

LUP

Vegard Krogseth

Masteroppgave

Musikk som relasjonsbygging

En kvalitativ undersøkelse av hvordan musikk brukes i relasjonsbygging mellom lærer og elev

Master i kultur- og språkfagenes didaktikk

2021

Samtykker til tilgjengeliggjøring i digitalt arkiv Brage JA NEI

Forord

Det å skrive en masteroppgave var ikke det jeg hadde sett for meg da jeg søkte om opptak til faglærer utdanningen i musikk i 2016. Likevel så sitter jeg her i 2021 og skal til å levere inn min masteravhandling. At prosessen med dette har tidvis vært tung og utfordrende skal jeg ikke legge skjul på. Men det har også vært noe av det mest lærerike og spennende jeg har gjort. Jeg har blitt kjent med nye sider av meg selv og min profesjon som lærer. Det er så mange som fortjener en takk når dette prosjektet leveres inn og jeg skal forsøke å takke de fleste.

Først og fremst må det rettes en stor takk til min veileder Odd Skårberg som har vært tilgjengelig så å si til alle døgnets tider, og med en korona-preget hverdag har det døgnet hatt noen unike lengder. Hans råd og veiledning har gjort at jeg leverer fra meg et verk som jeg er ekstremt stolt av.

En takk må også rettes til mine tre informanter som villig stilte opp i en pandemi og gav av sin egen tid. At dere har spilt en viktig rolle i oppgaven sier seg selv. Deres erfaringer og meninger, tanker samt betraktninger har vært essensielle for oppgaven. Den hadde ikke blitt slik den har blitt uten at dere hadde stilt opp.

Så skal det rettes en takk til alle lærere og medstudenter jeg har hatt kontakt med siden jeg begynte på Høgskolen i Innlandet. Særlig skal det rettes en takk til faglærer i musikkmiljøet. Den støtten som har blitt utvist der over flere år har vært viktig for min faglige og personlige- utvikling.

A special thanks must also go out to my online friends who have given me a sense of normality throughout this pandemic. You have been vital in keeping me sane, having had someone to talk to constantly and occasionally discussing subjects from class. Thank you!

Helt til sist skal den største takken rettes til familie og venner som har heiet på meg hele veien. Deres støtte og tiltro har drevet meg framover og så viktig som alle andre har vært, har nok denne støtten vært den viktigst for at jeg nå fullfører mitt studium.

Til alle sammen, tusen takk!

Vegard Krogseth

Hamar, 2021

Innhold

FORORD	3
NORSK SAMMENDRAG	7
ENGELSK SAMMENDRAG (ABSTRACT)	8
1. INTRODUKSJON	9
1.1 BAKGRUNN FOR OPPGAVEN OG PROBLEMSTILLING	9
1.2 SENTRALE BEGREPER.....	10
1.3 OPPGAVENS BEGRENSNINGER	12
1.4 OPPGAVENS OPPBYGGING	13
2. TEORI	14
2.1 RELASJONSTEORI.....	14
2.1.1 <i>Transaksjonsmodellen</i>	16
2.1.2 <i>Tilknytningsteorien</i>	17
2.1.3 <i>Relasjonskompetanse</i>	19
2.1.4 <i>Relasjonell klasseledelse</i>	20
2.2 ANERKJENNELSES TEORI.....	22
2.2.1 <i>Ulike aspekter ved anerkjennelse</i>	23
2.2.2 <i>Anerkjennelsessæfrene</i>	24
2.3 IDENTITET	26
2.3.1 <i>Mead og selvet</i>	27
2.3.2 <i>Giddens og selvet</i>	28
2.3.3 <i>Erikson og identitet</i>	30
2.3.4 <i>Ruud og Identitet</i>	34
2.3.5 <i>Ruud og musikalske rom</i>	36
3. METODE	39
3.1 FENOMENOLOGI	39

3.2	METODEVALG	41
3.3	KVALITATIVT FORSKNINGSINTERVJU	42
3.3.1	<i>Intervjuformat</i>	45
3.3.2	<i>Utvalg av informanter</i>	46
3.3.3	<i>Intervjuguide</i>	47
3.3.4	<i>Gjennomføring av intervju</i>	49
3.3.5	<i>Transkripsjon og analyse</i>	50
3.4	KVALITETEN PÅ FORSKNINGEN	51
3.4.1	<i>Reliabilitet</i>	51
3.4.2	<i>Validitet</i>	52
3.5	OPPGAVENS ETIKK	53
4.	OPPGAVENS EMPIRI	54
4.1	INFORMANT A	54
4.2	INFORMANT B	59
4.3	INFORMANT C	64
5.	DRØFTING	69
5.1	FAGET MUSIKK	69
5.2	MUSIKK I ANDRE FAG	73
5.3	MUSIKK GENERELT.....	77
5.4	RELASJONER GENERELT.....	80
5.5	OPPGAVENS FUNN	82
6.	AVSLUTTENDE KOMMENTAR	85
	LITTERATURLISTE	87
	VEDLEGG 1	90
	VEDLEGG 2: GODKJENNING FRA NSD	91

VEDLEGG 3: INFORMASJONSSKRIV TIL INFORMANTER.....93
VEDLEGG 4: INTERVJUGUIDE.....97

Norsk sammendrag

Tittel: Musikk som relasjonsbygging	
Forfatter: Vegard Krogseth	
År: 2021	Sider: 97
<p>Sammendrag: I denne masteroppgaven undersøkes det hvordan musikk benyttes i relasjonsbygging mellom lærer og elev i ungdomsskolen. Den tar både for seg musikkfaget og musikk generelt. Oppgaven er skrevet med en fenomenologisk og kvalitativ tilnærming, hovedsakelig basert på intervju gjort av tre lærere. Oppgavens problemstilling ble: <i>Hvordan brukes musikk som verktøy innenfor relasjonsbygging?</i></p> <p>Ønsket har vært å undersøke hvordan disse lærerne benytter musikkfaget og musikk generelt som en del av prosessen med å bygge relasjoner til elevene. I dette har det også vært viktig å se på momenter som anerkjennelse og identitet og hvordan relasjonsbygging påvirkes av disse.</p> <p>Funnene i denne oppgaven peker mot at musikk fortsatt er et viktig ledd i relasjonsbyggings prosessen for lærere. Musikk benyttes i flere ledd, blant annet som verktøy for å gjøre læring relevant og som en måte å fremme mestring. Og selv om det har skjedd endringer i hvordan musikk konsumeres, så er det fortsatt mange likhetstrekk. Mixtapes har blant annet blitt byttet ut med spotify, men det er likefult en god måte å bli kjent med ungdommers musikksmak og dermed få et innblikk til deres livsverden.</p>	
Emneord: Musikk; Relasjonsbygging; Anerkjennelse; Identitet	

Engelsk sammendrag (abstract)

Title: Music as relationship building	
Author: Vegard Krogseth	
Year: 2021	Pages: 97
<p>Abstract: In this master thesis the phenomenon of music and how it is utilized in the construction of relations between teachers and students in middle school. Both the subject music, but also music in general is being explored. The thesis is written with a basis in phenomenology and qualitative research, primarily based on interviews conducted with three teachers. The research question for the thesis is: <i>How is music used as a tool in relationship building?</i></p> <p>The intention has been to explore how these teachers utilize music as a subject and in general as a part of the process with building relations to their students. It has also been important then to look at how recognition and identity affects the construction of good relationships between students and teachers.</p> <p>The findings in this thesis points to the continued importance and usage of music as part of constructing relationships to students. Music is being utilized in different ways, amongst them as a tool to make the curriculum appear relevant for the students, and to help the students feel mastery. And even though there has been changes in how music is being consumed, there are still similarities that can be traced back to how it was being interacted with previously. The mixtapes have been switched out with playlists on spotify, but these playlists still hold glimpses into the world of the student and is a vital tool to gain insight into who they are.</p>	
Keywords: Music; Relationship building; Recognition; Identity	

1. Introduksjon

1.1 Bakgrunn for oppgaven og problemstilling

Min bakgrunn for denne oppgaven er et resultat av mitt forhold til musikk og meg selv som person. Så langt tilbake som jeg kan huske har musikk alltid vært en viktig del av livet mitt og for min egen identitet. I tillegg har musikken alltid spilt en viktig rolle i de fleste, om ikke alle, sosiale sirkler jeg har beveget meg i. I senere tider har jeg også innsett hvor personlig musikksmak kan være, og hvor personlig det kan være å dele den. Det var ikke før min tid som høgskole-student at jeg innså den rollen musikken kunne ha i *relasjonsbygging*, og det var også som høgskole-student at jeg oppdaget min interesse i akkurat relasjonsbygging mellom lærer og elev.

Det er ikke et ukjent fenomen at ulike sosiale gruppering lytter til forskjellig musikk. Jeg kan bruke den kunnskapen jeg har tilegnet meg gjennom studiene til å peke på hvordan jeg selv søkte sosial kontakt gjennom musikk. Man kan snakke om hvilke band eller type musikk man lytter til og finne felles ståsted og diskutere ulike sjangere.

Spesielt viktig for meg i praksis har vært relasjonen til mine elever, selv om tiden jeg har hatt med dem har vært svært begrenset. Mens jeg har utdannet meg som faglærer i musikk, har mye av min praksis tatt utgangspunkt i å ha en god relasjon til elevene mine. Yngre elevene lurer ofte på om jeg hører på populære musikere som Marcus og Martinus. Eldre elever er ofte mer interessert i å undersøke sjangeren jeg lytter til. De graver gjerne videre dersom svaret faller innenfor deres egne interessefelt. Å svare på slike spørsmål og deretter utdype når det blir nødvendig, har vært til god hjelp for å gi elevene et grunnlag for å bli kjent med meg i den korte tiden de har hatt meg som lærer. Det skapte interesse og engasjement i en musikktime når jeg kunne diskutere rap-artister med noen av elevene. Senere ble disse elevene mer bevisste på å hilse og å møte blikket mitt. Som enkelt hendelse har dette også vært med på å bevisstgjøre meg på hvilken rolle musikk kan ha som verktøy innenfor relasjonsbygging.

Om relasjonsbygging, eller mer spesifikt lærer-elev-relasjonen sier Utdanningsdirektoratet [Udir] dette:

Relasjonen mellom lærer og elev har betydning for elevenes læringsresultater og atferd. Lærerens vilje til å bry seg om alle elevene, vise interesse for den enkelte, være støttende og ha forventninger om utvikling, er viktig for å bygge en positiv relasjon. (Udir, 2016)

Med dette som grunnlag har det derfor vært spesielt interessant for meg å bevege meg inn mot relasjonsbyggings-feltet med musikk som innfallsvinkel, og jeg har endt opp med følgende problemstilling for oppgaven:

«*Hvordan brukes musikk som verktøy innenfor relasjonsbygging?*»

1.2 Sentrale begreper

Denne oppgaven vil i stor grad ta for seg *relasjonsbygging* og *musikk*, både som et generelt fag, men også som et verktøy innenfor relasjonsbygging. Det er forsket mye på feltet relasjonsbygging, men egne søk i forkant av denne oppgaven viste til svært lite konkret forskning om akkurat musikk og relasjonsbygging innenfor skolen. Det jeg fant gjaldt som regel sammenhenger mellom musikk og relasjonsbygging innenfor musikkterapi, ikke innen ordinær skole. Jeg vil likevel presisere at jeg med denne oppgaven ikke ønsker å bevege meg innenfor musikkterapien eller kommentere hvordan dette henger sammen, da jeg heller ønsker å rette blikket mot skolen, og da spesifikt ungdomstrinnet.

Det bør også pekes på at med denne oppgaven er ikke intensjonen min å gi inntrykk at relasjonsbygging er låst til kun musikk. Feltet som omhandler relasjonsbygging er vidt, og det vil være lite hensiktsmessig å skulle forsøke å innlemme musikk inn i alt som inngår i relasjonsbygging. Relasjonsbygging, og relasjoner sådan, er dynamiske og påvirkes av ulike faktorer i stadig forandring, det innebærer kommunikasjon på flere plan enn bare direkte kommunikasjon (Drugli, 2019, s.15).

Relasjonsbygging i seg selv kan enkelt forklares som konstruksjonen av relasjoner mellom to mennesker, i tilfellet for oppgaven vil det i hovedsak dreie seg om lærer-elev-relasjonen. Relasjon betegner et forhold mellom to parter som utvikles gjennom gjentagende interaksjon, kommunikasjon og samspill mellom individene. Dette gjør at mye av det som går inn i å skape relasjoner kan oppleves som observerbart, men at selve relasjonen inntar en mer abstrakt rolle

(Drugli, 2019, s.15). Disse relasjonene er med på å påvirke elevens læring, både positivt og negativ. En positiv relasjon vil kunne være med på å gi eleven et økt læringsutbytte, mens en negativ relasjon vil kunne være med på å gi eleven minsket læringsutbytte. Som menneskelige individer er vi mer innstilt på å aktivt lytte til mennesker vi liker, eller føler vi har god kontakt med, enn mennesker som vi har dårlige kontakt med eller som vi ikke liker. Gitt skolesammenhengen er det allikevel noe ansvar knyttet til lærerens rolle om å jobbe for å etablere positive relasjoner til sine elever da «... det er snakk om relasjoner mellom barn/unge og voksne, så vil det imidlertid være læreren i kraft av sin yrkesrolle og som voksen, som har ansvar for relasjonens kvalitet» (Drugli, 2019, s 16)

Ved siden av begrepet relasjon vil også begrepet *identitet* være viktig i min oppgave, da musikk ofte vil operere innenfor ulike rom, deriblant personlige og sosiale rom. Selve identitetsbegrepet kan ha mange ulike betydninger avhengig av hvilken innfallsvinkel man har. Som nevnt ovenfor betegner en relasjon et forhold mellom to parter som utvikles gjennom gjentagende interaksjon. I denne oppgaven vil derfor identitetsbegrepet primært forstås ut ifra et subjektivt, fenomenologisk perspektiv. Dette fordi identiteten ikke nødvendigvis peker på objektive og konstante forhold, ei heller at identitet peker på trekk som kan observeres av andre. Det å ha en musikalsk identitet vil alltid være forankret i en subjektiv oppfatning der opplevelser og erfaringer konstant knyttes opp mot den man er, og utformes i møte med omgivelsene. Sentralt for dette blir subjektet, og dermed *selvet*. Selvet, som viser til de tankene, følelsene, meningene og oppfatningene som et enkelt individ har om seg selv, det oppsummerer i stor grad hvordan individets selvrepresentasjon gjennom et ego (Ruud, 2019, s.52).

