

**Masteroppgave**  
**«Sammen i musikken»**

En kvalitativ studie om musikkaktivitet som  
inkluderingsarena

**Odd-Erik Nordberg**

Master i pedagogikk

**Mai 2022**

# Sammendrag

Hovedproblemstillingen i denne masteroppgaven er:

«Kan musikkaktiviteten være en inkluderende arena? I tilfelle, på hvilken måte?»

For å undersøke dette har jeg formulert følgende to underproblemstillinger:

«Opplever pedagogene at aktivitetene under FeriePULSE er inkluderende for alle deltagere, og hva i aktiviteten er inkluderende?»

«Hvordan brukes musikk og dans til å skape fellesskap?»

For å besvare problemstillingene har jeg gjennomført kvalitative intervjuer med pedagoger tilknyttet prosjektet FeriePULSE. Det teoretiske rammeverket i oppgaven består av tre temaer, som er begrepet inkludering, sosiokulturell læringsteori med vekt på Wenger og Vygotsky sine teorier og musikalsk erfaring som blant annet omhandler diskusjonen om musikk som nytteverdi eller egenverdi.

Gjennom studien fant jeg eksempler på hvordan FeriePULSE som musikkaktivitet er en inkluderende arena som skaper fellesskap gjennom det pedagogene opplever som inkluderende aktiviteter. Mine hovedfunn i denne oppgaven oppsummeres under tre overskrifter, nemlig trygghet i fellesskapet, musikalsk erfaring og læring gjennom samhandling og å kunne delta aktivt med sine forutsetninger.

# Abstract

The main research questions to be addressed in this master's thesis is:

“Can music activity be an including arena, and how?”

In addition, I developed two other research questions:

“Do the pedagogues in the project FeriePULSE find the activities including for all participants, and what in the activity is including?”

“How can music and dance create communities?”

To answer these questions, I conducted a qualitative study where I interviewed pedagogues who have been involved in the project FeriePULSE. The theoretical framework I have used in this thesis are divided into three topics: Inclusion as a term, sociocultural theory with a focus on Wenger and Vygotsky, and musical experience.

Through this study I found examples of how FeriePULSE as a music activity is an including arena that creates fellowship through what the pedagogues experience as inclusive activities. My main findings in this thesis are summed up in three main headings: relatedness and fellowship, musical experience through interaction, and participation with different preconditions.

# Forord

Denne oppgaven markerer slutten på mange års deltidsstudier, og det har vært en spennende periode med mange nye bekjenskaper blant medstudenter, og det har også vært interessant å studere mer og lære fra mange inspirerende forelesere.

Jeg vil først og fremst takke min veileder Johannes Lunde Hatfield for gode faglige diskusjoner, samt støtte og gode råd underveis i prosessen.

Tusen takk også til pedagogene som velvillig har stilt til intervju.

Jeg vil også rette en stor takk til min kone for all hjelp med både motivasjon og gode råd.

Og takk til øvrig familie for ekstra barnepass i denne perioden.

Drøbak, mai 2022

Odd-Erik Nordberg

---

# Innholdsfortegnelse

SAMMENDRAG .....	II
ABSTRACT .....	III
FORORD .....	IV
INNHOLDSFORTEGNELSE .....	5
<b>1. INNLEDNING MED PROBLEMSTILLING .....</b>	<b>8</b>
<b>1.1 BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA .....</b>	<b>8</b>
<b>1.2. PROBLEMSTILLING OG FORSKNINGSPØRSMÅL .....</b>	<b>9</b>
<b>1.3. OM FERIEPULSE .....</b>	<b>9</b>
<b>1.4 OPERASJONALISERING OG SENTRALE BEGREPER .....</b>	<b>10</b>
<i>1.4.1 Musikkaktiviteten som arena .....</i>	<i>11</i>
<i>1.4.2 Fellesskap .....</i>	<i>11</i>
<i>1.4.3 Inkludering .....</i>	<i>12</i>
<b>1.5. HERMENEUTISK STÅSTED .....</b>	<b>13</b>
<b>2. TEORETISK RAMMEVERK .....</b>	<b>15</b>
<b>2.1. INKLUDERING .....</b>	<b>15</b>
<b>2.2. SOSIOKULTURELT LÆRINGSMILJØ .....</b>	<b>18</b>
<i>2.2.1 Deltakelse i praksisfellesskap .....</i>	<i>18</i>
<i>2.2.2 Kommunikasjon og mediert læring .....</i>	<i>19</i>
<i>2.2.3 Den nærmeste utviklingssonen .....</i>	<i>21</i>
<b>2.3. MUSIKALSK ERFARING .....</b>	<b>22</b>
<i>2.3.1 Fellesskap og tilhørighet .....</i>	<i>23</i>
<i>2.3.2 Musikalsk samhandling .....</i>	<i>25</i>

---

<b>2.4 KUNNSKAPSSTATUS OG RELEVANT FORSKNING .....</b>	<b>27</b>
2.4.1 <i>Korpsaktivitet og annen frivillighet.....</i>	27
2.4.2 <i>Musikk og samhandling.....</i>	28
2.4.3 <i>Internasjonal forskning.....</i>	29
<b>3. METODE.....</b>	<b>32</b>
<b>3.1 VALG AV METODE OG FORSKNINGSDESIGN.....</b>	<b>32</b>
<b>3.2 SEMI-STRUKTURERT INTERVJU .....</b>	<b>32</b>
<b>3.4. UTVALG .....</b>	<b>33</b>
<b>3.3. GJENNOMFØRING AV INTERVJUER.....</b>	<b>34</b>
<b>3.5. TRANSKRIPSJON.....</b>	<b>36</b>
<b>3.6 ANALYSE OG KODING.....</b>	<b>36</b>
3.6.1 <i>Helhetsinntrykk og meningsfortetting.....</i>	37
3.6.2 <i>Koding av tekst.....</i>	39
3.6.3 <i>Sortere og analysere kategorier .....</i>	41
<b>3.7 ETISKE REFLEKSJONER.....</b>	<b>42</b>
3.7.1. <i>Reliabilitet og validitet .....</i>	42
<b>4. RESULTATER .....</b>	<b>45</b>
<b>4.1. TRYGGHET I FELLESSKAPET.....</b>	<b>45</b>
4.1.1 <i>Felleskap.....</i>	45
4.1.2 <i>Trygge rammer.....</i>	46
4.1.3 <i>Ekskludering.....</i>	47
<b>4.2 MUSIKALSK ERFARING GJENNOM SAMHANDLING .....</b>	<b>48</b>
4.2.1 <i>Læring gjennom samhandling .....</i>	48
4.2.2 <i>Å groove sammen .....</i>	48

---

<b>4.3 Å KUNNE DELTA MED SINE FORUTSETNINGER .....</b>	<b>50</b>
4.3.1 <i>Tilrettelegging</i> .....	50
4.3.2 <i>Aktiv deltakelse og energi</i> .....	52
<b>5. DRØFTING.....</b>	<b>54</b>
<b>5.1 TRYGGHET I FELLESSKAPET.....</b>	<b>54</b>
<b>5.2 MUSIKK GJENNOM SAMHANDLING .....</b>	<b>57</b>
<b>5.3 Å KUNNE DELTA MED SINE FORUTSETNINGER .....</b>	<b>60</b>
<b>6. AVSLUTNING.....</b>	<b>64</b>
<b>6.2 KONKLUSJON .....</b>	<b>64</b>
<b>6.3 STUDIENS BEGRENSNINGER .....</b>	<b>65</b>
<b>6.4 VIDERE FORSKNING OG AKTUALITET.....</b>	<b>66</b>
<b>LITTERATURLISTE .....</b>	<b>67</b>
<b>VEDLEGG 1: INTERVJUGUIDE.....</b>	<b>71</b>
<b>VEDLEGG 2: INFORMASJONSSKRIV TIL RESPONDENTER.....</b>	<b>73</b>
<b>VEDLEGG 3: RAMMEPLAN.....</b>	<b>76</b>
<b>VEDLEGG 4: GODKJENNING FRA NSD .....</b>	<b>86</b>
<b>Figur 1 - Skille mellom integrering og inkludering.....</b>	<b>17</b>
<b>Tabell 1 - Eksempel fra prosessen med meningsfortetting.....</b>	<b>38</b>
<b>Tabell 2 - Utdrag av koding i analysen.....</b>	<b>40</b>
<b>Tabell 3 - Kategorier fra analysen sortert i tre hovedtemaer .....</b>	<b>41</b>
<b>Tabell 4 - Hovedfunn sortert i tre hovedtemaer .....</b>	<b>45</b>

---

# 1. Innledning med problemstilling

## 1.1 Bakgrunn for valg av tema

Formålet med masterarbeidet mitt er å undersøke om musikkaktivitet kan være en inkluderende arena, og på hvilken måte.

For å avgrense temaet innenfor musikk og inkludering, ønsker jeg å forske på et ferieveseminar i regi av Norges Musikkorps Forbund (NMF), og dette er et lavterskeltilbud kalt FeriePULSE. Jeg vil hovedsakelig sette søkelys på musikalske aktiviteter, men dette seminaret er lagt opp med et helhetlig fokus på inkludering fra deltagerne spiser frokost sammen første morgen, til de presenterer det de har øvd på i en konsert for familien siste ettermiddag. Derfor vil jeg i tillegg til det kunstneriske innholdet også se på andre aktiviteter og annet innhold som kan være med på å skape et inkluderende fellesskap; fra måltider, samtaler i gangen og til lek i pausen.

Norges Musikkorps Forbund har inkludering som en av sine tre kjerneverdier, og er opptatt av at det i korpset skal det være plass til alle. Alle skal kjenne seg velkommen, og korpset skal være en meningsfylt og god arena der medlemmene ønsker å bli værende over tid (NMF, 2021). Sosial ulikhet og ensomhet blir fremhevet i folkehelsemeldinga som en av flere trusler mot den norske folkehelsen, og frivillig sektor blir trukket frem som en viktig partner som sammen med ulike private og offentlige aktører kan bidra i arbeidet med å mobilisere (Meld. St. 19, (2018–2019), s. 43). Ifølge frivillighetsmeldinga for 2018-19 er aktivitet og deltakelse et gode alle bør få være en del av (Meld. St. 10, 2018–2019, s. 7). Alle barn, unge og voksne trenger positive mestringsopplevelser og stimulering på fritiden, og fritiden er en viktig arena for menneskers utvikling. Korpsbevegelsen er en viktig aktør innenfor det frivillige kulturlivet, og NMF mener at FeriePULSE gir dem en mulighet til å gi dem som ikke har et tilbud på fritiden og i ferien et meningsfylt tilbud (NMF, 2021).

FeriePULSE er et ferietilbud som er åpent for alle som vil delta, men det retter seg spesielt mot barn og unge som ikke reiser bort i ferien, som blir ekskludert fra tilbud som koster mye å være med på eller som av ulike grunner ikke har funnet veien til korpset ennå. Dette vil si at det blant deltagerne både er barn som spiller i korps, og barn som ikke spiller i korps fra før. Gjennom prosjektet får barn og unge utfolde seg med korpsmusikk og dans fra flere kulturer.



---

Musikkundervisning er ifølge Skogdal og Berg-Olsen (2014) et ideelt fagfelt for inkludering fordi musikk trenger mangfold. I mange fag jobbes det hardt for at alle skal være på samme ferdighets- og kunnskapsnivå på samme tid. I musikk er det mulig å tenke på en annen måte og bruke ulike ferdighetsnivåer til å skape god musikk. Når et symfoniorkester fremfører en symfoni, har musikerne svært ulike oppgaver, men alle oppgavene er like viktige. Ulikhet er nødvendig for å skape god musikk. Det gjelder ikke å være først eller best, men å fylle sin rolle og spille sammen. Ulikhetene skaper godt samspill. Forventningen til musikkklærere bør være at de skal inkludere alle, og forventningen til elevene bør være at alle skal delta (Skogdal & Berg-Olsen, 2014).

Jeg ønsker med denne oppgaven å kunne bidra til kunnskapsbasert praksis som musikkpedagoger og andre som er knyttet til musikkundervisning i eksempelvis korps, kor og orkester kan dra nytte av. Dette for å rette et fokus mot inkluderende undervisning, samt hvordan musikkaktiviteter kan være en inkluderende arena for alle som vil delta.

## **1.2. Problemstilling og forskningsspørsmål**

I denne oppgaven ønsker jeg å finne ut om det er aktiviteter som er inkluderende for alle i et FeriePULSE-prosjekt, og hvordan musikk og dans kan være en inkluderende plattform.

Problemstillingen er derfor som følger:

«Kan musikkaktiviteten være en inkluderende arena? I tilfelle, på hvilken måte?»

For å undersøke dette har jeg formulert følgende to underproblemstillinger:

«Opplever pedagogene at aktivitetene under FeriePULSE er inkluderende for alle deltagere, og hva i aktiviteten er inkluderende?»

«Hvordan brukes musikk og dans til å skape fellesskap?»

## **1.3. Om FeriePULSE**

FeriePULSE er et ferietilbud som er åpent for alle som vil delta, der barn og unge får utfolde seg med korpsmusikk og dans fra flere kulturer. Målgruppen er barn og unge i grunnskolealder både med og uten korps erfaring, og FeriePULSE er slik en brobygger

---

mellom barn og unge som allerede spiller eller driller i korps, og barn og unge som ønsker å ta del i korpsaktiviteten (Se vedlegg 3).

Målene for FeriePULSE er ifølge rammeplanen (vedlegg 3):

- Å tilby en **meningsfull aktivitet** gjennom musikkopplæring, mestring og gleden av å utvikle seg i samspill med andre
- Å stimulere til **økt deltakelse** i korps eller annen fast fritidsaktivitet
- Å bidra til **varig inkludering** av innbyggere i et lokalmiljø

Aktivitetene i løpet av et FeriePULSE-prosjekt kan deles inn i ulike kategorier, noe som også gjenspeiles i spørsmålene om ulike aktiviteter i intervjuguiden, samt bruken av begrepet aktivitet/musikkaktivitet i selve problemstillingen. Jeg har tenkt følgende deling:

- **Musikkaktivitet:** Repertoar bestående av arrangementer med musikk og koreografi. Fremføres i fellesskap på avslutningskonsert.
- **Utenom-musikalske aktiviteter:** Livsmestringsaktiviteter, bli-kjent-leker og andre musikkleker utenom selve repertoaret. Mye av dette er samlet i et aktivitetsbibliotek.
- **Pauseaktiviteter:** Felles matservering og frilek og/eller organisert aktivitet i pausene som er under tilsyn av trivselsledere.

Staben i prosjektet består av administrativ stab, pedagoger innen musikk og dans, trivselsledere og ungdomspraktikanter under veiledning. På mange prosjekter er det i tillegg eget kjøkkenpersonell.

For utfyllende informasjon om innhold, mål og rammer for FeriePULSE-prosjektet, se rammeplanen i vedlegg 3.

#### 1.4 Operasjonalisering og sentrale begreper

Problemstillingen i oppgaven er altså: «Kan musikkaktiviteten være en inkluderende arena? I tilfelle, på hvilken måte?»

Underproblemstillingene er:

«Opplerver pedagogene at aktivitetene under FeriePULSE er inkluderende for alle deltagere, og hva i aktiviteten er inkluderende?»

---

«Hvordan brukes musikk og dans til å skape fellesskap?»

I disse problemstillingene er det tre begreper eller formuleringer som jeg ønsker å operasjonalisere, ved å forklare dem, samt avgrense hvordan de blir brukt i denne oppgaven. Dette gjelder «musikkaktiviteten», «fellesskap» og «inkludering».

#### **1.4.1 Musikkaktiviteten som arena**

I denne oppgaven skal jeg bruke prosjektet FeriePULSE til å undersøke om musikkaktiviteten kan være en inkluderende arena. Et av målene i prosjektet er som presentert i rammeplanen «å tilby en **meningsfull aktivitet** gjennom musikkopplæring, mestring og gleden av å utvikle seg i samspill med andre» (vedlegg 3). Søkelyset er da på musikkopplæring og samspill med andre, noe som er avgjørende for valg av fokus i oppgaven, og blant annet at sosiokulturell læringsteori er med i teoretisk rammeverk. I tillegg til at musikkaktiviteten er en sosial møteplass for barn og unge, er det også ferdigheter som skal læres og mestres gjennom aktiviteter, og dette legger et premiss for oppgavens avgrensning.

#### **1.4.2 Fellesskap**

Fellesskap som fenomen kan sees på fra ulike teoretiske innganger, og det kan handle om for eksempel samhold, integrasjon, interaksjon, identifikasjon, kommunikasjon og fysisk nærvær (Tjora, 2018). Med et utgangspunkt i det han kaller en konstruktivistisk-interaksjonistisk posisjon, skriver Tjora (2018) at vi skaper fellesskap og opplevelser av fellesskap ved ulike former for sosial interaksjon. Han forklarer dette med at virkelighetsforståelse skapes i sosiale sammenhenger, og at fellesskap og opplevelser av fellesskap skapes gjennom handling og forhandling i sosiale interaksjoner. Ifølge Even Ruud (2013) er det å spille musikk sammen med andre en sterk kilde til opplevelse av nært fellesskap, og det handler ikke bare om å oppleve formell tilhørighet til en gruppe, men også om å bidra med noe tilbake til fellesskapet gjennom sin stemme.

Denne oppgaven tar utgangspunkt i et sosiokulturelt teoretisk rammeverk, og slik handler fellesskap om møteplasser mellom individer, og det sosiale fellesskapet som individet er en del av når læring skjer. I et sosiokulturelt perspektiv er interaksjon og samarbeid helt grunnleggende for læring, og det er sentralt å delta i sosiale praksiser (Dysthe, 2001, s. 42).

---

I underproblemstillingen om fellesskap ønsker jeg derfor å utforske hvordan musikalsk samhandling og læring skjer i en sosial gruppe hvor individene deltar aktivt.

### **1.4.3 Inkludering**

Man kan se på begrepet inkludering med ulike blikk og forankringer, som for eksempel et administrativt blikk som kan være økonomisk rettet, et sosiologisk blikk som kan handle om deltakelse, et pedagogisk blikk som kan handle om læringsutbytte, eller et psykologisk blikk som handler om opplevelsen av å være inkludert (Hansen & Qvortrup, 2013). Haug (2014) ser på inkludering som både faglig og sosialt, og definerer fire utfordringer for en inkluderende skole; nemlig å sikre fellesskapet, sikre deltakelse, sikre medvirkning og sikre utbytte. Fellesskap handler om i hvilken grad alle elever er sammen i et felles skolesystem, i de samme skolene og i vanlige klasser eller grupper. Å delta handler om å kunne ta aktivt del i den opplæringen som foregår i klasserommene innenfor fellesskapet av elever.

Medvirkning er en viktig del av opplæringen til demokrati, og viktig for å skape en inkluderende skole for den enkelte. Utbytte handler om resultater, altså det som kommer ut av å være i fellesskapet, være deltager og få mulighet til medbestemmelse (Haug, 2014).

Hansen & Qvortrup (2013) foreslår at inkludering kan defineres ut fra to dimensjoner. Den ene dimensjonen handler om typen eller graden av inkludering. Her kan man skille mellom fysisk, sosial eller psykisk inkludering. Fysisk inkludering baseres på tilstedeværelse eller fravær, sosial inkludering baseres på hvorvidt man deltar eller ikke, mens psykisk inkludering baseres på spørsmålet om hvorvidt man opplever eller ikke opplever seg som inkludert. Den andre dimensjonen handler om de ulike sosiale systemer eller fellesskap som man er inkludert eller ekskludert fra (Hansen & Qvortrup, 2013).

Når jeg skal utforske om musikkaktiviteten kan være en inkluderende arena, tar jeg som Peder Haug (2014) utgangspunkt i at dette gjelder både faglige og sosiale områder, og tar med meg disse rammene som er beskrevet for skolen inn i frivilligheten. Da handler det om fellesskap, deltakelse, medvirkning og utbytte i musikkaktiviteten.

Norges Musikkorps Forbund (NMF) har i perioder hatt spesielt fokus på enkelte målgrupper i sitt inkluderingsarbeid, blant annet språklige minoriteter og barn som vokser opp i familier under vedvarende lavinntekt. Dette blant annet fordi undersøkelser NMF har gjort, viser at språklige minoriteter er underrepresentert i korps sammenliknet med befolkningen generelt

---

(NMF, 2021). I denne oppgaven er det derimot ikke fokus på noen spesiell målgruppe, så med inkluderende arena menes en arena med inkludering generelt for alle deltakere.

### **1.5. Hermeneutisk ståsted**

Hermeneutikk betyr kunsten, teorien, metoden og noen ganger vitenskapen om tolkning (Malpas, 2015, gjengitt av Alvesson og Sköldberg, 2018, s. 115). Opprinnelig har et hovedtema i hermeneutikken vært at meningen av en del kan bare bli forstått hvis man relaterer det til en helhet. For eksempel kan en bibelsk tekst bare bli forstått hvis den er relatert til hele bibelen. Delene kan slik bare bli forstått ut ifra helheten, og helheten kan bare bli forstått ut ifra delene. (Alvesson og Sköldberg, 2018, s. 115-116). For å illustrere sammenhengen mellom helheten og delene, brukes gjerne en sirkel kalt den hermeneutiske sirkel. Denne sirkelen kan også gjøres om til en spiral, slik at man begynner på en del av spiralen og prøver tentativt å relatere til helheten til en ny del er belyst. Herfra går man tilbake til delen man har studert, og slik fortsetter det. Slik går man dypere og dypere inn i materien ved å veksle mellom helhet og del, noe som gir en ny forståelse av begge (Alvesson og Sköldberg, 2018, s. 116)

Den tyske filosofen Gadamer står ifølge Thomassen (2006) som den helt sentrale fornyer av hermeneutikken, og i hans hermeneutikk får den historiske sammenhengen vi som mennesker står i en avgjørende betydning for forståelse. I følge Gadamer er vi alltid satt inn i en tradisjon som bestemmer på hvilken måte tolkningen ter seg. Tradisjonen i seg selv er alltid den samme, men tolkningen av den varierer gjennom historien (Gustavsson, 2000, s. 216). Gadamer mener at det er vår forforståelse, eller fordommer som han kaller det, som i det hele tatt gjør det mulig for oss å forstå noe. Han hevder at det verken er mulig eller ønskelig å se bort fra forforståelse, men at vår forståelse utdypes og endres, og ny mening oppstår i en pendelbevegelse frem og tilbake mellom den horisonten vår forforståelse utgjør, og horisonten for det vi ønsker å forstå. Betegnelsen horisont indikerer noe vi aldri kan stille oss på utsiden av og ha oversikt over, men angir tvert imot grensen for hva som er synlig fra det ståstedet vi har (Thomassen, 2006). Ordet horisont i en hermeneutisk tankegang er ment å referere til noe som er fleksibelt, noe som forandrer seg eller kan forandre seg fra tid til annen. Et individ kan plassere seg inn i andre individuelle forståelseshorisont, først ved å bevege seg inn i den andres forståelsessfære. For å forstå så krever det forforståelse, men samtidig er forforståelse en hindring for den nye forståelsen. For å unngå at dette blir en ond

---

sirkel, kan man vandre frem og tilbake i en pendelbevegelse mellom den andres verden og ens eget referansesystem, og ved å bevege seg frem og tilbake på denne måten, så kan en komme til en forståelse av det ukjente referansesystemet, noe som gradvis vil føre til en rikere forståelse av ens eget referansesystem. Det er dette Gadamer beskriver som en sammensmelting av horisonter (Alvesson og Sköldberg 2018, s 150).

Gadamer tar utgangspunkt i at når man skal tolke en tekst, så utgår den fra den konkrete situasjon som tolkeren befinner seg i. Forståelsen er da bundet til konkrete situasjoner. Den måten som vi forstår på, utgår fra situasjonen (Gustavsson, 2000, s. 216). Det allmenne hermeneutiske problemet består ifølge Gustavsson (2000) av hvordan tolkninger kan forandres og hvordan nye former for forståelse vinnes. Hvordan kan noe være både likt og ulikt i tolkningen, og hvordan kan både den gamle og den nye forståelsen gjelde? Det vi skal prøve å forstå fins det alltid ulike tolkninger av, så hvordan kan da ulike tolkninger gjelde og samtidig utelukke hverandre? Vi tolker alltid ut ifra den horisont som vi omgis av. Forståelsen av noe fra en annen plass eller en annen tid vil alltid ta utgangspunkt i den horisonten som vi begrenses av fra vårt utkikkspunkt (Gustavsson, 2000, s. 216). I denne oppgaven vil jeg undersøke, og dermed tolke data om, hvilke musikkaktiviteter som er inkluderende for alle deltakere. Ulike situasjoner og aktiviteter kan forstås ulikt for ulike mennesker, men også selve begrepet inkludering kan forstås, og dermed også tolkes, ulikt. Når jeg skal undersøke hvilke musikkaktiviteter pedagogene opplever som inkluderende, tar jeg utgangspunkt i at ikke alle mennesker opplever samme situasjon på samme måte, men tar høyde for at en forståelse av hva som skjer i en aktivitet, er nettopp en forståelse.

