangspunkt i studiens teoretiske rammeverk, handler det om å bygge elevenes mestringsforventning. Gjennom å få positive mestringserfaringer, vil eleven være bedre rustet til å gi seg ut på nye oppgaver. For å få dette til i en samspillsituasjon er det viktig at alle elevene får oppgaver de mestrer.

Informantene i min studie viser til vanskelighetene som ligger i å skille mellom person og prestasjon. I den nye fagplanen for Instrument, kor, samspill er ikke prestasjonsforberedende kompetanse nevnt under *kompetansemål*. Å ha kompetanse i hvordan å skille person og prestasjon vil være nyttig, spesielt for elever som ønsker å satse videre på musikk. Når en ser på forskning gjort på feltet, hvor musikere har tre ganger så stor sjanse for å måtte oppsøke psykologisk hjelp (Vaag, Bjørngaard og Bjerkeset, 2016), mener jeg det er urovekkende at prestasjonsforberedende kompetanse ikke står nevnt. Jeg må gå til *læreplanens tverrfaglige temaer* for å finne dette.

Folkehelse og livsmestring, en av læreplanens tverrfaglige temaer, ble innført i Fagfornyelsen LK20. Selv om elevene jeg har valgt å bruke som informanter ikke faller inn under den nye fagplanen, ser jeg det naturlig å gå inn på temaet, da dette vil være innført i alle tre trinnene fra høsten 2022. Folkehelse og livsmestring i faget IKS går ut på å bygge et positivt selvbilde. En ønsker at elevene skal bygge en positiv identitet (Utdanningsdirektoratet, 2020). Ved å utvikle strategier skal elever kunne håndtere både fysiske og psykiske utfordringer som kan dukke opp i forkant, eller under en formidlingssituasjon. Da vil elever kunne være bedre rustet til å bygge mestringsforventningen og forhindre at selvverdet blir truet. Dette støtter hva Nordberg (2018) har kommet fram i studien på egne opplevelser med prestasjonsangst. Dersom en skal ta utgangspunkt i rapporten fra Ungdata (2020), hvor 17% sier at de har vanskeligheter med å håndtere press, og en del av dette presset kommer fra skolen, så vil forebygging gjennom å styrke selvverd kunne være en vei å gå. Dette arbeidet kan også være med på å hjelpe elever som ønsker å ha musikk som yrke senere. Tidligere forskning gjennomført av Vaag, Bjørngaard & Bjerkeset (2016) viser at prestasjonspress og arbeidspress også er en utfordring blant voksne musikere.

Da denne studien omhandler 3. års elever på videregående, har jeg ikke gått nærmere inn på det tverrfaglige temaet *folkehelse og livsmestring* under intervjuene. Det ville vært interessant å høre med lærerne om hvordan de tenker faget annerledes, i forhold til tidligere læreplaner. Ved at de tverrfaglige temaene er kommet inn, er det en forventning om at dette skal jobbes med, i alle skolens fag. Implementering av folkehelse og livsmestring vil kunne være naturlig å tenke inn i samspillfaget, fordi øvingssituasjoner og samarbeid er en naturlig del av fagets natur. Min bekymring er at innholdet i temaet ikke blir presentert og snakket om med elevene, akkurat på grunn av lærernes oppfatning som sier at samspill *er* folkehelse og livsmestring.