I og med at oppgaven også skal fokusere på *musikk*, vil det være viktig å gi en presisering for akkurat hvordan begrepet musikk vil virke inn på oppgaven. Rent generelt kan det hevdes at musikk kan bety så mangt og at all musikk kan fungere som relasjonsredskap og som identitetsskapende. I oppgavens forstand vil musikk i stor grad dreie seg inn mot enten skolefaget musikk, som undervisnings-arena, eller de mer hverdagslige og personlige interaksjonene med musikk, gjennom blant annet lytting og ulike former for utøving av musikk, slik som samspill i form av band eller orkester.

1.3 Oppgavens begrensninger

Videre for redegjøring av oppgavens omfang og begrensninger er det naturlig å nevne at den unike situasjonen som verden befinner seg i når denne oppgaven skrives gjør at det vil bli tatt valg som er i tråd med den situasjonen som er gjeldende. Det var allerede fra oppgavens unnfangelse min intensjon å rette denne oppgaven inn mot mellomtrinnet, eller ungdomsskolen, da dette er trinnene jeg selv i fremtiden ønsker å utøve min yrkespraksis. Dermed vil mye av forskningen og teorien som jeg tar utgangspunkt i sikte seg inn mot barn/unge fra alderen 12-16 samt yrkes-aktive voksne personer. Det vil likevel være grunnlag for å se de funnene som kommer fram i oppgaven både i forhold til yngre og eldre barn/unge. Elever/studenter i høyere musikkutdanning kan også trekkes inn her.

Videre er det også viktig å påpeke at denne oppgaven på ingen måte er tiltenkt som et handfast svar på tingenes tilstand, til det vil oppgaven være for liten, og datainnsamlingen for snever. Den er heller tenkt som et supplerende tillegg til forskning innenfor relasjonsbygging og musikk.

1.4 Oppgavens oppbygging

Oppgaven vil følge en struktur som vil oppleves hensiktsmessig for forståelse av innholdet.

I kapittel 1, "Innledning", vil oppgavens tema, bakgrunn, oppbygging og problemstilling presenteres. Her vil valgene begrunnes og sentrale begreper gjøres rede for. Her begrenses også oppgavens generelle omfang.

I kapittel 2, "Teori", vil oppgaven forankres teoretisk. Her presenteres ulike teorier, relevant forskning og annet innhold av verdi for å forstå temaet. I dette kapittelet vil alt av sentrale begreper bli belyst i større grad. Kapitelet vil være grunnlaget for senere drøfting i oppgaven etter at feltforskningen blir presentert.

I kapittel 3, "Vitenskapsteori og metode", vil alle vitenskapelige valg som blir tatt i henhold til oppgaven presenteres. Her vil også den forskningen som er gjennomført for oppgaven bli begrunnet og redegjort for før den presenteres i påfølgende kapittel. Videre vil også avgjørelser tatt i forskningssammenheng presenteres og redegjøres for.

I kapittel 4, "Forskning", vil den feltforskningen som er gjennomført for oppgaven bli presentert alene. Forskningsdataen vil bli presentert alene og uten videre drøfting før den i det påfølgende kapittelet vil bli analysert i lys av oppgavens teoretiske forankring presentert tidligere i oppgaven.

I kapittel 5, "Analyse og drøfting", settes forskningen presentert i kapittel 4 opp mot den teorien som har blitt presentert tidligere i oppgaven. Drøftingen vil skje opp mot oppgavens problemstilling, og søke å finne mulige tilsvarende til oppgavens problemstilling.

I kapittel 6, "Sammenfatning", vil analysen og den videre drøftingen av funnene i analysen flettes sammen opp mot problemstillingen. Spørsmål knyttet opp mot problemstillingen og selve problemstillingen vil i dette kapittelet belyses mer i dybden og forsøkes å besvares innenfor oppgavens rammer og begrensninger.

2. Teori

I dette kapitlet vil jeg legge det teoretiske grunnlaget for oppgaven gjennom presentasjon av teori knyttet til de sentrale temaene i oppgaven, relasjonsbygging og identitet. Med dette ønsker jeg å legge fram et godt teorigrunnlag for hvordan musikk kan spille inn i relasjonsbyggingen og være med på å skape gode relasjoner mellom lærer og elev. Her vil det bli vist til tidligere forskning innenfor de ulike feltene og felt som er sterkt knyttet til disse, slik som anerkjennelsesteori som spiller en stor rolle innenfor relasjonsbygging og som jeg mener er viktig for å forstå hvordan musikk kan benyttes innenfor relasjonsbygging.

Teoriene som benyttes i oppgaven tar utgangspunkt i oppgavens problemstilling og bakgrunn, men vil også bevege seg noe utenfor oppgaven for å forankre de ulike fagfeltene. Jeg pekte blant annet på at relasjonsbegrepet er vidt og det er derfor mange ulike momenter som vil være viktige for at oppgaven skal kunne leses som en del av feltet.

Kapitlet bygges opp i en rekkefølge som jeg anser som logisk for oppgaven da relasjonsfeltet blir redegjort for først, her vil også begrepet anerkjennelse bli redegjort for. Deretter vil identitetsfeltet redegjøres for.

2.1 Relasjonsteori

Relasjoner mellom mennesker er sentralt for å skape personlig og sosial vekst, og relasjonsbygging mellom lærer og elev er viktig for god læring og kunnskapsmangfold. Som sitatet innledningsvis i oppgaven viser til, er det allerede etablert av Udir at relasjonen spiller en viktig rolle i norsk skole. Det er ifølge Drugli (2019) mye forskning som peker på hvordan lærer-elev-relasjonen påvirker både hvordan hverdagen i skolen blir for den enkelte lærer og elev, samt hvordan den undervisningen som gis faktisk gir eleven den læringen som er tiltenkt eller om læringsprosessen vil være mindre god. Det å evne å møte sine elever der de er og lære de å kjenne er derfor viktig når det kommer til å kunne tilpasse opplæringen for eleven som også er et sentralt prinsipp i den norske skolen. Gjennom å kjenne elevene oppnår også læreren et bedre grunnlag for å kunne gi gode tilbakemeldinger og veiledning tilpasset eleven. «Disse relasjonene ser ut til å være vesentlige for hvordan læreren lykkes i sentrale deler av sitt arbeid, og dermed også for i hvilken grad målene for norsk skole realiseres» (Nordahl, 2010, s. 136).

Mirjam Harketstad Olsen (2016) skriver at «en relasjon vil alltid dreie seg om mer enn én. I en relasjon er du noe mer enn deg selv, du samspiller med dem eller det som er rundt deg» (s. 16). Det vil alltid være faktorer som spiller inn i et slikt samspill. Hvem er eleven ovenfor deg? Hvilke erfaringer har eleven? Hvordan har de det akkurat nå i den aktuelle lærings-situasjonen? Dette er faktorer som læreren må tenke på/vurdere og som kan styrke eller svekke det aktuelle læringsutbytte. Sentralt her ligger lærerens evne til å forstå disse faktorene og på hvilken måte disse faktorene gjøres bevisst for læreren. Det snakkes ofte om at læreren må evne å *se* eleven og evne å møte de der de er. Undersøkelser gjort peker på at der lærerne har hatt mest suksess med å opparbeide gode relasjoner til elevene har de klart å *se* hvem eleven er og hva de kan. De har ikke bare gjort eleven til enda en student som skal ha et bestemt utdanningsløp gjennom et visst antall år, men heller forsøkt å se eleven som et unikt individ i et fellesskap. Gjennom dette oppnår lærerne å få fram muligheter til bidrag fra eleven i fellesskapet, samtidig som de dermed evner i enda større grad å bli kjent med eleven og dermed kunne tilpasse sin interaksjon med eleven deretter (Olsen, M. H. 2016, s. 17).

Det er gjort mye forskning på nettopp viktigheten med gode relasjoner i læringen. Thomas Nordahl (2010) peker på en undersøkelse gjort for Kunnskapsdepartementet i 2008 der det vises til at blant det aller viktigste hos en lærer er evnen til å skape gode sosiale relasjoner til elevene sine da dette betyr mye for elevenes læring (Nordenbo mfl. (2008) i Nordahl, 2010, s. 134). Som mennesker lytter vi lettere til mennesker vi har bedre relasjoner til og vi er mer tilbøyelige til å ta til oss informasjon eller veiledning fra mennesker vi respekterer. Nordahl peker videre på ulike forskere som støtter disse funnene blant annet Hattie (2009) «som viser at relasjonen mellom elev og lærer er en av de faktorene som har sterkest effekt på elevenes læringsutbytte» (Nordahl, 2010, s. 134). Nordahl snakker om samspill og motspill i relasjonen, der samspillet i positiv forstand baserer seg på personlig kunnskap om eleven, interesser, hvem de er og hvordan dette kan best benyttes for å fremme elevens læring. Motspillet som Nordahl peker på, kommer fram mer eller mindre naturlig grunnet skolen og lærerens maktposisjon ovenfor elevene. Det er avstand mellom dem, men så lenge behovet for kontroll og makt ikke kommer ut av kontroll og blir til et behov for kommando ovenfor eleven skal ikke motspillet påvirke relasjonen mellom lærer og elev negativt (Nordahl, 2010, s. 135).

2.1.1 Transaksjonsmodellen

I større grad har det blitt lagt ut om relasjoner ut ifra det perspektivet Drugli (2019) knytter opp mot tilknytningsteorien. Drugli trekker også fram en annen måte å forstå relasjoner gjennom transaksjonsmodellen- som viser til hvordan ulike systemer virker inn på hverandre over tid. Det ligger i ordet transaksjon at det skjer en form for overføring mellom disse systemene. Dette vil igjen påvirke hvilke transaksjoner som vil være mulige å gjennomføre på et senere tidspunkt i elevens liv (Drugli, 2019, s. 17). Her peker Drugli på viktigheten av tidsdimensjonen når det kommer til utviklingsprosessen, både i henhold til relasjoner, men også i forhold til personen som tar del i transaksjonene. Prosessen innebærer mye forandring over tid for eleven gjennom de transaksjonene som gjøres og vil stadig vekk påvirke videre samhandling og relasjoner (Drugli, 2019). Enkelte hendelser kan få stor innflytelse på hvordan elevens umiddelbare utvikling skjer. Sett i lys av oppgaven der det tas utgangspunkt i at man ved å begynne på ungdomsskolen får nye lærere og nye klassekamerater, er det viktig å være klar over den påvirkningskraften førsteinntrykket kan ha for den umiddelbare utviklingen av relasjoner. «What is core to the transactional model is the analytic emphasis placed on the interdependent effects of the child and the environment...» (Sameroff, 2010, s. 16).

Det er ulike faktorer som spiller inn hos eleven innenfor transaksjonsmodellen som Drugli (2019) peker på. Risikofaktorer som er med på å øke sjansen for at eleven vil kunne utvikle negative relasjoner, dette er deler som er iboende hos eleven selv eller som foregår i miljøet rundt eleven (Shanahan mfl, 2008 og Moffitt mfl, 2002 i Drugli, 2019, s. 18). I motsetning til risikofaktorene har du beskyttelsesfaktorer. Disse er med på å nøytralisere det som risikofaktorene kan innebære for eleven. Drugli beskriver de ikke som utelukkende positive, men som en del av en helhet, spesielt for å hjelpe elever som har et vanskeligere utgangspunkt i å oppnå gode relasjoner og sørge for at de transaksjonene som gjøres hjelper til med å sikre videre positive transaksjoner ved eleven (Drugli, 2019, s. 18).

Eleven sitt miljø og eleven selv spiller som tidligere nevnt inn i disse ulike faktorene. Gjennom arv og miljø samt sosialisering, vil de ulike faktorene og momentene rundt eleven påvirke forskjellig. Disse er en del av de tidlige transaksjonene som gjøres i elevens liv og som vil legge til rette for de transaksjonene som senere vil kunne bli gjort av læreren, så vell som de faktorene som vil være tilstede hos eleven når den møter læreren. Drugli (2019) peker mot Hertz (2008) som uttaler at nyere forskning viser at hjernen er mer påvirkelig enn tidligere antatt, slik at alt det som ligger rundt eleven påvirker i enda større grad enn hva som man antok

tidligere. Slik kan gode og dårlige tiltak ha enda større virkning hos eleven enn hva man har trodd og endring av et negativt miljø til et positivt miljø eller visa versa, vil kunne sette en elev på tilsvarende spor. «På den måten ser man at biologiske, psykologiske og sosiale faktorer henger sammen og virker gjensidig inn på hverandre i utviklingsprosessen» (Drugli, 2019, s. 19).

