

LUNA

Thomas Hildonen

Bacheloroppgave
Musikk i spesialundervisning

Music in special education

Faglærerutdanning i musikk

2017

Norsk sammendrag

Tittel: Musikk i spesialundervisning

Forfatter: Thomas Hildonen, 2017

Antall sider: 47

Emneord: Spesialundervisning, musikkterapi, tilpasset opplæring

Denne oppgaven handler om bruk av musikk i spesialundervisning i grunnskolen. Det er via et stratifisert utvalg plukket ut en barneskole i Hedmark som objekt for forskning og innhenting av empiri. **Oppgaven etterstreber å belyse de funksjoner sang og musikk som verktøy har, og kan ha, i arbeidet med å utvikle elever med spesielle behov og utfordringer.**

Oppgaven presenterer et teoretisk bakteppe som inneholder musikkterapi, musikk og identitet, sosialisering, inkludering og integrering, tilpasset opplæring, spesialpedagogikk og musikk i spesialundervisning. Med dette som fundament er det innhentet empiri via kvalitativ metode; observasjon av fire undervisningstimer og et skriftlig intervju besvart av tre informanter.

Funnene viser at det ved avdeling for spesialundervisning ved denne skolen i stor grad brukes musikk som verktøy i det daglige, både i felles undervisning og i enetimer. Deler av undervisningen kan tolkes tilsiktet i henhold til teorien, andre deler oppfyller teoriens krav uten nødvendigvis å være tilsiktet.

Engelsk sammendrag (abstract)

Title: Music in special education

Author: Thomas Hildonen, 2017

Pages: 47

Keywords: Special education, music therapy, adapted education

This thesis is concerned with the use of music in special education in elementary school. An elementary school in Hedmark has been sampled through stratified selection as the object of research and gathering of evidence. **The thesis seeks to highlight the functions song and music applied as tools have, and can have, in the process of developing pupils with special needs and challenges.**

The thesis has a theoretical background containing music therapy, music and identity, socialization, inclusion and integration, adapted education, special education, and music in the context of special education. With this foundation, the findings are collected through qualitative method; observation of four lessons and a written interview administered to three informants.

The research shows that the section concerned with special education at said school to a large degree uses music applied as tools in their daily conduct, both in lessons with the entire class and in individual tutoring. The lessons do in part intentionally coincide with the presented theory, while other parts do so unintentionally.

Forord

Bacheloroppgaven er siste ledd i Faglærerutdanningen i Musikk ved Høgskolen i Innlandet. Interessen for valgt tema har vokst frem gjennom de tre årene, og gjennom ulike opplevelser i praksis i grunnskolen.

Jeg vil takke veileder Stig Eriksen for gode samtaler og refleksjoner i forbindelse med oppgaven, men også for engasjerende undervisning i pedagogikk gjennom hele studieløpet. En stor takk rettes også til samboer Mari Skullerud, for korrekturlesning av oppgaven, og for å holde hjulene i gang på hjemmebane under bachelor-perioden.

Takk til Tom Næss som har vært hjelpsom i e-postkorrespondanse. Takk også til Even Ruud for inspirasjon gjennom gjesteforelesning ved høgskolen.

Innhold

NORSK SAMMENDRAG	2
ENGELSK SAMMENDRAG (ABSTRACT).....	3
FORORD	4
INNHOLD	5
1. INNLEDNING	7
BEGREPSFORKLARINGER	8
2. TEORI.....	9
2.1 MUSIKKTERAPI	9
2.2 MUSIKK OG IDENTITET	10
2.3 SOSIALISERING, INKLUDERING OG INTEGRERING	11
2.4 TILPASSET OPPLÆRING OG LOVEN OM SPESIALUNDERVISNING.....	12
2.5 MUSIKK I SPESIALUNDERVISNING	14
3. METODE	16
3.1 METODE OG KVALITATIV FORSKNING	16
3.2 INTERVJU	17
3.3 OBSERVASJON.....	18
3.4 STRATIFISERT UTVALG.....	18
4. EMPIRI.....	20
4.1 BRUK AV MUSIKK.....	20
4.2 ERFARINGER OG TANKER	21
4.3 FUNKSJONER	22
4.4 ANDRE TILBAKEMELDINGER	22
4.5 FELTOBSERVASJONER	23

4.6	OBSERVASJON AV GRUPPEUNDERVISNING.....	24
4.7	OBSERVASJON AV EN-TIL-EN-UNDERVISNING	25
5.	DRØFTING.....	27
5.1	MUSIKKTERAPI.....	27
5.2	IDENTITET	27
5.3	SOSIALISERING, INKLUDERING OG INTEGRERING.....	28
5.4	TILPASSET OPPLÆRING	29
5.5	MUSIKK I SPESIALUNDERVISNING.....	30
6.	OPPSUMMERING.....	31
7.	LITTERATURLISTE	32
	VEDLEGG.....	33

1. Innledning

«*Music is a moral law. It gives a soul to the universe, wings to the mind, flight to the imagination, a charm to sadness, and life to everything*».

-Platon

Da jeg var liten gutt møtte jeg en annen gutt på min alder i en familiesammenkomst, han het også Thomas og han hadde Downs Syndrom. Vi ble fort perlevenner, jeg tenkte ikke så mye over at han var litt annerledes. Opp igjennom årene har jeg møtt ulike mennesker med forskjellige utfordringer på lik linje med Thomas. Det ender ofte med et vennskap og gjensidig engasjement, og dette er vel noe av grunnen til at jeg alltid har vært nysgjerrig og ønsket å vite mer om hvordan vi mennesker er satt sammen.

Da jeg skulle velge tema for denne oppgaven ble noen parametere klare ganske fort. Jeg ville gjerne skrive om noe som ligger mitt hjerte nært, ved siden av den musikalske koblingen. Jeg ville også knytte oppgaven min opp mot erfaringer fra praksis i studieløpet, slik at oppgaven er aktuell og slik at jeg kan bygge på kunnskap og opplevelser. Samtidig ønsker jeg å lære noe – om meg selv og andre.

Tankeprosessen for valg av problemstilling ble preget av noen spesifikke opplevelser fra praksis, og det ble tydelig for meg at jeg ville forske videre på det spesialpedagogiske feltet. Jeg fikk ved to praksisperioder på en barneskole i Hedmark bli kjent med en gruppe elever på en spesialpedagogisk avdeling der det var satt av rikelig med ressurser til undervisning, både en-til-en og i gruppe. De ansatte var lidenskapelige opptatte av musikk og bevegelse i undervisningen, og jeg så hvilken glede det fikk frem i elevene. På en slik type avdeling er det som ellers i skolen, noen dager er mer utfordrende enn andre. Men det finnes også solskinnsdager med hendelser og opplevelser som jeg mener det ikke går an å spore noe annet sted.

Det jeg ønsker å gå videre med når jeg går inn i min forskning til denne bacheloroppgaven er bruken av musikk i spesialundervisning i grunnskolen. Problemstillingen er stilt slik: ***Hvilke fremmede funksjoner kan musikk ha som verktøy i spesialundervisning?***

Oppgaven tar først for seg musikkterapi og identitet som teoretiske hovedtemaer, og suppleres av en redegjørelse for sosialisering, inkludering og integrering, samt tilpasset opplæring, spesialundervisning og musikk i spesialundervisning. Deretter presenteres oppgavens metodevalg før empirien, som speilet opp mot teorien gir en oppfordrende drøfting til slutt.

Begrepsforklaringer

A cappella er et italiensk musikkuttrykk som brukes om sang uten akkompagnement av instrumenter.

Akustisk musikk er sang og musikk som utnytter klang og akustikk i rommet, uten støtte av elektriske instrumenter.

Autisme er en utviklingsforstyrrelse som blant annet påvirker evnen til sosialt samspill.

Aspergers syndrom er en form for autisme, der vanskeligheter med å oppfatte ironi, normer og andres forventninger går utover sosial omgang, spesielt med jevnaldrende.

Blackbox er et åpent rom med mørke flater, spesielt godt egnet for musikk, teater og dans.

Downs syndrom er en funksjonsnedsettende genetisk lidelse som er forårsaket av en kopi eller delvis kopi av det 21. kromosomet.

2. Teori

2.1 Musikkterapi

Musikkterapi kan defineres som «... en behandlingsform der terapeuten bruker lyd og musikk som et middel – et redskap til å arbeide i retning av individuelle psykiske og fysiske mål» (Næss, 1981, s. 1) Både Tom Næss og Even Ruud er sentrale aktører i musikkterapeutisk forskning, og deres forskning danner bakteppet for min oppgave. Ruud påpeker at målet med musikkterapi er maksimal utvikling, og dette kan knyttes nært til det spesialpedagogiske arbeidet i skolen. Han påpeker også at gleden ved musikalske opplevelser ofte er å spore, kanskje spesielt hos utviklingshemmede elever.

Sentralt i utviklingen av nyere musikkterapi står arbeidet med psykisk funksjonshemmede. De som har arbeidet med musikk blant psykisk utviklingshemmede barn har hurtig oppdaget hvilken glede barna har av musikk, hvilken enestående betydning musikken kan få i deres liv. Det er med utgangspunkt i denne mottakeligheten ovenfor musikk at musikkterapeuter har forsøkt å finne en musikalsk innfallspor til å hjelpe eleven til maksimal utvikling. (Ruud, 1990, s. 128)

De siste tiårene kan det virke som om musikkterapi og bruken av musikk i undervisning gradvis har blitt mer anerkjent som et pedagogisk fagfelt. Det finnes nå flere utgivelser som beskriver erfaringer gjort av musikkterapeuter i samspill med forskjellige elever. Tom Næss fremhever i sin bok *Lyd og Vekst* (1989) flere momenter som kan brukes i undervisning; musikkaktivitet som sensorisk og emosjonell trening, musikk som avspennende middel, musikk til stimulering av motorisk aktivitet, musikalsk kommunikasjon og musikalsk kommunikasjon som angstreduserende middel. I bokens eksempler går han dypt i materien på hvilke tonearter, sprang, rytmer og andre virkemidler i musikken som kan virke på ulike måter. For eksempel er det en jente uten språk som kan « snakke » gjennom å spille tromme, og en gutt som viser lite engasjement i det daglige, som blir begeistret for levende musikk.