Alvesson og Sköldberg (2018) beskriver en alternering mellom forståelse og forforståelse der forståelsen av en ny tekst krever en forforståelse, men samtidig for å utvikle forforståelsen så krever den en forståelse. Forståelsen må hele tiden referere tilbake til en tidligere forforståelse, og forforståelsen må bli gjødslet av ny forståelse (Alvesson og Sköldberg, 2018, s. 116). Jeg har også med meg en forforståelse inn i forskningen, siden jeg skal undersøke et prosjekt jeg har vært med i planleggingen og utviklingen av, samt er musikalsk leder for. Slik jeg ser det har jeg derfor også en hermeneutisk tilnærming til prosjektet, hvor min forforståelse kan komme til nytte. Det hadde for eksempel ikke blitt det samme om en forsker uten musikk- og undervisningsbakgrunn skulle gjennomføre samme prosjekt.

---

## 2. Teoretisk rammeverk

I denne oppgaven skal jeg altså undersøke om musikkaktivitet kan være en inkluderende arena. Derfor vil jeg starte teoridelen av denne oppgaven med å se nærmere på begrepet inkludering. Videre vil jeg også i dette kapittelet trekke inn sosiokulturell læringsteori, med vekt på Vygotsky og Wenger sine teorier. Deretter vil jeg se på musikalsk erfaring, og her vil jeg trekke inn diskusjonen om musikk som nytteverdi eller egenverdi. Jeg kommer også inn på hvordan musikk kan være kilde til fellesskap, tilhørighet og musisk samhandling.

### 2.1. Inkludering

Når det gjelder begrepet inkludering, har dette en rekke betydninger på ulike nivåer og områder. Ifølge Peder Haug (2014) er kompleksiteten noe av det mest utfordrende ved begrepet inkludering. Inkludering er innbakt i en serie med ulike sammenhenger, fra det brede samfunnet, via lokalmiljøene, familiene, skolene og til klasserommene. Det kan handle om ideologi, strukturer, handlinger, resultater, opplevelser og følelser. Det formidler en filosofi, et sett av verdier, perspektiver på konstruksjoner av systemer og synspunkter på hvordan pedagoger kan eller bør arbeide. Haug skriver at det i dag ikke er noen universelt akseptert definisjon av inkludering. Det er nok en viktig forklaring på at inkludering i praksis varierer svært mye (Haug, 2014, s.11-12).

Av begrepet inkludering utledes ordet inkluderende, som brukes i formuleringer som inkluderende skole, inkluderende arbeidsliv og et inkluderende samfunn. I alle disse sammenhengene dreier inkludering seg om en ideologisk målsetting om at alle skal være med, men ideologiske begreper kan ifølge Morken (2016) være problematiske. De brukes ikke først og fremst for å beskrive en faktisk virkelighet, men snarere som honnørord for å si noe om en ønsketilstand, for å motivere mennesker for en bestemt sak, eller til å holde fram til noe verdifullt. Noen ganger kan de også brukes tilslørende, for å avspore, dekke til noe eller gi et fordreid virkelighetsbilde (Morken, 2016, s. 165). I vid forstand dreier inkludering seg ifølge Morken (2016, s. 165) om å bryte ned skiller mellom mennesker, om samliv og mellommenneskelige relasjoner preget av gjensidig forståelse, likeverdig deltagelse, tilhørighet og sosial forankring samt respekt og fellesskap på tvers av ulikhet (Morken, 2016, s. 165).

---

Man kan ifølge Hansen og Qvortrup (2013) ha ulike blikk når man bruker begrepet inkludering, for eksempel et administrativt blikk, et sosiologisk blikk eller et psykologisk blikk. Et administrativt blikk vil kunne fokusere på tall og utgifter, og for eksempel telle hvor mange barn som har spesialundervisning og hva det koster mot å ha barna i ordinær undervisning. Med et sosiologisk blikk kan man fokusere på sosiale aktiviteter og på individet som sosial aktør, og for eksempel interessere seg for om barnet inngår i sosiale interaksjonsprosesser. Med et psykologisk blikk kan man eksempelvis se på hvordan barnet opplever det sosiale fellesskapet og de enkelte andre voksne og barn. Med et pedagogisk blikk, ligger hovedfokuset på effekten av barnets læring, og eksempelvis om barnet får et positivt læringsutbytte ved å delta i allmennundervisning kontra spesialundervisning. Videre skriver Hansen og Qvortrup (2013) at det administrative blikket blir utsatt for kritikk, da det favoriserer økonomisk tenkning, slik at man ikke forholder seg til effekten av inkludering. Med en kombinasjon av den sosiologiske, psykologiske og pedagogiske tenkningen fokuserer man derimot både på barnets tilstedeværelse, barnets aktive deltakelse, samt det man kan kalle opplevd inkludering. Idéen med dette er at inkluderingen først er vellykket når barnet selv føler seg som en del av fellesskapet (Hansen & Qvortrup, 2013).

Inkludering kan være både en politisk og en pedagogisk oppgave, og i skolesammenheng kan inkludering enklest forklares som en mangfoldskole med rom for alle (Morken, 2016). Med tanke på hvordan skolen og pedagoger bør jobbe for å være en inkluderende arena, beskriver Olsen (2015) en forståelse av at kulturell, faglig og sosial inkludering henger uløselig sammen. For eksempel er det trolig at den sosiale inkluderingen rammes negativt, dersom man bare arbeider med faglig inkludering i et rom alene med læreren. Eleven vil dermed ikke oppleve å være inkludert. På samme måte er det vanskelig å snakke om en inkluderende skole hvis det kulturelle elementet er fraværende. Om eleven ikke kjenner seg igjen i skolekulturen, kan den oppleves fremmed (Olsen, 2015). Haug (2014) ser på samme måte på både faglige og sosiale områder, og definerer fire forskjellige utfordringer for en inkluderende skole; nemlig å sikre fellesskapet, sikre deltakelsen, sikre medvirkning og sikre utbytte. Disse fire områdene; fellesskap, deltakelse, medvirkning og utbytte er også med i rammene for operasjonalisering av inkludering i denne oppgaven.

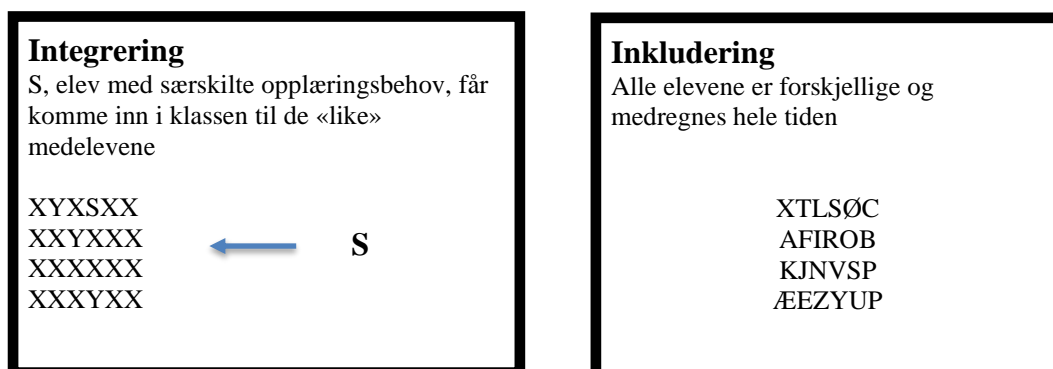
Idealet om at alle elever skal medregnes og delta i den ordinære skolen og klassen, har medført at begrepsbruken i forsknings- og styringsdokumenter er endret fra integrering til inkludering. Det er altså ikke elevene som skal tilpasse seg skolen, men skolen som skal tilpasse seg elevene og elevmangfoldet, slik at i en inkluderende skole kommer elevene som



de er og blir møtt med tilrettelagt og tilpasset undervisning (Morken, 2016). Ifølge Hansen og Qvortrup (2013) betyr integrering av barn i et større fellesskap at barnet skal føres inn i dette fellesskapet på fellesskapets premisser. Her er det med andre ord et barn som kommer utenfra som skal tilpasse seg fellesskapet, slik at dette individet er påført en handletvang. Snakker man derimot om inkludering fokuserer man på at det foretas noe aktivt fra fellesskapets side, slik at man pålegger fellesskapet denne tvangen til å handle og forandre seg (Hansen og Qvortrup, 2013). Haug (2014) tar også opp faren ved at begrepet inkludering forandrer betydning etter hvert som det tas i bruk. Det er allerede eksempler på at elever omtales som inkludert. Det er ifølge Haug å redusere innholdet i begrepet, og på nytt være opptatt av barnets patologi og ikke skolens ansvar for barnets utvikling og læring.

Skillet mellom integrering og inkludering illustreres på følgende måte i en modell (Håstein og Werner, gjengitt av Skogdal, 2014):

**Figur 1 - Skille mellom integrering og inkludering**



Inkludering i skolesammenheng henger ifølge Morken (2016) nært sammen med prinsippet om tilpasset opplæring. For at skolen skal være inkluderende, må opplæringen møte hele mangfoldet av bakgrunner og læreforutsetninger blant elevene. Opplæringen må med andre ord tilpasses et mangfold av enkeltelever. En inkluderende skole skal ha rom for alle, men samtidig kan det innvendes at behov for særtiltak overfor enkeltindivider eller særskilte grupper kan være et tegn på mangler ved den ordinære opplæringen. Slik kan det argumenteres for at inkluderingsmålet fortsatt ikke er innfridd (Morken, 2016, s. 171).

Med tanke på at oppgavens hovedproblemstilling dreier seg om å undersøke hvordan musikkaktiviteten kan være en inkluderende arena, var det naturlig å starte teorikapittelet med en del om begrepet inkludering. Inkludering bygger på anerkjente læringsteorier om at

---

alle kan lære, og at læring først og fremst skjer i samhandling med andre (Skogdal, 2014). Dette leder meg videre til teori om sosiokulturelt læringsmiljø.

## **2.2. Sosiokulturelt læringsmiljø**

Sosiokulturelle perspektiver bygger på et konstruktivistisk syn på læring, men legger avgjørende vekt på at kunnskap blir konstruert gjennom samhandling og i en kontekst, og ikke primært gjennom individuelle prosesser. Derfor blir interaksjon og samarbeid sett på som helt grunnleggende for læring, ikke bare som et positivt element i læringsmiljøet. Det «å kunne» er i sosiokulturell læringsteori nært knyttet til praksisfellesskap og individets evne til å delta i disse. Å delta i sosiale praksiser der læring skjer, blir derfor sentralt i det å lære (Dysthe, 2001, s. 42).

### **2.2.1 Deltakelse i praksisfellesskap**

Lave og Wenger (1991, gjengitt av Dysthe 2001) hevder at læringsforskning har ignorert det faktum at læring er et grunnleggende sosialt fenomen. De presiserer dette ved å hevde at læring primært skjer gjennom praksisfellesskap. Deltakelsen i praksisfellesskap er først perifer, det vil si at den lærende mangler det meste av den kunnskapen som kreves for å være et fullverdig medlem i denne praksisfellesskapen, men deltakelsen blir stadig mer kompleks. I stedet for å spørre hvilke kognitive prosesser og strukturer som er involvert i læring, spør Lave og Wenger hva slags sosial aktivitet og deltakelse som gir den rette konteksten for at læring skal skje. Når læring skjer ved å delta, betyr det blant annet at læring blir fremmet av at de som deltar har ulike kunnskaper og ferdigheter. For Lave og Wenger er det viktigste å gjøre og handle, ikke å snakke om det (Dysthe, 2001, s. 47).

Wenger (1998) har videre utviklet en sosialt basert læringsteori, som handler om læring som deltakelse i praksisfellesskap. Wenger skriver at hans læringsteori ikke erstatter andre læringsteorier, men at hans har et eget fokus. Han summerer opp fire premisser for læringsteorien sin:

1. Vi er sosiale vesener, og dette er et viktig aspekt ved læring
2. Kunnskap betyr kompetanse i noe som blir verdsatt, for eksempel det å kunne synge rent, oppdage fakta, fikse maskiner osv.

---

3. Kunnskap dreier seg om å være aktivt deltakende

4. Vår evne til å erfare verden som meningsfull, må være det læring dreier seg om

Deltakelse i praksisfellesskap er det bærende elementet i Wengers utvikling av denne læringsteorien (Dysthe, 2001, s. 48). Med tanke på deltakelse, refererer Wenger (1998) her ikke bare til visse aktiviteter sammen med visse personer, men til en bredere prosess med å være aktive deltakere i praksisfellesskaper. Han trekker videre frem lekegrupper eller arbeidskollegier som eksempler på både en form for handling og tilhørighet til en gruppe. Slik deltakelse former ikke bare hva vi gjør, men også hvem vi er og hvordan vi tolker det vi gjør. Wenger skriver om tre dimensjoner for at læring skal skje i et praksisfellesskap, nemlig gjensidig engasjement, felles oppgaver og felles repertoar (Wenger, 1998). Praksisfellesskap er da altså ikke synonymt med en gruppe, men det er karakterisert ved at deltakerne er involvert i en felles praksis, hvor hovedingrediensene er gjensidig engasjement, felles oppgaver og felles repertoar - altså felles måter å gjøre ting på. Enkelte praksisfellesskap vil være karakterisert ved at deltakerne har utfyllende kompetanser, mens andre av de har overlappende kompetanser (Dysthe, 2001, s. 63).

Praksisfellesskap fins overalt, og vi tilhører praksisfellesskap alle sammen; hjemme, på skolen, og i hobbyer. Vi tilhører flere praksisfellesskap på en gang, og de praksisfellesskapene vi tilhører vil forandre seg over tid. Wenger trekker frem at det kan være familie, et kollegium på arbeidsplassen, eller et garasjeband som øver til en spillejobb i et bryllup. De fleste praksisfellesskap har ikke nødvendigvis noe navn, man trenger ikke et medlemskort for å være med, men hvis vi ser det fra vårt eget perspektiv, har vi nok også en viss oversikt over hvem som allerede tilhører våre praksisfellesskap og hvorfor. Vi kan antageligvis gjenkjenne noen praksisfellesskap hvor vi er mer perifere og noen hvor vi er mer i kjernen av praksisfellesskapet (Wenger, 1998, s. 6-7). Wenger ser på læring som noe som skjer gjennom praksis, ikke gjennom undervisning. Læring er knyttet til det å bevege seg fra et begynnerstadium til et fullverdig medlemskap i praksisfellesskapet (Dysthe, 2001, s. 63).

### **2.2.2 Kommunikasjon og mediert læring**

Mediering er et begrep som ble brakt inn pedagogisk tenkning av Vygotsky, og begrepet kan bli brukt om ulike typer støtte eller hjelp i læringsprosessen, og det kan være både personer

---

og redskaper (Dysthe, 2001, s. 46). I et sosiokulturelt læringsperspektiv, kan redskaper bety de intellektuelle og praktiske ressursene som vi har tilgang til, og som vi bruker for å forstå omverden og for å handle. I følge Dysthe (2001) er språket det viktigste medierende redskapet for mennesker, og hun skriver videre at hvordan språket kan fungere som et medierende redskap er et viktig tema innenfor sosiokulturell læringsteori.

Språk og kommunikasjon er ifølge Dysthe (2001, s. 49) ikke bare et middel for læring, men selve grunnvilkåret for at læring og tenking skjer. Dewey uttrykker det slik:

«Kommunikasjon er en prosess der man deler erfaring slik at det man deler blir felleseie» (Dewey 1916, gjengitt av Dysthe 2001, s. 49). Språket bruker vi både for å forstå og tenke for oss selv, og for å uttrykke det vi forstår til andre. Vygotsky har understreket denne doble funksjonen som språket har, gjennom sin berømte påstand om at alle høyere funksjoner i et barns utvikling oppstår på to plan, først på det sosiale planet og så på det indre planet (Vygotsky 1978, gjengitt av Dysthe 2001, s. 49).

Ut ifra et sosiokulturelt perspektiv er kommunikative prosesser ifølge Dysthe (2001, s. 49) helt sentrale i menneskelig læring og utvikling. Det er gjennom å lytte, samtale, etterligne og samtale med andre at barnet får del i kunnskap og ferdigheter fra de er helt små, og lærer hva som er interessant og verdifullt i kulturen. Videre sier Dysthe at mange menneskelige praksiser er både kommunikative og fysiske, og at det er et vesentlig aspekt ved sosiokulturell læringsteori at disse to sidene blir sett på som nært sammenbundet. For eksempel består mange av lekene og spillene som barn lærer av både fysiske element og regler, og å beherske begge deler skjer ofte gjennom en kombinasjon av språklig og praktisk interaksjon (Dysthe, 2001, s. 49).

Vygotsky la ifølge Bråten & Thurmann-Moe (1996, s. 126) vekt på at læring skjer gjennom internalisering av prosesser barnet i utgangspunktet utfører i samhandling med andre (voksne og barn) i sitt miljø. Gjennom sosial samhandling i en felles oppgavesituasjon overføres slik strategier for læring fra den voksne til barnet. Disse strategiene kan internaliseres og siden anvendes i nye sammenhenger (Bråten & Thurmann-Moe, 1996, s.127). Vygotskys begrep «den nærmeste utviklingssonen» har blitt en viktig teoretisk underbygging for sosial mediering av individuell læring, så jeg vil nå gå nærmere inn på dette.

---

### 2.2.3 Den nærmeste utviklingssonen

Poenget i «den nærmeste utviklingssonen» er det potensialet for utvikling som ligger mellom det den lærende klarer på egenhånd og det han eller hun kan klare med støtte fra en voksen eller medelev som har kommet lengre enn en selv (Dysthe, 2001). Grunnlaget i Vygotskys teori om menneskets utvikling er det dialektiske forholdet mellom menneske og kultur, som innebærer at det ikke er individets utvikling i seg selv som er i fokus, men individet i en kulturell kontekst. Vygotsky hevdet at ethvert individs tankeprosesser er å forstå som en form for en indre tale som er overført og internalisert med utgangspunkt i sosial samhandling (Bråten & Thurmann-Moe, 1996, s 124).

Generelt inntok Vygotsky en positiv holdning til det enkelte barns mulighet til å lære, og han understreket at sosialt skapte læringsbetingelser har en avgjørende betydning. Den nærmeste utviklingssonen er et nøkkelbegrep i hans teorier som knytter forståelsen av barnets psykologiske og sosiokulturelle utvikling til undervisningsprinsipper. Gjennom begrepet med den nærmeste utviklingssonen hevder Vygotsky at barnets kompetanse ikke utelukkende kan forstås ut ifra det utviklingsnivå det i øyeblikket befinner seg på. Han mener at barnet kan prestere mer i samarbeid med voksne eller mer kompetente kamerater enn det kan klare på egenhånd. Og det barnet klarer med hjelp i dag vil det senere kunne klare alene. Man snakker altså om det aktuelle utviklingsnivået og det potensielle utviklingsnivået. Samhandling i problemløsnings situasjoner innebærer ikke bare at barnet får hjelp. Viktigere er den læringen som skjer gjennom samhandling. Ut ifra dette hevdet Vygotsky at utvikling skjer gjennom læring, og at man i mange sammenhenger kan si at det er læring som styrer utvikling (Bråten & Thurmann-Moe, 1996, s 125).

Vygotskys pedagogiske ideer var på hans egen tid kontroversielle og radikale og må forstås som en skarp kritikk av den rådende undervisningstradisjonen med blant annet passive elever og enveiskommunikasjon fra lærer til elev. Vygotsky anbefalte derimot en undervisning som tilrettelegger for aktiv samhandling mellom lærer og elever. Vygotsky mente at en full forståelse av den nærmeste utviklingssonen måtte føre til en revurdering av imitasjon som utgangspunkt for læring. Undervisning som tar sikte på å skape og utnytte soner for utvikling, innebærer at hjelp fra og imitasjon av andre ikke skal forstås som svakheter hos eleven, men derimot som tegn på at en utviklingsprosess er i gang. Barnet kan ikke dra nytte av å imitere en ferdighet som ligger langt over dets nivå. Imitasjon kan derfor

---

bare fungere som hjelp i læringsprosesser i utvikling og kunnskapen eies først av eleven når den kan reproduseres uten assistanse (Bråten & Thurmann-Moe, 1996, s 128-129).

I denne oppgaven ønsker jeg altså å undersøke om pedagogene opplever aktiviteter som inkluderende, samt hvordan musikk og dans kan skape fellesskap, for å se på hvordan musikkaktiviteten kan være en inkluderende arena. Derfor var det naturlig å redegjøre for sosiokulturelle perspektiver som legger vekt på at sosiale praksiser er grunnleggende for læring (Dysthe, 2001). Videre vil jeg se på teori om musikalsk erfaring, musikalsk samhandling, samt tilhørighet og fellesskap i musikken, for å videre trekke sosiokulturelle perspektiver inn i en kontekst som gjelder musikkaktiviteten.

### **2.3. Musikalsk erfaring**

Varkøy (2015, s.120) hevder at musikk og den musikalske erfaringen lider under en snever nyttetenkning, der det synes vanskelig å tenke at noe som helst kan ha en verdi eller mening i seg selv. Han skriver om den musikalske erfaringen sin egenverdi, ved å sette søkelyset på musikk som noe som mennesker gjør sammen. Dette er altså ikke musikkens egenverdi, som kan knyttes til eksempelvis noter eller en innspilling, men derimot at musikkaktiviteten har egenverdi. Hannah Arendt (gjengitt av Varkøy, 2017, s. 114) fremhever at nyttetenkningen representerer en antihumanistisk tendens, som ikke verdsetter noen menneskelig aktivitet som ikke har et mål utenfor seg selv. Hun poengterer videre at det ofte er slik at kun de menneskelige aktivitetene som produserer et produkt, blir ansett som viktige og nyttige. Hun skiller mellom tre former for aktiviteter i menneskelivet: arbeid, produksjon og handling. Målet med både arbeidet og produksjonen ligger utenfor selve aktiviteten, fordi vi arbeider for å oppnå noe, og vi produserer noe. Handlingen, derimot, er menneskets sosiale virksomhet og aktivitet, og målet med handlingen er ikke noe annet enn aktiviteten selv. Et eksempel er at å lage mat er nyttig arbeid, mens å lage bordet vi skal spise ved er nyttig produksjon. Det å spise maten sammen med andre, det er derimot en handling. Denne handlingen som er måltidet, drøfter Arendt at ifølge en snever nyttetenkning blir sett på som unyttig, selv om mange av oss vil si det er en viktig aktivitet for et meningsfullt liv. Det nyttetenkningen ifølge Varkøy (2015) ikke verdsetter, er det som er helt sentralt når det gjelder musikk, nemlig selve erfaringen av den. Da kan det bli til at enkelte søker nytten i kunsterfaringen utenfor kunsterfaringen selv, og Varkøy bruker som et eksempel det å være opptatt av at deltakelse på musikkfestival kan fremme publikums positive identitetsutvikling.

---

Handlingen musikalsk erfaring vurderes som noe som produserer identitet, og dermed ligger verdien i det som kunsterfaringen fører til. Man kan derimot, som Varkøy (2015) drøfter, knytte musikalsk aktivitet til en form for menneskelig aktivitet som prinsipielt har verdi i seg selv. Musikk handler om å delta i en musikkfremførelse, som utøvende, lyttende, øvende, komponerende eller dansende. Det handler om musikalsk erfaring (Varkøy, 2015, s. 119-133).

### **2.3.1 Fellesskap og tilhørighet**

Ifølge Even Ruud (2013) er det å spille eller fremføre musikk sammen med andre en sterk kilde til opplevelse av nært fellesskap. For eksempel vil opplevelsen av å synge i kor gi følelsen av å bli oppslukt av noe større uten å måtte oppgi seg selv. Her er nærheten til de andre hørbar gjennom en klangopplevelse, det å stå midt inni en klangmasse som er sammensatt av forskjellige stemmer, hvor ens egen stemme er avgjørende for helheten. Musikken skaper faktisk ofte en av de få anledningene, hvor hele samfunn eller grupper kommer sammen. Deci og Ryan (2017) beskriver at tilhørighet handler om å føle seg sosialt tilknyttet, og at mennesker typisk kan føle tilhørighet når man føler at andre bryr seg om en. Tilhørighet handler også om å høre til og føle seg betydelig blant andre, og ikke minst det å erfare at man selv bidrar og tilfører noe til andre. Tilhørighet handler dessuten om å være del av en sosial organisasjon utenfor en selv (Deci & Ryan, 2017, s. 11). Ruud (2013) illustrerer dette gjennom tilhørighet i kor, og at dette kan oppleves som en stolthet av å beherske noe som er verdsatt av de andre rundt en. Barn kan bli betrodd en stemme i et flerstemt kor på tvers av generasjoner, og føle seg som en betrodd person i et fellesskap av betydningsfulle andre. Slik ser vi også at anerkjennelsen står sentralt i egen identitetsbygging. Det handler ikke bare om å oppleve formell tilhørighet til en gruppe, men faktisk også å bidra med noe tilbake til fellesskapet gjennom sin stemme. Det å være involvert i et sosialt nettverk handler om å høre til og føle seg inkludert, om å dele kjennetegn og være lik (Ruud, 2013, s. 186-190).