2.1.2 Tilknytningsteorien

Gjennom hele livet skaper vi mennesker nære forhold til mennesker, og særlig hos barn og unge vil disse kunne påvirke livet til den enkelte. *Tilknytningsteorien*, utviklet av Ainsworth (1973) og Bowlby (1973) peker på den kraften som ligger i disse båndene som vi mennesker skaper til andre mennesker, hvordan omsorgspersoner skaper trygghet for barnet og legger til rette for barnets utvikling (Drugli, 2019, s. 21). Dette er noe en teori som Drugli ofte peker på er brukt om små barn, men man kan stille spørsmål om det ikke også vil kunne brukes om forholdet mellom lærer og elev. Også i dette forholdet skjer det viktige tilknytningsprosesser.

I en fagartikkel fra Udir av Tunland og Jernes (2019) beskrives en praksisfortelling fra en barnehage hvor en mor får bekreftelse angående den tilknytningen og tryggheten barnet har hos henne, slik at hun ser at den tilknytningen og tryggheten som hun gir sitt barn gjør det mulig for barnet å utforske verden rundt seg (s. 7). Dette peker Drugli på som fortsatt gjeldene for elever som har kommet seg forbi småbarnsstadiet. Trygghet og god tilknytning til en voksen person, i dette tilfellet en lærer, vil være med på å legge til rette for at eleven vil tørre å utforske og forsøke da de vet at bak dem er det en støttende lærer som vil veilede og vise forståelse for det som vil møte eleven i dens utforskning (Drugli, 2019, s. 21).

Innenfor tilknytningsteorien peker Drugli på fire ulike mønstre vedrørende tilknytning. Disse fire ulike mønstrene er *trygg tilknytning; utrygg, unnvikende tilknytning; utrygg, ambivalent tilknytning; desorganisert tilknytning* (Drugli, 2019).

Den trygge tilknytningen kan forstås som den gode tilknytningen, der eleven har tydelig tillit til læreren, med grunnlag i en god relasjon der støtte og tydelighet har vært en gjentagende positiv erfaring for eleven. Dette viser også til relasjonskompetanse – for å oppnå denne tilliten og den relasjonen må lærer evne å se hvilke behov eleven har i øyeblikket og klare å gi eleven den støtten og hjelpen som hen behøver, og samtidig gi rom for eleven til å lære og erfare på egenhånd vel viten om at læreren er tilgjengelig (Drugli, 2019, s. 23). Drugli trekker frem forskjeller i dette hos barn i ulike aldre – hvor det for små barn er viktig at støtten kommer raskt

og umiddelbart er det for eldre barn viktig at det vises støtte og interesse for hva barnet gjør (Drugli, 2019, s. 23)

I den utrygge, unnvikende tilknytningen har barnet eller eleven tilegnet seg et tilknytningsmønster som gjør at hen fremstår som unnvikende for læreren, eleven søker ikke hjelp fra den spesifikke læreren. Eleven oppleves heller som unngående dersom det blir forsøkt å oppnå kontakt mellom lærer og elev. Dette kommer ifølge Drugli fra en mangel på sensitivitet og forståelse ovenfor elevens behov, i kombinasjon med overbærende og kjølige væremåter ovenfor eleven (Drugli, 2019, s. 24).

Med utrygg, ambivalent tilknytning kommer det fram fra Drugli at dette er en form for tilknytning der læreren er utydelig eller inkonsekvent i sitt møte med eleven. Det blir for eleven umulig å vite hvordan læreren vil reagere eller være overfor eleven og hvordan hen vil bli møtt. Kontakten som skjer vil da heller skje på lærerens premisser i stedet for elevens premisser. Dette kan føre til at eleven vil forsøke å søke den affeksjonen og støtten hen trenger fra læreren på andre måter for å finne ut hvilke premisser læreren ønsker å bli møtt med i stedet for å bruke tiden på å tilegne seg erfaringer og kunnskap og utvide sin egen sosiale kompetanse (Drugli, 2019, s.24). Som Drugli (2019) skriver: «Som tenåringer kan de uttrykke sterkt behov for å være sammen med sine tilknytningspersoner, ha vansker med separasjoner og være svært opptatt av tilknytningspersonenes ve og vel» (s. 24).

Det siste mønstret som Drugli tar for seg, den desorganiserte tilknytningen, er av det mer alvorlige slaget, da denne tilknytning er preget av frykt fra barnets side overfor en nær voksen tilknytningsperson. Drugli knytter dette i større grad opp mot alvorlige rusproblemer og/eller psykiske problemer som fører til en svikt i tilknytningen hos barnet til denne voksne personen (Drugli, 2019, s. 25). Det pekes videre på at i disse tilfellene er det svært viktig at læreren bevisst jobber mot en god relasjon og utviser god relasjonskompetanse i møte med et barn/elev som har behov for en trygg tilknytning (Drugli, s. 25).

Disse mønstrene står i samhandling med hverandre og påvirker utviklingen hos eleven/barnet. De vil ikke være avgjørende, men må ses i en større sammenheng. Som det pekes på fra Drugli, vil trygg tilknytning i skolesammenheng kunne gi en beskyttelse for en utrygg tilknytning hjemme eller visa versa (Drugli, 2019, s. 25).

2.1.3 Relasjonskompetanse

I Stortingsmelding nummer 11 (2008-2009) kom Kunnskapsdepartementet fram til fire kompetanser som alle lærere bør beherske: Blant disse er *relasjonskompetanse* som Kunnskapsdepartementet setter i sammenheng med elever, foreldre, kolleger, ledelse og ulike aktører som på en eller annen måte er en del av skolens virksomhet (s. 49). Relasjonskompetanse baserer seg på den kunnskapen og evnen læreren har til å bygge relasjoner, forståelse om hvordan ulike handlinger påvirker andre, evnen til å kunne møte personer på gode måter og legge til rette for utvikling av gode relasjoner.

Relasjonskompetanse dreier seg om å forstå og å samhandle med de menneskene vi møter i yrkessammenheng på en god og hensiktsmessig måte. En relasjonskompetent fagperson kommuniserer på en måte som gir mening, som ivaretar den overordnede hensikten med samhandlingen, og som ikke krenker den andre parten. (Røkenes og Hansen, 2006, s. 7)

Relasjonskompetanse peker dermed generelt på forståelsen av hvordan man bygger og opprettholder relasjoner. Røkenes og Hansen (2006) setter dette sammen med mer enn bare det å være en person som klarer å få et godt forhold til en person, de ser på relasjonskompetansen som en viktig del av utøvelsen av et yrke i sin helhet hvor en i god yrkesutøvelse er avhengig av både handlings- og relasjonskompetanse for å oppnå en god helhet i utøvelsen av yrket (s. 9). Det er viktig å ikke bare kunne faget sitt, og dermed vite hva som bør gjøres for å kunne tilrettelegge for læring, man må også kunne vite hvordan informasjonen skal gis til den enkelte og kjenne den enkelte slik at man evner å forholde deg til den personen eller personene du skal arbeide med (Røkenes og Hansen, 2006, s. 8-9)

Ann Elise Rønbeck (Rønbeck i Olsen 2016) tar for seg relasjonskompetanse i en undersøkelse hos lærere. Disse lærerne vurderer det som noe alle lærere på en eller annen måte innehar, men at det også alltid er noe som man som lærer plikter til å jobbe med. For disse lærerne var ikke relasjonskompetanse nødvendigvis noe som hadde et endepunkt eller noe som man håndfast kunne slå i bordet som en "riktig" framgangsmåte. I stedet var en slik kompetanse en kombinasjon av flere ulike faktorer som man som lærer jobber bevisst med. Det var viktig for dem hvordan de møtte hver enkelt elev, hvordan de skulle klare å se eleven som subjekt selv på de dagene hvor de ellers ikke har overskudd til å kunne møte andre menneskers problemer. De tre lærerne knyttet dette opp mot egne persontrekk som de kobler opp mot undervisning,

blant annet empati, i tillegg til bevissthet ovenfor sitt eget kroppsspråk slik at man unngikk dobbeltkommunikasjon overfor elevene (Olsen, 2016, s.66-69).

Det er også interessant at Rønbeck peker på hvordan disse tre lærerne vektlegger viktigheten av å benytte sin egen relasjonskompetanse til å bygge opp eleven sin relasjonskompetanse i tillegg. Som hun selv sier det: «Alle tre lærere uttrykte at det var viktig at de selv hadde en empatisk holdning til elevene, og at det var vesentlig å utvikle slike holdning hos elevene» (Olsen, 2016, s. 71). Det er med andre ord ikke bare ens egen relasjonskompetanse en som lærer skal være klar over, men også utformingen av elevens relasjonskompetanse. Etter hvert som læreren tilegner seg mer erfaring og kompetanse innenfor relasjonsbygging, vil den relasjonskompetansen læreren innehar øke, og dermed også øke lærerens evne til å se eleven og vite hvordan en skal samhandle med eleven for å oppnå ønsket resultat.

2.1.4 Relasjonell klasseledelse

Det er tidligere i oppgaven nevnt at en del av arbeidet med relasjonsbygging er tydelighet, og med dette kommer også ledelse som et ledd i tydeligheten. Ulike læringsteorien gir ulikt grunnlag for hva god klasseledelse innebærer, og selv her er det individuelle forskjeller hos elevene for hva de har behov for. Enkelte elever responderer positivt og bra til tydelige og klare rammer, andre elever vil ikke nødvendigvis respondere like bra, og det er opp til den enkelte læreren å være bevisst på hvordan en skal imøtekomme de ulike elevene. Gitt dette vil jeg også rette søkelys på relasjonell klasseledelse. Med dette mener jeg klasseledelse der relasjoner står i fokus. Thomas Nordahl har definert dette ved hjelp av følgende tre hovedelementer: «Lærerens evne til å skape et positivt klima eller læringsmiljø. Lærerens evne til å etablere og bevare arbeidsro. Lærerens evne til å motivere elevene til arbeidsinnsats» (Nordahl, 2012, s. 13).

Nordahl (2012) sette lærerens evne til å lede høyt, og setter det inn i en forståelse, bevissthet og til en grad mestring av de ulike faktorene som spiller inn i ledelse, struktur og tydelighet på en side, den støttende relasjonen på den andre siden som påvirker læringskulturen (s.22). I dette legger Nordahl ansvaret for relasjoner over på læreren som den profesjonelle part i det relasjonelle samarbeidet mellom lærer og elev, og gir læreren ansvaret for at ledelsen som utøves skal fungere optimalt. Det er den gode klasselederen som ser eleven der de er og som kan være i forkant av uønskede hendelser. Den læreren som ikke fungerer optimalt, som ikke har det overskuddet som er nødvendig til å se eleven der hen er, eller være i forkant av

hendelser, kommer på etterskudd, som sørger for at de ulike faktorene som påvirker ledelse havner i ubalanse (Nordahl, 2012).

Klasserommet, elevene og læreren er stadig i interaksjon med hverandre på ulike sett, til ulike tider og på ulike måter som er med på å forme læringsmiljøet. Dette vil naturligvis også være forskjellig fra klasse til klasse og elev til elev. Dette gjør at lærerens behov for bevissthet rundt ledelse og hvordan de utøver den selv er viktig, særlig når læringen sees på som en helhetsprosess som foregår over lengre tid der faglig kompetanse alene ikke nødvendigvis er bra nok for å sikre læring. (Nordahl, 2012, s. 22-23). Nordahl trekker også frem ulike dimensjoner i klasseledelse som f.eks. hvordan en lærer kan oppleves. Disse dimensjonene baserer seg på en X- Y- akse der varme opererer som x- aksen og kontroll som y- aksen (Nordahl, 2012, s. 31; Se også Vedlegg 1, s. 90). Basert på hvor mye eller hvor lite den enkelte lærer utøver av varme og kontroll plasser Nordahl dem i fire blokker: Den autoritære lederen, som utøver lite varme og mye kontroll. Den autoritative lederen som utøver både varme og kontroll. Den ettergivende lederen som utøver mye varme, men lite kontroll. Til sist den forsømmende lederen som utøver lite varme og lite kontroll (2012, s. 31-32). Jeg argumenterte selv i min bacheloravhandling (Krogseth, 2019) om hvordan relasjoner påvirker dynamikken i disse dimensjonene der det ikke er nødvendigvis slik at det er maksimal utøvelse av varme og kontroll som tilsier god klasseledelse, men heller evnen til en lærer/leder til å se hvor i disse dimensjonene hen skal bevege seg for å best å kunne utøve den ledelsen som i størst grad vil være positivt og riktig for eleven. I det ene øyeblikket kan det være en mer kontrollerende lærer som er nødvendig enn den autoritative. Det er dette Nordahl legger i det dynamiske som gir rom for den enkelte lærer til å bevege seg innenfor disse dimensjonene.

Som et relevant tillegg for klasseledelse, vil det også være viktig å være bevisst på noe av musikkfagets egenart. Fossum (2013) viser til Frede V. Nielsen og hans tanker om *Ars* og *Scientia* dimensjonen i musikkfaget der *Ars* blir kunst og *Scientia* blir vitenskapen. Her viser hun til at musikkundervisningen oppnår sitt største potensial når disse dimensjonene møtes. Altså der det estetiske og opplevelsen møter erkjennelse og refleksjon (2013, s. 156-157). Satt mellom disse to dimensjonene er håndverksdimensjonen som innhenter elementer fra begge dimensjonene og opererer som et slags møtepunkt for dimensjonene (2013, s. 157). Bevisstheten rundt disse dimensjonene, og vektleggingen av dem, vil være med på å påvirke innholdet i undervisningen og hvordan en vil lede blant annet musikkundervisning.