Musikkterapi er et fagområde som kan synes nyttig i forbindelse med barn med utviklingshemninger. For disse barna kan det ofte være de grunnleggende ferdighetene og funksjonene som er begrenset eller skadet, og musikkterapien kan derfor virke som en vei inn til disse funksjonene. Ruud (1990) skriver om ADL (activities of daily living: dagliglivets aktiviteter eller gjøremål), som handler om de banale tingene vi gjør hver dag, som å stå opp, kle på oss, dusje og spise. Det som for funksjonsfriske mennesker kan virke banalt, trenger ikke å føles hverken nødvendig eller logisk for et menneske med en funksjonshemming. Her

kan musikk operere som en sentral aktør i det å finne koblinger mellom logikk og mening. «En sentral tese i musikkterapien er at musikken virker oppmerksomhetsfangende og motiverende» (Ruud, 1990, s. 153). En aktivitet kan gjøres mer meningsfull ved å tilføre sang og musikk, for eksempel ved å synge om hva man skal gjøre, gjerne i en strategisk rekkefølge. «Å gjøre den person vi arbeider med/leker sammen med oppmerksom, er selve grunnlaget for alle sosiale, pedagogiske eller terapeutiske mål» (Næss, 1981, s. 8). Den vanligste kommunikasjonen mellom mennesker er verbalt språk, støttet av kroppsspråket. Når denne muligheten elimineres eller begrenses må kommunikasjonen foregå, og oppmerksomheten fanges på en annen måte. «Kilder som kan lokke på vår oppmerksomhet, bryter inn i vår egen verden og åpner for opplevelser» (Næss, 1981, s. 8). Eksempler på hva som kan være oppmerksomhetsskapende i musikkens ulike elementer mener Næss (1981, s. 12-13) er følgende: melodi, melodis tekst, rytme, harmoni, klangfarge og dynamikk. I tillegg nevner han elementer spesielt egnet for *felles oppmerksomhetsskapende fenomen*: musikalske overraskelser, balanse/veksling mellom kjent/ukjent stoff, avveid bruk av gjentakelser, kontraster og pauser.

Musikkterapi kan være til hjelp for mange mennesker, ikke bare de som har en form for utviklingshemming, sykdom eller alvorlig diagnose. Kanskje spesielt i skolen, som jeg kommer tilbake til i et senere kapittel, er det mange barn som sliter med ulike former for konsentrasjon- og atferdsvansker. «Den musikkterapeutiske praksis på dette felt konsentrerer seg om å hjelpe disse barna til en mer gunstig tilpasning overfor omgivelsene» (Ruud, 1990, s. 131). Ruud skisserer videre kort noen aktuelle bruksområder for musikk for barn med utfordringer i atferd og konsentrasjon: stimuli av fantasi og skapende evner, uttrykk av følelser og assosiasjoner, utvikling av selvtillit – ved for eksempel å lære å spille, utvikling av gjensidighets- og samhørighetsfølelser gjennom felles improvisasjon.

2.2 Musikk og identitet

Det er ingen enighet i litteraturen om hvordan begrepet *identitet* skal defineres. Vi bruker identitetsbegrepet om rent ytre kjennetegn ved individet, som navn, kjønn, alder og yrke, og om personlige kjennetegn som i en spesiell kombinasjon skiller oss som individer fra andre. (Ruud, 2013, s. 51)

Så hva er egentlig identitet? Min erfaring tilsier at jakten på egen identitet er en sterk drivkraft gjennom hele grunnskoleløpet, og at jakten på forskjellige stadier får ulike signalkjennetegn. Som for eksempel i ungdomsskolen, da det tenderer til å bli større forskjell mellom kjønnene

og at gutta ofte vil markere seg, mens jentene er tidligere modne og opererer mer som unge voksne. Dette blir kanskje noe generaliserende, men mitt poeng er at vi mennesker fra vi er små orienterer oss i forhold til andre for å være nettopp oss selv. Som lærer i grunnskolen kan vi oppleve store variasjoner mellom elever som leter etter sin plass. Daniel Stern forsker på identitet allerede fra spedbarnsstadiet, og forholder seg til fem kategorier som forklarer fornemmelser av selvet; det gryende selv, kjerneselvet, det subjektive selv og det verbale selv. I tillegg kommer noe han kaller et narrativt selv, en persons måte å fortelle om seg selv på. Disse stadiene forekommer ikke kronologisk de første fasene i livet; «[S]narere betrakter Stern slike selvopplevelser som «livstemaer» som er aktive og i utvikling hele livet igjennom i vanlig sosial samhandling» (Ruud, 2013, s. 53). For et barn som har utfordringer med å kommunisere hva det føler, eller som av ulike årsaker ikke kan reflektere over egen utvikling, er det viktig at vi voksne er tilstede for å støtte og hjelpe til i prosessen. Som jeg kommer tilbake til i et senere kapittel har elever med fysiske eller psykiske utviklingshemninger like krav som funksjonsfriske elever i opplæringen, dette gjelder da også når det kommer til å lære om seg selv. Her kan bruk av sang og musikk være en viktig faktor, både som verktøy i identitetsbygging, og som metode for bearbeidelse av følelser. «Når musikk får en viktig betydning for dannelse av minner og dermed kan gis en viktig plass i identitetsbyggingen, dreier det seg ikke minst om sammenhengen mellom musikk og følelser» (Ruud, 2013, s. 65). For å komme i kontakt med sin egen identitet og følelser, kan sang og musikk bidra positivt, spesielt for barn med en utviklingshemning. «Individual children are often drawn to different facets of music-emotional experience, finding in the inherent qualities of certain songs something of an answer to their personal emotional needs» (Nordoff & Robbins, 1975, s. 32). Dette er prinsipper som i litteraturen omfavner *alle* typer barn, men kanskje spesielt effektivt og virkningsfullt for barn med hemmende sykdommer eller diagnoser.

2.3 Sosialisering, inkludering og integrering

Hva er sosialisering? «Så lenge et samfunn eller individ eksisterer, vil alltid sosialisering foregå» (Hoëm, 2010, s. 33). Sosialisering kan anses for å være forholdet mellom individ og samfunn, og utviklingen av dette forholdet. Sosialiseringprosessen kan deles i *primærsosialisering* og *sekundærsosialisering*. Hovedaktøren i primærsosialiseringen anses for å være hjemmet, mens en av de viktigste aktørene i sekundærsosialiseringen er skolen.

Primærsosialiseringen er den første og mest gjennomgripende oppdragelsen og påvirkningen som former personligheten. Sekundærsosialiseringen er senere påvirkningsprosesser som bygger på det primære, og som har til formål å styre individet inn i nye roller og funksjoner. (Imsen, 2014, s. 395)

Når det gjelder inkludering fremstår den norske skolen som vi kjenner den ganske annerledes enn hva den gjorde for noen hundre år siden, på flere måter. Når det gjelder tilbudet til de som hadde behov for spesialundervisning ble løsningen ofte en segregert variant;

... da utdanningssystemet vokste frem på 1700- og 1800-tallet, var det ikke tilpasset alle. Barn som ikke passet inn, ble ekskludert. Slike barn ble i større grad familiens eneansvar. Fra tidlig på 1800-tallet vokste det imidlertid frem alternative, egne skoler for bestemte diagnosegrupper. (Tøssebro & Wendelborg, 2014, s. 14)

Denne typen løsninger så ut til å ha godt fotfeste og holdt stand langt inn i det 20. århundre. «Fram til 1960-årene ble i all hovedsak all spesialundervisning gitt i egne spesialskoler for de elevene som trengte denne formen for undervisning» (Nordahl, 2012, s. 12). I dag vet vi at skolen etterstreber et langt mer inkluderende prinsipp, at alle elever uansett utfordringer i høyest mulig grad skal undervises i «normalskolen», og som jeg kommer tilbake til i neste kapittel, er det lovfestede systemer som legger til rette for dette. «I et relasjonelt perspektiv vil det være et mål å utvikle inkluderende fellesskap, der det legges særlig vekt på sosiale og faglige prosesser i kollektivet i skolen» (Nordahl, 2012, s. 23). I dagens skole er det også hyperaktuelt med begrepet *integrering*, mye på grunn av de siste års tilstrømming av flyktninger fra krigsrammede land. «Å integrere betyr å føre noe sammen i en ny helhet» (Rosenquist 1998 i Tøssebro & Wendelborg 2014). Integrering er altså ikke et begrep ene og alene myntet på mennesker fra andre land og kulturer, men det handler om en institusjons eller et samfunns evne til å inkludere andre i fellesskapet og om utveksling av kultur og kunnskap.

2.4 Tilpasset opplæring og loven om spesialundervisning

«Å behandle alle likt ved å behandle dem ulikt» (Utdanningsdirektoratet, 2006a).

«*Tilpasset opplæring* er et grunnleggende prinsipp i opplæringsloven, uttrykt i § 1 – 3, der det står at opplæringen skal tilpasses elevenes evner og forutsetninger» (Håstein & Werner i Bunting, 2014, s. 20). Opplæringsloven forklarer også at tilpasset opplæring er et overordnet begrep som omfavner alle elever, også de som mottar spesialundervisning. På den måten kan man si at spesialundervisning er en form for tilpasset opplæring, der eleven mottar undervisning som er spesialtilpasset dens behov. For å imøtekomme kravene om tilpasset

opplæring er det en forutsetning at skolen og lærere vektlegger inkludering, deltakelse, differensiering og universell utforming. Begrepet universell utforming, handler om at samfunnet skal legge til rette for at alle kan delta, for eksempel at det skal være mulig å ta seg frem med rullestol overalt på en skole. En elev, som uavhengig av årsak eller diagnose har fått vedtak om spesialundervisning, skal også følges av disse prinsippene. «Når det gjelder retten til å tilhøre et inkluderende fellesskap, eksisterer det altså ingen forskjell på elever» (Håstein & Werner i Bunting, 2014, s. 137).

«Hvis eleven ikke får et tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet, har han eller hun rett til spesialundervisning. Spesialundervisning kan for eksempel bestå av forsterket organisering, avvik fra læreplanen eller lærer med særskilt kompetanse» (Utdanningsdirektoratet, 2006b).

Ved mistanke om behov for spesialtilpasset undervisning følges seks faser (Utdanningsdirektoratet, 2006b):

1. Du tror at eleven ikke får tilfredsstillende utbytte
2. Skolen sender en henvisning til PP-tjenesten (pedagogisk-psykologisk tjeneste)
3. PP-tjenesten gjør en sakkyndig vurdering av elevens behov
4. Skolen vurderer og avgjør om eleven har rett til spesialundervisning (vedtaksfasen)
5. Eleven får spesialundervisning
6. Skolen evaluerer og vurderer veien videre

Mange barn går inn i grunnskolen med et slikt vedtak, noen blir vurdert underveis. Det finnes mange årsaker til behov for spesialundervisning, til felles for alle med et slikt vedtak er at det ikke er gjennomførbart med ordinær undervisning. Det vil si at det er stor variasjon i elevmassen med vedtak, både når det gjelder type utfordringer rent faglig, men også hva slags støtte og tilpasninger den enkelte eleven trenger. Min erfaring fra skoler både på barne- og ungdomsskoletrinnet, er at det er laget egne avdelinger for best mulig å legge til rette for spesialtilpasset undervisning. Jeg vil forsiktig anta at undervisningen som foregår på slike avdelinger hovedsakelig gjør det av to grunner; for å unngå forstyrrelser fra omgivelsene, og for ikke å forstyrre omgivelsene

Gjennom en individuell opplæringsplan (IOP) gis det anbefalinger fra faglærer i det enkelte fag for anbefalt nivå spesialundervisningen bør være. Ofte velger lærere å anbefale pensum for et spesifikt trinn på et lavere nivå enn hva alderen på barnet tilsier, for at undervisningen

skal kunne være gjennomførbar. Når det gjelder multihandikappede barn eller barn med alvorlige utviklingshemninger er det opp til den ansvarlige ansatte å stake ut et opplegg som passer enkelteleven.