7.2 Pedagogiske implikasjoner og tanker rundt eget forskningsarbeid

7.2.1 Pedagogiske implikasjoner

Jeg har valgt å bruke Shavelson, Hubner og Stantons modell for selvvurdering i teorikapittelet av min studie. Denne modellen har vært viktig for meg i arbeidet, for å få en dypere innsikt i hva som ligger i begrepet selvvverd, og forstå forholdene mellom de ulike områdene som er med på å skape menneskets selvvverd. Bong og Skaalvik (2003) har sett nærmere på likheter og ulikheter mellom forventningstradisjonen og selvvurderingstradisjonen. Også her har modellen til Shavelson, Hubner og Stanton vært til hjelp. Modellen kan brukes på to forskjellige måter, ved å lese den ovenfra og ned, eller nedenfra og opp. Dersom en starter på toppen, vil en ta utgangspunkt i selvvurderingstradisjonen og Covingtons selvvverdsteori. Selvverdet blir utgangspunktet, og områdene nedover vil kunne komme inn og styrke, eller true selvverdet. Her vil en også kunne tenke seg at ulike beskyttelsesstrategier og reaksjoner vil kunne komme til syne, dersom eleven føler at selvverdet er truet (Covington, 1992). Ved å snu om på modellen og starte nedenfra, vil en være inne i forventningstradisjonen, ved å se på hvilke forventninger eleven har til å mestre på de ulike områdene. En kan bruke modellen til å kartlegge hvilke områder eleven trenger positive mestringserfaringer, verbal overtalelse eller stedfortredende erfaringer for å endre, eller opprettholde mestringsforventningen. Med nye erfaringer, vil mestringsforventningen endres relativt fort (Bandura, 1997). Så hvordan kan denne modellen brukes i en pedagogisk sammenheng? Ettersom modellen kan leses av utfra to forskjellige tradisjoner, er det avgjørende at pedagogen reflekterer over hvilken tradisjon som ligger nærmest egen tankegang. Ved å reflektere over eget læringssyn, vil en også kunne være åpen for andre måter å lære på. Gjennom refleksjon vil en også kunne se hva de forskjellige tradisjonene er nyttig for, i hver enkelt situasjon. Er det selvvverd, mestringserfaringer, eller kanskje en kombinasjon av dette som vil være mest hensiktsmessig for eleven, i en gitt situasjon? Modellen vil også kunne være et viktig verktøy for å fastslå hvordan hver elev tenker om eget selvvverd. Her ønsker jeg å trekke fram en erfaring fra eget liv som elev og student. Jeg har nok alltid vært opptatt av eget selvvverd og gjort alt for å beskytte det. Lærere rundt meg observerte at jeg slet med nervøsitet, og tenkte at jeg trengte flere positive mestringserfaringer og verbal overtalelse for å bygge opp min mestringsforventning. Fra mitt ståsted, hvor jeg følte at selvverdet mitt var i fare, førte disse grepene til at jeg følte meg mindre verdt. Jeg følte på mislykkethet og jeg sammenlignet meg med andre, gang på gang. Det som fra lærerens ståsted var gjort i beste mening for å hjelpe, gjorde kanskje ting verre? Shavelson, Hubner og Stantons modell kan benyttes sammen med eleven, for å forstå hvordan eleven tenker, og hva eleven trenger. Her kan modellen

presenteres for eleven, for å tydeliggjøre likheter og ulikheter mellom tradisjonene, men også starte refleksjon hos eleven, rundt egen læring. Det kan hende eleven tenker helt forskjellig fra deg selv, om selvverd og om hva eleven trenger for å bygge seg selv opp.

7.2.2 Tanker rundt eget forskningsarbeid

Gjennom arbeid med denne studien har jeg både gjort meg opp noen tanker om hvor stort utbytte det er for både lærere og elever, dersom en åpner opp for refleksjoner rundt selvverd. Jeg har opparbeidet meg erfaring med tekstskriving, kategorisering og analysing i løpet av prosessen. Refleksjoner rundt intervjuene og observasjonene jeg gjennomførte i forbindelse med innhenting av empiri har vært sentrale. Det har vært viktig for meg gjennom hele prosessen å tenke tilbake på hvordan disse situasjonene var, for å kunne vurdere hvilken påvirkning disse har hatt på resultatene jeg fikk.

Elevene ved en av skolene jeg besøkte, fikk bare et kort møte med meg før jeg var i gang med å observere. Jeg informerte elevene om hvem jeg var, og hva jeg gjorde på besøk. Ettersom jeg ikke kjente elevene fra før, er det vanskelig å si noe om i hvor stor grad elevene ble påvirket av min tilstedeværelse. Elevene fikk i forkant av observasjonen i oppgave å prøve å overse meg, noe flere klarte. Jeg gjorde meg til kjenne der det var naturlig, med smil og applaus for å ufarliggjøre situasjonen. På et tidspunkt var det en av elevene som uttrykte at han var nervøs. Eleven hadde som oppgave å telle opp for resten av gruppen og ente opp med å starte i et for høyt tempo, som en konsekvens av nervøsitet. Ansvarlig lærer for gruppen beroliget eleven med å forsikre at det var en helt naturlig reaksjon. Flere av elevene forsikret eleven om at dette gikk bra. Etter at eleven hadde trukket pusten, telte han opp på nytt og da gikk resten av framføringen fint.