Alfred Schütz (1951) beskriver musikk som et middel for «tuning in» når det gjelder kommunikasjon med andre. Han skriver at notert musikk er et av flere tekniske verktøy for å kommunisere en musikalsk tanke, men at det på ingen måte er synonymt med musikalsk språk og kommunikasjon. Kommunikasjon mellom to eller flere utøvere er basert på felles opplevelse av å være i flere dimensjoner av tid - sammen, samtidig. På den ene siden har man en indre tidsfølelse som handler om en dimensjon hvor man gjenskaper den musikalske

---

tanken til komponisten og hvor man også er koblet sammen med lytteren. På den andre siden, er det å lage musikk sammen også et rom og en dimensjon hvor tilstedeværelsen er synkronisert (Schütz, 1951).

Tilhørigheten til en sosial sammenheng avgrenser og gir mening til våre relasjoner. Selv om man underordner seg gruppen, har man ikke en opplevelse av å gi avkall på seg selv (Ruud, 2013). I koret som Ruud (2013) bruker som eksempel, synger man det man føler, det man må, på samme måte som de andre. Slik som Ruud beskriver koret som en symbolsk opplevelse av et fellesskap hvor alle følger sin individuelle røst, sine følelser, samtidig som de formidler en felles opplevelse og felles verdier, slik kan man også se på korpsaktiviteten. Tilhørighet oppleves slik innenfor en større sosial arena, hvor det ikke bare er personlige relasjoner som aktiveres, men også tilknytning til mer upersonlige grupper, tradisjoner og mindre samfunn. Ved at man søker fellesskap og tilhørighet til en gruppe skapes det også en nødvendig kulturell ramme som gir form til selvopplevelsen, en kontekst som vi kan definere oss selv innenfor. Når det er snakk om at musikken er med på å konstituere et fellesskap, handler ikke dette i første rekke om at musikken avspeiler verdiene hos forskjellige grupper eller sosiale klasser. Snarere viser dette at grupper kommer til enighet omkring verdier, noe som så igjen uttrykkes gjennom deres kulturelle aktiviteter. De kommer med andre ord til forståelse av seg selv som gruppe, som et fellesskap, gjennom den kulturelle aktiviteten og gjennom estetiske valg (Ruud, 2013, 186-190).

Et eksempel på at musikken kan bidra til å konstituere et fellesskap uavhengig av verdier eller sosiale klasser, er East Western Divan Orchestra; et orkester som er skapt for å tilrettelegge for interkulturell dialog. Siden det ble startet for 20 år siden, har orkesteret bevist at musikk kan bidra til å bryte ned barrierer. Det eneste politiske aspektet deres er overbevisningen om at det ikke finnes en militær løsning på den arabiske og israelske konflikten, og at israeleres og palestineres skjebne er linket sammen. Gjennom sitt arbeide og eksistens så demonstrerer orkesteret hvilke bruer som kan bli bygd ved å oppfordre mennesker til å høre på andre menneskers perspektiv. Selv om musikk alene ikke kan løse konflikten, så tillater det hvert enkelt individ retten til og plikten til å uttrykke seg ved å lytte til hverandres medmennesker. Basert på likestilling, samarbeid og rettferdighet for alle, representerer orkesteret et alternativ til dagens situasjon i Midtøsten (West-Eastern Divan Orchestra, 2022).



---

### 2.3.2 Musikalsk samhandling

Musikk formidler samhandling, og det kan «groove» like mye av klassisk musikk, som av folkemusikk, jazz og rock, selv om de forskjellige sjangrene foretrekker sine egne termer når sentrale estetiske opplevelser beskrives. Det er nettopp denne performative kvaliteten som utgjør kjernen i musikk. Det er denne opplevelsen av menneskelig samhandling og deltakelse, at man «svinger med», som gjør at verdien av å spille et instrument ikke lar seg erstatte av det å lytte til musikk (Ruud, 2013, s. 43).

Musikkantropologen Charles Keil (1994) beskriver deltakelse som det motsatte av fremmedgjøring fra samfunnet, fra kroppen og fra arbeidslivet, og at det derfor er verdt å holde fast ved hvor enn vi kan finne det. Hvis man deltar én gang, i en sang, en dans, et dikt eller et ritual, så kan man gjøre det flere ganger på flere måter inntil man er i ett med universet, eller i det minste store deler av det. Selv beskriver Keil i denne sammenhengen en euforisk følelse når han danser på polkafester og salsafester, og da føler han sterkt denne trangen til å forene seg, akkurat som når han skaper musikk (Keil & Feld, 1994).

Charles Keil (1994, s. 96) bruker begrepet «participatory discrepancies»: «The power in music lies in its participatory discrepancies, and these are basically of two kinds; processual and textural. Music to be personally involving and socially valuable, must be out of tune and out of time». Keil trekker frem «participatory discrepancies» som et godt begrep for å beskrive at musikken er et særskilt kraftfullt verktøy for bevissthet rundt deltakelse. Han beskriver at det er uoverensstemmelsene mellom hender og føtter i en jazztrommeslager sitt beat, mellom bassist og trommeslager eller mellom rytmeseksjonen og solister som skaper «grooven» og som inviterer oss til å delta (Keil & Feld, 1994, s. 98). Et aspekt ved fellesskapsfølelsen som særlig berører musikalske forhold, er det at musikalsk samhandling synkroniserer deltagernes tids- og klangopplevelser. Man kan oppleve musikalske høydepunkter knyttet til opplevelsen av å møtes i musikken. Opplevelsen kan også eksempelvis karakteriseres gjennom improvisasjon ved at man faller i inn i en felles musikalsk puls, svarer på hverandres initiativ og skaper og leker med forventninger som oppstår når spenning i musikken bygges opp. Gjennom innfrielsen av forventningene, gjennom følelsen av å leve sammen i musikken, oppstår en sterk samhørighet (Even Ruud, 2013, s. 42).

---

I Thomas Turino (2000) sin bok «Nationalists, cosmopolitans and popular music in Zimbabwe» er konteksten musikk og historie fra Zimbabwe. I det første kapitlet fokuserer han på tradisjonell musikk, og innfører begrepet «participatory music», som jeg her oversetter til deltakende musikk. Turino skiller mellom to ulike kategorier musikk, nemlig levende musikk og musikkopptak. Levende musikk deler han igjen opp i to; deltakende musikk og fremført musikk. Å delta i musikk kan skje på mange vis, inkludert det å være publikum, men Turino avgrenser deltakende musikk til å bety å aktivt delta i å lage lyd og bevegelse som en del av en gruppe. De ulike kategoriene han beskriver innebærer ulike ideologi og forskjellige mål, som for eksempel prosess eller produkt basert, rammene for produksjonen, og ulike roller involvert. For deltakende musikk, beskrives som prosessorientert. Musikken er formet for å passe deltakernes behov, mål og ønsker i tillegg til å oppfordre til deltakelse (Turino, 2000).

Med tanke på at han skriver om tradisjonell musikk i Zimbabwe, trekker Turino frem den spesielle kraften som deltakende musikk og dans har på å skape identitet og enhet i en gruppe, ved at det er en inkluderende kollektiv aktivitet som legger til rette for sosial interaksjon og relasjoner. Også selve den tradisjonelle musikken, som i dette tilfellet er med eksempler fra Shona-kulturen i Zimbabwe, er et medium som passer for sosial interaksjon og lek, da den legger til rette for bidrag fra deltakerne. I motsetning til forhåndsbestemte musikkstykker som skal fremføres på en viss måte, kan denne sykliske tradisjonsmusikken invitere til deltakelse. Det er ofte kort, repetitiv form på musikken som blir spilt over lengre tid, og det er ikke slik at alle deltakerne har faste stemmer, men det legges vekt på at alle skal kunne kjenne igjen sangen og delta i noe kjent uten å være redd for at det kommer noe de ikke kan. Mange elementer i tradisjonell Shona-musikk har felles trekk med tradisjonsmusikk fra andre land, både i og utenfor Afrika, samt viktige elementer felles med andre musikalske tradisjoner med deltakende musikk (Turino, 2000).

Denne siste delen av teoretisk rammeverk handler om musikalsk erfaring, og hvordan musikk kan være kilde til fellesskap, og skape en kulturell ramme vi kan føle tilhørighet i. Dette fordi en av underproblemstillingene handler om hvordan musikk og dans kan brukes til å skape fellesskap. Med tanke på hovedproblemstillingen i oppgaven, altså hvordan musikkaktiviteten kan være en inkluderende arena, så handler inkludering også ifølge Haug (2014) om fellesskap, deltakelse, medvirkning og utbytte. Derfor har jeg også tatt med inn i teorikapittelet en del om musikalsk samhandling og groove, hvor disse nevnte elementene

---

kan finne sted gjennom musikkaktiviteten ved at man aktivt deltar i et fellesskap hvor man har medvirkning, samt lærer noe.

Videre blir det nå presentert både norsk og internasjonal forskning med tilknytning til oppgavens tematikk.

## **2.4 Kunnskapsstatus og relevant forskning**

Det finnes mye litteratur om inkludering som handler om inkludering i skolen, og mange masteroppgaver og artikler om inkludering i skolen med fokus på lærer-elev. Et eksempel på dette er Hansson (2019) som gjennom sin oppgave «Inkluderende strategier i undervisningen» undersøker hvordan lærere legger til rette for mangfoldet i elevgruppa, og ønsker med sin forskning å få større innblikk i hva inkluderende strategier er. Presentasjon av funn viser at lærerne mente at inkludering handler om at alle elevene, uavhengig av behov, skal tilhøre en klasse og være del av et trygt fellesskap på en positiv måte. Funn tyder på at positive relasjoner mellom lærer-elev og elev-elev, er en strategi som flere har gode erfaringer med i et inkluderende læringsmiljø, og at mangfold skal respekteres og anerkjennes. Maryann Jortveit (2018) sin artikkel «Inkludering som rettighet, godhet og verdighet» handler om læreres ulike perspektiver på inkludering av språklige minoriteter. Hun finner at lærerne som var med i studien tolker inkludering på ulik måte. Alle er opptatt av å vise omsorg, ha gode relasjoner til minoritets elevene, og de jobber for å få et sosialt klassemiljø. Inkludering er ofte sett i sammenheng med sosial deltakelse, mens den faglige deltakelse der læringsutbytte for minoritets elever er sentralt, er mindre framtrædende.

Det finnes altså en del litteratur om skolen som inkluderingsarena, og flere har relevant teorigrunnlag med tanke på sosiokulturell læringsteori og inkludering som begrep. Jeg ønsker imidlertid å se på inkludering i en annen kontekst - nemlig i musikkopplæring i frivillige organisasjoner.

### **2.4.1 Korpsaktivitet og annen frivillighet**

I en casestudie om hvordan skolekorps kan legge til rette for inkludering av barn, unge og foreldre med innvandrerbakgrunn, undersøker Anne Oksfjellelv (2015) skolekorpset på både organisatorisk og pedagogisk nivå. Som oppsummering og konklusjon har hun laget en punktliste med aspekter som har vist seg viktige for en generelt inkluderende praksis, og fra et pedagogisk perspektiv inneholder punktene blant annet medbestemmelse, kvalitet og

---

engasjement. I en annen masteroppgave som handler om sosial læring, undersøker Gylterud (2011) nye musikanter samhandling med mer kyndige medlemmer av skolekorpset. Hun fant at læring i praksisfelleskap hadde relevans for praksisen i dette skolekorpset, og løftet blant annet frem hvordan medlemmer lærer av hverandre.

Anne Haugland Balsnes (2009) har skrevet en avhandling Ph.d. om kor som praksisfelleskap med Wengers teori som basis, og hun undersøker hvordan den musikalske samklangen i koret avhenger av det sosiale samspillet, og hvordan kordeltagelsen bidrar til medlemmenes læring og identitetsarbeid. Studien viser at læring og utvikling på ulike områder utgjør hovedimplikasjonene av deltakelse i kor, som igjen kan føre til økt livskvalitet. Resultatene demonstrerer også hvordan et lokalt kor utgjør en flersidet institusjon hvor mange ulike elementer jobber sammen, og at dette er viktig å ta med seg når man jobber med amatørkor. Sidsel Karlsen (2013) har skrevet artikkelen «Inkludering - av hva og av hvem?», som er en problematisering av musikkpedagogisk praksis i det flerkulturelle samfunnet i de nordiske landene. Studien søkte å utforske utviklingen av innvandrerelevers musikalske aktørskap, sett fra både læreres og elevers side. Inkluderingsaspektet blir presentert fra tre ulike vinkler, nemlig elevens identitet, elevens kunnskap og kompetanse, samt musikkstilens representasjon og tilstedeværelse i musikken. Karlsen finner at musikk lærere som jobber i multikulturelle kontekster møter krav om inkludering som potensielt kan være motstridende. Hun foreslår at lærere utvikler et generelt skeptisk forholdningssett med tanke på hva flerkulturell musikkpedagogikk skal være, og hvordan en slik pedagogikk skal utføres, samt for ideene om hva og hvem som skal inkluderes i musikkpedagogisk praksis og på hvilke premisser dette skal skje. Maria Skår Mosavi (2019) har skrevet en masteroppgave som undersøker gjennomføring av et prosjekt med Fargespillmetoden på en barneskole. Fargespill, i sin originale form, er et kunstprosjekt uten forankring i skolehverdagen, og dette rulles ut som et tilbud til skoler. Skolens læreplaner anvendes som en ramme for studien, og informantene forstår musikken først og fremst som et middel for oppnåelse av utenom-musikalske mål, som for eksempel innen sosial og emosjonell kompetanse, og peker i retning av anerkjennelse som et viktig nøkkelord.

#### **2.4.2 Musikk og samhandling**

I artikkelen «Musikk som medierende redskap» argumenterer Torill Vist (2008) for hvordan musikken kan være et medierende redskap, og hun viser til sosiokulturelle perspektiver. Musikk er et annet språk enn tale, men har mange av de samme kvalitetene når det kommer

---

til å forstå oss selv og verden. Hun bruker Vygotsky sine læringsteorier til å støtte dette argumentet, samt forstå læringsprosesser. Vist ønsker å vise at konsepter fra sosiokulturelle læringsteorier kan utvide vår tenkning om musikkundervisning, samt utvide bruken av sosiokulturell læringsteori i seg selv. I artikkelen ser altså Vist på Vygotsky og noen av hans meningsfellers forståelse av begreper som mediering, kulturelle redskaper og læring som sosialt fenomen, og ønsker å vise hvordan disse også har relevans for musikkpedagogikken. Selv om både primær- og sekundærlitteraturen innen sosiokulturell læringsteori vektlegger verbalspråket som det viktigste medierende redskapet, mener Vist at teorien gir gode muligheter for å argumentere for musikken som et medierende redskap, og bringer også inn et spennende perspektiv på kunnskapstilegnelse i møte med musikk (Vist, 2008).

### **2.4.3 Internasjonal forskning**

Det finnes mye litteratur om såkalt «inclusive teaching», men mye omhandler inkludering av spesielle målgrupper. Her følger noe aktuell internasjonal forskning om inkluderende musikkundervisning og rytmisk samhandling.

Darrow & Adamek (2018) beskriver i en artikkel inkluderende undervisning som et beundringsverdig ideal, som omfavner mangfold og hver eneste elevs unike kvaliteter. Videre skriver de at dette ofte er vanskelig å implementere, og at visse strategier kan hjelpe til med å møte ulike elevers behov. Inkluderende undervisningsstrategier blir her beskrevet som tilnærminger som adresserer behovene til elever med ulike bakgrunn, kunnskap og elevforutsetninger. Disse strategiene bidrar til et inkluderende læringsmiljø, hvor alle elever føler seg like mye verdsatt, og alle elever har godt av ulike metoder for læring. Artikkelen handler særlig om musikk lærere, og hvordan de ofte må samarbeide med andre profesjonelle i skolen for å kartlegge elevers evner og behov. I en artikkel av Tsaklagkanou og Creech (2021) er det eksempel på forskning som ser på effekten et inkluderingsprosjekt har på livet til marginalisert ungdom som deltar, og utviklingen i livet deres videre med tanke på utvikling både personlig, sosialt og som borgere. Artikkelen undersøker deltakere i et orkesterprosjekt, The National Orchestra for All (NOFA). I denne artikkelen er det funn om sosial utvikling som handler om hvordan musikken skaper vennskap og fellesskap. For eksempel trekkes det frem fra intervjuer at musikken lærer deltakerne å lytte til hverandre, samt at de i samspillet må hjelpe hverandre. Dermed får de gruppetilhørighet.

---

«Musicking» er et begrep utviklet av den New Zealandske musikkviteren Christopher Small, som vektlegger at musikk er noe man gjør. Det er et filosofisk begrep knyttet til det relasjonelle aspektet av musikk og musisering, og representerer mer enn det vi kan legge i det norske begrepet «å musisere». Det dreier seg altså om kontakten man oppnår med omverdenen i handlingen man utfører ved å enten lytte til eller utøve musikk. Ifølge Smalls teori er det i relasjonene mellom mennesker at meningen med den musikalske handlingen er å finne, og altså ikke i musikken i seg selv (Store Norske Leksikon, 2022).

I min søken etter aktuell forskning, kom jeg i tillegg til begrepet «musicking» også over begrepet «rhythmicking». I artikkelen «Get-in-the-groove music: Rhythmicking with young children» (Howard et al., 2013) brukes begrepet «rhythmicking» om deltakelse i en eller annen grad av rytmisk handling. Dette er ifølge forfatterne noe som allerede fins i barna lenge før de er introdusert for formell eller systematisk musikalsk læring.

Artikkelen er basert på prosjektet «Get in the groove! Kindergarten music» som foregår i amerikanske barnehager. Formålet med prosjektet er å undersøke prosessen i et rytmisk musikkprogram, og hvorvidt det kan utvikle musikalske så vel som sosiale aspekter i livene til unge barn (Howard et al., 2013). Lærerne i programmet er musikk lærere, samtidig som de er aktive utøvere innen trommer og dans i verdensmusikk, særlig fra det afrikanske kontinentet. Lærerne tilpasser undervisningen til det individuelle og kollektive energinivået i rommet, og har eksempelvis økt fokus på å tilrettelegge for at barna kan improvisere i bevegelse, tromming og rytmisk vokalisering. Dette fører til stor uttrykksfrihet blant de involverte barna. Pedagogene oppdager at dynamiske og spontane undervisningsøkter fører direkte til høyere oppnåelse av musikalsk mestring. De går bort i fra rammer og forventningene som ofte er i ordinær musikkundervisning, som for eksempel å bli værende på plassen din, holde hendene ved siden og kopiere læreren. Flere ganger så er det helt på grensen til for mye kaos i aktivitetene, og det kan fremstå som pedagogen mister grepet om barna, men i det større bildet klarer pedagogene å skape en atmosfære som for barna er musikalsk uimotståelig. Pedagogene ble overrasket over nivået av musikalsk kompleksitet som barna får til. (Howard et al., 2013). Innholdet i dette musikkprogrammet er ikke bundet til noen fagplaner eller nasjonale standarder, og derfor kan de fokusere på deltakelse i musikken, og forfatterne av artikkelen bruker begrepet «participatory musicking» som blir presentert av Thomas Turino (2000) og som jeg også har presentert nærmere i teoretisk rammeverk i denne oppgaven (Howard et al., 2013). Ved å bruke «rhythmicking» i programmet, og ved å groove, så får barna tilgang på sitt musiske jeg (Howard et al., 2013).

---

Artikkelen «It was the right beat» av Buchan & Rankin (2015) handler om verdien av barns deltakelse i musikk som er umiddelbart tilgjengelig. Artikkelen beskriver en kasusstudie gjennomført i en klasse med niåringer i en mangfoldig, australsk barneskole som deltok i et fire dagers musikkprogram med marimbaspilling. Repertoaret var umiddelbart tilgjengelig, fordi det bestod av enkle rytmiske, melodiske og harmoniske groover. Barna fikk gi tilbakemelding om erfaringene gjennom intervjuer, i tillegg til å uttrykke seg gjennom skriving og tegning. Responsen fra barna indikerer at en gehørbasert tilnærming til groovebasert musikk, engasjerte til musikalsk deltakelse og læring. Det syntes å være en balanse mellom barnas kompetanse og utfordring, som kan ha bidratt til at barna erfarte flyt og mestring. Denne inngangen til lett tilgjengelig musikalsk mestring kan gi barn fra ulik bakgrunn en mulighet til å være del av et musikalsk samspill. Og om barn får disse mulighetene ofte nok, kan det bygge selvfølelse, og en følelse av å være i «the right beat» (Buchan & Rankin, 2015).

---

## 3. Metode

### 3.1 Valg av metode og forskningsdesign

Problemstillingen min er altså: «Kan musikkaktiviteten være en inkluderende arena? I tilfelle, på hvilken måte?» Med spørreordet «på hvilken måte» har jeg en utforskende tilnærming til fenomenet inkludering, og jeg ønsker å finne ut mer i dybden om hvordan noen få respondenter opplever erfaringene med inkludering fra prosjektet FeriePULSE. Dermed var det naturlig å lage et kvalitativt forskningsdesign for denne oppgaven, med utgangspunkt i et fenomenologisk ståsted.

Jeg har dermed valgt en kvalitativ tilnærming til forskningen, noe som innebærer at jeg har valgt bort de mulighetene som kvantitative metoder gir. De kvalitative og kvantitative tilnærminger innebærer vesentlige ulikheter i hvordan forskningen legges opp, og de data undersøkelser fører til. Noe som kjennetegner de kvalitative metodene er at de går i dybden, men ikke i bredden. Det betyr at vi studerer få, eller kanskje bare ett miljø, men at vi til gjengjeld studere miljøet med konkrete nyanser. Dette er til forskjell fra en kvantitativ studie, som er undersøkelsesopplegg preget av strukturert design som er basert på avstand og selektivitet i relasjon til kildene. Problemstillingene i kvantitative studier er rettet mot statistiske generaliseringer, og resultatene kan karakteriseres ved et avgrenset og enhetlig datasett som gir grunnlag for at tolkningene kan få en presis form. Kvalitative studier som er basert på arbeid i felten, er derimot preget av nærhet og sensitivitet i relasjon til kildene. I dette ligger at det i den kvalitative forskningstradisjonen legges vekt på et nært og tett forhold mellom forskeren og det miljøet eller de personene som utforskes (Thagaard, 2018; Repstad, 2007).

Jeg har valgt en hyppig anvendt metode innenfor kvalitativ forskning, nemlig intervju. Videre vil jeg skrive mer om valg av respondenter, samt hvordan jeg planla og gjennomførte intervjuer, transkribering og analyse.

### 3.2 Semi-strukturert intervju

For å samle inn data har jeg valgt å bruke intervju som metode. Intervju er en særlig velegnet metode for å få kjennskap til hvordan personer som intervjues, opplever og forstår seg selv og sine omgivelser. Målet med et intervju er at vi får fylldige og omfattende kunnskaper om



---

hvordan andre mennesker opplever sin livssituasjon, og hvilke synspunkter og perspektiver de har på temaer intervjuet handler om. Siden jeg ønsket å undersøke forståelse og erfaringer respondentene har fra egne opplevelser og hendelser, så var det naturlig for meg å velge intervju som metode. Jeg gjennomførte semi-strukturerte intervjuer, noe som vil si at jeg hadde en delvis strukturert intervjuguide hvor temaene i hovedsak er fastlagt på forhånd, men hvor rekkefølgen av temaene underveis kunne endres på. Dermed kunne jeg både følge med på intervjupersonens fortelling og samtidig sørge for at de temaene som er viktig for problemstillingen blir belyst i løpet av intervjusamtalen. Man kan altså si at det kvalitative forskningsintervjuet er en samtale mellom forsker og intervjuperson som både styres av temaene vi ønsker å få kunnskaper om, og de temaer intervjupersonen tar opp (Thagaard, 2018).

### **3.4. Utvalg**

Når det gjelder intervjuobjekter, så gjorde jeg et strategisk utvalg av pedagoger som har undervist ved ett eller flere FeriePULSE-prosjekter. Strategisk utvelging er basert på at vi systematisk velger personer eller enheter som har egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til problemstillingen. I kvalitative studier hvor utvalget er selektert på grunnlag av deltakeres hensiktsmessighet for prosjektets problemstilling, er ikke utvalgene representative for en populasjon. Når utvalget er relativt lite, er det derimot særlig viktig at vi anvender en utvelgingsprosess som er hensiktsmessig for problemstillingen, slik at analysen av data kan gi en forståelse av de fenomenene som vi studerer (Thagaard, 2018, s. 54-55). Derfor gjorde jeg et strategisk utvalg av 5 pedagoger som alle har undervisningserfaring fra FeriePULSE-prosjektet.