Nordahl (2012) problematiserer hva slags utbytte elever med vedtak om spesialundervisning *egentlig* får. Det vises til en liste med forskjellige vanskegrupper, der elever med ADHD-diagnose er den gruppen med høyest prosentandel som mottar spesialundervisning i forhold til antall elever i skolen med den diagnosen. Andre diagnoser og vanskegrupper som nevnes er: hørselshemming, synsvansker, atferdsproblemer, fagvansker (dysleksi, dyskalkuli), generelle lærevansker og andre vansker. Symptomene av de siste års forskning viser at stadig flere elever mottar spesialundervisning, men at det ofte er vedtak knyttet opp mot en spesifikk diagnose. Ofte blir undervisningen segregert fra klasserommet, gitt av (ikke faglærte) assistenter og nedprioritert på grunn av elevfravall og mangel på rom og materiell. I tillegg er det fortsatt mange elever som ikke evner å henge med på den ordinære undervisningen som ikke mottar spesialundervisning, da det ser ut til å være et «hull» mellom vedtak for elever med en diagnose innunder listen ovenfor, og de elevene som av andre årsaker ikke henger med.

2.5 Musikk i spesialundervisning

Det ordinære musikkfaget består av tre hovedelementer; lytte, komponere og musisere. Musikk i spesialundervisning kan i tillegg være noe mer; her kan fokusområdene legges opp etter hva eleven trenger å lære. Det være seg navn på dagene i uka, farger, anatomi og liknende. For pedagogen kan et bredt og godt tilpasset repertoar gi mange muligheter, og det å synge sammen i gruppe kan være stimulerende. «Group singing provides a range of stimulating, liberating experience for handicapped children. Each musical attribute or structural characteristic of the songs they sing directly influences the quality and extent of their participation» (Nordoff & Robbins, 1975, s. 21).

Mye tyder på at det er lettere for elever med nedsatte allmenne funksjoner eller nedsatt taleevne å kommunisere gjennom musikk og sang.

Most handicapped children are speech-handicapped; many are severely limited in their verbal abilities. Some, through emotional or organic deficits, hardly use verbal communication at all. Singing can stimulate the speech of these children; many teachers and therapists have often heard them attempt to sing words they usually do not or cannot speak. (Nordoff & Robbins, 1975, s. 27)

Som vi ser kan musikk bidra til å forbedre kommunikasjonsevnen til elever. Blant annet kan allsang senke terskelen for å prøve seg frem på ord og fraser en selv føler at en ikke får til. I tillegg kan det rent motorisk være lettere å få lydene ut av munnen ved å sette melodi til en tekst eller en setning.

Som Nordahl (2012) påpeker i kapitlet om spesialundervisning, er det på langt nær alle som mottar spesialundervisning som har et handikap i så måte, den største mottakergruppen er elever med diagnosen ADHD. «Konsentrasjon kan sies å være fortettet oppmerksomhet over tid» (Næss, 1981, s. 39). Mangelen på konsentrasjon for eleven kan være utfordrende i de fleste fag, og når det gjelder bruk av musikkaktiviteter er det å ha rett fokus viktig for å mestre oppgaven.

Oppsummert kan musikk i spesialundervisning bidra til elevens læring på generelt plan. Det kan være sosialt stimulerende, det kan styrke elevens kommunikasjonsferdigheter, konsentrasjonsevne og fokus.

3. Metode

I dette kapittelet skal jeg skrive om metode. Først presenterer jeg vitenskapelig metode generelt, før jeg går inn på kvalitativ forskning, og deretter skriver kort om intervju og observasjon.

3.1 Metode og kvalitativ forskning

«Begrepet metode er etymologisk avledet av *methodos* (gresk), som betyr å følge en bestemt vei mot målet» (Befring, 2015, s. 36). Jeg ønsker å bruke flere veier mot mitt mål for at forskningen skal være belyst fra ulike sider, og slik at resultatet kan tolkes på mange måter. Jeg har bestemt meg for å gjennomføre en kvalitativ undersøkelse som kan fortelle mye om et litt mindre forskningsområde enn hva en kvantitativ undersøkelse kan gjøre. Det vil likevel være elementer fra kvantitative forskningsmetoder i min oppgave.

Begrepet kvalitativ metode blir ofte brukt sammen med, og i motsetning til kvantitativ metode. I og med at jeg ønsker å gå i dybden på et fenomen bruker jeg kvalitativ metode for å belyse min problemstilling. Med bruk av kvalitativ metode skapes det rom for tanker, følelser og mellommenneskelig samspill, og hvordan et menneske tenker i en gitt situasjon. «Når forskning er kvalitativ, betyr det vanligvis at man interesserer seg for hvordan noe gjøres, sies, oppleves, framstår eller utvikles. Man er f.eks. opptatt av å beskrive, forstå, fortolke eller dekonstruere den menneskelige erfarings kvaliteter» (Brinkmann & Tanggard, 2015, s. 11).

Denne oppgaven handler i stor grad om kommunikasjon mellom mennesker, og hvordan man kan kommunisere med de som ikke så lett kan gjøre rede for og reflektere over eget liv, læringsutbytte og generelle ønsker om og for læringsprosessen. Dataene som hentes inn vil gi de voksne blikk på temaet gjennom skriftlig intervju, og elevenes respons og potensielle utbytte vil bli forsøkt synliggjort gjennom observasjon. Kvantitativ metode er mer vanlig i undersøkelser som beregner en trend eller gjenganger i en større samling data som analyseres. Det er vanlig å bruke for eksempel innenfor statistikk der tallenes tale er rådende, og et gjennomsnitt kan regnes ut. Noen elementer fra kvantitativ metode kan kombineres med den kvalitative forskningsmetoden for å forsterke graden av reliabilitet. I denne oppgaven har jeg foretatt en tellbar måling for å supplere kvalitative intervju spørsmål.

Uavhengig av oppgavens størrelse og omfang må forskeren sørge for *validitet, reliabilitet* og en form for *representativitet*. Validiteten forteller noe om de data som er samlet inn, og om innsamlet data gir et hensiktsmessig bilde av problemstillingen som er forsøkt belyst. «Begrepet reliabilitet gir uttrykk for nøyaktigheten og stabiliteten av data» (Befring, 2015, s. 53). Denne oppgavens empiri bygger på skriftlige tilbakemeldinger fra voksne mennesker med pedagogisk utdanning, samt observasjoner av ulike undervisningssituasjoner. Det er en forutsetning at tilbakemeldingene fra mine informanter blir gitt på en sannferdig og ærlig måte. Likevel vil det under drøftingskapittelet være viktig å hele tiden forholde seg nøytralt til funn, slik at resultatet blir *representativt* for den institusjonen som er undersøkt.

3.2 Intervju

Jeg har valgt å bruke skriftlig intervju for innhenting av opplysninger fra mine informanter. «Når intervjuforskningen utføres kompetent, er den uten tvil en av de viktigste og mest effektive måter som vi kan forstå medmenneskene våre på» (Brinkmann & Tangaard, 2005, s. 18). Det kan være fordeler og ulemper kontra muntlig intervju med påfølgende transkripsjon, men den største fordel slik jeg ser det, er at informanten ved skriftlig tilbakemelding får tid til å tenke seg om skikkelig før svaret blir gitt. Dessuten tror jeg det er lettere for informanten å svare på det forskeren faktisk spør om ved skriftlig tilbakemelding. Det gir også en bedre sikring for at opplysningene blir gjengitt korrekt i oppgaven. Min intervjuguide inviterte til det Bjørndal kaller åpne svaralternativer;

Det vil si at svaralternativene ikke er gitt i spørreskjemaet. I stedet har informanten selv frihet til å formulere sitt eget svar. De viktigste fordelene med dette er at informanten får mulighet til å gi svar som du kanskje ikke hadde tenkt på i utgangspunktet, samt at svarene er mer nyanserte og inneholder mer informasjon enn lukkede svar. (2013, s. 103)

Intervjuguiden er som følger:

1. Beskriv kort din pedagogiske bakgrunn (utdanning, erfaring), samt ditt daglige virke (pedagogisk virksomhet).
2. Brukes det musikk i undervisningen?
3. I hvor stor grad forekommer det bruk av musikk i undervisningen?
4. På hvilken måte brukes musikk i undervisningen?
5. Hvilke erfaringer har du gjort deg om bruk av musikk i spesialundervisning?
6. Hvilke tanker har du gjort deg om bruk av musikk i spesialundervisning?
7. Andre tanker vedrørende musikk og spesialundervisning.

Spørsmålene i dette skjemaet er basert på metoder fra Bjørndal (2013), der kategoriene bakgrunn, kunnskap og følelser gir retning for utformingen av spørsmålene. Skjemaet utleveres med avgrenset plass til svar, ca. en halv side per spørsmål, med unntak av det siste, som har fått en hel A4-side. Med kvalitativ metode til grunn åpner jeg for refleksjon over egen virksomhet, og informantens tanker og følelser om virksomheten.

3.3 Observasjon

I tillegg til skriftlig intervju og oppfølgingssamtaler har jeg triangulert ved selv å observere pedagogisk aktivitet. Jeg har lagt merke til at manglende eller dårlig forberedelse av observasjon kan gi unyttige data. Ved god og nøysom forberedelse kan observasjon imidlertid gi fruktbar empiri til oppgaven. Det er også viktig å huske på at en kjent utfordring er at en observasjon i seg selv kan påvirke det som observeres. «I pedagogisk sammenheng er det for eksempel alminnelig å forstå observasjon som *oppmerksom iakttagelse* – det vil si at en på en konsentrert måte forsøker å observere noe som har pedagogisk betydning» (Bjørndal, 2013, s. 32). Mitt mål i feltarbeidet er å opptre som flue på veggen, det vil si at jeg ikke ønsker å bli lagt merke til. Særlig i spesialundervisning kan et fremmed element forstyrre en kjent undervisningssituasjon preget av rutine. Dette kan lede oppmerksomheten bort fra den pedagogiske virksomheten. Det tilhører også min erfaring at pedagogen kan distraheres og påvirkes av en annen voksen som observerer undervisningen. Basert på disse erfaringene påstår jeg at det er formålstjenlig å bruke noe tid i en uformell setting. Lek med barn eller en kaffekopp med voksne kan være en strategisk fremgangsmåte for å lette stemningen, og dempe nysgjerrigheten. Med dette til grunn er det større sjanse for å innhente valide data, og kunne fremstille virksomheten *slik den er*.