Ved et av elevintervjuene ble læreren sittende sammen med elevene på gruppeintervjuet. Ettersom jeg ikke kjente klassen fra før, tenkte jeg at det var en grunn til at læreren var der. Dette kan ha påvirket elevene, i form av hvilke svar jeg fikk. Læreren forlot rommet midt i intervjuet, og det gjorde ikke noe utslag i hvordan elevene uttalte seg. Jeg har også sett likheter mellom dette intervjuet og intervjuet jeg gjorde med en annen gruppe elever, der lærer ikke var til stede. Dette kan bety at det ikke gjorde så store utslag på svarene til elevene der lærer var til stede, og at man kan gå ut ifra at de følte at de kunne snakke fritt. Under intervjuet med lærerne senere samme dag kom vi inn på dette. Lærer mente det hadde vært interessant å sitte sammen med elevene for å høre deres refleksjoner. Lærer mente også at

elevene pratet mer fritt med meg i forhold til lærerne de hadde til vanlig. Dette kunne være fordi jeg kom «utenfra», og at elevene ikke følte at det de sa ble vurdert eller satt karakter på. Det viste seg likevel at dette ville farge lærerens svar under intervjuet, fordi læreren visste hva elevene hadde svart. Dersom jeg skulle gjort dette igjen, ville jeg presisert på forhånd at ingen lærere skulle være til stede på elevintervjuene.

Fordelingen av kjønn i denne studien vil kunne ha innvirkning på svarene jeg fant. Det er et overtall av jenter blant elevene. Dersom en ser på tidligere forskning på prestasjonspress i skolen, ser en at det er en større prosentdel med jenter som opplever dette (Bakken, Sletten, & Eriksen, 2018). Dersom en hadde spurt en klasse med et overtall av gutter, kan det hende at svarene hadde blitt annerledes.

Fordelingen av kjønn blant lærerne jeg intervjuet, er også skjevfordelt. Av 5 lærere, var det bare en kvinne. Det ville vært interessant å intervju flere kvinner som arbeider med samspill, for å se om dette ville hatt innvirkning på studiens empiri.

8.0 Avslutning

Gjennom denne studien ønsket jeg å sette søkelys på forhold jeg anser som viktige i arbeid med økt selvvverd i samspillfaget. Jeg har hatt som mål å bidra med relevant forskning som kan støtte opp om videreutvikling av faget. Jeg vil her presentere noen avsluttende tanker om mine funn og i tillegg se på elementer som kunne vært interessant å forske videre på.

I arbeidet med denne studien har jeg kommet frem til flere forhold som kan være sentrale i arbeid med å øke elevers selvvverd i skolen. Resultatene viser at elevene ønsker støtte fra lærere, samt å føle at en blir sett. Elever med lavt selvvverd vil trenge støtte utenfra, da de er mer opptatt av hvordan de oppfattes av andre. Ved å skape et trygt miljø, hvor tillitt og gjensidig respekt er sentralt, vil elevene kunne få rom til å jobbe med å akseptere egne sterke og svake sider. Elevene viser stor forståelse for sine medelever, og ønsker å støtte de elevene som virker å ha lav mestringsforventning. Lærerne viser også til viktigheten av å skape en trygg ramme for å skape et trygt læringsmiljø. Det er en felles forståelse av at utøvelse av musikk er personlig. Ved å framføre musikk for andre, viser en også en del av sin personlighet. Lærernes oppgave vil være å overbevise elevene om at samspillfaget skal hjelpe elevene til å føle seg trygg i prestasjonssituasjoner, og at det ikke er farlig å gjøre feil. Det er gjennom å gjøre feil, en lærer.

Elevene i denne studien har vist at det trengs en diskusjon rundt, og en avklaring av, begrepet *konstruktiv kritikk*. Elevene ser på begrepet som negativt ladet, da ordet *kritikk* er involvert. Noen kan føle seg hakket på, dersom den konstruktive kritikken blir presentert uten at det blir etterfulgt av et forslag på hvordan det kan forbedres. Elevene virker mer positive til begrepet *konstruktive forslag*, da dette vil innebære en løsning, men også at kritikkdelen av begrepet er fjernet. Noen av lærerne tar også opp vanskeligheter rundt begrepet i intervjuene. Å vite hvordan en skal gi konstruktiv kritikk, uten å såre, virker som å være en utfordring. Ved å ha en åpen diskusjon rundt begrepsbruken, vil en sammen kunne bli enige om en definisjon. Dette kan bedre relasjonene mellom elever og lærere, som videre kan skape grunnlaget for gode mestringserfaringer.