Når det gjelder hvilke pedagoger jeg valgte ut, så ønsket jeg en viss bredde i utvalget med tanke på kjønn, instrumentbakgrunn og hvor lang erfaring de hadde fra prosjektet. For å anonymisere respondentene velger jeg å beskrive de som en gruppe. Blant de 5 respondentene er fire musikkpedagoger og en dansepedagog. Noen av de er frilans, mens andre er musikkklærere knyttet til korps eller kulturskoler. Noen har vært med på flere prosjektuker på flere steder i landet, og noen har kun vært med på kun én i sitt lokalmiljø. Felles for alle er at de har vært med på minimum ett prosjekt i løpet av året 2021, slik at opplevelsene er relativt ferske. Prosjektet er i stadig utvikling, men da har alle pedagogene vært involvert i et prosjekt som har vært gjennomført etter at vedlagte rammeplan ble laget i

---

2020. Jeg kom i kontakt med disse ved å først ringe og fortelle om studien, og deretter sendte jeg informasjonsbrev til respondenter med mulighet for samtykke (se vedlegg 2). Alle 5 respondentene som ble spurt, takket ja.

Siden jeg gjorde et strategisk utvalg, så var det ingen hensikt fra min side at informantene skal være statistisk representative for musikkpedagoger i Norge, men jeg var interessert i deres oppfattelse av den pedagogiske virksomheten i prosjektet FeriePULSE. Jeg valgte disse fem fordi de faktisk har kjent prosjektet på kroppen og fulgt barn og alle de involverte i prosjektet tett. Som pedagoger har de relevant kompetanse og erfaring med å betrakte læringsprosesser og sosiale prosesser i prosjektet, og de har hatt anledning til å se dette fra forskjellige forståelseshorisonter, samt fått møte forskjellige barn på prosjektene. Jeg valgte å ikke intervju noen som er ansatt eller tillitsvalgt i Norges Musikkorps Forbund, slik at respondentene ikke har et ansvar for prosjektet utover det å være engasjert som pedagog. Repstad (2007, s. 58) beskriver egenskapene til en nøkkelinformant som følgende:

- har en rolle som gjør at vedkommende stadig utsettes for den informasjon som en vil ha tak i
- er samarbeidsvillig og motivert for å fortelle
- har evnen til å meddele seg
- har en viss upartiskhet i forhold til settingen.

Ved å kun intervju pedagoger knyttet til prosjektet, valgte jeg dermed bort å forske direkte på barnas opplevelse av seminaruka, og utelukket også andre voksne involverte sine opplevelse, som eksempelvis trivselsledere, matansvarlige, foreldre og støttespillere. Jeg valgte derimot å se på hvordan pedagoger opplever musikkaktiviteten som inkluderende. Pedagogene er også i stor grad involvert i pauser og sosialisering i lunsjen, men jeg valgte da hovedsakelig å undersøke undervisningssituasjonen og musikkaktivitetene.

### **3.3. Gjennomføring av intervjuer**

Jeg har intervjuet totalt fem personer, og intervjuene ble gjennomført i oktober 2021. Det var individuelle intervjuer, og alle ble gjennomført via videomøte på Zoom, med lydopptak som ble lagret på godkjent plattform fra Høgskolen i Innlandet, nemlig Nettskjema-diktafon.

Før selve intervjuet begynte jeg med å småsnakke litt om løst og fast for å prøve å etablere en uformell og trygg atmosfære. Det kan ifølge Thagaard (2018) være en fordel å starte

---

intervjuet med dagligdagse spørsmål, og en velegnet start på et intervju kan være spørsmål om personens utdannelse og yrkeserfaring, men siden jeg har møtt, og i litt ulik grad også kjenner intervjuobjektene fra før, så føles det mer naturlig å starte med litt småprat, før jeg fortalte at jeg skrudde på mikrofonen og selve intervjuet var i gang.

Spørsmålene i intervjuguiden delte jeg inn i tre ulike temaer, nemlig «Inkluderende musikkundervisning», «Tilhørighet og fellesskap» og «Inkluderingsarena». Dette for å hjelpe meg selv å strukturere spørsmålene ut ifra det teoretiske grunnlaget i oppgaven. Aller først begynte jeg med to åpne spørsmål hvor jeg prøvde å få informanten til å komme med de litt bredere erfaringene fra FeriePULSE-prosjektet som intervjuet handlet om, uten å være preget av de spørsmålene som skulle komme. Thagaard (2018) skriver at det dramaturgiske aspektet ved oppbygningen av en intervjuguide innebærer at vi strukturerer intervjuet ved en emosjonell stigning som avtar mot slutten. Det er en fordel at vi starter med nøytrale emner som intervjupersonen syns det er greit å snakke om. Deretter kan vi gradvis komme inn på mer emosjonelt ladete emner, og avslutte intervjuet med nøytrale temaer (Thagaard, 2018, s. 100). Derfor åpnet jeg med to spørsmål om egne erfaringer med prosjektet, for å få intervjuobjektene i gang med å snakke. Deretter stilte jeg litt mer konkrete spørsmål innenfor hver av de tre temaene som intervjuguiden er inndelt i. Jeg avsluttet hvert intervju med å spørre om de hadde noe å tilføye, som de mente ikke hadde kommet frem i det jeg spurte om.

Underveis i intervjuet stilte jeg innimellom oppfølgingsspørsmål, for å få respondenten til å utdype. Med begrepet aktiv intervjuing fremhever Holstein og Gubirum (gjengitt av Thagaard, 2018) at intervjueren kan bidra til å stimulere intervjupersonens selvrefleksjon og forståelse av de temaer intervjuet handler om. De ser på samarbeidet mellom forsker og respondent som avgjørende for de innsikter og den forståelse intervjuet fører frem til. En intervjuer kan også gi uttrykk for tillit, respekt og forståelse, ved å formidle positive reaksjoner både ved hva man sier og gjennom kroppsspråk (Thagaard, 2018, s. 101). I løpet av intervjuet kom jeg med spontane tilbakemeldinger som «flott» og «bra», i tillegg til at jeg spurte om utdyping der jeg følte at respondenten var usikker på om hen svarte på spørsmålet, samt der jeg syntes et interessant poeng kom frem slik at jeg ønsket mer utgreiing om det. Ifølge Palmer (gjengitt av Repstad, 2007) er håndbevegelser, nikk, smil og ansiktsuttrykk som svarer til de følelsene beretningen inneholder viktig for å få informanten til å drøfte og fortelle naturlig og fritt. Her viser han også til et Paulus-sitat (Rom. 12,15, gjengitt av Repstad, 2007, s. 88): «Gled dere med de glade og gråt med dem som gråter»

---

### **3.5. Transkripsjon**

Jeg brukte lydopptaker i intervjuene mine, og transkriberte intervjuene fortløpende etter som de var gjennomført. En transkripsjon er en konkret omdanning av en muntlig samtale til en skriftlig tekst (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 94). Jeg gav respondentene fiktive navn i transkripsjonen, slik at intervjuobjektene allerede på dette stadiet var anonymisert. Alle intervjuene ble transkribert i løpet av den første uken etter at intervjuet fant sted. Dette var fint for meg, for da kunne jeg fortsatt se for meg kroppsspråket og tonefallet i det respondentene sa. Språket er intervjuprosessen verktøy, og det intervjuproduktet som kommer ut av det, er språklig i form av muntlige utsagn og transkriberte tekster som skal analyseres. Overgangen fra en språklig form til en annen, for eksempel fra talespråk til skriftspråk, er ikke bare et teknisk spørsmål om transkripsjon, men reiser spørsmål om talespråkets og skriftspråkets forskjellige egenskaper (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 74-75). Første gang jeg transkriberte det, så skrev jeg ned intervjuene helt ordrett først, med alle mine spørsmål og respondentens ytringer. Jeg tok også med små tenkepauser i intervjuene, notert som «...», og skrev også ned tenkeord som «eee» eller «mmm». Det var ganske mange mellom-ord og ikke alltid et språk som vil være korrekt skriftlig form. Intervjuobjektene snakket mange forskjellige norske dialekter, men jeg valgte å skrive alle transkripsjonene på bokmål.

Jeg har senere bearbeidet transkripsjonene om til en mer lesbar og mindre muntlig form, før jeg begynte på selve prosessen med analyse. Ifølge Kvale & Brinkmann (2012) er struktureringen av intervjumaterialet i seg selv en begynnelse på analysen, og det at jeg brukte tid på transkripsjon og bearbeiding selv, gjorde at jeg allerede hadde gjort meg opp et helhetsinntrykk av materialet når jeg begynte på analyse og koding. Jeg skal nå beskrive hvordan jeg videre analyserte dette skriftlige materialet som jeg nå hadde etter intervjuer og transkripsjon.

### **3.6 Analyse og koding**

Siden jeg i denne oppgaven ønsker å finne ut av respondentene sine erfaringer fra en gitt situasjon, altså inkludering i musikkaktivitet, har jeg valgt å analysere dataene mine ved hjelp av fenomenologisk metode. Dette er en egnet metode for å svare på problemstillinger og forskningsspørsmål om personers erfaringer, opplevelser og forståelser (Braun & Clarke, 2013).

---

Edmund Husserl er mest kjent som grunnleggeren av tankeretningen fenomenologi, og et kjernepunkt i hans teori er at vi erfarer ved å tillegge mening til det som møter oss. Mennesker lever ikke i en verden av sansedata, men i en verden av meningsfylte fenomener (Thomassen, 2006, s. 86). Når det er snakk om kvalitativ forskning, er fenomenologi et begrep som peker på en interesse for å forstå sosiale fenomener ut fra aktørenes egne perspektiver og beskrive verden slik den oppleves av informantene, ut fra den forståelse at den virkelige virkeligheten er den mennesker oppfatter. Ved å innsnevre intervjuet til den opplevde betydningen av intervjupersonens livsverden, har fenomenologien vært relevant for avklaring av forståelsesformen i det kvalitative forskningsintervjuet (Kvale og Brinkmann, 2019, s 44-46). I fenomenologisk metode er det vanlig å analysere meningsinnhold, og jeg leser derfor datamaterialet fortolkende og ønsker å forstå den dypere meningen i enkeltpersoners erfaringer (Johannessen et al., 2016). Slik søker jeg å forstå respondentenes oppfatning av fenomenet inkludering i musikkaktiviteten.

Det finnes ifølge Johannessen (2016, s. 172) ulike fremgangsmåter innenfor fenomenologisk analyse. I analysen min har jeg hatt tre hovedfaser; nemlig helhetsinntrykk og meningsfortetting, koding og kategorisering, og til slutt sortering og analysering av kategoriene (Johannessen, 2016, s. 172-179). Jeg vil videre redegjøre for hva jeg gjorde i hver av disse hovedfasene.

### **3.6.1 Helhetsinntrykk og meningsfortetting**

I denne fasen leste jeg gjennom alt det transkriberte materialet flere ganger for å bli kjent med og danne et helhetsinntrykk av datamaterialet. I denne fasen var det viktig å ikke henge seg opp i detaljer, men å notere meg noen hovedtemaer fra intervjuene (Johannessen et al., 2016). Deretter satte jeg i gang med meningsfortetting, som medfører en forkortelse av intervjupersonenes uttalelser til kortere formuleringer. Målet var å komprimere lange setninger fra transkripsjonene til kortere setninger hvor meningen sies med færre ord (Kvale & Brinkmann, 2012). Dette gjorde jeg ved å sette transkripsjonene inn i et skjema, hvor jeg hadde transkripsjonene på venstre side og rom for meningsfortetting på høyre side. Jeg gikk gjennom spørsmål for spørsmål fra hver respondent, og sammenfattet teksten fra transkripsjonen til merkelapper med meningsfortetting.

Følgende tabell er et utdrag fra prosessen min med meningsfortetting:

**Tabell 1 - Eksempel fra prosessen med meningsfortetting**

<b>Fra transkripsjonen</b>	<b>Merkelapper fra meningsfortetting</b>
<p>Ja det tror jeg når de begynte å snakke selv. Jeg merka kornettgjengen, plutselig så tok jeg de i at de sto og prata om kornetten sin med hverandre liksom «ååh du har sånn og klarer du å gjøre sånn og» da merka jeg at det virket som de prøvde å lære til hverandre sånn av seg selv. Og det var utrolig artig å se. At de bare plukka det opp selv å bare sa sånn kan du gjøre, plutselig var de sine egne små lærere der de sto rett før vi skulle spille alle sammen felles. Det er et sånn mikrosekund jeg fanga det, det var gøy.</p>	<p>Elevene viste hverandre og var sine egne lærere.</p>
<p>Altså, jeg opplevde felleskapet som veldig bra, både blant instruktører og de som hjalp oss. Disse videregående-elevene. Og selvfølgelig deltagerne. Og om det var en deltager som ikke på en måte fant en plass da i deltagergruppa, så var det alltid en voksen eller en av disse på videregående som da fikk ungene med seg og det var ingen som ble utestengt da, eller utelatt. Så jeg opplevde det som veldig bra og at folk tok ansvar for alle.</p>	<p>Ingen som ble utestengt eller utelatt</p>
<p>Det er jo et universelt språk, som du må riktignok kanskje ha noen litt generelle koder, som vi har egentlig alle de tror jeg. Det er jo det som gjør det at det går på tvers av språk og sånn det at musikken den særlig når den er sånn suggerende og en får dans inne i bildet og sånn, så er det jo klart at da hadde vi plutselig noe til felles allikevel. Vi lot oss rive med og vi syns det var gøy og hoppa opp og ned eller gjøre noe i felleskap. Felles bevegelser, felles posisjoner, eller spille en kord, en trestemt akkord sammen, uten at vi kunne noter eller om vi kunne noter. Absolutt. det er svaret mitt.</p>	<p>Det er et universelt språk, som vi alle har - særlig når musikken er suggerende og en får dans inn i bildet. Gjøre noe i felleskap på tvers av språk</p>
<p>Ja.. altså, vi har jo alltid hatt en utfordring med påmelding i hvert fall.. jeg har jo bare vært med i to år og det var midt i koronatiden, så nå vil vi jo bare ha flest mulig eeh.. men da hendte det jo av og til at vi fikk deltagere som kom på andre eller tredje dag, som da vil si at det er mer utfordrende for de og lære seg det vi allerede hadde gått igjennom, og da endte det av og til opp med at de enten slutta og ikke ville være med lenger, eller så hang de seg på, på noe enklere, at de fikk for eksempel en shaker, eller noe enkelt instrument å spille på da. Som gjorde at de fikk i alle fall en viss form for deltagelse da.</p>	<p>Deltagere som ikke er med første dagen, er vanskelige å inkludere.</p>

---

### 3.6.2 Koding av tekst

Koding er kategorisering av det som står i en tekst, og brukes for å avdekke og organisere de meningsfulle utsnittene og bidrar til å redusere og ordne datamaterialet slik at det blir lettere å analysere det (Johannessen et al., 2016). I denne fasen gikk jeg gjennom merkelappene jeg nå hadde fra prosessen med meningsfortetting, og skilte ut det som var relevant for problemstillingen. Jeg sorterte også merkelappene i ulike kategorier, for å kunne avdekke lignende utsagn, mønstre, sammenhenger, fellestrekk eller forskjeller. Kategorier kan komme fra selve materialet i form av temaer som behandles der, altså induktive koder, eller kategorier kan komme fra problemstilling, hypoteser og nøkkelbegreper, noe som kalles deduktive koder (Johannessen et al., 2016). I mitt tilfelle startet jeg med noen deduktive koder som jeg laget ut ifra temaene og begrepene i forskningsspørsmålene, samt førsteinntrykket fra transkripsjon og de første gjennomlesningene av data. Underveis i kodingen, la jeg til flere kategorier ut ifra hva jeg fant i materialet, og noen kategorier ble også etter hvert fjernet eller slått sammen med andre. Slik endte jeg opp med en blanding av induktive og deduktive koder.

Samtidig som koding innebærer kategorisering, så kan samtidig ikke kodeprosessen i fenomenologisk metode skilles fra tolkningsprosessen (Johannessen et al., 2016). Hvilke kategorier og kodeord jeg bruker må dermed være avhengig av den forståelsen av materialet som jeg utvikler underveis. Jeg tok derfor flere runder med merkelappene og kodene, for å se om de passet med formålet for oppgaven. Noen merkelapper syntes jeg også kunne passe inn under flere av kodene, slik at de ble flyttet noe frem og tilbake i prosessen. Etter hvert stilte jeg meg spørsmålet om når jeg skulle stoppe kodingen og gå videre med analysen. Ifølge Braun & Clarke (2013) så kan man teoretisk sett kode til evig tid, fordi det ikke finnes et gitt sett med koder som passer et gitt sett med data, så man må ikke bli frista til å tenke at man plutselig skal oppdage den perfekte koding. Dette gjorde at det for meg ble enklere å gå videre fra dette steget, og huske på at temaene også fortsetter å ta form videre i prosessen. Jeg avsluttet arbeidet når tabellen jeg jobbet med hadde et sett med koder som jeg hadde et inntrykk av hvordan passet sammen også i forhold til problemstillingen.

I tabell 2 vises et utdrag av kodene jeg endte opp med. Dette er for å vise fremgangsmåte og kodene, så derfor har jeg tatt med bare de første radene av merkelappene. Nederst har jeg for øvrig skrevet inn totalt antall merkelapper som fantes i hver kode, da dette ble relevant for meg når jeg deretter skulle sortere og analysere kategoriene.

**Tabell 2 - Utdrag av koding i analysen**

Læring gjennom samhandling	Trygt læringsmiljø / trygge rammer	Groove/musikalsk samhandling	Ekskludering	Energi	Felleskap	Tørre å delta / aktiv deltakelse	Tilrettelegging og ulikt utgangspunkt
Ord som «bananer» gjør rytmene lettere å spille. Vi lærer med å gjøre det, ikke lese det. (Spelemanns-metoden)	Godt samarbeid mellom pedagoger	Rytmask musikk er vagt begrep. Her er det ostinater og riff som ligger i bunn og er lette å fange.	Vi har opplevd at noen ikke kommer tilbake dag 2. Noen ganger er de ikke interessert. Noen ganger har vi ikke klart å fange opp.	Lærere er med på alt og viser glede og energi i det de gjør. Når elever ser at lærere har det gøy, så smitter det over på elever. Det er lettere å lære noe til en elev, som syns det er gøy	Lærere har det gøy	Energi Aktivt deltagende lærere og elever	Kropp og stemme som musikkinstrument er noe alle har
Vi lærer med å gjøre det, ikke lese det.	Gjøre leker som ping pong ball, som får elevene skrudd på.	Funker utrolig godt å ha Ostinater eller riff. Bygge pyramide.	Skjer oftere der hvor det ikke er praktikanter. Det er kortere avstand mellom praktikanter og deltagere.	Feriepulse er masse musikk, energi og bevegelse	Jammer sammen, som viser genuin interesse.	Viktigere at de bidro enn å spille eller danse fint, for da er de med i et felleskap.	Felles språk i musikken.
Spille hverandre gode og gjør hverandre flinke.	Elever og lærere hilste hver dag.	Musikk og dans er uttrykksformer uansett.	Vi klarer ikke alltid å tilpasse oss barna som er litt eldre.	Vi har felles puls som pedagoger og tilpasser den til barnas energi. Det er ikke noen sidelinje som pedagog, alle må være til stede.	Viktigere at de bidro enn å spille eller danse fint, for da er de med i et felleskap.	Samme eleven hadde en viktig rolle på scena.	Veldig tidlig mestring
Stort aldersspenn hos elever.	Elevene spurte lærere om mye og følte seg trygg. Spesielt og se.	Spille og danse samtidig gir musikkglede.	Det var en ungdom som falt litt utenfor noen timer, men han ble henta inn igjen utover dagen.	Noe av det som skaper felleskapet er det at det er nytt for alle. Det oppstår veldig fort et felleskap på grunn av intensiteten. Og at det aldri er rom for å føle seg utenfor. Det er tilbud om aktivitet hele tiden, også i pausene.	Veldig bra felleskap og samhold. Lærerne ble ekstremt samkjørte og snakket mye sammen.	Foreldre gråt, for har aldri sett barnet sitt fullføre med sånn trygghet.	Gjorde det på spelemanns måten
14 merkelapper totalt	19 merkelapper totalt	33 merkelapper totalt	16 merkelapper totalt	11 merkelapper totalt	23 merkelapper totalt	22 merkelapper totalt	44 merkelapper totalt



---

### 3.6.3 Sortere og analysere kategorier

Siste steg i prosessen med analyse og koding, var å analysere det sorterte datamaterialet. Analysearbeidet består i å identifisere mønstre, sammenhenger og prosesser som kan fortsettes og beskrives på et høyere abstraksjonsnivå (Johannessen et.al, 2016). Jeg tok utgangspunkt i de åtte kategoriene som jeg endte opp med i forrige steg etter å ha sortert merkelappene under kodingen. Jeg på hvordan disse ulike kodene/kategoriene kunne ses i sammenheng med både hverandre og med oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål.

Problemstillingen er som allerede presentert: «Kan musikkaktiviteten være en inkluderende arena? I tilfelle, på hvilken måte?»

Videre lyder underproblemstillingene:

«Opplever pedagogene at aktivitetene under FeriePULSE som inkluderende for alle deltagere, og hva i aktiviteten er inkluderende?»

«Hvordan brukes musikk og dans til å skape fellesskap?»

Etter å ha sett kategoriene i forhold problemstilling og forskningsspørsmål, stilte jeg meg spørsmålet om hvordan de åtte ulike kategoriene sier noe om inkludering som fenomen. Etter å ha flyttet rundt på temaene og tegnet opp ulike mønstre og sammenhenger, så endte jeg opp med følgende matrise for å samle kategoriene inn under tre hovedtemaer som alle handler om å skape en inkluderende arena:

**Tabell 3 - Kategorier fra analysen sortert i tre hovedtemaer**

<b>Trygghet i fellesskapet</b>	<b>Musikalsk erfaring gjennom samhandling</b>	<b>Å kunne delta med egne forutsetninger</b>
Fellesskap	Læring gjennom samhandling	Tilrettelegging
Trygge rammer	Groove	Aktiv deltakelse
Ekskludering	Musikalsk samhandling	Energi

I kapittel 4 vil jeg presentere funnene nærmere ved å bruke inndelingen i disse tre hovedtemaene som jeg her har presentert hvordan jeg kom frem til.

---

### 3.7 Ethiske refleksjoner

Siden denne studien behandler personopplysninger, leverte jeg meldeskjema for prosjektet til Norsk senter for forskningsdata (NSD). Godkjenning fra NSD er vedlegg 4 i oppgaven. For å få lovlig tilgang til personopplysninger, laget jeg et informasjonsskriv til respondenter, som er vedlegg 2 i denne oppgaven. Her fikk respondentene informasjon om bl.a. formålet for prosjektet, hvordan personopplysninger blir behandlet, oppbevart og slettet ved endt prosjekt, samt at de på hvilket som helst tidspunkt kunne trekke seg fra studien uten begrunnelse. Alle informantene samtykket på at de ønsket å være med i prosjektet, og alle som ble spurt stilte som respondenter.

Alle intervjuobjektene ble gitt fiktive navn i transkriberingsprosessen, og det er også byttet kjønn. Selv om materialet slik kan være transparent, så er informantene anonymisert. Siden det er et begrenset antall pedagoger som har vært med på FeriePULSE, så beskrev jeg respondentene som en gruppe i oppgaven, slik at jeg heller vektla bredden og nyansene i utvalget, enn å beskrive hver enkelt person.

#### 3.7.1. Reliabilitet og validitet

*Reliabilitet* har med forskningsresultatenes konsistens og troverdighet å gjøre, og det er derfor viktig å igjen presisere at jeg selv er med som musikkpedagog og musikalsk leder i FeriePULSE. Dette er ikke bare et prosjekt jeg kjenner godt til fra før, men også et tema og et prosjekt jeg er engasjert i både faglig og som person. Jeg kjenner også respondentene fra før. Siden jeg skal forske på eget fagfelt og et prosjekt jeg er involvert i selv, må jeg være særlig bevisst på min rolle som forsker (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 250).

Det at jeg selv er involvert i prosjektet FeriePULSE gir en del fordeler med tanke på forståelsen av innholdet i prosjektet, og jeg kan veldig fort relatere til utsagn om situasjoner og hvordan undervisningsmetodikken blir forklart. Forhåndskjennskap til miljøet kan være en fordel ved at det setter en i stand til å forstå bedre det som skjer, og til å unngå pinlige feilslutninger og misforståelser (Repstad, 2007). Det å forske på hjemmebane kan gi visse fordeler, og jeg kjenner at det er en indre drivkraft i forskningen at jeg selv er berørt med tanke på det miljøet og prosjektet jeg forsker i.