2.2 Anerkjennelses teori

I lys av å se eleven og å evne å møte dem der de er, må vi også se på anerkjennelse som et felt sterkt knyttet til relasjonsbygging. Anerkjennelse knyttes til oppbygging av selvtillit fra tidlig alder – den man er, det man gjør møtes med anerkjennelse og aksept i stedet for at det møtes med å vris, vrenses og bli eksaminert i det uendelige. Det er derimot ikke slik at ved å anerkjenne at man nødvendigvis er enig, men at man møter den andre med aksept og respekt (Aubert og Bakke, 2008, s. 28-30). Anne-Lise Løvlie Schibbye og Elisabeth Løvlie beskriver anerkjennelse som et begrep bestående av menneskesyn, holdning og samværs måte, eller som de selv sier er anerkjennelse en væremåte (Løvlie-Schibbye og Løvlie, 2017, s. 48).

Gjennom anerkjennelse skapes grobunn for at mennesker kan utvikle seg i en positiv retning. Uten at anerkjennelse er tiltede vil mennesker og grupper kunne utvikle seg i en negativ retning hvor det skapes grobunn for negative relasjoner og negative trekk, slik som aggresjon (Løvlie-Schibbye og Løvlie, 2017, s. 48). Av dette ser vi viktigheten av å møte de vi skal ha en relasjon til med et åpent sinn, der vi anerkjenner at de selv er aktører i sitt eget liv, hvor de handler selv og har egne meninger og behov. For eksempel skal et barn møtes som et barn og ikke som en uferdig voksen som skal formes etter et normert bilde av hva en god voksen er slik man gjorde det før (Løvlie-Schibbye og Løvlie, 2017, s. 48).

I følge Maslows behovspyramide fra 1943 ser vi at etter de mest essensielle og grunnleggende fysiske behovene som mat, tak over hodet og inntekt er oppfylt kommer de sosiale behovene og etter det behovet for anerkjennelse. I disse to trinnene i pyramiden beskriver Maslow menneskets behov for kjærlighet, tilhørighet og nærhet i de sosiale behovene, før vi deretter har behov for å føle oss anerkjent og sett. Så selv om vi har venner og familie som elsker oss så betyr ikke det alltid at man er automatisk blir anerkjent som et eget individ, dette er i seg selv et behov som også må oppfylles. «Et menneske trenger å ha visshet i sitt indre om at en representerer noe godt og positivt, at en kan utrette noe, mestre noe, og at en som en følge av det blir verdsatt av andre» (Imsen, 2017 s. 310).

2.2.1 Ulike aspekter ved anerkjennelse

Det er flere ulike aspekter ved anerkjennelse som er med på å bidra til et helhetlig syn på hvordan anerkjennelse fungerer i ut ifra et pedagogisk perspektiv. Løvlie-Schibbye og Løvlie (2017) peker mot den indre og ytre anerkjennelsen som to ulike former for anerkjennelse og hvordan de på hver sin måte er med på å utforme selvbildet til det anerkjente individet. I tillegg nevner de også to ulike væremåter i relasjoner som påvirker anerkjennelsen – det å innta en subjekt-subjekt orientert væremåte og det å innta et subjekt-objekt orientert væremåte.

De to væremåtene som beskrives av Løvlie-Schibbye og Løvlie, kan betegnes som en anerkjennende holdning og en holdning som ikke er anerkjennende, men heller objektiviserende. Dette må sees i lys av at en person, gjerne en som har en form for makt ovenfor den andre reduserer, bevisst eller ubevisst, personen mer til et objekt sentrert rundt det personen med makt opplever som gjeldende for den personen (Løvlie-Schibbye og Løvlie, 2017, s. 51-53). Å innta en subjekt-subjekt orientert væremåte vil gi rom for at begge personene i interaksjonen vil føle seg sett og hørt, at det de opplever og mener har en verdi og dermed at de selv opererer som aktører i sitt eget liv. Eller som Løvlie-Schibbye og Løvlie (2017) sier: «Å utvikle seg til å bli et subjekt er å få tak i sin egen følelse av tilstedeværelse, vilje og handlekraft; det er å få tak i egne emosjoner, egne behov og egne grenser» (s. 52). Det er ved å innta den subjekt-objekt orienterte væremåten at vi risikerer å påvirke relasjonen negativt ved at individet reduseres til noe den gjør, eller føler at det den selv opplever ikke er av interesse for den som inntar subjektrollen. Dette kan føre til en krenkelse hos individet som gir grobunn for tidligere nevnte negative relasjoner og negative trekk (Løvlie-Schibbye og Løvlie, 2017, s. 53).

Ved å ha sett på den holdningen i kommunikasjonen som er sentral for at anerkjennelse skal kunne finne sted er det også da viktig å kunne nyansere ulike typer anerkjennelse. Dette kategoriserer Løvlie-Schibbye og Løvlie (2017) som indre og ytre anerkjennelse. Den ytre formen for anerkjennelse dreier seg om prestasjoner og attributter ved individet ifølge Løvlie-Schibbye og Løvlie (2017). Hvordan individet får anerkjennelse når det løper raskest av alle på fotballbanen eller er den i klassen som har fått best karakter på en oppgave. Det er en ytre handling eller hendelse som anerkjennes ved individet og dermed gir personen anerkjennelse. Dette i seg selv er ikke noe som trekkes fram som negativt eller uønsket, tvert imot er det unngåelig og viktig for et individ å oppleve ytre anerkjennelse for deres handling når de presterer godt eller har gjort noe spesielt. Anerkjennelse skal tross alt være med på å bygge

opp selvtiliten og selvbildet til et individ og det å vite at deres prestasjoner også blir sett er en del av det å se individet. Det som Løvlie-Schibbye og Løvlie trekker frem er at det allikevel ikke må være slik at individets anerkjennelse i størst grad relateres rundt deres ytre handlinger og prestasjoner, slik at deres anerkjennelse reduseres til en kamp om å være bedre enn alle andre, risikoen da er at selvbildet og selvfølelsen lett kan få seg en alvorlig knekk dersom individet møter noen de ikke er bedre enn (Løvlie-Schibbye og Løvlie, 2017, s. 56-57).

Den indre anerkjennelsen blir beskrevet som mer fokusert på subjektet, individet i mennesket og dets opplevelser. «Det vil si å anerkjenne den andres væren, hennes indre fornemmelse av å være seg selv i verden. ... en form for anerkjennelse som ligger i vår væremåte og som er uavhengig av prestasjon» (Løvlie-Schibbye og Løvlie, 2017, s. 58). Ved å anerkjenne den andre basert på hens opplevelser og aksept av deres ekspertise i sin egen tilværelse gir vi rom for individet til å bygge opp sin egen selvfølelse og verdi, dermed er vi med på å dekke et av Maslows teoretiske behov. Løvlie-Schibbye og Løvlie (2017) understreker likevel at det er ikke slik at det i anerkjennelsen av det indre kun er ordene man bruker som gjør at det at det skapes en slik indre anerkjennelse. Det er en helhet i det som kommuniseres som er med på å underbygge subjekt-subjekt relasjonen og som er sentralt i å oppnå den indre anerkjennelsen. Dette handler om hvordan vi møter individet gjennom kroppsspråket, ordene, tonefallet, hensikten med ordene vi sier eller de ordene vi ikke sier, er det som er med på å underbygge den indre anerkjennelsen (s. 59).

2.2.2 Anerkjennelsessfærene

Anerkjennelse foregår på ulike plan, på ulike områder, eller sfærer, som Honneth betegner de som. Ifølge Pettersen og Simonsen (2010) er sfærene til Honneth basert på filosofen Georg W. F. Hegels begrep om sfære, og retter seg da inn mot tre sfærer innad i anerkjennelsen, som Honneth navngir som *Privatsfæren*, *Den rettslige sfæren* og *Den solidariske sfæren* (Pettersen og Simonsen, 2010, s. 22-23). Disse sfærene omhandler ulike felt som alle spiller inn for at et individ skal kunne føle seg anerkjent og sett. Og de kan i større forstand også sees på som anerkjennelse i et videre perspektiv enn bare på interaksjon mellom to personer, selv om privatsfæren dekker det planet.

Privatsfæren er den sfæren som er med på å legge grunnlaget for barnet i dets utvikling. Da den anerkjennelsen man opplever i privatsfæren gjerne er den nære og familiære kjærligheten og anerkjennelsen man som barn og elev vil ha behov for. Dersom man skal ha det beste

utgangspunktet for å kunne utvikle god selvfølelse og dermed være i stand til å utforske og utvide sin egen horisont, og videre danne intersubjektive forhold senere i livet. Dette baserer seg på at gjennom den tilliten og selvfølelsen som kommer gjennom opplevelse av å bli anerkjent i privatsfæren er blant de viktigste essensene i å skape den grunnleggende tilliten for å utforske selv, slik som Petterson og Simonsen beskriver Honneth sine tanker (2010, s. 24-25).

Den rettslige sfæren er med på å knytte individet til et større samfunnsmessig system slik som for eksempel skole eller stat. Her kommer anerkjennelsen i stor grad fra opplevelsen om at systemet ivaretar de rettighetene som man som individ har rett på, at systemet jobber for at du skal ha det best mulig og ivaretar dine interesser og imøtekomme dine behov (Petterson og Simonsen, 2010, s. 26). Sett i skolesammenheng kan dette være for eksempel forskjellen på tilpasset opplæring og /spesialundervisning. Det er slik at alle elever har krav på tilpasset opplæring, som skal gi hver elev undervisning og opplæring som møter dem der de er samt tilrettelegge for at de skal kunne lære på best mulig måte. Det er også slik at enkelte individer har krav på spesialundervisning, dette er sikret ved lovgivning i Opplæringslova § 5-1 (1998) som sier: «Elevar som ikkje har eller som ikkje kan få tilfredsstillande utbytte av det ordinære opplæringstilbodet, har rett til spesialundervisning». Det er viktig at skolen som et rettslig basert system, jobber for å følge opp disse rettighetene og sørge for at individet opplever at deres rettigheter blir tatt vare på og fulgt opp. I motsatt fall risikerer man at individet opplever en krenkelse og dermed også ikke vil føle seg anerkjent som et individ.

Den solidariske sfæren omhandler ulike former for verdifelleskap eller tilhørighet i et samfunn/felleskap. Dette kan variere ut ifra hvilke systemer man ser på, og det kan trekkes likhetstrekk til den rettslige sfæren, spesielt om man tenker på grupper sin kamp om å bli likestilt i samfunnet og få de samme mulighetene som alle andre. Blant annet kan man trekke fram den kampen som mennesker med nedsatt funksjonsevne kjemper for å oppnå anerkjennelse som fullverdige borgere og ressurser i samfunnet. De kjemper for å bli sett på som individer uavhengig av sin funksjonsevne, og ikke som en samfunnsmessig byrde eller utgiftspost (Petterson og Simonsen, 2010, s. 29). Likevel handler denne sfæren mer om at systemet skal anerkjenne deg som et individ enn at det skal passe på at du har rettigheter. Med andre ord skal man ikke plasseres i en bås og gis en merkelapp om at man har mindre verdi og nytte for samfunnet enn andre. Tanken er her inkludering fremfor assimilering, der man må oppgi deler av seg selv for å kunne ‘løftes opp’ til den samme tilhørighet som resten, og dermed sees på som et nyttig individ. Petterson og Simonsen trekker fram funksjonshemmede

her, men vi kan også i dagens samfunn rette søkelys på andre grupper som stigmatiseres og som risikerer å bli sett på som mindre verdifulle for samfunnet, blant annet arbeidsløse som får støtte fra Nav eller nylige ankomne flyktninger fra krigsherjede land. Dette er alle grupper hvor det å bli ansett som en ressurs for samfunnet, og som et viktig individ kan være essensielt for å oppleve å bli anerkjent og tatt vare på. Pettersen og Simonsen (2010) trekker fram den canadiske filosofen Charles Taylor (2008) som legger til grunn at anerkjennelse er et medfødt behov som mennesker alltid vil ha, dette støttes blant annet i Maslows behovs pyramide som jeg har trukket fram tidligere i kapittel 2.2.

2.3 Identitet

Hvem er jeg, er et spørsmål de aller fleste har stilt seg selv, gjerne flere ganger. Gjennom relasjonsbygging og anerkjennelse skal læreren makte å se eleven og lære dem å kjenne. I dette ligger også prosesser knyttet til identitet. Begrepet identitet blir av Imsen (2017) beskrevet som et begrep «... som brukes om personens fornemmelse om hvem man er og hvilke sosiale og kulturelle grupper en hører til i» (s. 361). Som Imsen legger opp til, er identitet noe vidt og det er vanskelig å gi en fasit på noens identitet. Vi har gjerne en identitet som vi tar med oss inn i familien, en som vi tar med inn i skolen, og en som vi tar med oss når vi er med venner. I tillegg er det ulike faktorer ved identitet som påvirker oss og hvordan den formes. Erik Homburger Erikson snakker blant annet om *menneskets åtte aldere*, som en del av forståelsen bak konstruksjonen av identitet (Erikson, 2000). Disse åtte alderne vil bli tatt opp og redegjort for, med et særlig fokus på oppgavens hovedfelt, ungdommen.

Videre skal oppgaven rette seg inn mot bruken av musikk innenfor relasjonsbygging, og det vil dermed være viktig å ha en forståelse av hvordan musikk kan være med på å påvirke og underbygge et individs identitet. Even Ruud setter dette blant annet i sammenheng med opplevelsene knyttet til musikk, snarere enn musikken selv (2019). Ruud beskriver også identitet på en måte som kan sammenlignes med Imsens beskrivelse: «Videre dreier identitet seg om å plassere seg selv i en større sosial sammenheng, om tilhørighet til tid, sted og historie. Eller identitet knytter seg til det å tilhøre en større sammenheng og oppleve mening i eksistensiell forstand» (Ruud, 2019, s. 16). Kapitlet vil senere belyse Ruuds koblinger mellom musikk og identitet i mer detalj.