3.4 Stratifisert utvalg

«For å styrke vilkårene for representativitet kan vi bruke et *stratifisert utvalg*. Det betyr at vi på forhånd deler inn (stratifiserer) populasjonen etter noen sentrale variabler, noe som er særlig viktig når det skal trekkes ut et relativt begrenset utvalg» (Befring, 2015, s. 128).

I min oppgave ønsker jeg å se nærmere på et fenomen som ikke finner sted på alle skoler. Jeg har hatt flere skoler under lupen, men kommet frem til at særlig en skole i mitt fylke driver spesialpedagogisk virksomhet med vekt på musikk som kan knyttes opp mot teorien, og

dermed gi grunnlag for spennende drøfting til slutt i oppgaven. I et arbeid av større format, for eksempel en masteroppgave eller en doktorgradsavhandling, kan forskningen foregå mer kvantitativt for å gi et reelt bilde på den faktiske undervisningen på landsbasis. Men i min bacheloroppgave ønsker jeg altså å se nærmere på en helt spesiell måte å drive pedagogisk virksomhet på, og med dette som argument har jeg foretatt et stratifisert utvalg. Befring (2015, s. 129) skriver om stratifisert utvalg som en del av en firetrinns utvelgelse, der «sunt skjønn» er en forutsetning for å avgjøre hvem som på en formålstjenlig måte kan representere populasjonen. I mitt utvalg er det en skole som vektlegger viktigheten av god tilrettelagt spesialundervisning, og som har en egen avdeling jeg er kjent med fra før, hvor jeg er velkommen tilbake for å snakke med voksne og barn. Om denne ene avdelingen på denne ene barneskolen formålstjenlig kan representere populasjonen kan nok diskuteres, men jeg velger å tro at empiri fra denne skolen satt opp mot relevant teori vil kunne gi et innblikk i mulighetene som finnes, og på hvilke måter musikk som verktøy *kan* forvaltes.

4. Empiri

I dette kapittelet vil jeg oppsummere hva mine informanter har svart i det skriftlige intervjuet (vedlegg 1). Deretter vil jeg gjengi utvalgte resultater av mine feltobservasjoner (vedlegg 2). Mine informanter har til felles at de jobber med spesialundervisning i grunnskolen. Informantene gjengis i teksten som i1, i2 og i3.

4.1 Bruk av musikk

I tilbakemeldingene fra informantene er det variasjon i *hvilken måte* musikken brukes i spesialundervisning, blant annet:

1.	Bruk av CD, enten pedagogisk rettede utgivelser som legger til rette for å synge med, følge aktivitetene som musikken beskriver, eller innspilt musikk som passer til formålet eller appellerer til elevens interesse.
2.	Bruk av internett. Blant annet fremkommer det i en besvarelse at NRK har en del undervisningsrelatert materiale. Delingskanalen YouTube brukes også.
3.	Bruk av musikkinstrumenter. Informantene nevner bruk av tromme, (trommesamtale), gitar og piano som akkompagnement til allsang eller til sang i en til en-undervisning, skala-klokker til bruk i tverrfaglig undervisning hvor farger og telling står sentralt, diverse håndtrommer og rytmeinstrumenter til puls og samspill.
4.	Bruk av musikkspill. Det fremkommer i en besvarelse at det finnes pedagogiske utgivelser av brettspill med fokus på perkusive lyder og reaksjonstid og -mønster. Dette er også et tverrfaglig opplegg som omfavner fagene norsk og matematikk.
5.	Bruk av sang, rim og regler. Flere av informantene gir i sin besvarelse uttrykk for at mange sanger, rim og regler brukes i det daglige til for eksempel å starte og avslutte dagen eller en arbeidsøkt.

For å få et tall som sier noe om hvor mye informantene antar at musikk brukes i det daglige, ble det i undersøkelsen lagt inn et avkrysningsfelt med en skala fra 1-10. (Se vedlegg 1, spørsmål 3). En gjennomsnittsmåling av innsamlet data gir tallet 8, som antyder at musikk brukes hyppig i undervisningen.

4.2 Erfaringer og tanker

Informantene sitter på ulike erfaringer fra ulike undervisningssituasjoner, og i tilbakemeldingene er det gitt svar både fra avdelingsleders hold, gruppeleders hold, og erfaringer fra en til en undervisning. Til felles for informantene er overbevisningen om at musikk har en beroligende effekt. «Elevene kan roes ned» (i2). Av de mer spesifikke eksemplene på spesielle erfaringer, er i arbeidet med elever med ulike typer diagnoser, spesielt elever med forskjellige typer autisme som Aspergers syndrom, og elever med Downs syndrom. Denne typen diagnoser gir ifølge informantene et forstørret behov for faste rammer og system i sin hverdag. I3 forteller: «Min erfaring og opplevelse ser at faste rammer er spesielt viktig i forhold til elever som innehar en diagnose som f.eks. autisme, Asperger, Downs...» Her fremkommer det at musikkaktivitet kan være en bidragsyter for å ivareta disse rammene for å sikre trygghet og tillit. Andre spesifikke erfaringer som går igjen er innrammingen av en undervisningsøkt eller arbeidsdag. Her er det informantenes opplevelse som forteller at elevene ofte finner det meningsfylt å starte og avslutte med en felles musikkaktivitet, hvor alle er deltakere; både elever, pedagoger og assistenter. Det berettes også om et system der elever som tas ut for spesialpedagogisk gruppeundervisning får besøk av sine klassekamerater fra ordinær undervisning i nevnte gruppe, slik at det foregår en såkalt *omvendt integrering*. På den måten får elevene oppleve hverandres situasjon, og det legges til rette for økt forståelse og aksept av hverandre.

Informantene ble også spurt om å dele sine tanker vedrørende bruk av musikk i spesialundervisning. Det fremkom blant annet at musikk gir glede i undervisningen, både for voksne og barn, og at rim, stavelser, rytmer og trommer er et effektivt tiltak for barn med taleflytvansker. Musikk ble også trukket frem som et viktig redskap for å skape ro og oppmerksomhet, og som en viktig faktor for fellesskapet, det å gjøre noe sammen.

4.3 Funksjoner

På bakgrunn av besvarelsene gitt av mine informanter har jeg laget en oversikt av kategorier for bruk av musikk i undervisningen:

1. Felles oppmerksomhet
2. Oppstart og avslutning av arbeidsøkt/skoledag
3. Akkompagnement til sang, dans og bevegelse
4. For å roe ned
5. Til belønning
6. Integrering/omvendt integrering
7. Støtte til logopedundervisning
8. Støtte til dialog
9. Støtte til tverrfaglig undervisning
10. Støtte i terapi/bearbeidelse av følelser

4.4 Andre tilbakemeldinger

I spørreskjemaet og i oppfølgingssamtaler med mine informanter ba jeg om øvrige meninger som ikke passet inn i resten av spørsmålene. Dette for å plukke opp eventuell viktig informasjon som kunne ha blitt oversett. Her kom det frem flere aspekter som jeg ønsker å gjengi her. Blant annet kan en av informantene meddele at daglig tilrettelegging er viktig i forhold til musikk i spesialundervisning. Dette fordi dagsform kan virke å være enda mer varierende for elever med spesielle utfordringer og diagnoser, slik at møtet med eleven den aktuelle undervisningsdagen er en viktig faktor for valg av tema, bruk av musikk, type aktivitet og repertoar. Pedagogens kunnskap om musikk og bruk av musikk i terapi blir også trukket frem som et viktig moment, slik at musikken ikke blir tilfeldig, men at den blir en hjelper i arbeidet med å oppnå satte mål og i utvikling av eleven. I2 påstår også at musikk kan være en link mellom de to hjernehalvdelene. «Det [musikk i undervisningshverdagen] gir glede og adspreidelse, og vi lærer via begge hjernehalvdelene». En annen tilbakemelding forteller om at det å *gjøre* oftere gir en kortere vei til målet enn det å *forklare og teoretisere*. Her kommer ifølge informanten musikkaktivitet inn som en viktig bidragsyter, både for å lede tanker og oppmerksomhet inn i aktiviteten, og at ved å vise, modellere og gjøre aktiviteten sammen med eleven kan pedagogen lettere oppnå kontakt.

4.5 Feltobservasjoner

Det er i forbindelse med denne oppgaven innhentet empiri fra tre timer en-til-en-undervisning og observasjon av gruppeundervisning i musikk på avdeling for spesialundervisning. I min observasjon har fokusområdene vært musikkens funksjoner og elevens respons på aktivitet. På den utvalgte skolen har jeg vært utplassert i praksis som lærerstudent tidligere. Dette gjør at jeg kjenner noen voksne og noen barn, og kjenner noe til rutiner og rammer. Jeg snakker tidligere i oppgaven om å strategisk senke spenningsnivået ved det å ha en observatør tilstede, derfor valgte jeg å besøke skolen i tre omganger. Først en dag uten noe annet mål enn å vise ansikt og snakke med voksne og barn, og deretter to besøk på en uke en tid i etterkant for å observere. Jeg tok meg god tid og brukte to fulle dager på avdelingen for spesialundervisning, og merket ganske raskt at strategien muligens så ut til å virke, da jeg fort ble akseptert og tilsynelatende kunne bevege meg ubemerket i terrenget. I en-til-en-undervisningen, som foregikk på relativt små grupperom, valgte jeg i samråd med faglærer på avdelingen å plassere meg bak barnets rygg, slik at jeg forhåpentligvis ble «glemt» da undervisningen startet. I gruppeundervisningen plasserte jeg meg i samme halvmåne som de øvrige deltakerne, og forsøkte å delta på fellesaktivitetene samtidig som jeg noterte det som foregikk. Dette var også strategisk planlagt i samråd med faglærer, slik at det ikke skulle være et inaktivt element i rommet, som kanskje ville ha forstyrret elevenes vante rammer. Før jeg gjengir utvalg av hva som ble observert i de ulike settingene skriver jeg kort om elevene som var involvert og litt om settingen, antall personer og rammer, slik at leseren lettere kan sette seg inn i situasjonen.