På den andre siden så kan man ifølge Repstad (2007, s. 82) ved å ukritisk forske på kolleger eller kjente komme inn lojalitetsbånd, avhengighetsbånd og lignende, noe som kan forstyrre

---

forskningen. Når man observerer venner, kjenninger eller kolleger, er man mer tilbøyelig til å velge side. Man mister den akademiske distansen, og får personlige interesser i det som skjer i feltet. Når man kjenner noen av aktørene, så driver man gjerne også mer med selvsensur for ikke å legge seg ut med venner som man skal treffe igjen etterpå. Å være ekspert på eget felt kan også være problematisk fordi man kan ha en tendens til å dele ut karakterer istedenfor å gi presise beskrivelser av det som skjer sett fra aktørens synspunkt (Repstad, 2007).

Forskningens uavhengighet kan påvirkes både «ovenfra» og «nedenfra» av prosjektets sponsorer og av deltakere. Tilknytning til en av disse gruppene kan få forskeren til å ignorere visse resultater og legge vekt på andre, på bekostning av en så fullstendig og nøytral undersøkelse av fenomenene som mulig. På grunn av nære interpersonlige samspill med intervjupersonene, må jeg da passe på å ikke være tilbøyelige til å la meg påvirke av disse. Forskere kan identifisere seg så sterkt med respondentene at man ikke opprettholder en profesjonell avstand, men i stedet rapporterer og fortolker alt ut ifra sine deltakeres perspektiver (Kvale & Brinkmann, 2012, s.92). Jeg la også merke til at en av respondentene ved flere anledninger refererte til «dere» i intervjuet, når det var snakk om faglig innhold og opplegg. Respondenten refererte da til meg og to kolleger som har vært tett knyttet til å utvikle innhold og opplegg. Dette bekrefter at jeg måtte passe særskilt på den profesjonelle avstanden, og i analysen av materialet legge vekt på innholdet i svaret, og ikke mine perspektiver. Jeg var også bevisst på å holde meg mest mulig til intervjuguiden, og at utdypende spørsmål ikke skulle være ledende. I tillegg var jeg bevisst på at det i intervjuguiden også skulle være spørsmål som tok tak i motsatsen til problemstillingen, slik at forskningen ikke skulle være forutinntatt eller ukritisk fra min side. Her skulle blant annet respondentene få muligheten til å både svare på opplevelser om inkludering og opplevelser av ekskludering i prosjektet det forskes på.

I lys av at jeg forsker med utgangspunkt i ett bestemt prosjekt har jeg også tatt med rammeplanen for FeriePULSE som vedlegg, samt lagt vekt på en beskrivelse av prosjektet og relevante aktiviteter i innledningen, slik at dette er objektivt beskrevet før funnene blir presentert.

Når det gjelder *validitet* så kan dette ifølge Store Norske Leksikon (SNL, 2021) bety gyldighet, og handler om i hvilken grad man ut fra resultatene av et forsøk eller en studie kan trekke gyldige slutninger om det man har satt seg som formål å undersøke. En

---

valid slutning er korrekt utledet fra sine premisser. Gyldighet i samfunnsvitenskapene dreier seg om hvorvidt en metode er egnet til å undersøke det den skal undersøke, og i hvilken grad våre observasjoner faktisk reflekterer de fenomenene eller variablene som vi ønsker å vite noe om (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 250). Med en oppfatning av validering som kommunikasjon og handling, blir måten en studie rapporteres på svært vesentlig. Kvale & Brinkmann (2012) skriver om syv stadier for å forske med sluttrapporten i tankene, og de syv stadiene er henholdsvis tematisering, planlegging, intervjuer, transkribering, analysering, verifisering og rapportering. Ved å gjennomgå disse stadiene, så har jeg forsøkt å sikre denne studiens gyldighet ved å for hvert punkt tenke igjennom at arbeidet skal følge til en avhandling som er en lesbar rapport av metodologisk veldokumenterte og interessante funn.

---

## 4. Resultater

**Tabell 4 - Hovedfunn sortert i tre hovedtemaer**

<b>Trygghet i fellesskapet</b>	<b>Musikalsk erfaring gjennom samhandling</b>	<b>Å kunne delta med sine forutsetninger</b>
Fellesskap	Læring gjennom samhandling	Tilrettelegging
Trygge rammer	Groove sammen	Aktiv deltakelse
Ekskludering		Energi

Tabell 4 er matrisen som jeg har presentert i kapittel 3.5.3, hvor jeg også redegjorde for hvordan jeg kom frem til disse funnene fra innsamlet data. Videre i dette kapittelet vil jeg redegjøre for disse funnene. Jeg bruker de tre overskriftene i denne matrisen som hovedoverskrifter også i organiseringen for presentasjon av funn i dette kapittelet. På samme måte blir hvert av undertemaene deloverskrifter.

### 4.1. Trygghet i fellesskapet

#### 4.1.1 Fellesskap

Flere av pedagogene trekker frem at det å dele et felles prosjekt som alle er med på, bidrar til å styrke fellesskapet. Det handler om at det sosiale blir sterkere når man gjør noe sammen, og at når man har et felles prosjekt, så kan man spille hverandre gode. Når man øver på noe i et samspill, så viser man seg også frem sammen og deler en opplevelse. Når det gjelder det musikalske i prosjektet, så beskriver også flere pedagoger det at når man får det til å låte bra sammen, så føler man at man er på samme lag. Det handler om å være sammen og lage noe sammen. En pedagog forteller også om en elev som sleit mer med å få det til, men beskriver at veien til målet var vel så viktig som målet: «De følte sjøl at de bidro, og det er viktigere enn å spille, danse eller synge veldig fint. Det er mye viktigere at de bidro, for da er det med i et fellesskap».

Det kommer også frem av intervjuene at i dette fellesskapet så møtes mange med ulike forutsetninger. Det er voksne og barn sammen på scenen, og man møtes på tvers av alder, bosted, morsmål og nivået man har i musikk og dans fra før. Likevel kan alle få det til, og

---

slik får alle bidra, uansett om man har korpserfaring fra før eller ikke. I fellesskapet er det også slik at de yngste får eldre forbilder å se på, og de større får kanskje litt ansvarsfølelse for de yngre. I dette fellesskapet som dannes, så er det også vennskap som oppstår, og flere respondenter beskriver hvordan det blomstrer med vennskap når man blir godt kjent på kort tid ved å jobbe så intenst sammen. Man lærer mye på kort tid som man deler med nye folk som man møter, og når dette i tillegg munner ut i en forestilling, så blir det en stor opplevelse som man deler.

Det kommer frem at fellesskapet bygges både i undervisningen og i pausene, og det ser ut til at disse to styrker hverandre og samholdet: «Det de har gjort i timen, bærer de med seg i pausen, og hvis det er noen som har gjort noe sammen, så får de en relasjon som de tar med seg inn i pausen også». På samme måte beskrives at alt som bidrar til å skape samhold kan knyttes til musikk og dans: «Det vi leker i pausen, er med på å fremme musikalske kvaliteter hos barna, fordi de blir tryggere på hverandre.»

Noe annet som trekkes frem er at samholdet blant pedagoger og andre voksne var bra, og det kan være med på påvirke deltakere på en positiv måte. Lederne er med på alt som skjer, og fellesskapet og samholdet beskrives som veldig bra. Det er også mye kommunikasjon blant de voksne, og lærerne blir beskrevet som ekstremt samkjørte. Et eksempel på inkludering som blir trukket frem er at det står voksne og barn sammen på en scene og fremfører noe foran publikum. En pedagog trekker også frem at når de opplever at elever også kommuniserer seg imellom og skryter av hverandre, så har man nådd et mål.

#### **4.1.2 Trygge rammer**

Noe som sier noe om at det var trygge rammer, er at deltakere kan være seg selv. En pedagog beskriver at deltakerne får komme med innspill og være seg selv, og at det er helt ok å vise seg frem. Pedagogene er positive og heier på deltakerne, slik at deltakerne tenker at de får det til. Pedagoger og voksne ledere beskrives som bidragsyttere til å skape trygge rammer: «Lederne er utenfor komfortsonen og kommuniserer at man både kan danse og spille uansett hva man kan fra før.» Lederne får også prøve nye ting og får kjenne på hvordan elevene har det, og går slik foran med et godt eksempel. Det skaper trygghet at lederne også tør å hoppe og sprette, og være fysiske og bevege seg. Det at lederne heller ikke tar seg selv så høytidelig alltid, det beskrives som trygghetsskapende i et rom.

---

En pedagog trakk også frem lunsjpausene som en arena for å skape trygghet i gruppa: «Elever og ledere hilste på hverandre hver dag, og vi lærte oss navnene fort.» For øvrig var det også andre aktiviteter som var med å skape trygge rammer. En av pedagogene snakker om dette med fellesaktiviteter i sirkel som noe som ikke er så farlig, og man blir tryggere på hverandre: «Hvis du gjør feil, eller hvis du dummer deg ut, så var bare morsomt. Folk lo av det og kom seg videre». Barna blir kjent med hverandre både i samspill og i pauser, og det er et opplegg for dem hele veien slik at felles aktiviteter skaper trygghet. Flere pedagoger sier at de tror fellesøvelser, felles måltid, felles aktiviteter osv. bidrar til å skape trygghet. Pedagogene merker det på at elevene tør å spørre mye, og mange kommer med idéer til hva man kan gjøre, som for eksempel å endre en rytme, legge til lysshow eller hvordan man kan komme inn på scenen. Angående det å ha forslag, sier en pedagog at fellesskapet nok gjør at barna blir trygge nok til å si ting til de voksne.

#### **4.1.3 Ekskludering**

Pedagogene ble også spurt i intervjuene om det var noen som falt utenfor, og om det var noen som ikke følte mestring i musikken. Dette for å gi anledning til å komme med eksempler på motsatsen til inkludering, nemlig ekskludering. Flere nevner dette med at de som ikke er med fra start, oftere havner utenfor eller er vanskelige å inkludere. Det blir vanskeligere å lære for de som kommer på andre eller tredje dag, og da endte det av og til med at de slutta. Alternativt så var det noen som hang seg på noe enklere som gjorde at de i alle fall fikk en viss form for deltagelse. I tillegg til det musikalske, så opplevdes det også at de som kom seint hadde det utfordrende med å komme inn i den sosiale gjengen: «Det var de som kom seinere enn de andre, når alle andre har vært sammen en dag og blitt kjent, så er det akkurat som å begynne i en ny klasse hvor alle kjenner hverandre fra før».

Alder og nivå ser også ut til å spille inn på om noen falt utenfor, og flere trekker frem at innholdet nok kan ha litt større fokus på de yngste, og at man ikke alltid klarer å tilpasse seg tenåringsene. En av pedagogene reflekterer over hvorfor: «Noe av det som gjør dette er fordi musikken er tilsynelatende ukomplisert på papiret. Det handler jo om å gjøre det i fellesskap og bare ha det kult, men det skjønner ikke alle». En pedagog nevner også viktigheten av ungdomspraktikanter som brobyggere mellom deltakere og ledere. Noen ganger kan det være lettere for ungdommer å fange opp om noen holder på å falle utenfor, og slik kan praktikantene være et bindeledd slik man er mindre sårbare for å miste de deltakerne som kan trenge ekstra støtte.

---

Det er også historier om deltakere som så ut til å havne utenfor, men som ble henta inn igjen. Noen trenger kanskje litt tid for seg selv for å hente seg inn igjen. Det er også noen konkrete eksempler på ulike grunner til å enten gi opp eller gi seg. En pedagog opplevde at en deltaker som er autist, savnet rutinene hjemmefra. En annen pedagog nevner at vedkommende ikke har opplevd at noen gir seg fordi de ikke får til, men at det handler mer om å kjede seg eller ikke like arbeidsoppgavene.

## **4.2 Musikalsk erfaring gjennom samhandling**

### **4.2.1 Læring gjennom samhandling**

En av pedagogene trekker frem at aldersspriket i seg selv er viktig, og sier at dette med variasjon i alder kan være like viktig som variasjon i innhold. Det oppleves at de eldste som har erfaring, føler seg viktig når de får en større musikalsk utfordring og kanskje får lov til å være med å spille når de andre danser. Da kan de yngste også på et vis beundre de eldre. Det nevnes også at det er forskjell i energinivået ut ifra hvilken gjennomsnittsalder det er: «Det går bedre å ha med to femåringer, så lenge gjennomsnittet er på 8-9 år, enn hvis gjennomsnittet er på seks år og vi har med en 13-åring.» En pedagog har lagt merke til at de eldre ble rollemodeller for de yngre, både i pausene og i undervisningen. De eldre elevene kan hjelpe de elevene som kanskje sliter litt, og elevene kan også lære av hverandre. De eldste kan også være flinke til å passe på og ta sosialt ansvar i pausene. Med tanke på samhandling lærer og elev, så nevner også en respondent dette med å jobbe dynamisk, slik at deltakerne får medvirkning, og ikke har rigide premisser: «Da er det ofte litt magi som kommer med på lasset hvis du er åpen for de tingene som kan skje». Det blir trukket frem som en styrke ved FeriePULSE at man kan jobbe dynamisk på den måten med samspill mellom lærere og elever.

### **4.2.2 Å groove sammen**

Når det gjelder å være sammen i musikken, snakker en pedagog om at når man groover blir man til én: «Når det begynner å groove og ting begynner å sitte, da føler man at man er på samme lag.» Det blir også nevnt at måten å tenke musikk på er viktig for både barn og voksne: «I stedet for å tenke at det skal låte kjempesint på konsert, er det nå ment å gjelde for en felles aktivitet. Det handler om å være sammen og lage noe sammen». Når man får det til å høres ut som det er én som spiller, og er helt sammen, da lytter man også aktivt til



---

hverandre. En annen pedagog snakker også om at rytmen gjør at man opplever at man er sammen: «Rytmen er jo det som gjør om vi virkelig opplever om vi er sammen eller ikke. Du kan snakke om egalitet i klang og sånn, men det er mye lettere å føle sammenhet med andre mennesker når det er rytmisk på plass, eller rytmisk sammenkobla». Én snakker om samholdet som ligger i det å groove sammen: «Du får en følelse av et eller annet samhold da, når vi spiller sammen og det funker og groover». Det beskrives som gøy når man får det til og hjelper hverandre. Når det gjelder hvordan musikk kan bringe oss nærmere sammen, kom følgende utsagn: «Når musikken er suggerende og en får dans inne i bildet og sånn, så er det klart at vi plutselig hadde noe til felles allikevel. Vi lot oss rive med, og vi syns det var gøy og gjorde noe i felleskap; felles bevegelser, felles posisjoner eller spille en akkord sammen uten å måtte kunne noter». Musikken beskrives som noe som binder mennesker sammen. Man kommuniserer i musikken, og har hele tiden med seg kroppsspråket sitt og formidler noe. Kommunikasjonen oppstår hele tiden i musikken, og kanskje oftest når det oppstår uventa ting. Da kommer ofte en reaksjon som en pedagog snakker om slik: «Hvis noen plutselig er på feil plass, og så er det etterpå greit at vedkommende var på feil plass, da tør jo folk å kommunisere masse».

En annen pedagog trekker inn dette med at repertoar fra ulike deler av verden, også kan si noe om rammer og verdien i musikken. Vestlig musikk er ofte bygd opp av en lineær historiefortelling, mens ikke-vestlig musikk er ofte sirkulær. Det kan for eksempel si at det er ikke så viktig når en skifter akkord, men at man skifter akkord et eller annet sted. Ofte i ikke-vestlige ting, så er det det med deltagelsen som er annerledes. En pedagog trekker frem dette med ritualer, og at det ofte er slik at det rituelle, det musikalske og kanskje maten, festen, klærne - alt er liksom én ting. Dette sammenligner respondenten med FeriePULSE-prosjektet, ved at musikken ikke trenger å være lik hver gang eller med rigide rammer: «For eksempel noe så enkelt som at vi tar de trommetingene som vi finner der og hvis vi ikke finner noe, så tar vi kopper og kar».

Med tanke på repertoaret, og at det i prosjektet brukes mye såkalt rytmisk musikk, kommer det frem at det rytmiske gjør at en føler det mer på kroppen og at det blir fengende for alle som deltar. Det er en pedagog som trekker frem en situasjon hvor lederne hadde øvd på en trommesolo og alle deltagerne hadde øvd på dans som hører til den trommesoloen. Man hadde først jobba separat med musikken og dansen, og første gangen det skulle settes sammen fikk denne pedagogen bakoversveis av at det blei så høy energi, og det var bare å henge seg på: «Jeg tror det er noe i møtet her mellom dansen og musikken, og når det toget

---

går med full trommerekke, så er det på en måte umulig for de å ikke bli revet med, virker det som».

Repertoaret blir beskrevet som enkel musikk, men det høres komplisert ut når man setter alt sammen. Notemessig er det enkelt og lett å få med seg, og lett å lære bort også, men uansett hvilken stemme man spiller, så har stemmen en funksjon, som skal passe med de andre. Barna får oppleve litt annen musikk enn de kanskje hører ellers i hverdagen, og repertoaret er nytt for alle. Når det gjelder dette med at musikken og repertoaret er tilsynelatende enkel notemessig, så er én respondent også bevisst på at ikke alle, og kanskje særlig da de eldste med korps erfaring, skjønner verdien i dette: «Det handler om å gjøre det i felleskap og bare ha det kult, men det skjønner ikke alle, fordi musikk for de er et sudoku-løsnings-opplegg og med en gang man har løst sudoku-oppgava og har knekt den teoretiske koden, så er man ferdig.» Da kan kanskje spillegleden bli overskygga av et behov for å løse vanskeligere oppgaver, så kanskje noen av de eldste føler seg ekskludert ved å ha tilsynelatende enkle toner og musikkstemmer å øve på.

### **4.3 Å kunne delta med sine forutsetninger**

#### **4.3.1 Tilrettelegging**

Det er en pedagog som sier at deltakerne fikk veldig tidlig musikalsk mestring og begrunner dette med bruk av riff og rytme-fonetikk i innstuderingen: «I stedet for å gjøre det på notemåten, så gjorde vi det på spelemannsmåten, og det ble se og lær, hør og lær, det ble mestring med en gang og stoltheten på konserten var helt ekstrem» Det blir trukket frem som eksempel at man bruker ord som «Bananer Bananer» og «pizza med kjøttkaker» fordi det er ord og setninger som kommer inn, og da vil det rytmiske som de skal spille bli lettere. Barna lærer slik ved å gjøre det, ikke ved å lese det. Videre kommer det frem hvordan repertoar og innhold tilpasses deltagerne underveis: «Det er liksom en fasit på musikken, men så blir repertoaret formet av hvordan elevgruppa fremfører det og hva vi blir enige om underveis.» Dette kan enkelt gjøres når det er ostinater eller riff, og man bare kan flytte rundt på ting. Man spiller, danser og synger samtidig, og en pedagog beskriver dette som en afrikansk måte å gjøre det på, istedenfor å sitte stille på en stol. Pedagogen mener dette bidrar til større musikkglede, og at dette bør vi ta til oss i Norge.

---

Det kommer også frem at innholdet planlegges for å kunne tilpasses underveis for at alle skal oppleve mestring. Det er ikke ferdig spikra opplegg som alle skal lære seg, hvor kanskje noen ikke får til. Man tar heller utgangspunkt i et slags null-punkt på at man får til én tone, og så blir hver tone man får til en mestring etter det. Får man bare til én tone, så blir sangen én tone for det barnet. De som kan mest fra før, kan få mer avanserte stemmer. Slik bygger mestringen på tilpasning av innhold. Flere pedagoger snakker om akkurat dette å tilpasse innhold. Det handler både om at nybegynnerne skal få enkle nok toner, men også at de erfarne skal få utfordringer.

En pedagog snakker også om oppvarmingslekene som alle kan få til på sin måte, og at dette også gjenspeiles i musikken. Man kan eksempelvis ikke være dårlig på å hoppe over en fiktiv ball, og siden man ikke kan gjøre det feil så er det veldig inkluderende. Uansett hvem man er, så kan man delta og gjøre det, uten å fokusere på om det var rett eller feil utført. Slike aktiviteter trekkes også frem som inkluderende fordi lærere og elever gjør det sammen, men det er ikke noe automatikk i at læreren som er eldre og utdanna nødvendigvis får til en slik type lek best. Barna kan faktisk ofte være flinkere til å komme opp med egne vrier eller å gjøre det med mest entusiasme. Det trekkes også paralleller til dette i musikken, fordi det er fokus på at alle skal få til og mestre. Det er ikke nødvendigvis musikalsk nivå som er det viktigste for hvert individ, men det er viktig at man er sammen og gjør det med et ønske om å låte bra sammen.

En av pedagogene sammenligner FeriePULSE med sin vanlige arbeidsplass i skolen, og snakker blant annet om det å tørre å slippe seg løs og ha det gøy. Hvis man viser at det er gøy som pedagog, så er det lettere å smitte over på de som er med. Det trekkes frem at skolen ofte kan være litt firkanta med fokus på pensum og kompetansemål, istedenfor å ha fokus på å ha det gøy. Likevel kan det være slik at når det er gøy, så er det mer lærerikt. Pedagogen som jobber i skole opplever at man snakker helt annerledes til barna enn i en skolekontekst, og at det er mer gøy og lek i FeriePULSE. Pedagogen reflekterer over at grunnen til at man kan leke mer i et sånn type prosjekt, kan være at det er utenfor de boksene som vi har i dagliglivet, og at alle er med på å komme seg ut av komfortsonen: «Det er unger som kommer fra overalt, de kommer fra ulike land og bakgrunner, men når vi er på FeriePULSE så har det ingenting å si, for du er der for én ting og det er å spille og ha det gøy».

---

I tillegg til at repertoaret er tilrettelagt for ulike nivå og ulik progresjon, er det også et poeng som kommer frem at repertoaret og innholdet legger opp til at alle uansett nivå også må utenfor komfortsonen og prøve noe nytt. Det er ikke bare musikk i prosjektet, og det blir trukket frem som en viktig del siden man har med deltagere både med og uten korpserfaring fra før. Det blir trukket frem som en styrke at det er sånn at alle skal gjøre alt: «Alle skal også danse, alle skal også drille, alle skal også spille skuespill, og det tror jeg bidrar til å skape et enda større felleskap og et større vi, for at alle får lært seg noe nytt.» Det kan tyde på at hvis hele prosjektet bare hadde vært å spille og synge musikk, kunne det lettere ha blitt et skille mellom de som har erfaring fra musikk og de som ikke har erfaring fra musikk. Selv om de som har spilt et instrument før også får lært seg en ny sang, så er det innenfor deres komfortsone å lære seg en ny sang på sitt eget instrument, men det at de må legge fra seg instrumentet og bli med på noe helt annet, som de ikke er vant til, bidrar kanskje til et større «vi».

#### **4.3.2 Aktiv deltakelse og energi**

En pedagog sier at tryggheten i gruppa bidrar til å deltakerne tør å delta, samt at ulike aktiviteter gir ulike deltagere mestring. De som for eksempel får til å sende rundt en fiktiv pingpong-ball, kan føle det like viktig at de mestra det som musikantene som fikk til en tone som skal læres inn. Det at lederne vektlegger aktiviteter like mye, kan se ut til å bidra til at de som får til det ene, men ikke fikk til det andre, føler at de får til noe som er like viktig. Aktivitetene som skaper trygghet og samhold, kan også ha noe å si for om deltakerne videre tør å delta i musikken eller dansen. En pedagog prater om at lekene bidrar til å bryte ned hierarki mellom ledere og deltakere: «Det er så fjollete at en høyt utdanna person plutselig sliter sjøl, og det beste er når ungene får det til og du ikke får det til selv. Det setter en på det samme nivå, så det tar vekk statusgreier».

Det kommer også frem at alle får følelsen av å være viktig når lederne legger det opp slik at alle har en funksjon. Alle får følelsen at det de gjør er viktig, og det er den beste følelsen i verden for en elev. En pedagog snakker om at alle kan bidra fordi alle kan få til, så det henger da også tett sammen med tilpasninger. På spørsmål om hva ledere gjør for å skape en kultur der alle tør å være aktivt deltagende, så kommer det frem at ledere også er med på alt som skjer, og viktigheten av at pedagogene er med og leker. Når pedagogene tør å være lekne og barnslige, kan man få en annen kontakt med barna enn hvis man for eksempel er en dirigent som står foran med avstand og viser taktarten. Pedagogene i FeriePULSE er med på

---

alt som skjer hele tiden, om det er å spille, synge, leke eller få med barn som trekker seg litt unna. Det blir trukket frem som en luksus at det er så mange voksne som er med og som klarer å se alle sammen, og at veldig mange fikk en fantastisk opplevelse i løpet av helgen.