2.3.1 Mead og selvet

The self has a character which is different from that of the physiological organism proper. The self is something which has a development; it is not initially there, at birth, but arises in the process of social experience and activity, that is, develops in the given individual as a result of his relations to that process as a whole and to other individuals within that process. (Mead, 1967, s. 135)

Slik introduserer George Herbert Mead det han beskriver som *selvet*. Det er noe som er bevisst ved en person, noe som er tilgjengelig hos mennesket, men som samtidig kan være fraværende i enkelte øyeblikk der handlinger opptar hele oppmerksomheten. Selvet handler mer om en bevissthet rundt egne opplevelser og karakteristikk ved dem enn rene handlinger. I et øyeblikk kan det være, som Mead eksemplifiserer, en handling som okkuperer hele oppmerksomheten til et individ, som for eksempel ved flukt, eller større fare der en handler instinktivt (Mead, 1967, s. 135-137).

Mead knytter i tillegg konstruksjonen av selvet opp mot sosial interaksjon hos mennesker, det å se seg selv og konstruere selvet ville ikke vært mulig dersom mennesker ikke var sosiale vesener. Vi kan på lik linje som andre dyr kommunisere budskap som fare eller vise at "jeg bestemmer", men gjennom sosial interaksjon og kommunikasjon kan vi også si mer og bekrefte mer. Gjennom sosial interaksjon og kommunikasjon med andre etablerer vi et forhold til hvem vi selv er gjennom de signalene som den andre i gjengjeld sender oss. Mead understreker at dette er en konstruksjon som oppstår når vi er bevisst på hva vi sier og hvorfor vi sier det (Mead, 1967, s. 139-140).

Det selvet som vi konstruerer og opparbeider oss gjennom disse sosiale prosessene er i utgangspunktet konstruert av oss selv gjennom interaksjon og kommunikasjon med oss selv via andre. Gjennom du blir jeg et meg, som utfra Meads teori om det sosialt forankrede selvet. Det kan likevel oppstå splittelse som Mead påpeker der to deler av sitt eget selv kommer i klinsj, eller ikke lenger fungerer i et helhetlig selv – det er noe en ikke lenger klarer å assosiere seg selv med. Dette eksemplifiserer Mead med en professor som forsvant for så å plutselig dukke opp langt borte i en skog der han nå plutselig jobbet (Mead, 1967, s. 143-144).

2.3.2 Giddens og selvet

Anthony Giddens (2004) tar også for seg selvet og dets funksjon. Han knytter i stor grad selvet opp mot hva vi gjør, hvordan vi handler og hvem vi er. Dette blir knyttet opp mot sosial interaksjon, kommunikasjon og refleksjon. Det handler om bevisste handlinger som er med på å forme en selv, i stedet for spontane, øyeblikkelige handlinger gjort instinktivt eller ubevisst i form av rutine. Dette knytter Giddens (2004) opp mot Janette Rainwater sin bok «*Self-Therapy*» (1989), og har ut ifra dette trukket ut ti elementer om selvet:

1. Refleksivt prosjekt: Selvet er et prosjekt som individet selv står til ansvar for, og som de hele tiden kontrollerer utviklingen av. Individet er med på å skape seg selv, gjennom det individet gjør, hvordan det handler og hvordan det forstår seg egen identitet i handlinger.
2. Utviklingsbane: Selvet er med på å skape en bane fra den man er og var til det man som individ ser for seg at man skal bli. Individet skal benytte seg selv aktivt for å utvikle seg gjennom et helt livsforløp, i slik forstand er selvet stadig i utvikling. Giddens utelukker ikke påvirkningen av hendelser utenfor ens eget livsforløp, men setter de heller som støttende hendelser som forsterker utviklingen av selvet.
3. Kontinuerlig refleksivitet: På linje med at selvet stadig er i utvikling mot framtiden er refleksiviteten rundt selvet kontinuerlig og alltid tilstedeværende. En undrer seg stadig om forhold rundt seg selv og reflekterer rundt dette. Man observerer seg selv og reflekterer over dette.
4. Narrativ: Selvet og ens egen identitet er noe som følger en form for narrativ. En memorer og i flere tilfeller skriver ned signifikante hendelser som er med på å forme en selv, for eksempel gjennom dagbøker, selvbiografier. Dette narrative, enten det skrives ned eller ikke blir ifølge Giddens en del av kjernen i det moderne selvet og dets sosiale liv.
5. Selv-aktualisering: Dette handler om kontrollen over ens egne personlige tid, som står utenfor de fastsatte normene ved tid. Vi aktualiserer selvet gjennom vår kontroll av tiden vi eksisterer i og hvordan vi benytter oss av den tiden, utenfor de daglige normene av natt og dag, men heller når vi velger å bruke tiden på oss selv, gjennom 'dialog med tiden' som Giddens legger det fram.
6. Kropp: Bevissthet rundt egen kropp trekkes også fram som en viktig del av selvet. Individets evne til å observere hva man gjør med kroppen sin, være seg det man spiser,

hvordan man tar vare på den gjennom aktivitet, men også hvordan man gjør de mest fundamentale ting som pusting. De valgene vi gjør ovenfor kroppen vår er med på utforming av selvet. Det å være bevisst på hva vi gjør med kroppen er med på å fremme en videre utvikling av selvet, og gjør oss mer bevisst på de faktorene som påvirker oss i hverdagen.

7. Muligheter og risiko: Selv-aktualisering balanseres også opp mot muligheter og risiko. Dette er i større grad knyttet opp mot selv-terapien, og realisering ved seg selv. Likevel trekker Giddens fram viktigheten ved å evne å balansere de risikoene man må ta for å utvikle seg selv. Det er å møte de utfordringene som kan komme av å bryte ut av mønstre i søken etter å utvikle seg selv som er fokuset her. Å evne å møte de utfordringene som vil komme ved utvikling og realisering av selvet er en del av selv-aktualisering og utviklingen av egen identitet.
8. Autentisitet: Individets evne til å være sann mot seg selv handler ikke bare om å handle bevisst rundt seg selv, men også om å overkomme våre egne utfordringer. Sentralt her er å evne å ikke bare gjenspeile andres projeksjoner av en selv, men å utvikle seg selv gjennom dette og "finne seg selv". Dette anerkjenner Giddens som en aktiv prosess som hele tiden styres av overordnede mål i selve prosessen ved å utvikle selvet og identiteten. Man bygger opp ens egen autentisitet ved å finne seg selv og forstå seg selv mer enn man gjorde før.
9. Passasjer: Livet er en reise som individet skal gjennom, og i løpet av den reisen skal en gjennom mange ulike perioder, eller passasjer i livet. Det er ikke gitt at alle skal gjennom nøyaktig de samme passasjene eller i samme rekkefølge og hvordan individet opplever og håndterer disse er dermed en del av utviklingen av selvet. Det er ingen fasit på hvordan man skal håndtere å flytte hjemmefra for å studere. Det er en prosess som er med på å forme selvet inn mot en voksen uavhengig tilværelse. Slik sett inneholder disse passasjene ifølge Giddens stort sett tap, men også som oftest en form for gevinst. Tap i denne forstand er ikke noe som er direkte negativt, men det er gjerne noe som går bort i bytte mot noe annet, en ny tilværelse for selvet. En har gått gjennom en passasje av livet og kommet inn til en ny tilværelse fram til neste passasje.
10. Intern referering: Selvet stammer fra den røde tråden som er livet og de erfaringene som blir til underveis sett i lys av disse elementene. Selvet dannes og blir autentisk når individet anerkjenner sin egen viktighet i sitt eget liv, og hvorledes individet konstruerer og rekonstruerer det livet som leves og har blitt levd (Giddens, 2004, s. 75-80).

2.3.3 Erikson og identitet

Mennesket skal til stadighet utvikle seg og forme seg, dette har både Giddens og Mead pekt på, og dette plasser de stort sett i en helhetlig prosess av kontinuerlig menneskelig utvikling. Derimot har Erik Homburger Erikson forsøkt å sette dette i et mer systematisert perspektiv gjennom det som blir kalt *menneskets åtte aldre* som kort forklart er åtte ulike stadier i et menneskets liv hvor identitet og selvet skapes gjennom ulike vilkår og rammefaktorer. De ulike aldre har ulike hensikter i utforming av individet og vil ha ulike utfall gitt at ulike forutsetninger møtes eller ikke møtes. Disse åtte alderne blir delt inn på følgende måte: Spedbarnsalder; Tidlig barndom; Småbarnsalder; Skolealder; Pubertet; Ungdomsalder; Tidlig voksen alder; Modenhet (Erikson, 2000; Imsen, 2017). Gitt denne oppgavens rammer, vil ikke de to siste alderne være av like stor relevans. De er derimot en del av helheten i Eriksons teoretiske syn på menneskets utvikling av seg selv, sin identitet og personlighet, og vil derfor fortsatt bli redegjort for.

Spedbarnsalderen blir, naturlig nok, den første alderen hos mennesket. Her knytter Erikson opp viktigheten rundt konstruksjon av tillit, eller konstruksjonen av mistillit som et resultat av en 'vellykket' eller 'ikke vellykket' spedbarnsalder. Gjennom ulike kroppslige signaler, som søvn, appetitt og viljen til å utforske selv, kommuniserer spedbarnet hvordan det selv opplever sin tilværelse (Erikson, 2000, s. 241). Sikre rammer og mønstre er med på å forme tillit hos spedbarnet. Her nevner Erikson spesifikt moren i lys av hennes rolle i mating av barnet i form av amming. Jeg vil imidlertid påpeke at den grunnleggende tilliten som mødre kan skape, ikke kun er priggitt mødre, men er noe som begge foreldre generelt skaper. Dette er mer i tråd med dagens samfunn enn da Eriksons bok kom ut i 1950. De faste rammene, nærheten, oppmerksomheten fra en forelder og deres evne til å gi spedbarnet tillit, er med på å gi barnet rom for å ikke bare bygge opp tillit til de voksenpersonene rundt seg, som spedbarnet er så avhengig av i de tidlige fasene av livet, men også til seg selv (Erikson, 2000, s. 241-243).

Dette danner basis for en følelse av identitet hos barnet, som senere vil forene en følelse av «å være i orden» med følelsen av å være seg selv, og med følelsen av å være i ferd med å bli det andre mennesker har tillit til at en vil bli. (Erikson, 2000, s. 243)

Den neste alderen som kommer for mennesket er tidlig barndom hvor hensikten er å bygge autonomi hos barnet. I tilfellet der alderen ender i en krise, som er Eriksons betegnelse på ulike former for å ikke ha lykket med alderen, vil barnet oppleve skam og tvil (Erikson, 2000, s. 245). Her skal barnet utvikle en form for selvstendighet hos seg selv, og det er gjerne her trassalderen kommer inn i bildet, der barnet utvikler egne meninger, ikke nødvendigvis for sitt eget beste, men for å utøve en kontroll over seg selv. Det er her viktig at barnet skal få føle på det å være sin egen sjef og bestemme over seg selv, uten at de voksne skal la hen herje fritt, men evne å kanalisere denne viljen inn mot det som Imsen betegner som sosialt akseptable former (Imsen, 2017, s. 376-377). Barnet skal oppfordres og støttes i det å utvikle sin egen selvstendighet, veiledet av de voksne slik at barnet kommer til et stadium der barnet er i stand til å både holde på og la gå. Uten at det å holde på blir en syk trang til å kun holde på ting, eller å kontinuerlig gi slipp på ting (Erikson, 2000, s. 245). Erikson trekker fram hvor viktig dette stadiet er for utviklingen av et sunt forhold til mennesker rundt seg, særlig i ung alder, men også videre i livet. Det forholdet som utvikles mellom kjærlighet og hat, og følelsen av at det er trygt å være seg selv mot følelsen av å skamme seg over en selv. Dette er noe som vi kan bære med oss langt inn i det voksne liv der mange kan frykte det å fremstå i et negativt lys og dermed miste ansikt (Erikson, 2000, s. 247).

I Småbarnsalderen skal barnet utvikle initiativ, ellers vil det gjennom kriser risikere å utvikle skyldfølelse. Imsen (2017) tillegger også dette stadiets krise passivitet. Her kan det tolkes som viljen til å utforske og prøve det ukjente i en mer aktiv grad. Erikson nevner ingen spesifikk alder, men basert på Imsen (2017, s. 377) så kan denne viljen til å utforske og prøve det ukjente kobles opp mot et noe eldre barn som har opparbeidet og lært seg motoriske og språklige evner som gjør at det er i stand til å utforske verden mer selvstendig. Dette er et stadium der den positive utviklingen kan gjenkjennes ved at barnet til stadighet vil prøve nye ting, leke, utforske og lære (Erikson, 2000, s. 249). «Det opptrer først i form av «å være på farten». Det finnes ikke noe enklere og kraftigere uttrykk for denne formen for glede over angrep og erobring» (Erikson, 2000, s. 249). Et barn som er på farten og tørr å gjøre ting uttrykker dermed glede og tilfredshet over situasjonen og utviser dermed initiativ. Dersom barnet ikke tillates denne utforskningen risikeres det at den vil føle skam og utvise passivitet i lys av egen vilje. Det vil knyttes noe negativt til det å forsøke noe nytt, utføre en aktivitet eller etterfølge de målene som en har satt for seg selv (Erikson, 2000, s. 249).