Rammefaktorer og nivåforskjeller viser seg å være de største utfordringene i samspillfaget. Elevene trekker fram bruk av ulike former for notasjon, som en av utfordringene. Kapasiteten på rom og utstyr vil også være en utfordring for lærere og elever i en samspillsituasjon. Lærerne trekker fram avsatt tid som en utfordring. Dersom det er satt av for kort tid til

undervisningen, vil det være vanskeligere for lærerne å gi den oppfølgingen som hver enkelt elev trenger for å oppnå positive mestringserfaringer. Dette ser jeg også i sammenheng med nivåforskjeller på instrumenter innad i klassene. Elevene er klare over at det er forskjellige nivå i en gruppe, men sammenlignet med lærerne ser de ikke på det som like utfordrende. Lærerne trekker fram ulike nivå, men også lavt nivå som en utfordring. Det tolker jeg som at elever som er nybegynnere vil trenge en helt annen oppfølging i forhold til viderekommende elever.

8.1 Videre forskning

I tillegg til de elementer jeg har berørt i denne oppgaven, er det mange andre elementer det kunne vært interessant å se nærmere på. Det ville vært interessant å kunne følge elever og lærere gjennom en lengre periode, for å få en dypere innsikt i hvordan arbeidet med selvvverd utvikler seg over tid. Hvilke refleksjoner vil elever og lærere ha rundt arbeid med selvvverd fra elevene starter på musikklinja, til de avslutter løpet tre år senere?

Dersom oppgavens omfang hadde tillatt det, ville jeg ønske å gjennomføre en casestudie, hvor en kunne sammenlignet andre fag ved videregående skole med samspillfaget. Det ville vært interessant å se hvilket fokus andre fagmiljøer har på selvvverd. Da kunne en sett på likheter og ulikheter i tanker rundt selvvverd, og undersøkt muligheten for overføring av tanker og arbeidsmetoder mellom fag.

Ettersom jeg i denne studien har brukt mestringserventning og selvvurdering som en del av det teoretiske rammeverket, ville det vært interessant å se hvilke metoder lærere bruker i undervisningen. Hvilke tradisjoner er mest fremtredende i praksisen lærerne utfører?

Jeg ønsker med denne studien å kunne bidra til refleksjoner rundt arbeid med selvvverd i skolen. Vi vet at en del av elevene på videregående skole sliter med prestasjonspress, og flere forskere viser til sammenheng mellom selvvverd og psykisk helse. Dersom vi klarer å skape trygge rammer, hvor elever og lærere sammen kan reflektere rundt arbeid med selvvverd, vil en kunne være med på en danning som går forbi det akademiske plan. Vi har mulighet til å sende våre elever videre ut i verden, bedre rustet for videre utfordringer. Elevene vil gjennom å lære om seg selv, være tryggere i seg selv.