4.6 Observasjon av gruppeundervisning

Gruppeundervisning i musikk med avdeling for spesialundervisning foregikk i skolens musikk- og dramarom. Rommet inneholdt musikkanlegg, piano og stoler. Veggene var sortmalte, i taket var det vanlig klasseroms-belysning med mulighet for å dimme. Arealet var forholdsvis stort og er bygget for å undervise hele skoleklasser. Den ene langveggen hadde vinduer fra gulv til tak med mulighet for å trekke mørke gardiner foran. Den observerte undervisningen foregikk på morgenen, på samme dag hver uke, og elevene møtte med sine assistenter etter at klokka ringte. De gikk da fra sin egen avdeling et lite stykke unna. Oppmøtet varierer noe pga. sykdom og annet fravær på avdelingen. Denne aktuelle dagen var det tre barn fra avdelingen, samt to barn fra ordinær undervisning som møtte. Det var sju voksne til stede, hvorav to er pedagoger, to var studenter i utplassering og tre assistenter tilhørende avdelingen. Undertegnede kom i tillegg. Før deltakerne ankom rommet var det plassert ut stoler i en halvmåne, pekende mot pianoet. I det vedlagte observasjonsskjemaet (vedlegg 1) presenteres elevene som 1 (ukjent), 2 (selektiv autist) og 3 (Downs syndrom), mens de to elevene fra ordinær undervisning gjengis som 4 og 5. Varighet på økta var ca. 55 minutter.

Oppsummering i tabell:

Antall aktiviteter	15
Antall sanger med innspilt musikk	7
Antall sanger med ikke innspilt musikk	6
Tverrfag	Norsk, matematikk, kroppsøving
Aktiverte funksjoner	Sosialisering, aktivisering, medvirkning, inkludering, integrering, trening på motorikk, tale, sang, gehør, rytme, samspill, farger, tall, lytting

Undervisningen fremstod som variert og inkluderende. De to elevene fra ordinær undervisning deltok aktivt, og bidro til et sosialiserende preg. I flere av aktivitetene var det fokus på tverrfaglig utbytte, i form av navn på farger, telling, bevegelse og motorikk. De ansatte jobbet

sammen om å holde aktiviteten på et høyt nivå, men enkelte elever «meldte seg litt ut» på noen av aktivitetene. Rent musikalsk var det innslag av innspilt musikk, samspill, fellessang, improvisasjon og sang med bevegelse.

4.7 Observasjon av en-til-en-undervisning

En-til-en-undervisningen foregikk i et relativt lite grupperom. Rommet inneholdt et skap med diverse utstyr, cd-spiller, gitarer, trommer og stoler. På den motsatte veggen til døra var det et vindu med mulighet til å trekke for gardiner. De observerte øktene hadde en varighet på 50 minutter. Jeg var tilstede i tre separate økter, observasjonsskjema for øktene er gjengitt som vedlegg i oppgaven. (Vedlegg 2, 3 og 4). I enetimene møtte jeg to gutter og ei jente. Den første gutten har ingen kjent diagnose, men kom til Norge i begynnelsen av skolealder. Da han kom til skolen hadde han ikke særlig godt morsmål, og snakket ikke norsk. Han er nå 2. klassing. (Observasjon 1). Den andre gutten hadde heller ingen kjent diagnose, men det antas en form for autisme, samt skade på stemmebåndet. Han har vokst opp i et annet land, men har vært ved skolen noen år, og er nå på sjuende trinn. (Observasjon 2). Den siste eleven, jenta, har også deltatt i gruppeundervisningen som ble observert før enetimene. Hennes diagnose er heller ikke kjent, men det antas en form for autisme, der hun er selektiv i kommunikasjonen. Det vil si at språket er godt utviklet for alderen, men hun snakker bare når hun vil og til hvem hun vil. Jenta er elev på femte trinn. (Observasjon 3).

De tre observerte øktene lot til å være bygget opp på noenlunde likt rammeverk, med høy frekvens på antall aktiviteter og kjappe skifter mellom aktivitetene. Vi ser i tabellen under at observasjon 1 lå noe over snittet i antall aktiviteter, og at observasjon 2 hadde en høyere andel av ikke innspilt musikk. Av aktiverte funksjoner var det stor variasjon, gitt av type aktiviteter, elevens nivå, forutsetninger og klassetrinn. Alle øktene kan kategoriseres med tverrfaglige elementer innenfor kroppsøving og norsk, og matematikk for observasjon 1 og 2.

Oppsummering i tabell:

	Antall aktiviteter	Tverrfag	Sang/musikk innspilt cd	Sang/musikk, ikke innspilt	Aktiverte funksjoner
Observasjon 1	11	Kroppsøving, norsk, matematikk	4	3	Sosialisering, inkludering, sang, gjenkjennelse, motorikk, bevegelse, refleksjon
Observasjon 2	7	Kroppsøving, norsk, matematikk	1 (+1)	10	Aktivisering, språk, bevegelse, fingerspill, plekterspill, samspill, akkordlære
Observasjon 3	7	Kroppsøving, norsk	3	2	Aktivisering, språk (uttale), holdning, bevegelse, improvisering, sang, lytting, samspill

5. Drøfting

I dette kapittelet vil jeg trekke linjer og se på forhold mellom teori og empiri. Jeg vil gå kategorisk til verks for å tydeliggjøre funnene. Jeg oppsummerer i et eget kapittel til slutt.

5.1 Musikkterapi

I dette bachelorarbeidet har musikkterapien stått sentralt, mye på grunn av den ene informantens musikkterapeutiske bakgrunn. I intervjuet med I3 fremkommer det blant annet at en elev har hatt nytte av musikk som medisin i kampen mot spasmer. Både Næss og Ruud omtaler det musikkterapeutiske landskapet som godt egnet for utvikling av mennesket, og Næss nevner musikk som avspennende middel. Jeg vil også trekke frem funn fra enetime-observasjon 3, hvor jenta med selektiv kommunikasjon viser utvikling gjennom bruk av tromme i samspill med lærer. I3 presiserer at trygghet og tillit er avgjørende faktorer for at slik kommunikasjon skal foregå. Andre eksempler på musikkterapeutisk funksjon er «våkne-sang» og «strekke-samba», hvor daglige aktiviteter og gjøremål knyttes til musikk.

5.2 Identitet

I arbeidet med å finne sin egen identitet er det ifølge Ruud (2013) to variabler som sammen peiler ut hvem vi er, ovenfor oss selv, og ovenfor andre. Min opplevelse av barn med utviklingshemninger eller atferds-utfordringer i skolen, ofte blir tillagt overvekt av den ene siden av identitetsprinsippet, den ytre – som går på navn, alder, språk, utseende og liknende. Dermed kan den andre siden av vektskåla, der utvikling av våre personlige egenskaper ligger, bli noe neglisjert og til og med urealiserbar. Stern presenterer i Ruud (2013) fem kategorier, hvorav den femte, *det narrative selv*, synes å være et moment som krever refleksjon og selvforståelse, og en grad av perspektiv som kan plassere selvet i en større helhet. Nå er det jo slik at det er stor variasjon i hva slags diagnoser og årsaker som ligger bak et barn med en IOP, men like fullt er det viktig at en total identitet etableres og bearbeides gjennom både grunnskoleløpet og hele livet. I empirien er ikke identitet nevnt som en kategori i det skriftlige intervjuet, men hvis vi leser mellom linjene mener jeg å kunne tolke følgende: Ruud knytter minnedanningsprosessen sammen med musikalske opplevelser. I den grad jeg oppfatter at mine informanter bruker musikk som verktøy, finnes det ikke en dag, ei heller nesten en undervisningstime uten bruk av enten sang, musikk, rim og regler. På den måten leser jeg at

elevene blir kjent med seg selv på en annen måte enn hvis de hadde vært musikken foruten. Hvis vi går til observasjonene, ser vi også at undervisningen kan tyde på en del regelmessighet (tydelig start og slutt, øvelser og aktiviteter som ser ut til å gå igjen). Dette blir i intervjuene blir forsvart som forebyggende i henhold til diagnoser, men også her tenker jeg at noen elementer i hverdagen til elevene er *like*, og at gjenkjennelsesaspektet blir en trygg ramme for å bli kjent med seg selv og sine evner. Dette kan gi mer likevekt i identitetsprosessen som Ruud snakker om, - eleven har ikke bare et navn og et utseende, han eller hun får oppleve sine egne evner gjennom mestring av ulike øvelser i musikken.

5.3 Sosialisering, inkludering og integrering

Som voksne er det «å være sosial» noe vi velger selv. I begrepet legger jeg, rent personlig, det å oppsøke samvær med andre, altså det motsatte av å være alene. I skolen er det for funksjonsfriske kanskje en selvfølgelighet å være sammen med mange andre i løpet av skoledagen, og vi ser gjerne på det å forholde seg til andre som en del av skolelivet. Gjennom mine få år i skoleverket er det min opplevelse at det å *ikke* være funksjonsfrisk, ofte byr på en god andel ensomhet, eller det å forholde seg til færre mennesker enn sine medelever. Ofte er dette helt nødvendig, på grunn av helsetilstand og alvorlighetsgrad av diagnose. Sosialiseringssagenten og den signifikante andre kan for et barn som mottar spesialundervisning være den voksne ved skolen man er i kontakt med, det være seg en assistent eller spesialpedagog. Som Nordahl (2013) henviser til, har integrering av spesialundervisning i normalskolen hatt fremgang i de siste femti årene, og spesialskoler som et segregert fenomen har mer eller mindre forduftet. Videre påpeker Nordahl at det fortsatt foreligger et behov om økt integrering, slik at elever, uansett årsak, skal være en så stor andel av skoletiden som mulig, *sammen med de andre*. I feltarbeidet opplevde jeg at den observerte gruppa fokuserte på internt samhold, de var mye sammen på avdelingen og hadde mye av undervisningen sammen. I2 forteller: «Det [musikk] er også en viktig faktor for fellesskapet, at vi gjør noe sammen». I den observerte fellestimen i musikk registrerte jeg også et fenomen jeg bet meg merke i, som informanten kalte «omvendt integrering». Det var altså to klassekamerater fra den ordinære klassen til den ene eleven i gruppa, som deltok i spesialundervisning i musikk. Dette synes jeg var interessant på flere måter, både i forhold til normalisering av forholdet mellom elevene, men også som kulturutvekslingsmoment mellom ordinær og ikke-ordinær undervisning. Jeg har ikke innhentet opplysninger om hvor mye elevene på spesialavdelingen deltar i ordinær undervisning, men som Nordahl påpeker, er

tiden elever av alle typer er sammen, den aller viktigste. I teorien går jeg kort inn på integrering med tanke på flyktninger fra andre land som inkluderes i norsk skole. I observasjonen fra enetimene var det nettopp en slik gutt jeg fikk møte, som hadde vært elev ved skolen i ca. 2 år. I følge læreren var gutten uten særlig godt morsmål og med begrenset norsk språk da han startet. Jeg opplevde denne eleven som en blid og lærevillig gutt, som ble møtt med åpenhet og respekt av skolen. Det vil være nærliggende å tro at denne elevens utvikling har rot i flere elementer i skolehverdagen, men at enetimene med sang og musikk så ut til å være en effektiv og lystbetont metode å terpe språk og andre ferdigheter på. Videre finner jeg at relasjoner mellom elevene, og mellom elevene og de ansatte ser ut til å være en forutsetning for et fungerende apparat i spesialundervisningen. Elevene mottar kontinuerlig støtte både i felles og i enetimene, og undervisningen er lystbetont og fremkaller smil og latter.