I Skolealderen skal barnet tilegne seg en evne til å arbeide i mer samfunnsrettede normer. I tidligere alder har det hele tiden handlet om at barnet skal kunne få lov til å utfolde seg og prøve ut nye ting, mens i denne alderen introduseres barnet for samfunnet i større grad enn tidligere. Selv om det i navnet skulle tenkes at dette foregår på en skolebenk påpeker Erikson at dette er en generell betegnelse på den læringen som barn tilegner seg. I enkelte samfunn læres nå normer og regler som ikke nødvendigvis kan læres gjennom den leken og utforskningen som ble gjort tidligere. Her læres i stedet de normene og reglene som må forstås for å fungere i samfunnet som et produktivt individ i det livet som vil komme (Erikson, 2000, s. 252). Her tilegner barnet seg en forståelse av hvordan anerkjennelse kan knyttes opp mot produksjonen av noe, og gjennom dette både lykkes og mislykkes. Dersom det oppstår en krise i denne alderen kan resultatet bli at barnet opplever en mindreverdsfølelse, det kan komme av tidligere konflikter og mangel på en trygghet fra tidligere aldre (Imsen, 2017, s. 379). «Utviklingen til mangt et barn er blitt forstyrret ved at familien har sviktet i å forberede det på skolegangen, eller ved at skolen har sviktet sin oppgave når det gjelder å innfri løftene fra de tidligere stadiene» (Erikson, 2000, s. 253).

Når vi kommer til Puberteten, er de tidligere barndomsalderne avsluttet og barnet beveger seg inn mot ungdomstiden. Likevel setter Erikson dette i en egen alder. Her mener Erikson, i korte trekk, at barnet nå skal gjennomgå de sentrale lærdommene fra de tidligere alderne og sette dem inn i et nytt system. Kroppen vokser på nytt, og på mange måter i samme tempo som da barnet var yngre. Slik må man lære kroppen å kjenne på nytt og man utvikler gjerne en ny trassalder. I tillegg må man begynne å ta valg som omhandler den rollen en skal inneha som voksen (Erikson, 2000, s. 254). «Ungdomsalderen blir et repetisjonskurs for de fire tidligere fasene for at den unge skal få indre «oversikt» over helheten» (Imsen, 2017, s. 380). Gjennom en positiv gjenopplevelse av disse tidligere stadiene vil barnet/ungdommen mot slutten av pubertetsstadiet utvikle en identitet, som kan beskrives som en sikkerhet i sitt eget bilde der repetisjonen av de tidligere alderne igjen skaper et positivt bilde (Imsen, 2017, s. 380). Det er trolig at gjennom en gjenopplevelse av alderne også vil kunne gi en mulighet til å korrigere kriser fra tidligere. Slik at slike kriser ikke nødvendigvis vil gi en ny krise i puberteten. Det kan likevel oppstå krise i puberteten og denne krisen kaller Erikson for rolleforvirring i den forstand at de unge ikke vet hvordan de vil passe inn i den voksne verden. De mister seg selv i en gruppetilhørighet, identitetstap som Erikson kaller det (Erikson, 2000, s. 255).

Etter Puberteten kommer Ungdomsalder, og selv om man til daglig tenker på at en som har kommet i puberteten er en ungdom så skilles det likevel mellom disse alderne. Erikson kaller individene i denne alderen unge voksne, mens Imsen betegner de som ungdommer. Begge peker likevel på at denne alderen hos individet handler om å evne å utvikle nære relasjoner til andre mennesker – ikke på samme måte som en hadde venner i tidligere barndom, men som noe mer nært og personlig. Der en som person nærmest blottlegger seg ovenfor en annen. Her utvikles evnen til å vise tillit og tillate andre å komme nær en selv, både i form av nær og dyp kjærlighet til en eller flere spesielle, men også nær og dyp kjærlighet til venner (Erikson, 2000, 256-257; Imsen, 2017, s. 380-381). Med andre ord handler denne alderen om å lære seg det å knytte dype bånd hvor man tør å vise hvem man er, og gjennom det være sårbar og intim. Det motsatte av dette vil være isolasjon, hvorpå en distanserer seg fra mennesker rundt seg, og viser generell mistro til samfunnet.

I den tidlige voksne alderen peker Erikson mot menneskets behov til å føle seg nyttig, og i særlig grad det å føle seg nyttig og å kunne gi omsorg til den neste generasjonen som kommer etter. Det å få være med på å hjelpe sine egne barn gjennom sine aldre slik at de igjen kan føre sine barn gjennom deres aldre (Erikson, 2000, s. 259-260). Imsen (2017) peker også på at det ikke nødvendigvis er slik at den tidlige voksne alderens oppfyllelse er avhengig av å utvise omsorg ovenfor egne barn og neste generasjon, men kan også mestring og utfyllelse på andre plan, som Imsen sammenligner med Maslows behov for selvrealisering (s. 281).

Det som kalles for moden alder er resultatet av de sju foregående alderne. Personen i den modne alder har gjennom et langt liv lært seg å akseptere oppturer og nedturer. Man har kommet til modenhet og den modne alderen som et resultat av sine tidligere aldre (Erikson, 2000, s. 261). Den Modne alder «... er en akseptering av at ens ene og eneste levnetsløp måtte bli det det ble til, og at det nødvendigvis ikke kunne vært erstattet av noe annet» (Erikson, 2000, s. 261). En innehar en integritet og aksept for den man var, den reisen man har vært gjennom og der man endte opp til slutt. Det oppnås personlig integritet, eller det Erikson kaller egointegritet i stedet for krisen som er fortvilelse over det livet som er levd.

2.3.4 Ruud og Identitet

Denne oppgaven tar i all hovedsak for seg relasjonsbygging gjennom musikk og dermed vil det være feil om oppgaven ikke tok for seg en av de fremste, norske identitetsteoretikerne, Even Ruud. Ruuds forskning på sammenhengen mellom identitet og musikk har i stor grad vært med på å inspirere til denne oppgaven. Her knyttes blant annet sterke opplevelser rundt musikk, og minnene iboende i disse opplevelsene, opp mot identitetsdannelsen. Ruud knytter sterke følelser opp mot musikken, og ut ifra dette setter det i et identitetsperspektiv.

I sin forståelse av identitetsbegrepet tar Ruud utgangspunkt i prosesser knyttet til en subjektiv, fenomenologisk base, der identiteten opererer som en del av ens egen indre oppmerksomhet. På lik linje med andre teoretikere som denne oppgaven benytter som grunnlag så handler det om å evne å være bevisst rundt hvem en selv er og være tro mot den grunnleggende identitetsutforming. Som Ruud skriver: «Identitet handler derfor mer om individets bevissthet om «å være den samme» (latin *idem* = «den samme»)) (Ruud, 2019, s. 52). Ruud trekker fram selvet som en viktig del av forståelsen for identitet og som noe uunngåelig når en skal reflektere rundt begrepet. Dette må ses i lys av at selvet anses som en utstråling av ens egen person, men også noe som må være mer bevisst. Selvet blir med andre ord ikke en del av en ytring med mindre en person er bevisst sin handling, som tidligere nevnt i oppgaven. Det avhenger av en bevissthet og et subjekt – objekt forhold til en selv (Ruud, 2019, s. 52). I tillegg trekker Ruud fram en gradvis økning av søkelys på individualitet, som omhandler det å bygge opp seg selv og dyrke ens egenart på et mer emosjonelt og personlig nivå i stedet for et hig og jag etter å sette seg selv foran samfunnet (Ruud, 2019, s. 55-56).

Ruud peker også på et interessant fenomen i lys av ulike syn på individet og identitet i ulike kulturer og samfunn. Et perspektiv som er viktig å være bevisst på ved denne oppgaven, særlig i den grad at ungdom i dag lever i en stadig mer globaliserende verden, og med innvandring og utvandring vil enkelte ikke nødvendigvis ha det samme tankesettet om individualitet og identitet som for oss opererer rundt et autonomt selv (Ruud, s. 56). Ruud argumenter for at den vestlige kulturen har kommet til et punkt i den sosiale utviklingsprosessen der vi er i stand til å konstruere egne sosiale identiteter som opererer som refleksjon av oss selv, og ikke nødvendigvis samfunnet (Ruud, 2019, s. 57). Identiteten og selvet er noe Ruud mener vi skaper selv, på like linje som andre teoretikere benyttet i denne oppgaven, gjennom hele livet. Individet plasserer seg selv med hensyn til sin eksistens i gitte steder og tider og trekker med dette paralleller til Giddens' tanker om kontroll over tid (Ruud, 2019, s. 58).

Identitet for Ruud formeres gjennom et liv preget av refleksjoner rundt oss selv. Den bevisstheten vi skaper rundt oss selv som både subjekt og objekt er viktig for å klare å konstruere det som Ruud knytter til en individuell identitet. Han utelukker allikevel med dette ikke tilhørighet i gruppering, for dette er også en del av livet som preger et individ, det hører til i et samfunn, og gjerne i ulike sosiale tilhørigheter. Opplevelser som er med på å skape identitet kan komme på ulike plan, i ulike rom og må ikke kun knyttes til det personlige, det kan også gå utenfor det personlige og transendere individet. Slik kan erfaringer og følelser danne grunnlag for å være en del av noe større og gi opplevelser av noe som overgår det man evner å sanse (Ruud, 2019, s. 59).

Ruud setter identitet som noe som er relativt absolutt eller relativt relativ. Dette handler om å sette identitet i en posisjon der den er låst og uforanderlig, eller der identiteten er i konstant forandring og framstår som ulik mellom hver gang individet våkner opp (absolutt absolutt kontra absolutt relativt). Identitet er noe vi skaper oss over tid, dermed er den på sett og vis absolutt, men gitt at vi gjennom erfaringer og refleksjoner ovenfor oss selv bearbeider selvet og identiteten vil den kunne forandres og endres gjennom et helt liv (Ruud, 2019, s. 60). For å spisse dette inn mot musikk vil jeg sitere fra en masteroppgave hvor musikalsk identitet inngikk: «I en relativt absolutt posisjon kan man si at vår musikalske biografi formes av faktiske hendelser som vil, til tross for eventuelle forvrengninger i minnet vårt, danne et råstoff i identitetsfortellingen» (Aasen, 2019, s. 31-32).

I hvilken grad individet kan påvirke og velge mellom de minnene og fortellingene om seg selv, trekker Ruud fram som et sentralt spørsmål i et større sosiologisk perspektiv. Et bidrag her er Bourdieu sitt begrep om habitus som en 'sosialisert subjektivitet' hvor individets handlinger baserer seg på sosiale instinkter og det sosiale spillet heller enn en kontinuerlig refleksjon over hvem vi er ovenfor oss selv (Ruud, 2019, s. 61). Ruud argumenter allikevel gjennom musikken at individet påvirkes ikke bare av abstrakte regler og normer i form av strukturer, men at vi også kan påvirkes i møte med personer som utfordrer roller og er med på å etablere intersubjektive relasjoner mellom et individ og et annet individ som igjen er med på å forme refleksjon rundt en selv. Dermed er det ifølge Ruud slik at vi gjennom refleksjoner av oss selv skaper den vi er og på den måte konstant vil bearbeide oss selv der vi er, men at vi også vil bearbeide oss selv mot framtiden slik at selvet og identiteten som dannes til en viss grad vil kunne endre seg og være i forandring, men ikke uten at den fortsatt innehar denne grunnstammen. Den blir som tidligere nevnt relativt absolutt (Ruud, 2019, s. 61-62).

2.3.5 Ruud og musikalske rom

Ruud tilføyer til identitetsbegrepet fire kategorier eller *rom* for utvikling og formidling av et individs identitet. Disse rommene har han valgt å kalle *Det personlige rom*, *Det sosiale rom*, *Tid og sted* samt *Det transpersonlige rom*. Alle rommene er en del av et individs identitet og er i kontinuerlig dialog med hverandre og spiller inn i utviklingen av identiteten gjennom refleksjon ovenfor seg selv i disse rommene.

Det første rommet som Ruud nevner er det personlige rommet. Som Ruud peker på er det i dette rommet at individet utformer sine aller tidligste oppfatninger om seg selv, danner minner, og generelt legger grunnlaget for sin egen selvoppfatning og identitet. Vi skaper minner gjennom blant annet vuggesanger som roer oss ned og som i senere tid kan ta oss tilbake i tid om vi hører dem. Musikken spiller her også en viktig rolle ved mulighet for å uttrykke følelser, og i det tidlige stadiet av livet kan musikken være en viktig del i å oppleve mestring og utvikle andre viktige ferdigheter for livet videre (Ruud, 2019, s. 82). Når Ruud skriver at musikken kan være med på å påvirke følelsene til et barn, er det ikke som han selv sier bare enkle lett handgripelige følelser som sinne og glede, men heller noe som kan oppleves som mer vagt og vanskelig å sette et presist ord på. Dette sier Ruud at musikkpsykologer kaller for vitalitetsaffekter. Musikken blir med på å danne et bredere følelsesspekter som ikke bare har lett forståelige ekstremer, men som er vidt og rommer ulike former for følelser (Ruud, 2019, s. 85). Musikken benyttes av barnet i tidlig alder som en måte å kommunisere tillit og verktøy i å forme sosiale bånd, musikken blir med på å gi barnet en måte å kommunisere på før den egentlig har lært språklig kommunikasjon. Musikken er for barnet med på å skape en trygghet i sine omgivelser og gi rom for videre utvikling av sentrale sosiale egenskaper. I tillegg til at musikken kan være med på å danne en følelse av tilhørighet og fellesskap. I det personlige rom er musikken med på å lære barn evnen til å kommunisere, ikke bare i den forstand at et budskap når en annen, men å reflektere over ens egen livssituasjon (Ruud, 2019, 86-87).