Referanser

- Arntzen, E., & Tolsby, J. (2010). *Studenten som forsker i utdanning og yrke. Vitenskapelig tenkning og metodebruk.* (J. Tolsby, Red.) Lillestrøm: Høgskolen i Akershus.
- Bakken, A. (2020). *Ungdata 2020, Nasjonale resultater* (NOVA rapport 393). Hentet fra <https://hdl.handle.net/11250/2767874>
- Bakken, A., Sletten, M. A., & Eriksen, I. M. (2018). Generasjon prestasjon? Ungdoms opplevelse av press og stress. *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 18(2), 45-75. <https://journals.oslomet.no/index.php/ungdomsforskning/article/view/3151>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy - The Exercise of Control.* New York: W. H. Freeman and Company.
- Barkhald, H. (2015). *Psykisk helse i skolen. Press, selvoppfatning, selvverd og symptomer på depresjon (Masteroppgave).* Trondheim: NTNU.
- Baumeister, R. F., Campbell, J. D., Krueger, J. I., & Vohs, K. D. (2003, Mai). Does high self-esteem cause better performance, interpersonal success, happiness, or healthier lifestyles? *American Psychological Society*, 4(1), 1-44. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1111/1529-1006.01431>
- Bong, M., & Skaalvik, E. M. (2003, Mars). Academic Self-Concept and Self-Efficacy: How different are they really? *Educational Psychology Review*, 1, 1-40. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1023/A:1021302408382>
- Brown, J., & Weiner, B. (1984). Affective Consequences of Ability Versus Effort Ascriptions: Controversies, Resolutions, and Quandaries. *Journal of Educational Psychology*, 76, 146-158. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0663.76.1.146>
- Bugge, V. (2011). *Selvurdering i skolekonteksten (Masteroppgave).* Oslo: Universitetet i Oslo.
- Covington, M. V. (1984). The Self-Worth Theory of Achievement Motivation: Findings and Implications. *The Elementary School Journal*, 85, 4-20. <https://www.jstor.org/stable/1001615>
- Covington, M. V. (1992). *Making the grade: a self-worth perspective on motivation and school reform.* Melbourne, Australia: Cambridge University Press.
- Covington, M. V., & Omelich, C. L. (1982c). *The role of effort expenditure, ability inferences, and achievement outcome in determining self-worth.* Unpublished manuscript, University of California, Berkeley.
- Culp, M. E. (2015). Improving self-esteem in general music. *Journal of general music education*. <https://doi-org.mime.uit.no/10.1177%2F1048371315619962>
- Dalen, M. (2013). *Intervju som forskningsmetode - en kvalitativ tilnærming.* Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Dallan, O. (2013). *Metode og oppgaveskriving.* Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- De nasjonale forskningsetiske komiteene.* (2018, Desember 4.). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi. Hentet fra <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi/>
- Diseth, Å. (2019). *Motivasjonspsykologi.* Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Feng, Y., & Li, Z. (2020). Empirical analysis on the intervention of music therapy on mental health of college students. *Revista Argentina de Clinica Psicológica*, 29(2), 1272-1281. <https://remix.berklee.edu/mhi-music-mental-health/235>
- Festinger, L. (1954). A Theory of Social Comparison Processes. *Human relations*, 7(2), 117-140. <https://doi.org/10.1177%2F001872675400700202>

- Fiksdal, K. (2018). *Endring i selvverd - En kvantitativ studie om endring i selvverd hos elever i videregående skole (Masteroppgave)*. Trondheim: NTNU.
- Hallam, S. (2016). The Impact on Actively Making Music on The Intellectual, Social and Personal Development of Children and Young People: A Summary. *Voices : A World Forum for Music Therapy*, 16(2). <https://doi.org/10.15845/voices.v16i2.884>
- Imsen, G. (2014). *Elevens verden - Innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Jacobsen, D. I. (2005). *Hvordan gjennomføre undersøkelser?*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Generell del av læreplanen*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/utgatt/generell-del-av-lareplanen-utgatt/det-integrerte-mennesket/>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/?lang=nob>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Kvam, M. (2016, 2. februar). Selvtillit og selvbilde. Hentet fra <https://nhi.no/familie/barn/selvtillit-og-selvbilde/>
- Martin, L. (2012). The Musical Self-Efficacy of Middle School Band Students: An Investigation of Sources, Meanings, and Relationships with Attributions for Success and Failure. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, ss. 45-60. <https://doi.org/10.5406/bulcouresmusedu.191.0045>
- Nordberg, J. C. (2018). *Prestasjonspress Om angst og nervøsitet i konsertsituasjoner*. Kristiansand: Universitetet i Agder, Fakultet for Kunstfag, Institutt for klassisk musikk og musikkpedagogikk.
- Rimau, J. (2020, Desember). Selvfølelse, selvtillit og selvverd. Hentet fra http://rimau.com/?page_id=21
- Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the self*. New York: Basic Books, Inc.
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J., & Stanton, G. C. (1976). Self-Concept: Validation of Construct Interpretations, *Review of Educational Research*, 46(3), 407-411. <https://doi.org/10.3102%2F00346543046003407>
- Skaalvik, E. M., & Federici, R. A. (2015, 15. september). Prestasjonspresset i skolen. Hentet <https://utdanningsforskning.no/artikler/2015/prestasjonspresset-i-skolen/>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2015). *Motivasjon for læring: teori og praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2018). *Skolen som læringsarena*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Staff, A. (2015, 26. juni). Bias. Hentet fra <https://www.forskningsetikk.no/ressurser/fbib/uavhengighet/bias/>
- Tjora, A. (2018). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utgave. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Tveit, K., Hjordemaal, F., & Kleven, T. A. (2002). (T. A. Kleven, Red.) Oslo: Unipub forlag.
- UC Berkeley Event. (2012, 26. oktober). *Self-Worth Theory: The Vital, Throbbing Center of Achievement Motivation*, [Videoklipp]. Hentet fra https://www.youtube.com/watch?v=stFZlyY_4m4
- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Læreplan i instrument, kor, samspill, programfag i utdanningsprogram for musikk, dans, drama, programområde for musikk*. Hentet fra <https://www.udir.no/kl06/MUS5-01/Hele/Formaal>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplan i instrument, kor, samspill (MUS05-02)*. Hentet fra