5.4 Tilpasset opplæring

«.. å finne en musikalsk innfallsport til å hjelpe eleven til maksimal utvikling» (Ruud, 1990, s. 128). Dette er tatt ut fra et lengre sitat jeg starter teoridelen med. Ruud snakker om maksimal utvikling som et mål, med en musikalsk innfallsvinkel. Opplevelser fra mine perioder i praksis, samt fra feltarbeidet i forbindelse med denne oppgaven, gir meg en tydelig pekepinn på hva som *kan* fungere, i riktig setting, med korrekt utdannet personale. La meg komme med noen empiriske eksempler: Det å kommunisere uten språk, men via musikk, berøring og rytme (observasjon 3). Det å lære uten at man nødvendigvis vet at man lærer, gjennom sosiale musikkøvelser og sanger med pedagogisk innhold (observasjon 1). Det å lære seg til å fokusere tankene sammen med en voksen, gjennom dyp konsentrasjon for å lære seg et instrument, eller det å være den viktige brikken i en større helhet for å få et musikkstykke til å gå opp (observasjon 2). Nordoff og Robbins (1975) er opptatt av å belyse at sang og musikk er beslektet til tale, og at barn med kommunikasjonsvansker lettere kan uttale ord som er tonesatt. Allerede der kan man kanskje si at en port er åpnet for videre læring, når uttale av navn på objekter, følelser, navn på personer eller andre ting kan uttales og læres. I de tre observerte enetimene finner jeg at undervisningsrammen er noenlunde lik, men at innholdet er variert og tilpasset enkelteleven. Den ene eleven spiller mye gitar og blir utfordret i et utøvende univers, mens en annen elev får utforske kommunikasjon og improvisasjon på en håndtromme. Hos den tredje eleven ligger fokuset på utvikling av språk og uttale. Felles for alle øktene er den musikalske innpakningen, med en tydelig musikalsk start og slutt. Dette nevnes også som en funksjonskategori fra den skriftlige spørreundersøkelsen, som informantene har god erfaring

med. I den observerte fellestimen med spesialundervisning i musikk mener jeg å finne tilpasset opplæring i en betydningsfull grad, da vi ser at elevene hekter seg av og på opplegget etter hva de selv føler at de mestrer. Assistentene spiller antakelig en stor rolle i denne type setting, da faglæreren kan konsentrere seg om helheten, mens assistentene kan være med å dytte enkelteleven i riktig retning. I det skriftlige intervjuet påpeker også spesielt i3 viktigheten av å møte den lærende der den er; «*Jeg tenker at møtet med den enkelte eleven forteller meg hva og hvorfor jeg velger den musikken eller den innfallsvinkelen jeg tar. Speilnevronene forteller meg hvor den andre er. Dermed blir ingen time lik.*»

5.5 Musikk i spesialundervisning

Som nevnt i teorien finnes det ingen krav i Opplæringsloven som sier noe om bruk av musikk i spesialundervisning. Mye av litteraturen peker likevel mot at det er mye å hente gjennom musikkbruk, og spesielt Ruud skriver om den terapeutiske effekten, at det å skape en trygg ramme og glede i læring særlig kan bli en virkelighet gjennom musikk. Næss skriver kategorisk om spesifikke momenter; blant annet sensorisk og emosjonell trening og stimulering av motorisk aktivitet. Nordoff og Robins (1975) er opptatt av linken mellom tale og sang, og at elever enklere kan uttrykke seg og mestre gjennom sang og musikk. I den observerte fellesøkta med spesialundervisning i musikk finner jeg tegn på at dette er en signifikant og samlende del av undervisningstilbudet avdelingen ved skolen tilbyr.

6. Oppsummering

Arbeidet med denne oppgaven har vært spennende og lærerikt. Som jeg nevner innledningsvis er temaet innenfor mitt interessefelt rent profesjonelt, men også av personlige årsaker. Jeg opplever at arbeidet med oppgaven har gitt noen svar, men enda flere spørsmål. Det kan jeg kanskje takke litteraturen for, en ting er nemlig å oppleve og observere praksis og eget virke, en annen ting er å lese hva forskerne mener. Jeg har vært heldig å møte en av teoretikerne jeg bruker, Even Ruud, og Tom Næss har vært hjelpsom i mail-korrespondanse. Informantene mine har vært til god hjelp og svart åpent på mine spørsmål. Spesielt den ene informanten har også vært veldig hjelpsom og åpen i oppfølgingssamtaler.

Nå skal leseren selv få velge hva denne oppgaven forteller, men jeg vurderer mine funn til å peke i retning av at elever som mottar spesialundervisning på den undersøkte skolen i stor grad øker sin utvikling gjennom bruk av musikk som verktøy. På den ene siden later det til at skolen og avdelingen bevisst bruker fremmede elementer som gir samklang i valgt teori, på den annen side ser jeg spor av positive effekter som ikke nødvendigvis er tilsiktet i så måte. Bruken av sang og musikk ser ut til å ha en oppløftende effekt, både i henhold til sosialisering og identitetsbygging, terapeutisk sett, og som fagfremmende verktøy. Spesielt den ene av de tre informantene ser ut til å ha en klar intensjon om å bygge sitt virke på et musikkpedagogisk grunnlag, og implementerer dette som en hovedåre i det daglige arbeidet. Svarene fra de øvrige informantene viser at musikk som verktøy kan brukes på mange måter som samsvarer med forskning.

7. Litteraturliste

Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Oslo: Cappelen Akademisk.

Bjørndal, C. R. P. (2013). *Det vurderende øyet*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2012). *Kvalitative metoder: empiri og teoriutvikling*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Bunting, M. (2014). *Tilpasset opplæring – i forskning og praksis*. Oslo: Cappelen Akademisk.

Hoëm, A. (2010). *Sosialisering – kunnskap – identitet*. Vallset: Oplandske Bokforlag.

Imsen, G. (2014). *Elevens Verden*. Oslo: Universitetsforlaget AS.

Nordahl, T. (2012). *Bedre læring for alle elever*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Nordoff, P. & Robbins, C. (1975). *Music therapy in special education*. London: MacDonald & Evans Ltd.

Næss, T. (1981). *Den mystiske boks*. Oslo: Norsk Musikforlag A/S.

Næss, T. (1989). *Lyd og vekst*. Nesodden: Musikkpedagogisk Forlag.

Ruud, E. (1990). *Musikk som kommunikasjon og samhandling*. Oslo: Solum Forlag.

Ruud, E. (2013). *Musikk og identitet*. Oslo: Universitetsforlaget AS.

Tøssebro, J. & Wendelborg, C. (2014). *Oppvekst med funksjonshemming – Familie, livsløp og overganger*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Utdanningsdirektoratet (2006a). *Læreplan i musikk, 2006*. Hentet fra <http://www.udir.no/kl06>

Utdanningsdirektoratet (2006b). *Veilederen Spesialundervisning, 2006*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/spesialundervisning/Spesialundervisning/>

Vedlegg

Vedlegg 1. Observasjonsskjema for gruppeundervisning

Aktivitet/repertoar	Respons/hendelser	Annet
Komme inn i rommet, hilser på hverandre, barn og voksne om hverandre.	Noen ser trøtt ut, andre er begeistret og ser ut til å vise glede over møtet med musikk lærer.	
«Velkommen-sangen». Akustisk. Lærer synger a cappella, noen av de voksne er delvis med.	Fenomenet virker kjent.	
«God-morgen-sangen». Sang og musikk fra cd som oppfordrer til forskjellige aktiviteter, som klapping og tramping.	Tilsynelatende kjent fenomen, smilene sitter løst. Responsen er likevel noe varierende. De tre elevene er med på hver sin måte.	1: Sittende deltakelse, 2: deltar sammen med voksen, 3: deltar «korrekt», stående og utfører alle aktiviteter
«Løpesangen». Sang og musikk fra cd som oppfordrer til forskjellige aktiviteter, som krabbe, løpe og hoppe.	Nok et tilsynelatende kjent fenomen. Elevene deltar sammen med de voksne. Nr. 2 lager «ivrig-lyder». Nr. 3 er selvstendig. Nr. 1 setter seg før aktiviteten er avsluttet.	«Ivrig-lydene» til nr. 2 får oppmuntrende kommentarer fra de voksne.
Navnepresentasjon. Musikk lærer går igjennom forsamlingen en etter en og oppfordrer til å presentere seg selv.	Nr. 1 blir ivrig og sier sitt eget og alle andre navn han kjenner. Nr. 2 er stille og følger de voksne med blikket. Nr. 3 sier navnet sitt.	På dette tidspunktet har jeg muligens blitt et forstyrrende element for nr. 2?