Det andre rommet som Ruud trekker fram, er det sosiale rommet. Dette rommet omhandler vår sosiale identitet som Ruud omtaler som den delen av vår selvoppfattelse som rommer ulike sosiale gruppering som vi måtte tilhøre, og hvem vi er i de ulike sosiale sammenhengene. Gjennom musikksmaken og hvordan denne kommer fram gir vi uttrykk for signaler, holdninger og verdier som søker svar i sosiale sammenhenger. Musikken kan benyttes til å vise for andre hvem vi er, og hvordan vi marker vår identitet, og igjen i måte med andre sine identiteter dannes det selvoppfatning ovenfor større kulturelle felt (Ruud, 2019, s. 139). Alt av

musikalske hendelser er med på å forme det Ruud har hentet fra musikkantropologen Martin Stokes som kalles «kollektive minner» (2019, s. 139). Disse minnene vil igjen være med på å fortelle oss hvem vi er og hvor vi hører til, og dette med en slik kraft, enkelhet og intensitet som andre aktiviteter ikke kan formidle på samme måte (Martin Stokes, 1994, i Ruud 2019, s. 139-140). «Vi bruker nemlig musikk til å fortelle omverdenen hvor vi hører hjemme i et landskap at utdanning, kjønn, etnisitet, lovlidighet og grad av tilpasning til samfunnet, for å ta noen sentrale variabler» (Ruud, 2019, s.140). Gjennom musikken kan vi bli definert sosialt, og Ruud sammenligner musikken med et speil som reflekter sterke signaler tilbake til de andre ulike sosiale gruppene og generelt det store og vide sosiale rommet. Men Ruud understreker at speilet ikke nødvendigvis er sannferdig, at det kan være et speil som reflekterer et forvrengt bilde av realiteten tilbake til omgivelsene. Det kan være at enkelte sjangere har fått enkle merkelapper som ser ut til å være prevalente i samfunnet, mens andre sjangere og grupperinger er vanskeligere å fastslå (Ruud, 2019, s.140-141). Ruud skriver at de som tilhørte rapmusikken ofte ble definert som «heteroseksuelle ikke-hvite gutter i tenårene med lav utdanning og høy seksuell aktivitet som bruker alkohol og narkotika og er noe involvert i kriminell aktivitet» mens «folk som er opptatt av «listepop», er derimot vanskeligere å plassere entydig innenfor et slikt kategorisystem» (Ruud, 2019, s.141). Ruud mener at det er visse begrensninger i slik karakteristikk, selv om undersøkelsen viste at det var enkelte karakteristikk som stemte overens, samtidig som det var enkelte trekk som ble overvurdert og enkelte trekk som ble undervurdert. Dermed oppfattet det speilbildet som ble reflektert fra ulike musikkshjanger feilaktig og kunne tillegge andre mennesker en identitet som ikke nødvendigvis samsvarer med deres virkelighet. Musikken kan også være med på å skape tilhørighet, ikke bare innenfor nære sosiale relasjoner innenfor vennegrupper, men også tilhørighet og identitet innenfor større sosiale arenaer. Gjennom fremføring av musikk eller å ta del i musisering vil man, sammen med andre man ikke nødvendigvis ville identifisert seg med og følt sosial tilknytning til, kunne skape en følelse av felleskap og kunne være med på noe større uten å miste hvem man selv er i det fellesskapet. Ruud trekker blant annet frem kor som et eksempel på dette (Ruud, 2019, s. 187).

Når det kommer til tidens og stedet rom, som er den tredje kategorien som Ruud legger fram, handler det om hvordan tid og sted alltid vil være knyttet til hverandre. Opplevelser vil alltid være knyttet til en tid som er eller har vært, og det foregår alltid på et bestemt sted. For å forstå innvirkningen på identiteten forklarer Ruud det allikevel hver for seg. Opplevelser knyttes alltid til bestemte tidspunkt som har skjedd på bestemte perioder og tidsavsnitt gjennom et

levd liv. Det kan være hendelser som gjentar seg i livet til en person, bursdagssang, julesanger, musikk ved gjentakende seremonier og feiringer. Musikken kan også gi mening og innhold til tid som har vært. Ruud peker også på at musikk virker til å være noe av det siste et menneske glemmer, noe som også kan vises til ved flere gladhistorier fra medier hvor en ser pasienter med demens eller Alzheimers som hører musikk som var viktig for dem og hvordan dette vekker følelser og minner som ellers er vanskelig å trekke frem (Ruud, 2019, s. 197-198). Når det kommer til sted omhandler det mer enn bare det fysiske stedet hvor opplevelsen hendte, det kan omhandle det umiddelbare og nære, men også det større som knyttes til tilhørighet som for eksempel nasjonalitet eller globale identiteter. I nyere tid kan en også trekke inn digitale identiteter når musikkopplevelser også flyttes til digitale plattformer, for eksempel når flere artister har hatt digitale konsert på populære spill slik som Fortnite (Epic Games, 2017) (Ruud, 2019, s. 208). De opplevelsene vi får skaper minner og hender på bestemte steder, i en bestemt tid. Dermed er disse opplevelsene med på å videre forme en persons identitet da disse opplevelsene som skaper minner er sentrale for nettopp videre refleksjon ovenfor selvet.

Den siste kategorien er det transpersonlige rom som forsøker å inkludere noe som går utenfor oss selv i identiteten. Det er noe som er utenfor de nære dimensjonene av tid og rom, og noe som gjør en til en del av noe større. I det transpersonlige rommet er det gjerne følelsene selv som kommer i fokus fremfor at hendelser og opplevelser blir ledsaget av dem. Hos noen, trekker Ruud fram, kan dette for eksempel være bekreftelse på sin gudstro, for andre kan det være opplevelser knyttet til naturen eller generelle verdier som gjør at en føler seg tatt ut av det personlige og ut i noe større (Ruud, 2019, s. 236). Disse følelsene er ikke noe som vi kan bestemme oss for å oppleve, men er noe som er mer eller mindre styrt av tilfeldigheter. Ruud peker på egen forskning hvor han gjennom flere informanter ser at ulike sinnstilstander eller perioder i livet kan gjøre enn mer utsatt for å oppleve disse transpersonlige øyeblikkene, i perioder hvor vi går gjennom større endringer hvor ting har lettere for å kunne skape et inntrykk, på godt og vondt. Musikk kan skape en helt annen stemning og opplevelse for en person dersom man går igjennom noe tungt emosjonelt for eksempel. Slike reaksjoner er preget av det Ruud henter fra Maslow som er litt ‘død’ for selvet, slik at det kan reinkarneres i en ny tilstand (Ruud, 2019, 242-243).

3. Metode

I dette kapitlet skal oppgaven min forankres og alle de valgene som har blitt tatt i forbindelse med forskning og analyse for oppgaven vil bli redegjort for. Her vil også noen av oppgavens begrensinger og realiteter komme fram, samt faktorer som har hatt påvirkning på oppgaven.

Kapitlet vil presentere de overordnede metodiske valgene for oppgaven. Hvilke innfallsvinkler som er blitt benyttet og med hvilke briller jeg som forsker har valgt å benytte meg av under forskningen og skriveingen av denne oppgaven. Videre vil da prosessen i forskningen bli redegjort for, valg av metode for datainnsamling, forberedelse til datainnsamling, analyse av det innsamlede materialet. Til slutt vil kapitlet ta for seg den forskningsmessige kvaliteten på oppgaven.

3.1 Fenomenologi

Oppgaven har til hensikt å undersøke hvordan musikk benyttes i relasjonsbygging, og i den forstand trekker vi oss inn mot ett fenomen, nemlig relasjonsbygging. I henhold til Kvarv (2014) så er fenomenologi et ønske om å forstå de fenomenene som oppstår i et menneskes livsverden, og dermed kunne beskrive disse fenomenene slik de oppstår og opptrer i ulike sammenhenger. Kritisk for disse fenomenene som oppstår er det som beskrives som intensjonalitet, som er den menneskelige bevisstheten ovenfor et fenomen. For at et fenomen skal kunne undersøkes må det være en bevissthet rundt det, ellers vil en ikke kunne fortolke fenomenet. Hensikten er å undersøke og dermed kunne beskrive et fenomen slik det er erfart som er målet i fenomenologisk forskning, med et så objektivt og fordomsfritt syn som mulig. Gjennom dette forsøker fenomenologien å finne ut av hvordan fenomener opptrer i ulike sammenhenger, men også å finne ut av de vilkårene som gjør menneskelig handling mulig. For å tilegne seg denne kunnskapen er det i henhold til fenomenologien viktig at en benytter seg av hele det menneskelige erfaringsområdet, slik som fornuft og ulike erfaringer (s. 87-88).

Grunnlaget for forskning gjort ut ifra et fenomenologisk perspektiv er at en innhenter og studerer fenomenene slik informanten selv opplever det. Det er deres opplevelser av egen livsverden som skal gi grunnlag for å kunne fortolke fenomenene, og det er ved deres bevissthet at de danner seg oppfatninger og meninger rundt fenomenet, så vel som deres egne handlinger. Det er indre opplevelser og meninger som står i fokus i fenomenologisk forskningsmetoder (Befring, 2016, s. 109-110).

Sentralt i fenomenologien er menneskets livsverden. Det er dette en ønsker å få innblikk i når det forskes ut ifra et fenomenologisk perspektiv, det er i vår livsverden at den verden som en person kjenner og møter fremtrer og oppstår. Der, innenfor ens egen livsverden, vil en observere fenomener og gjennom sin bevissthet vil en opparbeide seg oppfatninger og meninger rundt disse fenomenene ifølge Befring (Brinkmann og Tangaard, 2015, s. 19). For Kvarv er livsverdenen og dets innhold den konkrete virkeligheten som alle erfarer, og som erfares gjennom det vi gjør, hvordan vi lever våre liv og ved bruk av sansene (Kvarv, 2014, s. 91). Det er også viktig at en undersøker hvordan ens opplevde virkelighet baserer seg på den menneskelige fornuften, og skal basere seg på hvordan mennesker forstår og konseptualiserer deres virkelighet (Packer, 2011, s. 155).

Min oppgave har til hensikt å ta for seg relasjonsbygging og musikk, og bruken av dette i skolesammenheng. Gjennom undersøkelser av tre læreres tanker, opplevelser og følelser rundt relasjonsbygging og musikk forsøker jeg å opparbeide meg en forståelse av hvordan musikk kan ha innvirkning på fenomenet relasjonsbygging. I slik forstand er det helt naturlig for oppgaven at utgangspunktet for forskningen forankres innenfor fenomenologien. I tillegg kommer at fenomenologien danner et sentralt grunnlag for kvalitativ forskning. Som et tredje punkt trekker jeg som tidligere nevnt i oppgaven fram at oppgaven også ser på identitetsbegrepet ut ifra et fenomenologisk perspektiv.

3.2 Metodevalg

Som jeg nevnte i del-kapitelet om fenomenologi lener dette perspektivet seg godt mot kvalitative forskningsmetoder, og gitt at jeg ønsker å gå i dybden og undersøke hvordan lærere opplever fenomenet relasjonsbygging og musikkens innvirkning på det. «De kvalitative metodene vil være særlig formålstjenlig for å få innsikt i menneskers indre liv, med framtidsmål, drømmer og bekymringer» (Befring, 2016, s. 38).

Gjennom bruken av kvalitative metoder kommer en nærmere på enkeltfenomener og får undersøkt disse i dybden. Nettopp denne dybdeundersøkelsen er essensiell for at man skal kunne klare å fortolke og forstå fenomenet. På den måten er det menneskelivet som står i fokus for de kvalitative forskningsmetodene, og selv om en generalisering av forskningsresultater ikke står i direkte konflikt med de kvalitative metodene, må denne generaliseringen heller komme gjennom undersøkelse av levde menneskeliv basert på et begrenset utvalg av aktører. Det faller naturlig i kvalitative forskningsmetoder at en kommer tett på det som undersøkes, detaljer som en statistikk ville skjult kommer fram, samtidig som menneskets livsverden kommer fram (Brinkmann og Tanggaard, 2015, s. 11-12).

Gjennom å undersøke fenomener innenfra, eller i særdeles nærhet, forsøker man ved bruk av kvalitative metoder å se fenomenet fra det perspektivet til de som opplever det, nettopp slik de opplever det. Det er en unik nærhet i å gjennomføre kvalitativ forskning, gjerne er det ansikt-til-ansikt kommunikasjon som er gjeldene og dermed kan sosiale forhold spille inn. Stoler den undersøkte nok på deg til å være seg selv og utdype sine meninger, eller er det for en mangel på tillit der som gjør det vanskelig? Og kan forskeren stole på det som sies? I tillegg vektlegges det at forskeren må fremlegge hendelsene slik de skjedde, ut ifra den gode viljen til forskeren. For at dette skal kunne skje er det viktig at rapporter og materiell presenteres så objektivt som mulig, gjennom beskrivelser, men også direkte uttalelser fra den undersøkte slik at deres måte å kommunisere på kommer fram i forskningsmaterialet som blir presentert (Holme og Solvang, 1991, s. 90-91). Gjennom en slik tilnærming vil forskeren kunne gjengi alt som omhandler fenomenet som er undersøkt og de undersøkte sin oppfattelse av dette fenomenet på en sannferdig måte. «Når dette blir gjort på en skikkelig måte og i samsvar med de overnevnte prinsippene, vil en slik undersøkelse i liten grad gripe inn i og virke ødeleggende på det mellommenneskelige samspillet» (Holme og Solvang, 1991, s. 91).