- <https://www.udir.no/lk20/mus05-02>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Kjerneelementer*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/mus05-02/om-faget/kjerneelementer>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Tverrfaglige temaer*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/mus05-02/om-faget/tverrfaglige-temaer>
- Vedeler, L. (2000). *Observasjonsforskning i pedagogiske fag*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Vaag, J., Bjørngaard, J. H., & Bjerkeset, O. (2016). Use of psychotherapy and psychotropic medication among Norwegian musicians compared to the general workforce. *Psychology of Music*, 44(6), 1439-1453.
- Weiner, B. (1985). An Attributional Theory of Achievement Motivation and Emotion. *Psychological Review*, 4, 548-573.

Vedlegg 1: Infoskriv og samtykkeerklæring til elever og lærere

Vil du delta i forskningsprosjektet «Selvverd i samspillfaget»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å kartlegge hvilke tanker elever og lærere som er involvert i samspillfaget har om selvverd, og hvordan en kan legge opp undervisningen for å fremme positivt selvverd hos elever. I dette skrivet får du informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Dette er et forskningsprosjekt som inngår i masterstudiet Instrumentdidaktikk ved UiT – Norges arktiske universitet, Musikkonservatoriet. I prosjektet ønsker jeg å observere elever og lærere i samspillfaget. Det vil bli to forskningsintervjuer med en gruppe elever og lærere, hver for seg. Intervjuene vil foregå etter observasjon av undervisningen.

Problemstillinger jeg vil undersøke er: Hvordan tenker elever at samspillundervisningen bør legges opp for å fremme et positivt syn på selvverd? Hvilke syn har elever og lærere på selvverd? Hvilke muligheter ligger i Fagfornyelsen for å jobbe med økt selvverd i samspillfaget?

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

UiT – Norges arktiske universitet, Musikkonservatoriet er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg ønsker å observere og intervjuere elever og lærer(e) som er i tilknytning til samspillfaget i videregående skole.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du er med på ett intervju. Det vil ta deg ca. 30–40 minutter. Intervjuet kommer til å gjennomføres på din skole og omhandle ditt syn på selvverd og selvverd i samspillfaget.

Samspilltimene vil gå som normalt. Jeg vil være til stede for å observere.

Dersom foreldre ønsker å se intervjuguide på forhånd, så kan de bare ta kontakt.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene jeg har fortalt om i dette skrivet. Opplysninger vil bli behandlet konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Navn og kontaktopplysninger vil lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data.

Deltakerne vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjon. Det vil kun opplyses om at informantene er lærere og elever ved en musikklinje på en videregående skole.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er juni 2022. Personidentifiserbare opplysninger fjernes, lydopptak vil bli slettet ved prosjektslutt.

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, Musikkonservatoriet 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:
Jannike Sara Hansen, student. E-post: jha038@post.uit.no
Hilde Synnøve Blix, veileder. E-post: hilde.blix@uit.no
Vårt personvernombud: Joakim Bakkevold, personvernombud. E-post: personvernombud@uit.no

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:
NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Hilde Synnøve Blix
Prosjektansvarlig
(Veileder)

Jannike Sara Hansen
Student

Samtykkeerklæring

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

- å delta i intervju
- å delta i lydopptak av intervjuet

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 2: Intervjuguider

Intervjuguide elevgruppe:

Jeg vil starte med å takke for at dere stiller opp på intervjuet!

Grunnen til at jeg er her denne uken for å observere og intervjuer, er fordi jeg skriver en masteroppgave. Jeg studerer master i instrumentaldidaktikk ved Konservatoriet i Tromsø. Jeg underviser selv i sang og samspill på Sortland videregående skole, og jeg er interessert i å se hvordan dere har det på her på musikklinja! Grunnen til at jeg har valgt ut samspill er fordi jeg ønsker å undersøke hvordan elever tenker undervisningen kan legges til rette for økt selvverd i faget.