---

## 5. Drøfting

I dette kapitlet drøftes de presenterte funnene i lys av det teoretiske rammeverket i oppgaven. Drøftingen er delt inn i tre deler, som er tilsvarende de tre hovedtemaene fra analysen, nemlig; «Trygghet i fellesskapet», «Musikk gjennom samhandling» og «Å kunne delta med sine forutsetninger».

For å lettere kunne holde en rød tråd gjennom dette kapitlet, presenteres først på nytt de spørsmålene som studien overordnet søker å besvare, nemlig problemstillingen og to underproblemstillinger. De lyder som følger:

Problemstilling:

«Kan musikkaktiviteten være en inkluderende arena? I tilfelle, på hvilken måte?»

Underproblemstillinger:

«Opplever pedagogene at aktivitetene under FeriePULSE er inkluderende for alle deltagere, og hva i aktiviteten er inkluderende?»

«Hvordan brukes musikk og dans til å skape fellesskap?»

### 5.1 Trygghet i fellesskapet

Flere av pedagogene trekker frem at et felles prosjekt som alle deltar i og bidrar til, er med på å styrke fellesskapet. Men hvorfor og hvordan lager et felles prosjekt et godt fellesskap? Det kommer frem fra intervjuene at deltakerne i FeriePULSE møtes med mange ulike forutsetninger, og man møtes på tvers av blant annet alder, morsmål, bosted, og om man har erfaring med musikk eller ikke fra før. Deltakerne har utfyllende kompetanser, og danner da et fellesskap hvor disse ulike forutsetningene møtes. Wenger (1998) sier at vi er sosiale vesener, og hans teori handler om læring som deltakelse i praksisfellesskap. Han karakteriserer praksisfellesskap blant annet ved at deltakerne er involvert i en felles praksis, og skriver at tre dimensjoner for at læring skal skje i et praksisfellesskap er gjensidig engasjement, felles oppgaver og felles repertoar læring. Slik sett blir deltakere, pedagoger og ledere ved FeriePULSE del av et praksisfellesskap hvor oppgavene løses på samme måte, og man øver på et felles repertoar innen musikk og dans. Deltakerne i FeriePULSE har

---

utfyllende kompetanser, da det også kommer frem fra intervjuene at alle får mulighet til å bidra, uansett forkunnskap.

Resultatene viser at det å få bidra til fellesskapet er viktig, uansett hvilket musikalsk nivå man har som utgangspunkt. Musikk kan skape en anledning for en gruppe til å komme sammen, og slik er deltakerne i FeriePULSE en del av en felles praksis der musikk og bevegelse er kjernen i læringen. Resultatene viser også at det er trygghet i fellesskapet, og dette merker pedagogene blant annet ved at deltakere tør å spørre og tør å vise seg frem. I undervisningen er det rom for å komme med forslag, og det er også rom for å gjøre feil. Ifølge Even Ruud (2013) er det å spille eller fremføre musikk sammen med andre en sterk kilde til opplevelse av nært fellesskap, og deltakere i ulike aldre kan oppleve stolthet ved å beherske noe som er verdsatt av andre rundt en. Da opplever en ikke bare formell tilhørighet til en gruppe, men faktisk også å bidra med noe til fellesskapet gjennom sin stemme (Ruud, 2013). Funnet med at deltakere er i et musikalsk fellesskap hvor de får bidra, er også i tråd med det Turino (2000) skriver om kraften som tradisjonell musikk i Zimbabwe har på å skape identitet og enhet i en gruppe. Turino bruker begrepet «participatory music» som en egen beskrivelse på musikk og dans hvor man aktivt deltar i å lage lyd og bevegelse, og trekker frem at denne type deltakende musikk og dans er en inkluderende kollektiv aktivitet som legger til rette for sosial interaksjon og relasjoner. Turino (2000) deler levende musikk inn i to kategorier, hvor vi finner fremført musikk i tillegg til deltakende musikk. De to delene han beskriver innebærer ulik ideologi og forskjellige mål, som for eksempel prosess- eller produktbasert, rammene for produksjonen, og ulike roller involvert. Deltakende musikk, beskrives som prosessorientert. Musikken er formet for å passe deltakernes behov, mål og ønsker i tillegg til å oppfordre til deltakelse.

På den andre siden viser resultatene at de eldste nok kan føle at musikken er lett fordi det er tilsynelatende enkelt «på papiret». En refleksjon over hvorfor viste til at det kunne være fordi ungdommene har en mer innarbeidet vane med å jobbe med fremført musikk, hvor produktet er målet mer enn prosessen. Vedkommende pedagog beskriver dette som å løse Sudoku, hvor resultatet er målet og man anser seg som ferdig når alt er fylt ut. Da kan kanskje spillegleden bli overskygga av behovet for å knekke musikalske koder og stadig få en vanskeligere musikkstemme å øve på. Det «å kunne» er i sosiokulturell læringsteori nært knyttet til praksisfellesskap, og individets evne til å delta i disse (Dysthe, 2001, s. 42). Slik blir det sentralt for læring å delta i sosiale praksiser der læring skjer, og ikke bare gjennom individuelle prosesser som det å knekke nye musikalske koder på sitt eget nivå. Dette kan

---

tyde på at det kan være vanskeligere å få ungdommene som er på et høyt musikalsk nivå til å henge med på den prosessorienterte måten å jobbe på som Turino (2000) kaller deltakende musikk.

Med tanke på ulike aldersgrupper i prosjektet, er det også relevant å trekke frem funn om at de eldste deltakerne, samt ungdommene som er praktikanter, spiller en viktig rolle som brobyggere mellom deltakere og ledere. Vygotsky hevder at barnets kompetanse ikke utelukkende kan forstås ut ifra det utviklingsnivå det i øyeblikket befinner seg på, men at barnet i samarbeid med voksne eller mer kompetente kamerater kan prestere mer enn det kan klare på egenhånd. Det kommer frem eksempler i intervjuene på at yngre deltakere har de eldre som forbilder, og at de eldste får ansvarsfølelse for de yngre. Vygotskys teori om den proksimale sonen sier videre om utviklingsnivå at samhandling ikke bare gjør at barn får hjelp, men at det barnet klarer med hjelp i dag, vil det seinere kunne klare alene. Poenget er altså potensialet i utviklingen med støtte fra medelev eller lærer som har kommet lenger enn en selv. En av pedagogene har observert at de eldre elevene kan hjelpe de som kanskje sliter litt, og sier at når vedkommende som pedagog opplever at elever også kommuniserer seg imellom og skryter av hverandre, så har man nådd et mål. Dette er i tråd med hva Dysthe (2001) sier om at når læring skjer ved å delta, betyr det blant annet at læring blir fremma av at de som deltar har ulike kunnskaper og ferdigheter. Vygotsky anbefalte en undervisning som tilrettelegger for aktiv samhandling mellom lærer og elev, og selv om oppgaven min ikke handler om undervisningsstrategier eller metoder hos pedagogene, så kan det nevnes at ledere og pedagoger blir nevnt i flere intervjuer som viktige brikker i å skape trygge rammer, og et eksempel på inkludering var at det stod voksne og barn sammen på scenen (Dysthe, 2001; Bråthen & Thurmann-Moe, 1996). Ifølge Wenger (1998) er deltakelsen i praksisfellesskap først perifer, det vil si at den lærende mangler det meste av den kunnskapen som kreves for å være et fullverdig medlem i denne praksisfellesskapen, men deltakelsen blir stadig mer kompleks. Når læring skjer ved å delta, betyr det blant annet at læring blir fremma av at de som deltar har ulike kunnskaper og ferdigheter. Fellesskapet kan slik sett styrkes av et felles musikalsk prosjekt, selv om deltakerne i FeriePULSE har ulike utgangspunkt på forskjellige måter.

Det kommer frem i resultatkapittelet at fellesskapet bygges både gjennom undervisningen og i pausene, og det ser ut til at disse to styrker hverandre, samt styrker samholdet. Dermed er det også snakk om et sosialt samhold og fellesskap, og ikke bare det musikalske prosjektet



---

og læringen som skjer der. Selv om denne studien i hovedsak tar for seg musikkaktiviteten og pedagogene sitt ståsted, så er det interessant hvordan flere respondenter sier at det som vi leker i pausen er med på å bygge et fellesskap. Det sosiale samholdet ser altså ut til å fremme musikalske kvaliteter fordi de blir tryggere på hverandre i samspillet ved å bli bedre kjent med hverandre i pausene. På den andre siden er det også noen funn som peker på eksempler på at noen faller utenfor. Ingen nevner eksempler på at noen faller utenfor på grunn av at de ikke får til, men derimot noen få episoder hvor det kunne være manglende interesse. Den største årsaken til å falle utenfor ser ut til å være om man ikke var med fra start i prosjektet, og dermed har mer utfordring med å komme inn i gruppa. Dette ser ut til å være både sosialt, og med tanke på at det blir mer utfordrende å lære det som andre allerede har gått gjennom. En respondent sier at det er et intenst læringstrykk, og at de da blomstrer med vennskap siden de møter nye folk som de deler dette med. Da kan det være vanskelig å komme senere inn i dette fellesskapet, og det å komme senere inn i gruppa er et eksempel som kommer frem flere ganger i forbindelse med episoder hvor de har opplevd at noen er ekskludert. Med tanke på å passe inn i en gruppe, kan man kanskje si at de som kommer sent får en følelse som ligner mer på integrering, enn inkludering. Dette fordi de blir plassert inn i en gruppe som allerede har bygget noe, både musikalsk og sosialt, i stedet for å være med å bygge praksisfellesskapet fra start (Skogdal, 2014; Wenger, 1998).

## **5.2 Musikk gjennom samhandling**

Med tanke på hva som skjer når man skaper musikk sammen, sier en av pedagogene at man får en følelse av samhold når det groover i samspillet, og at det blir gøy når man hjelper hverandre og får det til sammen. Ruud (2013) uttaler at musikk formidler samhandling, og at det er denne opplevelsen av menneskelig samhandling, og det at man «svinger med», som gjør at verdien av å spille et instrument ikke lar seg erstatte av det å lytte til musikk. I sosiokulturelle perspektiver blir interaksjon og samarbeid sett på som helt grunnleggende for læring, og ikke bare som et positivt element i læringsmiljøet. Det å «kunne» er i sosiokulturell læringsteori nært knyttet til de nevnte praksisfellesskapene som FeriePULSE kan være et eksempel på, og individets evne til å delta i disse (Dysthe, 2001). Ut ifra et sosiokulturelt perspektiv er også kommunikative prosesser helt sentrale i menneskelig læring og utvikling, og at barn lærer gjennom å lytte, etterligne og samtale med andre (Dysthe, 2001, s. 49). Musikken beskrives av en av pedagogene som noe som binder mennesker sammen. Man kommuniserer i musikken og har hele tiden med seg kroppsspråket sitt og

---

formidler. Pedagogen sier videre at kommunikasjon oppstår hele tiden i musikken. Vist (2008) skriver at musikk er et annet språk enn tale, men har mange av de samme kvalitetene når det kommer til å forstå oss selv og verden. Videre sier Dysthe (2001) at mange menneskelige praksiser er både kommunikative og fysiske, og at det er et vesentlig aspekt av sosiokulturell læringsteori at disse to sidene blir sett på som nært sammenbundet. Dewey uttrykker det slik: «Kommunikasjon er en prosess der man deler erfaring slik at det man deler blir felleseie» (Dewey 1916, gjengitt av Dysthe 2001, s. 49).

En annen pedagog sier også at rytmen er det som gjør at vi virkelig opplever om vi er sammen eller ikke. Pedagogen bruker ordet «rytmisk sammenkobla», noe som kanskje kan bety at deltakerne i praksisfellesskapet FeriePULSE opplever synkronisering i tilstedeværelsen slik Schütz (1951) beskriver. Schütz bruker begrepet «tuning in» om når flere utøvere er synkronisert i sin tilstedeværelse, og erfarer et «vi» i både tid og rom. Dette beskriver også en respondent slik: «Særlig når musikken er suggerende og en får dans inn i bildet, så hadde vi noe til felles (...) Vi lot oss rive med, og vi synes det var gøy og gjorde noe i fellesskap; felles bevegelser, felles posisjoner, eller spille en akkord sammen uten å kunne noter». Med tanke på det å groove sammen, sier en respondent at når det begynner å groove og ting begynner å sitte, da føler man at man er på samme lag: «Når man får til at det høres ut som én person spiller, og ikke femti, da er man helt sammen og lytter aktivt til hverandre.» Musikkantropologen Charles Keil (1994) beskriver musikken som et særskilt kraftfullt verktøy for bevissthet rundt deltakelse. Han trekker frem begrepet «participatory discrepancies» som handler om små uoverensstemmelser som eksempelvis kan være mellom ulike aktører i «kompet» i samspillet, ulike kroppsdelene som hender og føtter hos en trommeslager, eller ulike instrumentgrupper. Disse uoverensstemmelsene er ifølge Keil det som skaper «grooven» og som inviterer aktørene til å delta. Dette med synkronisering av tids- og klangopplevelser beskriver også Ruud (2013), og han sier videre at man kan oppleve musikalske høydepunkter knyttet til opplevelsen av å møtes i musikken. Det blir også trukket frem fra flere respondenter at den rytmiske musikken som blir brukt i FeriePULSE, gjør at en føler det på kroppen og at det blir fengende. En respondent beskriver det som at «toget går» når en innøvd dans settes sammen med en trommesolo, og at det blir umulig å la være å henge seg på.

Resultatene viser også at repertoarvalg og måten man jobber med musikken i FeriePULSE, kan si noe om rammer og verdier i musikken. Eksempelvis oppleves rammene som lite rigide, fordi man for eksempel kan bruke kopper og kar hvis det mangler noen

---

slagverksinstrumenter. Det trekkes også frem at musikken ikke trenger å være lik hver gang, slik som i forhåndsbestemte musikkstykker som skal fremføres på en viss måte. For eksempel er det ikke så viktig når man skifter akkord, men at man skifter akkord sammen på et eller annet sted. Dette er i tråd med Turino (2000) sin beskrivelse av syklisk tradisjonsmusikk fra Zimbabwe, som inviterer til deltakelse. Det er ofte kort, repetitiv form på musikken som blir spilt over lengre tid, og det er ikke slik at alle deltakerne har faste stemmer, men det legges vekt på at alle skal kunne kjenne igjen sangen og delta i noe kjent uten å være redd for at det kommer noe de ikke kan. Mange elementer i tradisjonell musikk er et medium som passer for sosial interaksjon og lek, da den legger til rette for bidrag fra deltakerne (Turino, 2000).

Resultatene viser også at musikken kan binde mennesker sammen. En pedagog trekker også frem kommunikasjonen som skjer når uventa ting oppstår, og man er åpen for at det kan være noe positivt. Ruud (2013) skriver om det å svare på hverandres initiativ, med tanke på improvisasjon, og at det oppstår en sterk samhørighet når man leker med forventninger som oppstår når spenning i musikken bygges opp. Det beskrives i resultatene at magi kan oppstå når pedagogene er åpne for innspill, og dette er også i tråd med hva pedagogene i prosjektet «Get in the Groove» (Howard et al., 2013) opplevde med tanke på medvirkning fra barna ved at dynamiske og spontane undervisningsøkter førte direkte til høyere oppnåelse av musikalsk mestring. Timene i prosjektet var intensjonelt rytmisk dominert, for eksempel ved å legge på en trommegroove, fordi en av hovedintensjonene er å få barna til å uttrykke seg og bli rytmisk involvert. I prosjektet «Get in the Groove» går de bort fra rammer som man ofte finner i musikkundervisning, som å være på plassen sin og kopiere læreren, og dette fører til at aktiviteten kan oppleves som kaos og at det fremstår som at pedagogene mister grepet om barna, men det de fant var at det derimot gjorde at pedagogene klarte å skape en atmosfære som barna ikke klarte å la være å ta del i musikalsk (Howard et al., 2013).

Wenger (1998) ser på læring som noe som skjer gjennom praksis, og ikke gjennom undervisning. Et premiss i hans læringsteori er at kunnskap dreier seg om å være aktivt deltakende, noe som kan knyttes til muligheten for barnas medvirkning for å lære i praksisfellesskapet FeriePULSE. I stedet for å spørre hvilke kognitive prosesser og strukturer som er involvert i læring, spør Lave og Wenger (1991, gjengitt av Dysthe, 2001) hva slags sosial aktivitet og deltakelse som gir den rette konteksten for at læring skal skje. For Lave og Wenger er det viktigste å gjøre og handle, ikke å snakke om det (Dysthe, 2001, s. 47).

---

Mange av resultatene er knyttet til fellesskap og kommunikasjon, som pedagogene mener har sammenheng med og er knyttet til de felles musikalske aktivitetene i prosjektet. Det blir også nevnt at måten å tenke musikk på i FeriePULSE er viktig for både barn og voksne: «I stedet for å tenke at det skal låte kjempefint på konsert, er det nå ment å gjelde for en felles aktivitet. Det handler om å være sammen og lage noe sammen». Med tanke på å være sammen i musikken, kan man også spørre seg om musikken er et verktøy for inkludering, eller om inkludering skjer gjennom å delta i musikkaktiviteten - der musikken er en katalysator mer enn et middel for å oppnå noe annet? I følge Varkøy (2015) har musikkaktiviteten en egenverdi, ved at musikalsk erfaring er noe som mennesker gjør sammen. På den andre siden kan man se på musikken for å finne nytte i erfaringen utenfor erfaringen selv. For eksempel kunne man si at det er sunt for den generelle folkehelsen at deltakerne finner nye vennskap fordi de spiller sammen under FeriePULSE. Varkøy knytter derimot musikalsk aktivitet til en form for menneskelig aktivitet som prinsipielt har verdi i seg selv, hvor musikk handler om å delta og om musikalsk erfaring.

Selv om vi til nå har sett at man både i praksisfellesskap og i musikalsk samhandling kan delta med ulikt utgangspunkt, så viser mine funn at tilrettelegging er viktig med tanke på at aktiviteten skal være inkluderende og at alle skal kunne bidra. Dette leder meg videre til neste, og siste, overskrift i drøftinga. Det handler om ulike forutsetninger.

### **5.3 Å kunne delta med sine forutsetninger**

Resultatene viser at innholdet i prosjektet tilpasses deltakerne for at alle skal oppleve mestring. For det første er repertoaret tilpasset ulike nivåer som utgangspunkt, og for det andre kan også innholdet tilpasses progresjonen underveis i prosjektet. Dette leder meg til modellen om forskjellen mellom inkludering og integrering (se Figur 1), som illustrerer at det ikke er elevene som skal tilpasse seg til undervisningen, men undervisningen som skal tilpasse seg til elevene og elevmangfoldet. I en inkluderende skole kommer elevene som de er og blir møtt med tilrettelagt og tilpasset undervisning (Morken, 2016). For å sette dette i en FeriePULSE-kontekst kan vi si at deltakerne skal kunne komme som de er og bli møtt med tilpasset undervisning. Dette trekker også flere respondenter frem at skjer. Notemessig beskrives innholdet som enkelt å lære og enkelt å lære bort, men likevel har alle stemmene en funksjon som skal passe med de andre. På den andre siden trekker flere også frem det jeg nevner under drøfting om fellesskap og felles prosjekt, nemlig at gruppa og samholdet blir

---

bygget fra start. Selv om deltakerne skal bli møtt med tilpasset innhold, så blir det likevel viktig å være med fra start for å føle seg innlemmet i den kulturen som blir etablert. Likevel kan vi si at denne modellen viser at alle kan være del av det samme musikalske fellesskapet og den samme gruppa, med tanke på at alle kan være inkludert ved at alle får tilpasset innhold til sitt utgangspunkt. En respondent uttrykker at det ikke er en fasit på musikken, men at repertoaret blir forma av hvordan elevgruppa fremfører det og hva man blir enige om underveis. Dette blir for meg et bilde likt som illustrasjonen på inkludering, nemlig at alle elevene medregnes hele tiden selv om de er forskjellige. Dette til motsetning fra illustrasjonen om integrering, hvor elev med særskilte behov får komme inn i gruppa til andre som er mer like.

Resultatene viser også til viktigheten av at det ikke er et spikret opplegg som deltakerne enten får til eller ikke får til. Derimot beskrives det planlagte innholdet i FeriePULSE som et nullpunkt som man kan bygge ut ettersom man får det til, og slik bygger mestringen på tilpasning av innhold til hver enkelt. Dette kan både handle om at nybegynnerne får enkle nok toner, og at de mer erfarne skal få utfordringer. I tillegg trekker en av pedagogene frem undervisningen som skjer uten noter, og at barna lærer ved å gjøre det. Slik ble det mye tidlig mestring, og det begrunnes av pedagogen ved blant annet bruk av riff og rytme-fonetikk i innstuderingen: «I stedet for å gjøre det på notemåten, så gjorde vi det på spelemannsmåten, og det ble se og lær, hør og lær, det ble mestring med en gang og stoltheten på konserten var helt ekstrem». Det blir trukket frem som eksempel at man bruker ord som «Bananer Bananer» og «pizza med kjøttkaker» fordi det er ord og setninger som kommer inn, og da vil det rytmiske som de skal spille bli lettere. Barna lærer slik ved å gjøre det, ikke ved å lese det. En annen pedagog sier at med tanke på repertoaret, og at det i prosjektet brukes mye rytmisk musikk, kommer det frem at det rytmiske gjør at en føler det mer på kroppen og at det blir fengende for alle som deltar. Howard et al. (2013) bruker begrepet «rhythmicking», som kan beskrives som deltakelse i en eller annen grad av rytmisk handling. Dette er ifølge forfatterne noe som allerede fins i barna lenge før de er introdusert for formell eller systematisk musikalsk læring. Dette kan knyttes Buchan & Rankin (2015) sitt funn om verdien av barns deltakelse i musikk som er umiddelbart tilgjengelig. De beskriver et repertoar som bestod av enkle rytmiske, melodiske og harmoniske groover, og responsen fra barna indikerer at en gehørbasert tilnærming til groove-basert musikk engasjerte til musikalsk deltakelse og læring. Det syntes å være en balanse mellom barnas kompetanse og utfordring, som kan ha bidratt til at barna erfarte flyt og mestring, og denne

---

inngangen til lett tilgjengelig musikalsk mestring kan gi barn fra ulik bakgrunn en mulighet til å være del av et musikalsk samspill (Buchan & Rankin, 2015).

Det kommer også frem av intervjuene at alle får mulighet til å føle seg viktig i gruppa. Når man føler seg inkludert og er trygg, kan det også være lettere å tørre å delta. En pedagog uttrykker dette ved å si at lederne legger like mye vekt på utenom-musikalske aktiviteter, som det musikalske repertoaret. Da får de som får til det ene, muligheten til å føle seg like viktig som de som best får til det andre. Dette er også en måte å tilrettelegge for aktiv deltakelse, på en annen måte enn bare å tilrettelegge selve det musikalske repertoaret. Hvis man skal hoppe over en fiktiv ball i en oppvarmingslek, og det er ingen grenser for fantasien på å løse dette, så kan man ikke gjøre feil. Det er ifølge respondenten inkluderende at alle kan få det til på sin måte, og det er inkluderende at lærere og elever utfører aktivitetene sammen. Da blir det skapt trygge rammer, og det er et funn at det som skjer av trygghetsskapende arbeid utenfor musikken har veldig mye å si også for om deltakerne tør å delta i musikken eller dansen. Her kan vi kanskje trekke en parallell til modellen i figur 1, som handler om forskjellen mellom inkludering og integrering. Bildet blir da en aktivitet hvor alle kan finne sin egen plass, i stedet for å skulle passe inn i en fasit og gjøre aktiviteten som alle andre.

En av respondentene sammenligner FeriePULSE med sin vanlige arbeidsplass i skolen, og snakker blant annet om det at man tør å slippe seg løs og ha det gøy. Det trekkes frem at skolen ofte kan være litt firkanta med et fokus på pensum og kompetansemål, i stedet for fokus på å ha det gøy. Dette er i tråd med funn fra pedagogene i prosjektet «Get in the groove» som beskriver at de går bort fra rammer som ofte er i ordinær musikkundervisning, og slik kunne man vektlegge det spontane i undervisningsøktene og skape stor uttrykksfrihet uten å være redd for å gå utenfor forventningene til musikkundervisningen (Howard et al., 2013). Pedagogen, som jobber i skole, opplever at man snakker helt annerledes til barna enn i en skolekontekst, og at det er mer gøy og lek i FeriePULSE. Pedagogen reflekterer over at grunnen til at man kan leke mer i prosjekt som FeriePULSE kan være fordi det er utenfor de boksene som vi har i dagliglivet, og at alle er med på å komme seg ut av komfortsonen: «Det er unger som kommer fra overalt, de kommer fra ulike land og bakgrunner, men når vi er på FeriePULSE, så har det ingenting å si, for du er der for én ting og det er å spille og ha det gøy».