Lyttesang fra cd. Klassisk musikk.	Elevene sitter helt i ro og lytter til musikken. Noen har lukkede øyne, andre følger med rundt seg.	Lyset blir dempet.
«Solsang», lærer synger a cappella, sangen oppfordrer til bevegelser.	Nr. 1 og 2 er delvis med. Nr. 3 er inaktiv.	Musikklærer synger igjennom sangen to ganger, før de voksne etter hvert slenger seg med.
Utdeling av toneangivende klokker med forskjellige farger og navn på tonetrinn. Utstyret er utlånt fra en forelder til en i gruppa. Med musikklærer som dirigent spiller barn og voksne sammen: «Lisa gikk til skolen», «Bjørnen sover», samt noe improvisasjon.	Nr. 1 er ivrig og følger nøye med. Får noe hjelp av voksen. Nr. 2 er delvis med og får hjelp av voksen. Nr. 3 er utmeldt/inaktiv under det meste av seansen, men deltar gjennom en voksen som sitter ved siden av. Når improvisasjonen starter er nr. 3 med for fullt.	Nr. 4 og 5 er med på hele aktiviteten, som ser ut til å være passe vanskelig også for dem. Musikklærer styrer hele seansen og jobber seg gjennom det hele med hjelp fra de øvrige voksne.
Telling av klokker og navn på farger. Aktiviteten avslutter foregående aktivitet og klokkene ryddes bort. Eleven som har lånt med seg utstyret hjemmefra får en takk fra lærer.	Alle elevene deltar aktivt. Eleven som har lånt med utstyret hjemmefra har vært varierende aktiv de siste minuttene, men ser stolt ut da takken kommer fra læreren.	Det oppstår en diskusjon på forskjellen mellom grønt og turkis. De voksne er med i diskusjonen og gruppen kommer frem til en definisjon.
«Preposisjons-sangen». Lærer synger og leder aktiviteten. Et hjelpemiddel er et kosedyr som etter tur plasseres f.eks.	Nr. 1 og 3. er veldig aktive og opptrer begeistret. Nr. 2 vil ikke svare, men er med på aktiviteten likevel.	Læreren spør om elevene kan rekke opp hånda når de har lyst til å svare. Etterfølges delvis.

over/under/ved siden av de forskjellige elevene.		
«Ball-sangen». Lærer og andre voksne synger sangen som oppfordrer til å sende en ball til noen du er glad i.	Nr. 4 og 5 er med og går foran som gode eksempler. Nr. 2 og 3 er med ved hjelp av de voksne. Nr. 1 har meldt seg ut og ser ut til å holde på med noe annet.	Sangen holder på lenge nok til at alle får tatt imot og sendt ballen. Det synes lettere å sende ballen enn å ta den imot, men alle er med.
«Massasje-sangen». Innspilt musikk på cd som guider deltakerne gjennom en massasje-session. Deltakerne parer opp to og to, voksne og barn om hverandre.	Elevene reagerer erfarent og snur seg intuitivt mot den voksne de ønsker å motta massasje fra. Nr. 1 og 3 virker totalt avslappet og koser seg. Nr. 2 er noe høylytt og protesterer noe.	Lyset dempes.
«Våkne-sangen» + «Strekke-samba». Innspilt musikk på cd som oppfordrer til forskjellige aktiviteter. «Strekke-samba» oppfordrer til dans.	Nr. 1 ser urolig ut og later til å ha lyst til å stikke av. Nr. 2 og 3 er med på aktivitetene og ler sammen med de voksne.	Lyset skrur på igjen.
«Takk for i dag-sang». Innspilt musikk på cd. Deltakerne står i ring og holder hender og synger sangen sammen. Alle får navnet sitt nevnt i sangen, alle de voksne synger.	Nr. 1 har kommet tilbake men fremstår noe usikker på det som skjer. Nr. 2 og 3 er med.	Spesielt nr. 3. synes å være stolt over å høre navnet sitt og gjentar navnet sitt flere ganger.

Rydding. Alle må rydde hver sin stol før de får forlate lokalet.	Aktiviteten virker preget av rutine, og de fleste gjør jobben selv.	Elever og andre voksne tar musikklerer i hånda og takker for timen før de går.
--	---	--

Vedlegg 2: Observasjonsskjema for en-til-en-undervisning 1

Aktivitet/repertoar	Respons/hendelser	Annet
Hente elev på avdelingen	Eleven virker glad og fornøyd, vil leie lærer og observatør	Eleven fremstår nysgjerrig. Stiller spørsmål hele veien til grupperommet.
Oppvarming: "God morgen-sangen". Sang og musikk fra cd som oppfordrer til ulike aktiviteter som hoppe, danse, krabbe.	Eleven fremstår motivert og aktiv, utfører alle oppgaver "korrekt" og kjenner til hva som kommer i sangen.	Eleven har full oversikt og virker som han har vært igjennom dette før. Er i forkant hele veien og kan tilsynelatende all tekst og aktivitet.
"Kråkevisa". Lese tekst først, deretter synge sangen sammen med komp. på cd.	Eleven fremstår ivrig, kobler "ufrivillig" på melodien mens han leser teksten.	Innspilt komp. på cd har veldig høyt tempo som gjør det vanskelig å følge med. Men eleven har upåklagelig innsats.
Eleven spør om han kan få høre en cd med fuglelyder. Får ønsket innvilget. Øver sammen med lærer på å sette rett navn på rett lyd.	Eleven ser ut til å lytte intenst, og sier til å begynne med "kråke" eller "gjøk" på alle lydene.	Får hjelp av læreren og husker etterhvert "kjøttmeis". Kommer ikke helt i mål med alle lydene, men eleven får til bra uttale.
Spille spill. Eleven vil "elle melle" om hvem som skal	Eleven ser ut til å prøve å ta kontrollen på timen. Finner	(Dette er et tverrfaglig musikkspill som trener reaksjon)

starte. Kommer igjennom regla med litt drahjelp.	frem brett og spill og begynner å lese reglene.	
Eleven og læreren spiller spillet.	Eleven er opptatt av å vinne og virker fornøyd. Han ser ut til å kjenne spillet fra før, og opptrer aktiv og rask.	Observatøren blir av eleven spurt om å avgjøre en poengkonflikt i spillet. Respekterer avgjørelsen selv om den er i hans disfavør.
Telle poeng i spillet. Lærer utfordrer eleven på pluss og gange.	Eleven ser ut til å prøve iherdig, virker som han er opptatt av å få til. Møter en utfordring i et gangestykket og forteller at hans mor sier at han ikke kan å gange enda.	Eleven ser ut til å være god på 2-gangen opp til 10, og 10-gangen helt til 100. Læreren later til å ta seg god tid til poengtelling, og eleven får styre aktiviteten.
Rydde spill.	Eleven gjør som han får beskjed om, men benytter anledningen ved bytte av aktivitet til å tulle med observatøren.	Vil ha meg med på å tulle med læreren? Læreren ler, og forsøker å ta fokuset vekk fra meg.
Bildebok: "Fra livets begynnelse". Se på bilder og lese tekst. Finne navn på dyrene.	Eleven later til å være ivrig og leser høyt. Ser ut til å være noe uoppmerksom og lar seg lett distrahere.	Eleven ser ut til å være en blid og positiv gutt selv om konsentrasjonen faller noe. Ler og smiler sammen med læreren.
Synge "Kråkevisa".	Eleven tar initiativ til å synge sangen, læreren hiver seg med.	Læreren fokuserer på tempo og størrelse på dyrene de synger om.
Synge "Hjulene på bussen".	Synger hele sangen alene med læreren som komper på gitar.	Bli korrigert på uttale av lærer underveis.

Overgang.	Eleven ser ut til å “stjele showet” noe, han underholder og gjør andre ting enn det han får beskjed om.	Korrigeres.
Syng “Tre små kinesere”. Komp på cd.	Eleven og læreren synger sangen sammen.	Snakker om vokaler. Ramser opp vokalene og peker på vokaler på veggen.
Lytte. Innspilt musikk med May Britt Andersen.	Eleven ser ut til å slite litt med å finne en god posisjon for å konsentrere seg om musikken.	Eleven prøver å gjøre andre ting og lede bort oppmerksomheten fra aktiviteten.
Aktiviteten fortsetter.	Eleven reagerer på enkeltord og uttrykk i sangen. Vugger med kroppen og lytter.	Eleven korrigeres på snakk, men blir forklart ord han lurer på.
Massasje og kos.	Eleven later til å oppsøke fysisk kontakt med lærer, og får kos og massasje. Ser ut til å ha en noe beroligende effekt.	På dette tidspunktet synes selv jeg at timen begynner å bli rimelig lang. (Vi er ca på 45 min her)
Lytte. Innspilt cd med musikk; May Britt Andersen. “Nå, akkurat nå”.	Eleven virker beroliget av musikken og settingen. Lytter til teksten.	Eleven blir spurt om han synes sangen er fin: “Mhm”
Avslutning: “Nå må vi si hadet”. Innspilt musikk på cd.	Eleven synger sammen med lærer.	Når sangen er slutt begynner eleven å syng på enda en sang, får lov til å fullføre før timen avsluttes.

Vedlegg 3: Observasjonsskjema for en-til-en-undervisning 2

Aktivitet/repertoar	Respons/hendelser	Annet
Hente elev på avdelingen	Eleven bekrefter at det er greit med en ekstra person i rommet denne timen	
«God morgen-sangen». Innspilt sang og musikk på cd som oppfordrer til forskjellige aktiviteter.	Eleven ser ut til å være ivrig og fornøyd med aktiviteten, og deltar på alt som foregår	Aktiviteten bærer noe preg av rutine? Eleven virker fornøyd, ler og smiler, men går litt på auto?
Hente stol, snakke om arrangement i skolens regi som eleven skal delta på.	Eleven lager lyder som oppfattes som positive. «ja», «mhm»	
Hente blokkfløyte. Oppvarming: c-dur skala.	Eleven later til å gjenkjenne begrepet «c-dur skala» og spiller skala opp og ned sammen med lærer.	Eleven utfordrer læreren litt? Vil spille forttere enn tempoet som er satt.
Øve på ny sang. (tittel ble ikke nevnt)	Eleven ser ut til å protestere noe, men slenger seg på sammen med læreren. De kommer seg igjennom sangen.	Elev og lærer ser ut til å være enige om b for h og f#. Begrepet blir brukt som en normal del av samtalen.
Spille «Lille Måltrost». Fokus: Tungeteknikk, «tu-tu-tu»	Spiller sangen sammen med lærer..	..helt feilfritt? Jeg tenker at dette må de ha øvet lenge på så fint som det låter.
Spille samme sang sammen med komp på cd som skal brukes på skolearrangement	Lærer og elev spiller sammen med cd. Deretter spiller eleven alene.	Tempoet er noe høyere enn i øvingen uten cd. Rammen er også litt strammere, men

		eleven ser ut til å klare seg fint.
«Lille Måltrost» fortsetter.	Eleven og læreren blir enige om at denne kan brukes på arrangementet de har snakket om.	Eleven venter korrekt et vers og kommer inn igjen på egenhånd. Får ros for dette og kvitterer med en «solo», ser ut som et gledesutbrudd. Får beskjed om å sitte rolig til sangen er ferdig.
Gitar. Stemme gitaren sammen med lærer. Jobbe med å finne riktig stemmeskrue.	Før aktiviteten starter har eleven flyttet blikket mot der gitarene står. Ser ut til å ville stemme gitaren selv.	Eleven virker som han bruker ørene aktivt. Ser ikke fornøyd ut før det er god stemming på gitaren. Får litt hjelp, men klarer seg stort sett selv.
Gitar fortsetter. Fingerspill med vekselbass. Sanger: «Fader Jakob», «Tom Dooley», «Dyrene i Afrika», «Spele på ei ause». Læreren tar seg av syngingen, eleven komper på gitar.	Eleven ser ut til å gå litt hardt ut, og spiller ganske høyt i forhold til sangen. Smiler når han korrigeres på volum og akkordrekkefølge.	Akkordrepertoar: D, G, Em, E7, A7, A, E. Eleven ser ut til å registrere selv når han spiller feil og ler når han korrigeres.
Gitar fortsetter. Nå med plekter. Sanger: «Er du veldig glad og vet det», «Kumbaya», «Når timen er slutt»	Eleven får spørsmål om han vil spille med plekter: «Jaaahh» Smiler og ser fornøyd ut	Strummer litt hardt med plekter, ser ut til å være litt i overkant ivrig. Eleven selv gir uttrykk for at gitaren er litt sur og vil stemme pånytt. Læreren plukker ut noen ord fra sangene som de øver uttale på. «Smultring»,

		«omkring». Hva betyr ordene? Blir enige.
Avslutning.	Eleven har allerede fulgt med klokka et par ganger, timen er få minutter fra ferdig.	
Sang uten gitarer helt til slutt, a cappella. «Hadet bra»	Eleven synger med så godt han kan, noen ord får veldig mye kraft.	
Timen avsluttes noen sekunder over	Eleven løper til neste post (Kjøkkenen) når døren åpnes.	