Intervjuet skal handle om selvverd. Elever trenes opp til å gjennomføre selvvurdering. Vurdering kan skje på mange og forskjellige områder. Jeg er en god venn, jeg er dårlig i matte, jeg får ikke til musikkteori.. Summen av alle disse selvvurderingene blir det vi kaller selvverd. Jeg er interessert i å høre hva elever/lærere tenker om selvverd. Hvordan hjelper arbeid i samspillfaget på elevenes selvverd? Hvordan tenker dere undervisningen kan legges til rette for økt selvverd?

Bakgrunnsspørsmål:

1. Da dere startet på musikklinja, kunne dere spille et instrument eller var dere nybegynnere?
2. Hvordan opplevde dere samspillfaget da dere startet her på musikklinja?
3. Kan dere gi eksempler på hva dere har lært i samspillfaget de årene dere har gått her?
4. Hva er det morsomste med å ha samspill?
5. Hva er vanskeligst?

Sosial trygghet:

6. Hvordan vil dere beskrive klasse miljøet deres?
7. Hvordan får dere til å samarbeide i samspillfaget?
8. Bruker dere å gi hverandre tilbakemeldinger? I så fall, hvordan gjøres det?
9. får dere utgitt forskjellige roller av lærerne, eller finner dere ut av det på egen hånd?
10. Dersom du skulle få en «lederrolle», hadde du vært trygg på å gi tilbakemelding til dine medelever?
11. Dersom «lederen» hadde gitt deg tilbakemelding på hvordan du spilte, hvordan hadde det vært?

Selvvurdering/selvregulering:

12. Bruker dere å vurdere dere selv i samspill? Hvordan gjøres dette?
13. Setter dere mål for dere selv? Hva dere skal få til, hvordan dere skal få det til?
14. Hvor viktig er det å være god i samspill?
15. Hva vil det si å være god i samspill?
16. Sammenligner dere dere med andre elever? I så fall, hvordan påvirker det deg/dere?
17. Bruker dere å tenke på hvordan andre elever vurderer dere? I så fall, hvordan påvirker det deg/dere?
18. På hvilken måte kan lav selvverd påvirke en samspillsituasjon?

Meg som eksempel – attribusjon

19. Dersom jeg var elev her og vurderte meg selv som dårlig på mitt fordypningsinstrument, hadde jeg da klart å føle at jeg mestret samspillfaget? Hvordan?
20. Hvordan tenker dere at dere som elever kunne støttet meg for å få meg til å føle økt selvvverd?
21. Mange kan få det vi kaller for beskyttelsesreaksjoner, altså man reagerer på situasjoner, for å beskytte seg selv. Hvis jeg ønsket å beskytte meg selv og skjule at jeg ikke mestret faget, hvilke reaksjoner kunne jeg fått?
22. Attribusjon er et begrep som betyr «å forklare hvorfor det gikk som det gikk». «Jeg fikk ikke til soloen fordi jeg har vært syk/læreren har vært borte/jeg har ikke fått notene». Hvorfor tenker dere at mange kan føle et behov for å forklare seg selv?
23. Dersom jeg fikk en lav karakter i faget samspill, hvilke grunner kunne ligget bak?
24. Dersom jeg fikk en høy karakter i faget samspill, hvilke grunner kunne ligget bak?

Lærerens rolle:

25. Kan en lærer hjelpe til å få en elev til å føle økt selvvverd? Hvordan?
26. Dersom dere skulle lage en liste over hva som er viktig for at alle skulle føle økt selvvverd i samspill, hvordan ville den se ut? Hva ville vært elevenes oppgaver og hva ville vært lærernes?

Avslutning:

- Hvis dere skulle trekke ut tre ting som dere mener er det viktigste vi har snakket om, hva ville det vært?
- Er det noe mer dere vil si eller legge til?
- Tusen takk for at dere stilte opp!

Intervjuguide lærer(e)

Jeg vil starte med å takke for at dere stiller opp på intervjuet!

Grunnen til at jeg er her denne uken for å observere og intervjuer, er fordi jeg skriver en masteroppgave. Jeg studerer på Konservatoriet i Tromsø, på master i instrumentaldidaktikk. Jeg underviser selv i sang og samspill på Sortland videregående skole, og jeg er interessert i å se hvordan dere har det på her på en annen musikklinje. Grunnen til at jeg har valgt ut samspill er fordi jeg ønsker å undersøke hvordan elever tenker undervisningen kan legges til rette for økt selvvurd i faget.