---

Med tanke på det å være utenfor komfortsonen, så snakker en pedagog om at lærerne også er utenfor komfortsona. I tillegg til at repertoaret er tilrettelagt for ulike nivå og ulik progresjon, er det også et poeng som kommer frem at repertoaret og innholdet legger opp til at alle uansett nivå også må utenfor komfortsonen og prøve noe nytt. En av pedagogene sier at hvis hele prosjektet bare hadde vært å spille og synge musikk, kunne det lettere hadde blitt et skille mellom de som har erfaring fra musikk og de som ikke har erfaring fra musikk. Her kan vi igjen trekke en parallell til figur 1, som viser forskjell mellom integrering og inkludering. Det er ikke bare noen som kommer uten musikkerfaring og skal passe inn i en arena hvor andre har musikkerfaring, noe som kunne passet med integrering hvor man skal passe inn i en allerede etablert kontekst. Det blir derimot trukket frem som en styrke at det er sånn at alle skal gjøre alt, noe som passer inn i bildet med at flere individer får komme som de er og blir møtt med tilrettelegging: «Alle skal også danse, alle skal også drille, alle skal også spille skuespill, og det tror jeg bidrar til å skape et enda større felleskap og et større vi, for at alle får lært seg noe nytt.» Pedagogen sier at selv om de som har spilt et instrument før også får lært seg en ny sang, så er det innenfor deres komfortsone å lære seg en ny sang på sitt eget instrument, men det at de må legge fra seg instrumentet og bli med på noe helt annet som de ikke er vant til, bidrar kanskje til et større «vi».

---

## 6. Avslutning

I dette siste kapitlet vil jeg først gjøre en kortfattet oppsummering før jeg kommer med en konklusjon hvor jeg svarer på problemstillingen. Deretter vil jeg komme med noen refleksjoner rundt oppgavens begrensninger, før jeg til slutt ser på noen muligheter til videre forskning.

### 6.1 Oppsummering

Denne oppgaven startet med et innledende kapittel som inneholder bakgrunn for valg av tema, samt oppgavens problemstilling og struktur. Deretter presenterte jeg oppgavens kontekst som er prosjektet FeriePULSE, gjorde rede for de sentrale begrepene musikkaktivitet, fellesskap og inkludering, samt presenterte mitt hermeneutiske ståsted. I kapittel 2 redegjorde jeg for sentral teori, delt inn i tre hovedtemaer, nemlig «Inkludering», «Sosiokulturell læringsteori» og «Musikalsk erfaring». I kapittel 3 om metode presenterte og drøftet jeg valget av kvalitativ forskningsmetode, og utvalget for intervju som er pedagoger tilknyttet FeriePULSE-prosjektet som blir undersøkt. Deretter redegjorde jeg for hvordan jeg samlet inn og analyserte det empiriske materialet, før jeg tok for meg studiens pålitelighet og gyldighet. I kapittel 4 presenterte jeg resultater, som jeg videre drøftet i kapittel 5.

Med denne oppgaven ønsker jeg å sette søkelys på inkluderende undervisning, samt bidra med kunnskap som musikkpedagoger og andre som er knyttet til musikkundervisning kan dra nytte av. For å undersøke hvordan musikkaktiviteter kan være en inkluderende arena for alle som vil delta, formulerte jeg følgende hovedproblemstilling etterfulgt av to underproblemstillinger:

«Kan musikkaktiviteten være en inkluderende arena? I tilfelle, på hvilken måte?»

«Opplever pedagogene at aktivitetene under FeriePULSE er inkluderende for alle deltagere, og hva i aktiviteten er inkluderende?»

«Hvordan brukes musikk og dans til å skape fellesskap?»

### 6.2 Konklusjon

For å forsøke å svare på problemstillingene, har jeg i denne oppgavens diskusjonsdel knyttet resultater opp mot det teoretiske rammeverket, samt eksisterende forskning om tematikken.



---

Her fant jeg eksempler på hvordan FeriePULSE som musikkaktivitet er en inkluderende arena som skaper fellesskap gjennom det pedagogene opplever som inkluderende aktiviteter. Mine hovedfunn i denne oppgaven kan oppsummeres i tre punkter for hvordan en arena kan være inkluderende, og da handler det om å skape trygghet i et fellesskap, hvordan musikalsk erfaring og læring skjer gjennom samhandling, samt det å legge til rette for at alle kan delta aktivt med sine forutsetninger. Slik har jeg undersøkt om og hvordan inkludering kan skje i musikkaktiviteten. I tillegg tyder resultatene på at den musikalske aktiviteten har en verdi i seg selv, utover det man kan se på som et nyttig verktøy som aktivitet og inkluderingsarena. Funnet i denne studien indikerer blant annet at rytmisk samhandling og det å samles i en felles groove gjør at en gruppe kan føle seg som én. En pedagog uttrykker det slik: «Man føler at man er på samme lag».

Peder Haug (2014) definerer fire utfordringer for en inkluderende skole, noe som også er med på å operasjonalisere begrepet inkludering for denne oppgaven. Derfor vil jeg avslutningsvis gi de samme fire utfordringene til musikkpedagoger eller andre som kan sette søkelys på inkludering gjennom musikkaktiviteten: Hvordan kan man være med på å skape en inkluderende arena gjennom å sikre fellesskap, deltakelse, medvirkning og utbytte.

### **6.3 Studiens begrensninger**

Med tanke på utvalg, har jeg i denne studien valgt å undersøke inkludering i musikkaktiviteten gjennom pedagogenes briller. En begrensning er da at jeg ikke har fått med barnas perspektiv, eller andre voksne involverte sitt perspektiv. Her kunne en mulighet vært å gjøre en endring i utvalg til også å inkludere deltakere, for å få med hvorvidt barna har opplevd inkludering, noe som er i tråd med Hansen og Qvortrup (2013) sitt psykologisk blikk på inkludering. Andre voksne ledere kunne også hatt andre blikk på inkludering, som eksempelvis administrativt perspektiv, men jeg har her altså valgt å legge vekt på musikkaktiviteten som kontekst, og derfor valgt å intervjuer pedagoger innen musikk og dans som er tilknyttet prosjektet.

I og med at jeg bare har studert ett prosjekt, så kan jeg ikke si noe generelt om hvordan alle musikkprosjekter eller arenaer kan være inkluderende. Denne oppgaven har derimot vist noe om hvordan musikkaktiviteten i FeriePULSE kan være en inkluderende arena, og legger derfor til rette for å kunne ta med denne kunnskapen også inn i andre kontekster. Denne

---

oppgaven kan slik også oppfordre til videre forskning på temaet musikkaktiviteter som inkluderende arena.

#### **6.4 Videre forskning og aktualitet**

Arbeidet med denne oppgaven innebar en rekke valg, som i tillegg til å føre til begrensninger for studien, også åpnet for at jeg så flere muligheter for videre forskning innen samme tematikk.

Ut ifra studiens nevnte begrensninger kunne det være interessant å videre undersøke oppgavens problemstilling gjennom andre utvalg, andre metoder og i andre kontekster. Blant annet kunne det også være spennende å undersøke barnas opplevde inkludering under FeriePULSE ved å ta med barn som respondenter. Det kunne også være spennende å undersøke musikk som inkluderingsarena i konteksten skolekorps hverdagen. Ellers kunne jeg også med tanke på videre forskning på inkludering i skolen, anbefale å forske på musikkaktiviteten i skolen med et særlig blikk på det som kom frem i studien om forskjeller mellom FeriePULSE som fritidsaktivitet og rammene for musikkundervisning i skolen.

Da jeg har sett at inkludering kan sees på med mange blikk, kunne det også være interessant å undersøke nærmere hvordan begrepet inkludering blir brukt av ulike organisasjoner som har inkludering som mål eller verdi. Blant annet står det i rammeplanen for FeriePULSE at ett av målene er varig inkludering for innbyggere i et lokalmiljø, mens Hansen og Qvortrup (2013) skiller mellom ulike dimensjoner av inkludering ved at det foregår i ulike sosiale systemer eller fellesskap som man er inkludert eller ekskludert fra. Slik kan ikke opplevelsen av å være inkludert, være evig, men typen inkludering eller grad av inkludering kan være ulik fra kontekst til kontekst.

---

## Litteraturliste

Alvesson, M. & Sköldbberg, K. (2018). *Reflexive Methodology. New Vistas for Qualitative Research*. London: Sage

Balsnes, A. H. (2009). *Å lære i kor : Belcanto som praksisfellesskap*. [Doktorgradsavhandling, Norges Musikkhøgskole]. NMH-publikasjoner. <http://hdl.handle.net/11250/172411>

Braun, V. and Clarke, V. (2013) *Successful qualitative research: A practical guide for beginners*. London: Sage

Bråten, I. og Thurmann-Moe, A.C. (1996). Den nærmeste utviklingssonen som utgangspunkt for pedagogisk praksis. I Bråten(red.) (1996) *Vygotsky i pedagogikken*. (s. 123-142) Oslo:Cappelen Akademisk Forlag

Buchan, S., & Rankin, B. (2015). 'It was the right beat': Children's need for immediately accessible music. *Australian Journal of Music Education*, (1), 13-28.

Darrow, A. & Adamek, M. (2018). Instructional Strategies for the Inclusive Music Classroom. *General Music Today*, Volume: 31 issue: 3, pages: 61-65. <https://doi-org.ezproxy.inn.no/10.1177/1048371318756625>

Deci, E. L. & Ryan, R. M., (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. New York: The Guilford Press.

Dysthe, O. (2001) *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag

Gylterud, S. (2011). *Skolekorpset. En arena for samspill og læring*. [Masteroppgave, Høgskulen i Volda.] BraVo. <http://hdl.handle.net/11250/153892>

Gustavsson, B. (2000). *Kunskapsfilosofi. Tre kunskapsformer i historisk belysning*. Stockholm: Wahlström & Widstrand

Hansen, O., & Qvortrup, L. (2013). Inklusion i Danmark-hvilke konsekvenser har begrepsdefinitioner for den pædagogiske praksis?. *Paideia*, (5), 8-19.

---

Hansson, S. (2019). *Inkluderende strategier i undervisningen*. [Mastergradsoppgave i tilpasset opplæring, Høgskolen i Innlandet]. Brage INN.  
<http://hdl.handle.net/11250/2630113>

Haug, P. (2014) *Dette vet vi om inkludering*. Oslo: Gyldendal Akademisk

Howard, K., Morford, J. B., & Campbell, P. S. (2013). Get-in-the-groove music: Rhythmicizing with young children. *International Journal of Community Music*, 6(3), 295-309.

Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2016). Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode (5. utg.). Oslo: Abstrakt forlag.

Jortveit, M. (2018). Inkludering som rettighet, godhet og verdighet: Læreres ulike perspektiver på inkludering av språklige minoriteter. *Norsk pedagogisk tidsskrift*. 1 November 2018, s. 259 - 270. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2018-03-05>

Karlsen, S. (2013). Inkludering – av hva og av hvem? En problematisering av musikkpedagogisk praksis i det flerkulturelle samfunnet. *Nordisk musikkpedagogisk forskning. Årbok 15 2013*, 61-84.

Keil, C & Feld, S. (1994): *Music Grooves: essays and dialogues*. The University of Chicago

Krogh, T. (2014) *Hermeneutikk. Om å forstå og fortolke*. (2. utg.) Oslo: Gyldendal Akademiske

Kvale, S. og Brinkmann, S. (2012). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademiske.

Meld. St. 10 (2018–2019) *Frivilligheita – sterk, sjølvstendig, mangfaldig. Den statlege frivilligheitspolitikken*. Kulturdepartementet.  
<https://www.regjeringen.no/contentassets/82a9eff104b3441d92c04198370a0724/nn-no/pdfs/stm201820190010000dddpdfs.pdf>

Meld. St. 19 (2018–2019). *Folkehelsemeldinga. Gode liv i eit trygt samfunn*. Helse- og omsorgsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/84138eb559e94660bb84158f2e62a77d/nn-no/pdfs/stm201820190019000dddpdfs.pdf>

Morken, I. (2016) Inkludering. I Kvamme, Kvernbekk, Strand(red.), (2016). *Pedagogiske fenomener - en innføring*. (s.165-176) Oslo: Cappelen Damm

---

Mosavi, M. S. (2019). *Jeg har noe å dele! En kasusstudie av Fargespillmetoden anvendt i musikkundervisning i grunnskolen*. [Masteroppgave, Høgskulen på Vestlandet avd. Bergen] HVL Open. <http://hdl.handle.net/11250/2605804>

Norges Musikkorps Forbund. (2018). “Om FeriePULSE”.  
<https://musikkorps.no/inkludering/feriepulse/>

Norges Musikkorps Forbund. (2021)“ Plass til alle”.  
<https://musikkorps.no/inkludering/bakgrunn/>

Oksfjellelv, A. (2015). *Skolekorps - en inkluderende fritidsaktivitet?* [Masteroppgave, Universitetet i Oslo] DUO Vitenarkiv. <http://urn.nb.no/URN:NBN:no-49040>

Olsen, M. (2015) To søyler i en inkluderende skole. Utdanningsforskning.no. Hentet oktober 2021 fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/2015/to-soyler-i-en-inkluderende-skole/>

Repstad, P. (2007) *Mellom nærhet og distanse. Kvalitative metoder i samfunnsfag*. Oslo:Universitetsforlaget

Redaksjonen for norsk APA-stil. (2021). Norsk APA-manual: En nasjonal standard for norskspråklig APA-stil basert på APA 7th (Versjon 1.7). Unit.  
<https://www.unit.no/tjenester/norsk-apa-referansetil>

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

Schütz, A. (1951) Making music together: A study in social relationship. *Social research*, 1951, (Vol. 18, No.1), s. 76-97. Hentet 20.09.21 fra [www.jstor.com/stable/40969255](http://www.jstor.com/stable/40969255)

Skogdal, S. (2014) Inkludering er deltakelse for alle. I Lund, Hjelmbrække og Skogdal(red.), (2014). *Inkluderende praksis. Gode erfaringer fra barnehage, skole og fritid*. (s.41-52) Oslo: Universitetsforlaget

Skogdal, E og Berg-Olsen, E. (2014) Inkluderende musikkundervisning. I Lund, Hjelmbrække og Skogdal(red.), (2014). *Inkluderende praksis. Gode erfaringer fra barnehage, skole og fritid*. (s.179-193) Oslo: Universitetsforlaget

Store Norske Leksikon, «Musicking». Hentet mars 2022 fra <https://snl.no/musicking>

Store Norske Leksikon, «Validitet». Hentet november 2021 fra <https://snl.no/validitet>

- 
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode* (5. utg.) Bergen: Fagbokforlaget.
- Thomassen, M. (2006). *Vitenskap, kunnskap og praksis. Innføring i vitenskapsfilosofi for helse- og sosialfag*. Oslo: Gyldendal akademisk
- Tjora, A. (2018). *Hva er fellesskap*. Oslo: Universitetsforlaget
- Tsaklagkanou, Lina and Creech, Andrea (2021), 'Sistema-inspired music education as an agent of change in and beyond the musical lifecourse: Perceptions of the transferable skills and transferability', *International Journal of Community Music*, 14:1, pp. 61–79, [https://doi.org/10.1386/ijcm\\_00038\\_1](https://doi.org/10.1386/ijcm_00038_1)
- Turino, T. (2000). *Nationalists, Cosmopolitans, and Popular Music in Zimbabwe*. Chicago: The University of Chicago Press
- Varkøy, Ø. (2015) *Hvorfor musikk? En musikkpedagogisk idèhistorie*. 3. utg. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Varkøy, Ø. (2017). *Musikk - dannelse og eksistens*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Vist, T. (2008). Musikken som medierende redskap. *Nordisk musikkpedagogisk forskning. Årbok 10 2008*, s. 185-204.
- Wenger, E. (1998) *Communities of practice. Learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press
- West-Eastern Divan Orchestra. (2022) *Divan orchestra*. Hentet mai 2022 fra <https://west-eastern-divan.org/>

---

## Vedlegg 1: Intervjuguide

### Åpning

Kan du fortelle kort om hvordan du opplever å ha vært med på FeriePULSE?

Er det en historie eller hendelse du vil trekke frem fra FeriePULSE-prosjektet?

### Inkluderende musikkundervisning

1. Hvordan kan musikken bringe alle deltagere og ledere sammen, uansett bakgrunn og nivå?
2. Når opplevde du at deltagerne fikk musikalsk mestring? Og hva eventuelt bidro til dette?
3. Hvordan fikk barna uten tidligere korps erfaring bidra til det musikalske fellesskapet?
4. Var det noen som ikke fikk til? Hvordan ble evt. utviklingen videre da?
5. Hvilke undervisningsmetoder opplevde du i FeriePULSE som er nye sammenlignet med andre korps og kulturskoler eller din vanlige arbeidsplass? Oppfølging: Har du tatt med noen videre inn i din arbeidshverdag?
6. Har det noe å si at repertoaret og aktiviteter har en rytmisk tilnærming? (På hvilken måte?)

### Tilhørighet og fellesskap

7. Hvordan opplevde du samholdet og fellesskapet under prosjektuka?
8. Hva gjør ledere/pedagoger for å skape en egen kultur hvor alle tør å være aktivt deltagende?
9. Hvilke utenommusikalske aktiviteter brakte voksne og barn nærmere sammen?
10. I hvilke situasjoner opplevde du at deltakerne fikk sosial mestring?
11. Opplevde du at noen deltakere falt utenfor? Hvordan og hvorfor?

- 
12. Hva har de utenommusikalske lekene/aktivitetene å si for deltagelse?
  13. Opplevde du at samspillet i musikken bidro til sosialt samspill i pausene?

### **Inkluderingsarena**

14. Hvilken forståelse har du av begrepet inkludering i dette prosjektet, og på hvilken måte har dette blitt formidlet?
15. Hvordan åpner prosjektet dørene til videre deltakelse i frivilligheten?
16. Hvordan kan musikk og dans bidra til kommunikasjon mellom ulike mennesker?
17. Hva betyr gratis måltider sammen?
18. Hvordan får deltakere bidra faglig/sosialt, uansett nivå?
19. Det er stort alders-språk og mange roller i prosjektet. Hva gjør en for at alle roller skal føle seg inkludert?
20. Repertoar, instruktører og innhold fra flere land - hva har dette å si for fellesskapet?

Tillegg: Har du noe å tilføye?

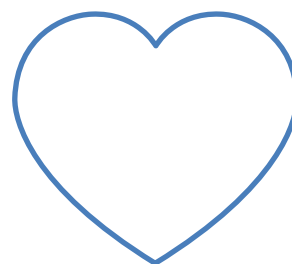
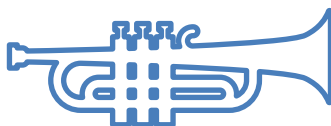


---

## Vedlegg 2: Informasjonsskriv til respondenter

### Vil du delta i forskningsprosjektet ”Samspill - inkludering i korpsaktivitet”?

**Hei! Har du lyst å være med i et forskningsprosjekt? Jeg ønsker å finne ut hvordan musikkaktivitet er en inkluderende arena som skaper fellesskap. Dette skal jeg gjøre gjennom å forske på prosjektet FeriePULSE i regi av Norges Musikkorps Forbund.**



#### **Formål**

Formålet med denne undersøkelsen er å finne ut hvordan musikalske og sosiale aktiviteter under FeriePULSE er inkluderende for alle deltagerne, samt hvordan man bygger en felles kultur for ledere og deltakere.

Jeg har lyst å snakke med 4-6 personer som har observert eller vært med på prosjektet FeriePULSE. Håper du vil være med!

Vi vil for eksempel stille deg spørsmål som:

- *Hvordan kan musikkaktivitet være en inkluderende arena?*
- *Hvilke verdier fant du i FeriePULSE som er nye sammenlignet med andre korps og kulturskoler eller din vanlige arbeidsplass?*
- *Hvordan opplevde du samholdet og fellesskapet under prosjektuka?*

Dette prosjektet er et forskningsprosjekt fra Høgskolen i Innlandet, Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk.

#### **Hvem leder forskningsprosjektet?**

Forskeren heter Odd-Erik Nordberg.

Veileder hos Høgskolen i Innlandet er Johannes Lunde Hatfield.

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

Vi spør deg om å være med, fordi du har vært involvert i prosjektet FeriePULSE.

Hvis du har lyst å være med i forskningsprosjektet, må du skrive under på siste ark i dette brevet, og da vil vi ta kontakt med deg. Hvis du ikke har lyst å være med, tar vi ikke kontakt med deg.

---

### Hva betyr det for deg å delta?

Hvis du har lyst å delta i forskningsprosjektet, vil vi ha et intervju med deg. Et intervju er en samtale der vi stiller deg forskjellige spørsmål. Spørsmålene vil handle om hvordan musikk og dans innvirker følelsen av mestring, mangfold og tilhørighet i FeriePULSE-prosjektet.



Odd-Erik Nordberg vil lede intervjuet, enten fysisk eller på Teams, og vi vil gjøre lyd-/filmopptak av intervjuet. Intervjuet vil ta ca. 45 minutter.



### Det er frivillig å delta<sup>[1]</sup><sub>SEP</sub>

Det er frivillig å delta i prosjektet. Det betyr at du kan velge selv om du har lyst å være med eller ikke. Ingen andre kan velge dette for deg. Det er bare du som kan samtykke.



Hvis du vil delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Det betyr at det er lov å ombestemme seg, og det er helt i orden. All informasjon om deg vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller om du først sier «ja» og så «nei».

### Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke informasjonen om deg til å finne ut våre forskningsspørsmål.

Vi vil ikke dele din informasjon med andre. Det er bare forsker Odd-Erik Nordberg som har tilgang til informasjonen.

Vi passer på at ingen kan få tak i informasjonen som vi samler inn om deg.

---

Vi lagrer all informasjon på en sikker datamaskin.  
Vi sletter lydopptak fra intervjuet når vi har skrevet ned alt som vi har snakket om.  
Vi passer på at ingen kan kjenne deg igjen når vi skriver forskningsartikler. Vi vil for eksempel finne opp et annet navn når vi skriver om deg. Vi følger loven om personvern.

### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Vi er ferdig med forskningsprosjektet i februar 2022.  
Da vil vi passe på at all informasjon om deg er slettet.

### **Dine rettigheter**

Hvis det kommer frem opplysninger om deg i det som vi skriver, eller har i dokumentene våre, har du rett til å få se hvilken informasjon om deg som vi samler inn. Du kan også be om at informasjonen slettes slik at den ikke finnes lenger. Det som det er noen opplysninger som er feil kan du si ifra og be forskeren rette dem. Du kan også spørre om å få en kopi av få informasjonen av oss. Du kan også klage til Datatilsynet dersom du synes at vi har behandlet opplysningene om deg på en uforsiktig måte eller på en måte som ikke er riktig.

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

Vi behandler informasjon om deg bare hvis du sier at det er greit og du skriver under på samtykkeskjemaet.

### **Hvor kan jeg finne ut mer?**

Hvis du har spørsmål om studien, kan du ta kontakt med Odd-Erik Nordberg på telefon 97 67 67 72.



Norsk senter for forskningsdata (NSD) har sagt at det er greit at vi gjør dette forskningsprosjektet. Hvis du lurer på hvorfor NSD har bestemt dette, kan du ta kontakt med:

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

Med vennlig hilsen  
Odd-Erik Nordberg  
Masterstudent i pedagogikk

---

## Vedlegg 3: Rammeplan

# Rammeplan FeriePULSE

Pr. Juni 2021.

### Vårt formål

Norges Musikkorps Forbund skal gjøre musikkorps til en **attraktiv fritidsinteresse for alle barn, unge og voksne**. Dette gjør vi ved å sikre gode vekstvilkår for korpse, tilby aktiviteter av høy kvalitet og synliggjøre korpseenes betydning. Gjennom vårt arbeid er vi en sentral bidragsyter til **livslang læring, økt livskvalitet og kulturbygging** i hele landet.

### Våre verdier

Inkluderende – Inspirerende – Engasjert

### Strategiplan 2018-2022: NMF skal styrke det enkelte medlemskorps

Korps er spilleglede og samspill, mestring og utvikling. Korps er sosialt og lærerikt, med felles opplevelser på tvers av alder, kjønn, religion, etnisk opprinnelse og sosial bakgrunn. I korpset er alle en viktig ressurs som sammen gjør korpset bedre. I tillegg til musikkopplæringen er korpset også et viktig nærmiljøtiltak, en møteplass og en samfunnsbygger. Det er et mål at NMF skal være en viktig samfunnsaktør og arena for opplæring innen musikk og drill.

For at korps skal være en attraktiv og inkluderende fritidsinteresse for alle, skal NMF bl.a:

- bidra til at alle barn, unge og voksne skal ha lik mulighet til å delta i korps i samsvar med fritidserklæringen fra 2016 \* (strategi 4)
- arbeide med rekruttering og inkludering av nye medlemmer og ha fokus på å beholde medlemmene som starter i korps (strategi 5)
- arbeide for å styrke organisasjonens omdømme samt anerkjennelsen av korpseenes verdi (strategi 7)

NMF har utviklet lavterskel ferieseinarer som kalles FeriePULSE. FeriePULSE er åpent for alle, og er slik en brobygger mellom barn og unge som allerede spiller eller driller i korps, og barn og unge som ønsker å ta del i korpsaktiviteten.