Vedlegg 4: Observasjonsskjema for en-til-en-undervisning 3.

Aktivitet/repertoar

Respons/hendelser

Annet

Hente elev på avdelingen.	Mens lærer og elev står i døra og venter på at eleven skal bli klar, sender hun noen nysgjerrige blikk i vår retning.	Dette er en elev som deltok på gruppeundervisning dagen før. Kjenner hun meg igjen mon tro?
Gå til rommet.		Læreren forteller at det skal være en ekstra person tilstede. Virker som dette er ok.
Oppvarming til innspilt musikk fra cd: «Røris». Dans og bevegelse sammen med lærer.	Virker som opplegget er kjent, er med på de fleste bevegelsene som læreren gjør.	Nekter å gjøre noen av øvelsene i sangen. Står helt i ro mens læreren fortsetter

<p>Lytting: «Svanen». Innspilt musikk på cd. «Dirigere» musikken sammen med lærer.</p>	<p>Utbryter «mhm» og peker på korrekt cd i et utvalg. Ser ut til å leve seg inn i musikken. Sitter helt rolig med blikket ut i lufta på de mest dramatiske partiene i musikken.</p>	<p>Eleven vugger spent? på stolen til musikken starter, roer seg tilsynelatende ned når musikken kommer i gang. Vugger og smiler sammen med musikken.</p>
<p>Overgang til ny musikk: «Polka»</p>	<p>Positivt vokalt utbrudd? Lager lyder som høres bra ut.</p>	<p>(Lærer viser meg tommel opp). Cd hakker noe, lærer og elev ler sammen</p>
<p>Lærer prikker og berører eleven i samspill med musikken. Viser tonehøyde/sprang/intervaller med hendene foran eleven.</p>	<p>Eleven forholder seg tilsynelatende mer passiv til denne aktiviteten. Setter hendene i siden, læreren hermer.</p>	<p>Eleven reagerer på herming med å bli stille, ser inn i øynene på læreren. Musikken går fortsatt. De lytter ferdig mens de sitter slik.</p>
<p>Overgang til ny aktivitet. Spill på håndtromme. (Elev og lærer sitter tett med en håndtromme mellom seg). Hermelek.</p>	<p>Eleven ser ut til å kjenne aktiviteten fra før og reagerer intuitivt. De spiller og stryker på tromma og hermer etter hverandre.</p>	<p>Eleven viser initiativ og har et relativt godt utvalg av bevegelser og rytmiske mønstre.</p>
<p>Aktiviteten utvikler seg til å bli en form for samspill der lærer og elev spiller på tromma samtidig.</p>		<p>De holder på til læreren sier at aktiviteten er over.</p>
<p>Avslutning: Bruk av bilder som henger på veggen. Bokstaven «E» har en tegning av et eple osv.</p>	<p>Læreren sier setninger som er relevante for objektet og tar pause slik at eleven kan fylle inn manglende ord.</p>	<p>Eleven svarer på noen av ordene, og er med på bevegelser i lufta som illustrerer objektene.</p>

Sang: «Hadet bra».	Læreren synger. Eleven hvisker forsiktig noen ord i sangen.	Timen avsluttes.
--------------------	---	------------------

Vedlegg 5: Skriftlig spørreundersøkelse

Informant 1.

1. Beskriv kort din pedagogiske bakgrunn, samt ditt daglige virke.

Utdanning: Førskolelærer med 1. avdeling spesialpedagogikk og 2. avdeling logopedi. Daglig virke: Gruppetimer spesialundervisning i norsk, enkelttimer spesialundervisning i norsk og matematikk, logopedtimer for elver med språklydsvansker og taleflytvansker (stamming).

2. Brukes det musikk i undervisningen utover timeantallet for faget musikk? Hvis ja, på hvilke måter brukes musikk i undervisningen?

Jeg bruker sanger, sangleker, rim, regler, rytmer og trommer i norsktimer og logopedtimer. I tillegg bruker vi musikk fra YouTube, NRK Super, Salaby, Kor Arti og ulike innspillinger på cd. På «sanserommet» bruker vi rolig og avslappende musikk.

3. I hvor stor grad forekommer det bruk av musikk i undervisningen? (På en skala fra 1-10, hvor 1 representerer noe utover timeantallet i musikk, 10 representerer daglig bruk)

Informanten har krysset av <4> i skjemaet.

4. Hvilke erfaringer har du gjort deg om bruk av musikk i spesialundervisning?

Jeg bruker det som en liten del av timen, gjerne i starten eller slutten.

5. Hvilke tanker har du gjort deg om bruk av musikk i spesialundervisning?

Musikk gir glede hos voksne og barn. Det er supert å bruke musikk f.eks. sammen med visuell stimulering i form av bilder, for å trigge assosiasjonsevnen til eleven. Rim, stavelser, rytmer og trommer er viktige hjelpemidler og som tiltak for barn med taleflytvansker (stamming).

6. Hvilke ulike funksjoner mener du at musikk kan ha i undervisningshverdagen?

Musikk gir glede og adspredelse og vi lærer via begge hjernehalvdelene.

7. Andre tanker vedrørende musikk og spesialundervisning?

Informant 2.

1. Beskriv kort din pedagogiske bakgrunn, samt ditt daglige virke.

Utdanning: Vernepleier med videreutdanning i tverrfaglig psykososialt arbeid med barn og unge. Daglig virke: Avdelingsleder for spesialundervisningsavdeling i grunnskolen.

2. Brukes det musikk i undervisningen utover timeantallet for faget musikk? Hvis ja, på hvilke måter brukes musikk i undervisningen?

Vi på avdelingen bruker musikk hver dag til morgensamlinger. I tillegg har vi et eget «sanserom» hvor vi bruker musikk til avslapning og avspenning. Rim og regler brukes også regelmessig i hverdagen.

3. I hvor stor grad forekommer det bruk av musikk i undervisningen? (På en skala fra 1-10, hvor 1 representerer noe utover timeantallet i musikk, 10 representerer daglig bruk)

(informanten krysset av <9> i skjemaet)

4. Hvilke erfaringer har du gjort deg om bruk av musikk i spesialundervisning?

Min erfaring tilsier at elevene kan roes ned ved bruk av musikk. Vi bruker også musikk for å få felles oppmerksomhet før oppstart av undervisning, og vi bruker også musikk som belønning.

5. Hvilke tanker har du gjort deg om bruk av musikk i spesialundervisning?

Musikk er for oss et viktig redskap for å skape ro og oppmerksomhet. Det er også en viktig faktor for fellesskapet, at vi gjør noe sammen.

6. Hvilke ulike funksjoner mener du at musikk kan ha i undervisningshverdagen?

Hovedfunksjonene vi ser her på avdelingen: felles oppmerksomhet i gruppeundervisning, for å roe ned elevene når de er «oppjaget», for å belønne elevene for å ha gjort noe «riktig», og for å skape en tydelig start og en tydelig slutt på en time, noe som gir oss og elevene forutsigbarhet.

7. Andre tanker vedrørende musikk og spesialundervisning?

Informant 3

1. Bakgrunn. Beskriv kort din pedagogiske bakgrunn, samt ditt daglige virke.

Utdanning: Master of Art in Counseling, adjunkt med opprykk fra Østlandets Musikk-konservatorium, musikkterapi valgfag. Daglig virke: Musikk og dramalærer, veileder, musikkterapeut og praksislærer i grunnskolen.

2. Brukes det musikk i undervisningen utover timeantallet for faget musikk? Hvis ja, på hvilke måter brukes musikk i undervisningen?

Jeg bruker musikk som verktøy i en eller annen form i alle timer jeg underviser. I musikkterapien bruker jeg musikken blant annet når det gjelder dialog (trommesamtaler), lytting, sang, dans og bevegelse. I tillegg gitar og blokkfløyteundervisning. Tverrfaglig bruker jeg musikkspill (matematikk og norsk), og reaksjonsmønstre.

3. I hvor stor grad forekommer det bruk av musikk i undervisningen? (På en skala fra 1-10, hvor 1 representerer noe utover timeantallet i musikk, 10 representerer daglig bruk)

(informanten krysset av <10> i skjemaet)

4. Hvilke erfaringer har du gjort deg om bruk av musikk i spesialundervisning?

Min erfaring og opplevelse ser at faste rammer er spesielt viktig i forhold til elever som innehar en diagnose som f. eks. Autisme, Aspergers syndrom, Downs syndrom osv. Videre oppfatter jeg det slik at trygghet og tillit er et must i spesialundervisning. Bruk av kjent og kjær musikk f.eks. i oppvarming eller oppstart av time og avslutning med massasje m.m. Dette er faktorer som hjelper eleven(e) til å falle til ro i settingen.

5. Hvilke tanker har du gjort deg om bruk av musikk i spesialundervisning?

Jeg tenker at møtet med den enkelte eleven forteller meg hva og hvorfor jeg velger den musikken eller den innfallsvinkelen jeg tar. Speilnevronene forteller meg hvor den andre er. Dermed blir ingen time lik.

6. Hvilke ulike funksjoner mener du at musikk kan ha i undervisningshverdagen?

Når det gjelder lytting kan musikkvalget bidra til å «roe ned» en urolig eller «giret» elev, eller «vekke» en trist eller nedstemt elev. NB! Pedagogens kunnskap er ekstremt viktig i dette henseende. Jeg vet at musikken virker som medisin hvis du lar den virke lenge nok. Eksempel: En av mine elever har kraftige spasmer knyttet til sin diagnose (multihandikappet og uten verbalt språk, men får en pause fra disse da han lytter til klassisk musikk.) Jeg har for eksempel brukt barnas klassikere en del, og rett musikkvalg til rett setting er veldig viktig!

7. Andre tanker vedrørende musikk og spesialundervisning?

I mange sammenhenger opplever jeg at det å gjøre er en bedre (lettere) vei inn i møtet med eleven. Mye bedre en prat og teoretisering. Ved å vise/gjøre og modellere kommer jeg sammen med eleven mye raskere til målet.