Intervjuet skal handle om selvvurd. Elever trenes opp til å gjennomføre selvvurdering. Vurdering kan skje på mange og forskjellige områder. Jeg er en god venn, jeg er dårlig i matte, jeg får ikke til musikkteori.. Summen av alle disse selvvurderingene blir det vi kaller selvvurd. Jeg er interessert i å høre hva elever/lærere tenker om selvvurd. Hvordan hjelper arbeid i samspillfaget på elevenes selvvurd? Hvordan tenker dere undervisningen kan legges til rette for økt selvvurd?

Bakgrunnsspørsmål:

1. Hvilken utdannelse har du?
2. Hvor lenge har du undervist på denne videregående skolen?
3. Hvor lenge har du undervist i samspill?
4. Hva er det beste med å undervise i samspill?
5. Hva er mest utfordrende?

Sosial trygghet:

1. Hvordan vil dere beskrive klassemiljøet i klassen jeg har observert?
2. Får elevene til å samarbeide i samspillfaget?
3. Er elevene vant til å gi hverandre tilbakemeldinger? I så fall, hvordan gjøres det?
4. Er det lærerne eller elevene selv som deler ut de ulike rollene i ensemblet? Hvordan løses dette?
5. Dersom en elev skulle fått en «lederrolle», hadde den vært trygg på å gi tilbakemelding til sine medelever?
6. Hvordan hadde elevene reagert/hvordan reagerer elevene på det?

Selvvurdering:

7. Bruker elevene å vurdere seg selv i samspill? Hvordan gjøres dette/Hvordan kan dette gjøres?
8. Setter elever opp mål for sitt eget arbeid? Hvilke fordeler/ulempes kan dette gi?
9. Hvor viktig tror dere det er for elevene å være god i samspill?
10. Hva tenker dere kan være grunnen til at elever har ulik motivasjon i faget?
11. Opplever dere at elevene sammenligner seg med andre elever? I så fall, hvordan tenker dere det påvirker?
12. Opplever dere at elevene er opptatt av hvordan andre elever ser og vurderer dem? I så fall, hvordan påvirker det dem?
13. På hvilken måte kan lav selvvurd påvirke en samspillsituasjon?
14. På hvilken måte kan lav selvvurd påvirke motivasjon?

15. Har dere eksempler på unnvikelsesstrategier/beskyttelsesstrategier elever bruker i samspill for å skjule at de opplever lav selvtillit i faget?
16. Dersom det dukker opp en situasjon der en elev velger å trekke seg ut av undervisningen, hvordan kan dere som lærere hjelpe eleven?

17. Hvilke faktorer er viktige for at alle elever skal føle at de mestrer faget og føler økt selvvverd?
18. På hvilken måte kan lærere i samspillfaget legge til rette for økt selvvverd hos elevene?
19. Opplever dere at dere har tid til å jobbe med dette i samspill?
20. Dersom dere skulle lage en liste over hva som er viktig for at alle skulle føle økt selvvverd i samspill, hvordan ville den se ut? Hva ville vært elevenes oppgaver og hva ville vært lærernes?

Avslutning:

- Hvis du skulle trekke ut tre ting som du mener er det viktigste vi har snakket om, hva ville det vært?
- Er det noe mer du vil si eller legge til?
- Tusen takk for at du stilte opp!

Vedlegg 3: Tilbakemelding fra NSD



Vurdering

Referansenummer

763091

Prosjekttittel

Masteroppgave Instrumentdidaktikk ved UiT – Norges arktiske universitet, Musikkonservatoriet

Behandlingsansvarlig institusjon

UiT Norges Arktiske Universitet / Noregs arktiske universitetmuseum og akademi for kunstfag / Musikkonservatoriet

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Hilde Synnøve Blix , hilde.blix@uit.no, tlf. 77660532

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Jannike Sara Hansen, jha038@post.uit.no, tlf. 41665668

Prosjektperiode

01.02.2021 - 20.08.2022

Vurdering (3)

09.05.2022 - Vurdert

NSD har vurdert endringen registrert 09.05.2022.

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 09.05.2022. Behandlingen kan fortsette.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til videre med prosjektet!

08.09.2021 - Vurdert

NSD har vurdert endringen registrert 07.09.2021.