FeriePULSE er samlebetegnelsen, og hvert seminar får navn ut fra hvilken ferie det holdes, for eksempel VinterPULSE i vinterferien og SommerPULSE i sommerferien. HelgePULSE er en variant av FeriePULSE som finner sted i en helg/langhelg.

### Hva er inkludering for oss?

Inkludering er når alle får tilpasset opplæring sammen med andre, deltar aktivt og opplever mestring og tilhørighet

### Våre mål for FeriePULSE er:

- Å tilby en **meningsfull aktivitet** gjennom musikkopplæring, mestring og gleden av å utvikle seg i samspill med andre
- Å stimulere til **økt deltakelse** i korps eller annen fast fritidsaktivitet
- Å bidra til **varig inkludering** av innbyggere i et lokalmiljø

**Målgruppe:** Alle barn og ungdom i skolealder - med familier

**Hva er kjernen i FeriePULSE?**

Åpent for ALLE barn og unge - <b>med og uten korpsbakgrunn</b>
<b>Musikken og dansen er tilpasset</b> deltakerne, så ingen må tilpasse seg innholdet
Alle skal stå stolt på scenen og aktivt vise frem noe de har <b>lært og mestrer</b>
Jobbe for at <b>alle trives og får nye venner</b> , med mye lek og nye opplevelser både i undervisning og pauser
Økonomi er <b>ingen hindring</b> – ingen eller symbolsk deltakeravgift, hjelp med transport og tilrettelegging

**FeriePULSE-verdier – og hvordan leve disse i praksis**

<b>Tillit</b>	Vi anbefaler å lage mindre grupper innad blant deltakerne slik at det er lettere å bli trygg og kjent med de andre deltakerne. Sørg for at deltakerne blir godt kjent med minimum én voksen og én praktikant/assistent
	Vi hilser hver morgen, og vi ser hverandre
	Voksne prioriterer tid med deltakerne
	Vi har ungdomspraktikanter/assistenter som er brobyggere
<b>Trivsel</b>	Alle blir tatt godt imot – hei og adjø ved døra
	Det er energi og mange ulike aktiviteter gjennom dagen, fra mat til musikk
	Vi legger til rette for vennskap
	Livsmestringsaktiviteter både i og utenfor musikken
<b>Tilhørighet</b>	Alle er viktige
	Hver morgen starter med felles frokost og en felles lek  Avslutning sammen hver ettermiddag, gjerne med oppsummering av dagen.

	Noe felles, nytt repertoar for å bygge under samspill og samhold
	Alle skal føle seg trygge nok til å tre ut av komfortsonen
<b>Mestring</b>	Alle får opplæring på sitt nivå – enten en er helt fersk eller erfaren
	Alle får til noe, alle blir utfordret på noe og alle lærer noe – både musikalsk og sosialt
	Vi viser retningen fremover og bevisstgjør alle fremgang som skjer – også enkle steg underveis i læringsprosessen
	Konsert siste dag, hvor alle er aktivt med og alle har en rolle!

#### Hva trenger vi for å gjennomføre FeriePULSE:

<b>Lokale</b>	Lokale med flere øvingsrom, spisemuligheter og konsertsal. Helst egnede steder for lek inne og ute
<b>Rekruttering av deltakere til FeriePULSE</b>	Rekruttering av deltakere til FeriePULSE skjer på to plan <ul style="list-style-type: none"> <li>1. Promotering fra lokale korps og kulturskolen</li> <li>2. Informasjon til aktuelle samarbeidspartnere i miljøer utenfor korps, som for eksempel de som jobber med å tilrettelegge fritidsaktiviteter i kommunen, NAV, voksenopplæring, frivilligsentral, SFO, skoler, helsesykepleiere, bibliotek, flyktningtjeneste, andre frivillige organisasjoner mm</li> </ul> Det ligger to filmer om VinterPULSE på YouTube som kan deles.
<b>Musikk</b>	FeriePULSE-arrangementer med musikk og koreografi
<b>Aktiviteter</b>	Livsmestringsaktiviteter og aktivitetsbibliotek
<b>Tilstrekkelig med personell</b>	Prosjektleder, pedagogisk veileder og eget trivselsteam i tillegg til musikkinstruktørene  Oversetter om det er barn som ikke forstår norsk/engelsk
<b>God mat</b>	Måltidet er samlende og fint for fellesskapet  Kjøkkenet er med å bygge tilhørigheten  Religionsnøytral mat og legge til rette for andre diettbehov/intoleranse

<b>Rekruttering inn i fast aktivitet</b>	<p>Det må legges en plan for å rekruttere barn uten korpsbakgrunn videre inn i korps-/kulturskoleaktiviteten.</p> <p>Se tips lenger ned.</p>
<b>Ungdomspraktikanter/ ungdomsassistent</b>	<p>Bindeledd mellom instruktører og trivselsteam. Deltar aktivt i opplegget.</p> <p>Ungdomspraktikanter - søker plass, får kursing, praksis og attest samt eventuelt honorar</p> <p>Ungdomsassistenten - får praksis, veiledning underveis og attest</p> <p>En pedagogisk veileder følger opp ungdommene.</p>
<b>Transport</b>	<p>For å være sikker på at alle som vil får delta, er det viktig å tilby hjelp til transport. Det kan for eksempel være å dekke bussbillett, bestille felles taxi, ordne praktikanter som følger på veien eller å organisere samkjøring med andre deltakere</p>

**Praktiske tips :**

<b>Matservering og sosialisering</b>	<p>Barna deles inn i faste grupper, hvor det også er faste voksne/ungdommer ved bordet. Disse spiser alle måltider sammen og har fast bord, fast kopp etc. Tips til grupper: Big5 (løve, leopard, elefant, nesehorn og bøffel)</p>
<b>Timeplan</b>	<p>Det er utarbeidet en tidsramme for FeriePULSE, man må være åpen for at selve innholdet i planen justeres etter lederevaluering hver ettermiddag.</p>
<b>Grupper i undervisning</b>	<p>Man kan ha mange små grupper som øver på ulike ting på samme tid. Lurt å ha minst to fellesnummer som ALLE er med på, uansett alder og nivå.</p> <p>Grupper er ikke nødvendigvis de typiske instrumentalgruppene, og det er lurt å utfordre seg slik at alle får tilpasset opplæring. Eks: En fersk tenåring synes det er mer spennende å spille P-buzz med grovmessingmusikanter med korps erfaring, enn med nybegynnergruppa for 8-åringer.</p> <p>Planlegg organisering av grupper ut fra deltakerne som melder seg på.</p>
<b>Innsjekk/ utsjekk</b>	<p>Alle barn og foresatte skal møtes ved innsjekk.</p> <p>De som står ved innsjekk og utsjekk skal gjerne være oppdatert på hvordan det har gått med barnet. Dette kan være en fin oppgave for trivselsteamet.</p> <p>Alle får navnelapp ved innsjekk første dag. Denne leveres ved avslutning hver dag, og leveres ut igjen ved innsjekk neste morgen. Deltagere går rett fra innsjekk til plassen sin ved matbordet for informasjon og eventuelt lett frokost.</p>

<b>Øving og instrumenter</b>	Fast instrumentparkering for ulike instrumenter. P-buzz nummereres og vaskes med anti-bac mellom hver gang. Ingen spilling i pauser.
<b>Evaluering</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>Hver dag avsluttes med evalueringsmøter for staben, først gruppevis – så felles</li> <li>Instruktørene bør i tillegg møtes etter hver økt for å evaluere, planlegge og forberede neste økt, slik at alt er klart når elevene kommer. Dette skal sikre at alle har en felles forståelse for hva som skal foregå og hvordan</li> <li>Deltaker/foresatte bør også evaluere siste dag/ i etterkant</li> <li>Stab og samarbeidspartene bør evaluere hele prosessen rundt FeriePULSE og legge en plan for veien videre</li> </ol>
<b>Rekruttering fra FeriePULSE til korps</b>	<p>Snakk med alle som ikke går i korps/kulturskole om interesse for å starte i løpet av FeriePULSE og følg opp de interesserte i etterkant</p> <p>Bruk egne personer som fungerer som guider inn i aktiviteten</p> <p>Stand fra korps/kulturskole på avslutningskonserten</p> <p>Korpsene må gjøres bevisst på hvordan man tar imot nye medlemmer, og særlig potensielle foresatte uten forkunnskap om korps</p> <p>NMF har laget presentasjon om korps og frivillighet, samt filmer uten tale om korpsaktivitet</p> <p>NMF har utviklet brosjyrer om korps på 12 språk</p> <p>Gjennomføre ALLEMED dugnad i forkant i korps/kulturskole/lokalmiljøet</p>
<b>Samarbeidspartnere</b>	Et viktig ledd i å bidra til et inkluderende samfunn, er å knytte til seg ulike samarbeidspartnere. Dette kan eksempelvis være voksenkorps som spiller på konserten eller hjelper til praktisk, det kan være minoritetsorganisasjoner ordner matservering, det kan være ungdomspraktikanter fra utenfor korpsmiljøet, personer som får arbeidstrening på FeriePULSE gjennom NAV eller ulike organisasjoner som bidrar til rekruttering av nye deltakere.
<b>Personell</b>	Husk politiattest

#### Andre verktøy for gjennomføring

- Produksjonsplan, inkludert diverse lister
- Plakat
- Invitasjon med påmeldingsskjema



- Utkast epost / brev til korps og samarbeidspartnere
- Informasjonsbrev til praktikanter
- Informasjonsbrev til deltakere
- Invitasjon til avslutningskonsert
- Pressemelding
- Repertoar og aktiviteter
  - [ImPULSE](#)
  - [Alle spiller](#)
  - [Bands Crossing Borders arrangementer utgitt på Norsk Noteservice](#)
  - [Aktivitetsbibliotek](#)
- [Filmer](#) på YouTube om VinterPULSE
- [Brosjyrer på 12 språk/filmer uten tale](#) om korps
- Praktikant-guide
- [Ressursdokument Korps og Folkehelse](#)

## Stab

Under følger forslag til arbeidsfordeling. Gjøre lokale tilpasninger etter hva som er fornuftig.

ROLLE	
<b>Produsent</b>	Administrativt ansvarlig
<b>Musikalsk leder</b>	Overordnet ansvar for musikalsk innhold
<b>Koreograf</b>	Overordnet ansvar for dans / bevegelse
<b>Musikk- og aktivitetsleder</b>	Overordnet ansvar for musikalsk aktivitet
<b>FeriePULSE pedagog(er)</b>	Ansvar for instruksjon i grupper og på fellesprøver
<b>PULSE-deltaker(e)</b>	Ansvar for instruksjon i grupper og på fellesprøver
<b>Trivselsansvarlig(e)</b>	Ansvar for pauser og oppfølging av barn som trenger ekstra assistanse

<b>Kjøkkenteam</b>	Ansvar for å tilberede, servere og rydde opp etter måltider
<b>Pedagogisk veileder</b>	Ansvar for oppfølging av praktikanter. Overordnet pedagogisk ansvar for prosjektet.
<b>Ungdomspraktikanter/-assistenter</b>	Bindeledd mellom instruktør og trivsels ansvarlige.
<b>Smittevern</b>	Ansvar for smittevernsrutiner
<b>Aktivitetsguide / ansvarlig for oppfølging fra FeriePULSE og inn i korps</b>	Fungere som bindeledd mellom familie/deltaker og fritidsaktivitet. Personlig oppfølging.
<b>Frivillige (eks foresatte, annen familie, venner)</b>	Bistå med oppgaver i prosjektplanlegging
<b>Øvrige samarbeidspartnere</b>	Bindeledd mellom prosjekt, fritidsaktivitet og partnere.

### Produsent

Administrativt ansvarlig for gjennomføring av prosjekt. Dette innebærer bla; Ansvar for å organisere lokale, reise/overnatting for tilreisende ledere, lokalt personell (etter avtale med NMF), profilering av prosjekt til målgruppen musikanter / ikke-musikanter), måltider, oppfølging av påmeldingslister og kontaktperson ovenfor foresatte eller andre som melder på barn og utarbeide transportplan for deltakere etter behov. Planlegge og gjennomføre forberedelsesseminar for ledere sammen med kunstnerisk stab. Opptre som prosjektets øverste leder i prosjektuken med myndighet til å rettlede ansatte i stab og deltakere etter behov, lede fellesmøter, planlegge generalprøve og avslutningskonsert, gjennomføre evaluering, oppfølging av media, levere dokumentert oppgjør for eventuelt forskudd og levere sluttrapport som møter partnernes rasporteringsbehov mot sponsorer.

### Musikalsk leder

Ansvar for å utvikle og planlegge musikalsk innhold og dele dette med øvrig kunstnerisk stab. Ansvar for å utarbeide timeplan i samråd med koreograf, ansvar for å tilpasse timeplan i samråd med koreograf og produsent i prosjektuken. Undervisningsansvar i prosjektuken og ansvar for å lede fellesprøver. Ta del i aktivitetsprogrammet etter avtale med musikalsk aktivitetsleder. Ta del i sosiale aktiviteter etter avtale med trivselsleder og produsent. Ansvar for å tilpasse musikk i løpet av prosjektuken slik at alle barn opplever mestring med utgangspunkt i sitt nivå. Ta del i daglige evalueringsmøter sammen med koreograf og produsent. Ansvar for å samkjøre kunstnerisk stab. Ansvar for å sette sammen et konsertprogram som kan fremføres på generalprøve og avslutningskonsert.

### Koreograf

Ansvar for å planlegge og forme dans og bevegelse til musikk utarbeidet av musikalsk leder og dele dette med øvrig kunstnerisk stab. Utforming av dans og bevegelse skjer i nært samarbeid med musikalsk leder og andre medvirkende i prosjektet. Undervisningsansvar i prosjektuken. Ta lederansvar på fellesprøver etter avtale med musikalsk leder. Ta del i aktivitetsprogrammet etter avtale med musikalsk aktivitetsleder. Ta del i sosiale aktiviteter etter avtale med trivselsleder og produsent. Ansvar for å tilpasse koreografi / dansenummer i løpet av prosjektuken slik at alle barn

---

opplever mestring med utgangspunkt i sitt nivå. Ansvar for å produsere en helhetlig avslutningsforestilling. I dette ligger finne og utvikle ideer til egne dans /drillnummer og en helhetlig forestilling. Ta del i daglige evalueringsmøter sammen med musikalskleder og produsent. Ansvar for å sette sammen et konsertprogram som kan fremføres på generalprøve og avslutningskonsert.

### **Musikk- og aktivitetsleder**

Ansvar for å utarbeide en plan, legge til rette for og lede et aktivitetsprogram som bidrar til å styrke samholdet blant leder og deltakere. Dette innebærer bla. *ice breakers, team building, energizers, warmups og teknikker for crowd control*. Dette gjøres i nært samarbeid med Musikalsk leder og Koreograf. Ansvar for å dele aktiviteter med øvrig kunstnerisk stab. Inngår i kunstnerisk stab med undervisningsansvar i prosjektuken. Ta del i sosiale aktiviteter etter avtale med trivselsleder og produsent. Ansvar for å tilpasse aktiviteter i løpet av prosjektuken slik at alle barn opplever mestring og samhörighet. Ta del i daglige planleggings- og evalueringsmøter. Der det er mulig kan aktiviteter vises frem / brukes på avslutningskonserten.

### **FeriePULSE pedagoger (lokale instruktører og PULSE-team)**

Ansvar for å undervise ulike grupper etter avtale med kunstnerisk stab, delta som spillende leder i forbindelse med fellesprøver, generalprøve og konsert og i aktivitetsprogrammet etter avtale med Musikk- og aktivitetsleder. Ansvar for å legge til rette for at alle deltakere opplever mestring med utgangspunkt i sitt nivå, dette innebærer nær fdialog med kunstnerisk leder om tilpasninger av musikk og aktivitet. Delta på forberedelsesseminar ledet av kunstnerisk ledelse (musikalskleder, koreograf og musikk-/aktivitetsleder) og produsent. Ta del i aktivitetsprogrammet etter avtale med musikalsk aktivitetsleder. Ta del i sosiale aktiviteter etter avtale med trivselsleder og produsent. Ta del i daglige planleggings- og evalueringsmøter. Dele egne musikalske- og sosiale aktiviteter som kan bidra til å styrke prosjektet og deltakernes opplevelser musikalsk og sosialt. Bistå med å sette opp lokale førstedag og rydding siste dag.

### **Trivselsledere**

Se til at alle deltakere trives og har det bra under prosjektuken. Dette innebærer å ta imot/fange opp og veilede deltagere som strever med å finne seg til rette i undervisningssituasjonen eller i pauser. Dersom en deltaker ikke kan motiveres til å delta i det planlagte aktivitetsprogrammet over tid, må man vurdere å ta kontakt med foresatte. Trivselslederens oppgave er å informere produsenten, som igjen vil kontakte foresatte. samarbeide tett med pedagogisk veileder og ha nær dialog med musikalsk leder. Trivselsteamet er være ansvarlig for å følge opp deltakerne i pausene. Det er trivselslederens oppdrag å forberede et utvalg aktiviteter til pausesituasjoner inne og ute, og ha dette klart til hver kursdag. Være med å hente/levere barn ved behov. Trivselsleder har ansvar for å utarbeide en plan for hvem som til enhver tid skal følge deltakerne i pausen enten det er inne / ute. Dele deltakergruppen inn i grupper som bidrar til å styrke samhold og gi trygghet for deltaker. Førstelinjekontakt for småskader. Planlegge aktivitetsprogram før konsert siste dag. Delta på ettermiddagsevaluering etter behov. Levere dokumentert oppgjør for eventuelt forskudd.

### **Pedagogiske veiledere**

Ansvar for forberedelser og oppfølging av praktikant-teamet. Ta del i praktikantopplæring etter avtale. Påse at praktikanter til enhver tid vet hva som forventes av dem, hjelpe dem til å bli komfortable i rollen og forstå sin plass i det øvrige lederteamet. Fungere som bindeledd mellom trivselsteam, musikalskteam og praktikanter. Pedagogisk veileder sirkulere i de ulike gruppene for å observere undervisningen og sørge for at samarbeidet mellom praktikanter og øvrig undervisningspersonell fungerer og sørge for at vi identifiserer og får fulgt opp barn med behov for dette. Ha overordnet pedagogisk ansvar for prosjektet og sørge for en god pedagogisk

---

gjennomføring av seminaret. Dette innebærer å tilby generell veiledning, bistå med å definere løsninger sammen med undervisningsteamet og praktikanter dersom man observerer at barn ikke blir sett/ivaretatt, gi tilbakemeldinger og diskutere pedagogiske utfordringer og løsninger etter behov. Har siste ord dersom det oppstår diskusjoner knyttet til pedagogiske spørsmål. Delta på daglige debrief-møter, med særskilt ansvar for å lede pedagogiske diskusjoner. Dette innebærer å forberede og presentere pedagogiske utfordringer, og legge til rette for diskusjon og problemløsning. Bistå administrativ leder ved inn- og utsjekk daglig. Holde et overordnet blikk på timeplanen og kommunisere endringer til produsent og musikalsk leder etter behov. Delta i opprydding etter konsertslutt

### **Ungdomspraktikanter / assistenter**

Bindeledd mellom instruktør og trivselsteam. Spillende ledere i gruppeundervisning, fellesprøver, generalprøver og konsert. Bistå trivselsteam i pauser og transport av barn til/fra seminar. Delta på forberedende praktikantsamling, 2 dager. Delta på forberedelsesseminar ledet av kunstnerisk ledelse (musikalskleder, koreograf og musikk-/aktivitetsleder) og produsent. Ta del i aktivitetsprogrammet etter avtale med musikalsk aktivitetsleder. Ta del i sosiale aktiviteter etter avtale med trivselsleder og produsent. Ta del i daglige planleggings- og evalueringsmøter.

Spesifikke arbeidsoppgaver vil variere ut fra behov og egne ønsker, eksempel på oppgaver:

- Assistere i undervisningen, med særlig ansvar for oppfølging av musikanter med behov for språklig eller musikalsk veiledning.
- Bistå administrativt team og administrative oppgaver i forbindelse med måltider, møter, pauser og transport til og fra øvelsene.
- Planlegging, gjennomføring, opprydding og evaluering av forestillingen.

### **Kjøkken**

Ansvar for å planlegge meny og sette opp handleliste for frokost, lunsj, middag (kun ledere og praktikanter/assistenter) og to mindre snack måltider (frukt/kjeks) daglig. Ansvar for å handle inn. Ansvar for å tilberede, servere og rydde opp etter måltider til gitte tidspunkt. Kommunisere med produsent i forhold til logistikk rundt servering av måltider. Delta på daglige planleggingsmøter med produsent. Ansvar for at kjøkkenet og kantine / serveringslokale er ryddet ved prosjektslutt slik at det leveres tilbake i den stand det var når vi tok lokalet i bruk. Bistå det øvrige lederteamet med å få alt utstyr ut av lokalene etter konsertslutt fredag kveld etter avtale med produsent. Ansvar for å tilberede, servere varmt måltid, lage kaffe og sette frem kaker til publikumskafeen og rydde opp i etterkant dersom dette er aktuelt. Leverer dokumentert oppgjør for eventuelt forskudd.

### **Smittevern**

Ansvar for å utarbeide gode smittevernsrutiner for undervisningslokale, deltaker og ledere. Ansvar for å informere ledere og deltakere om gjeldende rutiner og påse at smitteverns rutiner opprettholdes. Innkjøp av smittevernsutstyr. Sjekke at smittevernsrutiner følger nasjonale / regionale anbefalinger og krav. Leverer dokumentert oppgjør for eventuelt forskudd.

### **Aktivitetsguide / ansvarlig for oppfølging fra FeriePULSE og inn i korps**

Fungere som bindeledd mellom familie/deltaker og korps/kulturskole. Personlig oppfølging fra personer med nær tilknytning til aktiviteten. Bistå familie/deltaker med informasjon og avklaringer om praktiske forhold, avklare forventinger mellom familie og aktivitet, følge familie / deltaker til første øvelse og bidra til trygg og god introduksjon til aktiviteten.

# Timeplan FeriePULSE

FeriePULSE arrangeres 3-5 dager med kursdag i forkant for pedagogisk personell og praktikanter/assistenter.

Forberedelsesdag		Øvingsdag 1	Øvingsdag 2(-4)	Avslutningsdag
Bli kjent med hverandre/lokaler	<b>9.00 – 9.30</b>	Frokost og innsjekk	Frokost og innsjekk	Frokost og innsjekk
Øving	<b>9.30 – 10.15</b>	Velkommen og bli-kjentleker Informasjon	Velkommen og aktiviteter	Velkommen og aktiviteter
Diverse praktiske avklaringer	<b>10.15-10.30</b>	Pause	Pause	Pause
Felles måltid?	<b>10.30-11.15</b>	Gruppeøvelse	Gruppeøvelse	Gruppeøvelse
	<b>11.15-12.30</b>	Lang matpause med tid til utelek	Lang matpause med tid til utelek	Lang matpause med tid til utelek
	<b>12.30-13.15</b>	Fellesøving/ Full Band	Fellesøving/ Full Band	Fellesøving/ Full Band
	<b>13.15-13.30</b>	Pause	Pause	Pause
	<b>13.30-14.15</b>	Gruppeøving	Gruppeøving	Overganger/ repetisjon
	<b>14.15-14.30</b>	Pause	Pause	Pause
	<b>14.30 – 15.15</b>		Fellesøving / Full Band	Overganger / deltakerevaluering
	<b>15.15-15.30</b>	Pause	Pause	Pause
	<b>15.30 – 16.00</b>	Felles samling	Felles samling	Utdeling luer / forberede konsert
	<b>16.00</b>	Evaluering for ledere med påfølgende middag	Evaluering for ledere med påfølgende middag	Kafè for foresatte og korps
				<b>KONSERT</b>

---

## Vedlegg 4: Godkjenning fra NSD

[Meldeskjema](#) / [Sammen i musikken](#) / Vurdering

### Vurdering

**Referansenummer**

764117

**Prosjekttittel**

Sammen i musikken

**Behandlingsansvarlig institusjon**

Høgskolen i Innlandet / Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk / Institutt for pedagogikk - Lillehammer

**Prosjektperiode**

01.09.2021 - 30.06.2022

[Meldeskjema](#)

**Dato**

07.04.2022

**Type**

Standard

**Kommentar**

Personverntjenester har vurdert endringen registrert 06.04.2022.

Vi har nå registrert 30.06.2022 som ny sluttdato for forskningsperioden.

Personverntjenester vil følge opp ved ny sluttdato for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til videre med prosjektet!

Kontaktperson hos Personverntjenester: Jørgen Wincentsen

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)