Kvalitativ forskning tar utgangspunkt i de før-dommene og før-forståelsen forskeren innehar før den går i gang med forskningen på fenomenet. Utdanning, tidligere arbeid innenfor feltet, samt erfaring er med på å danne denne før-forståelsen til forskeren, og fungerer som objektivt utgangspunkt for arbeidet knyttet til forskningen. Før-dommene baserer seg mer på sosiale og personlige meninger knyttet til forståelsen av det som skal undersøkes. Den kvalitative forskningen vil ikke kunne fullstendig løsrive seg fra disse utgangspunktene, men det er heller ikke hensikten. Kvalitativ forskning blir heller en del av en kontinuerlig sirkel der før-dommene og før-forståelsen blir benyttet i tolkningsprosessen som vil foregå underveis i forskningen slik at en oppnår en ny, faktisk forståelse av fenomenet som vil resultere i en økte forståelse som blir forskningsrapporten. Denne forskningsrapporten vil da senere danne grunnlag for nye før-dommer og før-forståelse slik at sirkelen gjentar seg når fenomenet undersøkes på nytt (Hole og Solvang, 1991, s. 93).

Selv om oppgaven kan gi inntrykk av at jeg ønsker å undersøke omfanget med bruken av musikk som relasjonsbyggende verktøy, er det ikke dette jeg ønsker å rette søkelys på. Det er snarere fenomenet relasjonsbygging og hvordan musikk kan ha en innvirkning på dette i skolen. For at jeg skal kunne komme så tett på disse individenes sine tanker rundt fenomenet, har jeg valgt å benytte meg av det kvalitative forskningsintervjuet og basert det på en-til-en samtaler. «Hvis du vil vite hvordan folk oppfatter verden og livet sitt, hvorfor ikke spørre dem» (Kvale og Brinkmann, 2019, s.18)?

3.3 Kvalitativt forskningsintervju

Gjennom å søke en forståelse av fenomen og verden sett gjennom andre menneskers øyne er samtaler ofte veien å gå. Slik kan man gjennom det kvalitative forskningsintervjuet få fram menneskers erfaring og de kan dele av sine opplevelser knyttet til fenomenet og det som måtte påvirke fenomenet. Samtaler differer derimot, og intervjuer kan også tjene ulike formål slik at det kvalitative forskningsintervjuet og den samtalen som kommer gjennom det ikke må forveksles med en samtale som ville foregått i det daglige. Hensikten med det kvalitative forskningsintervjuet og den kvalitative ‘‘samtalen’’ er å produsere kunnskap. At det derimot er slik at det kan sammenlignes og være vanskelig å skille fra samtaler i det daglige er det verdt å være bevisst på. Derimot ligger det en intensjonalitet i det å skape kunnskap som blir sentralt for det kvalitative forskningsintervjuet (Kvale og Brinkmann, 2019, s. 20-21).

Det kvalitative intervjuet fremstilles som en metode som egner seg godt for å kunne avdekke selvet, og gjennom selvet komme fram til et individs oppfatning av livsverdenen. Ulike former for intervju har den funksjonen at vi kommer nærmere inn på den personen eller de personene som blir intervjuet (Ryen, 2017, s.16).

Det kvalitative forskningsintervjuet kan, og bør, struktureres ulikt ut ifra hva som skal undersøkes. Selv om det for den kvalitative forskningen er hensiktsmessig å forsøke å utvinne personlige meninger om fenomenet, kan en veldig løs struktur blant annet være med på å hente inn mye overflødig informasjon. Derimot kan overstrukturering av intervjuet føre til at intervjuet låses fast i en retning og risikoen er dermed at en ikke evner å fange opp den informasjonen og kunnskapen som den man intervjuer innehar, men heller svar som svarer til det rigide oppsettet. Struktur vil derimot også kunne være med på å tilrettelegge for sammenligning av data, slik at informasjonen som innhentes fra ulike informanter til en viss grad samsvarer. Det er med andre ord ikke vidt forskjellige intervjuer som forsøker å konversere om det samme fenomenet, men heller ulike intervjuer om det samme fenomenet hvor det er en slags struktur som alle intervjuene følger (Ryen. 2017, s.97).

For denne oppgaven har det for meg vært naturlig å gjennomføre oppsøkende intervju/felt intervju, som baserer seg på å søke opp informantene mine og gjennomføre intervjuene ansikt til ansikt, og gjerne på arbeidsplassen deres eller annet passende lokal (Befring, 2016, s. 74). Det har vært viktig for meg at intervjuene blir gjennomført på en slik måte at det fungerer best for informanten, og gjennom prosessen med å gjennomføre intervjuene har jeg vært i kontakt med mine informanter for å best kunne planlegge intervjuene rundt deres hverdag og hva som passet best for dem. Ved en slik tankegang tenker jeg også at informantene stiller mer positivt til intervjuet da de ikke har måtte flytte på avtaler eller blitt avbrutt i viktige gjøremål slik som jobb eller familiære affærer. Dersom informanten er stresset eller irritert over det som kan føles som press fra min side som forsker, vil det være en større sjanse for at jeg ikke ville få et sannferdig innblikk i deres livsverden.

Det semistrukturerte intervjuformen er, ifølge Brinkmann og Tanggaard (2015) den formen for intervju som benyttes innenfor intervjuforskning, og er basert på interaksjon mellom forsker og informant. Gjennom forberedning til intervjuet i form av utarbeiding av en intervjuguide, men også forskning og innhenting av kunnskap på feltet skaper man seg ett grunnlag for å finne ut av hva slags informasjon man vil hente ut. Det som derimot gjør intervjuet semistrukturert, er at man som forsker her tillater seg å gå utenfor de rammene som

nødvendigvis er satt i form av intervjuguiden. Plutselig kan informanten si noe som forskeren ikke har tenkt på eller vært klar over, og dermed vil det være naturlig å ønske en utdypning. Kreativitet innenfor de rammene som er satt med forberedelsene er noe av det som kjennetegner gode semistrukturerte intervjuer (s.26-28).

Forskningsintervjuet kan struktureres ulik som nevnt tidligere. Da jeg jobbet med min bacheloroppgave valgte jeg å benytte meg av den semistrukturerte intervjuformen, da jeg følte at denne gav meg muligheten til å sette rammer for intervjuet, uten at det tok vekk friheten til informantene om å dele fra sin livsverden (Krogseth, 2019). Dette er mye av de samme grunnene til at jeg igjen har valgt å benytte meg av den semistrukturerte intervjuformen. Som sagt ønsker jeg å rette oppmerksomhet mot fenomenet relasjonsbygging, og da dette fenomenet er et som er sentralt i en lærerhverdag var det viktig for meg at informantene følte seg så frie som mulig til å gi svar på de spørsmålene jeg hadde. I tillegg er dette en form for strukturering som egner seg godt til å kunne stille nye spørsmål underveis i intervjuet, slik at informantene kunne utdype utsagn som de kom med underveis. Det var derfor viktig for meg at jeg hadde konkrete innfallsvinkler til intervjuet, og hadde konkrete spørsmål jeg ønsket å stille, men hos alle informantene mine ble det også stilt spørsmål utenfor den utarbeidede intervjuguiden.

3.3.1 Intervjuformat

Når det kom til valg av intervjuformatet for oppgaven valgte jeg å benytte meg av en-til-en intervjuer, som i tillegg ble gjennomført ansikt til ansikt. Dette ble valgt nettopp fordi jeg ønsket meg innsikt i individers tanker og meninger rundt et fenomen og deres påvirkning. Selv om hele prosessen rundt oppgaveskrivingen har vært preget av Covid-19 og de restriksjonene som pandemien har bragt fram har det vært særdeles viktig for meg å få gjennomført ansikt til ansikt intervjuer. Da kommunikasjon over nettet vil være med på å begrense samhandlingen mellom meg selv som forsker og mine informanter, det være seg med dårlige webkameraer eller ustabil nettsom kan være med på å påvirke det kommuniserte kroppsspråket. I tillegg er det gjerne bare et utsnitt av ansiktet man får sett gjennom webkamera, og man mister dermed hender og større bevegelser fra kroppen. Etersom kroppsspråket er en stor del av måten mennesker kommuniserer på (SNL, 2019, kroppsspråk) var det derfor ønskelig å kunne gjennomføre intervjuene ansikt til ansikt.

Også med pandemien i bakhodet var det enklere å velge å benytte seg av en-til-en intervjuer med kun meg selv og informant. Selv om jeg gjennom bruk av gruppeintervju ville kunne fått frem flere ulike synspunkter og manet til en faglig diskusjon blant informantene om tingenes tilstand, og dermed tilegnet meg en bredere innsikt i forskjellige synspunkter, opplevelser og meninger rundt fenomenet som undersøkes (Kvale og Brinkmann, 2019, s. 179). Derimot ville et slikt, eller flere, gruppeintervju krevd flere informanter. I tillegg ville slike gruppeintervjuer i den gjeldende situasjonen når oppgaven ble skrevet gjort bruken av internettløsninger mer aktuell slik at godt smittevern skulle kunne bli overholdt, noe jeg anser som mindre ønskelig. Jeg valgte derfor å benytte meg av en-til-en intervjuer slik at det ble tatt hensyn til smittevern. Fokuset på trygg gjennomføring av intervjuene håper jeg også har bidratt til at informantene har følt seg trygge og deres helse ivaretatt slik at de igjen blir mer komfortable med å dele sine opplevelser og innsikt om fenomenet som undersøkes.

En annen grunn til at jeg valgte bort gruppeintervju var også risikoen for at den faglige diskusjonen skulle lede til at enkelte informanter kviet seg for å dele fra sin livsverden. Selv om det ville være min oppgave som forsker og moderator å legge til rette for at ulike meninger, personlig og faglig, skal kunne komme fram (Kvale og Brinkmann, 2019, s. 179). Det er alltid en sjanse for at man i møte med kollegaer eller kollegaer fra andre skoler som man ikke har et nært forhold til, vil kvie seg for å dele mer personlig meninger som kanskje ikke nødvendigvis samsvarer med flertallet. Det er slike meninger og opplysninger som kan være med på å skape

ny kunnskap. Selv om dette også er en risiko når intervjuene gjennomføres en-til-en tenker jeg at den sjansen er mindre ettersom jeg gjennom intervjuet gjør det tydelig at det er informantens meninger og opplevelser jeg er ute etter. Gjennom anonymisering vil det også ikke være mulig for eventuelle kollegaer av informanten som vil lese oppgaven å se at disse meningene tilhører akkurat den personen. Dette mener jeg også vil være med på å skape en trygghet for informanten og være med på å skape rom for meninger og opplevelser som ikke nødvendigvis er de samme som kollegaer.

3.3.2 Utvalg av informanter

Da denne oppgaven er en masteroppgave, og dermed ikke et åpent prosjekt eller en doktoravhandling, er handlingsrommet for oppgaven til en viss grad begrenset. Dermed må jeg også ta til etterretning hvordan jeg velger ut antall informanter. Kvale og Brinkmann sier «Intervju så mange person det trengs for å finne ut det du trenger å vite» (2019, s. 148). Dette er et noe enkelt svar på et slikt spørsmål, men likevel et svar. Oppgaven er begrenset, og det ville vært svært arrogant å tenke at en enkel kvalitativ oppgave gjennomført på masternivå vil kunne tale om tilstanden til fenomenet og musikkens effekt på det og dermed evne å generalisere det for Norge. Dersom utvalget skulle kunne gi grunnlag for slike uttalelser måtte jeg nødvendigvis benyttet meg av mer kvantitative metoder og sendt ut spørreundersøkelser. Hadde oppgaven hatt ett større antall informanter og fortsatt blitt gjennomført med kvalitative metoder er det også en risiko for at utbytte hadde vært fallende, særlig om jeg holdt meg til den samme geografiske restriksjonen, som gjeldende situasjon nødvendigvis ville gjort. Med fallende utbytte menes det at utover et visst punkt vil det komme mindre og mindre ny kunnskap. Det vil også med et større antall informanter bli mer data å gå igjennom, dermed øker det også sjansen for at jeg, som relativt uerfaren forsker, overser kunnskap som ellers ville vært svært sentralt å få fram fra informantenes livsverden (Kvale og Brinkmann, 2019, s. 148).

Med dette som grunnlag valgte jeg å begrense antall informanter til tre, slik at jeg heller kunne fokusere på selve intervjuprosessen og forsøke å hente så mye kunnskap som mulig ut ifra mine informanter. I tillegg, med et ønske om komfortable informanter som ønsker å dele sine personlige meninger, har jeg valgt å benytte meg av mitt personlige nettverk for å finne informanter. Dette også gjort med tanke på pandemien, slik at personene jeg kontaktet hadde et forhold til meg og dermed kunne stole på at jeg ville behandle situasjonen med det alvorlet som det krevde.

Alle informantene jeg har valgt å benytte meg av er lærere, noe som vil si at jeg har valgt å ikke inkludere ungdommers perspektiv i denne oppgaven. Dermed retter den seg inn mot lærernes sitt syn på fenomenet relasjonsbygging og hvordan musikk påvirker det. Da det i utgangspunktet ville vært interessant å undersøke hvordan ungdom opplever dette fenomenet har det av flere årsaker blitt valgt bort. Koronapandemien har gjort at jeg ønsker å begrense antall nærkontakter, slik all formaning fra regjeringen og helsemyndigheter tilsier. Da jeg ikke er ansatt som lærer selv på ungdomsskole, har jeg heller ikke 'enkel' tilgang på ungdommer og jeg har dermed heller ikke et forhold til disse slik at de skal kunne stole på meg nok til å utlever sine egne meninger og tanker. I tillegg ble det vurdert at det arbeidet som det ville tatt for å få lov til å intervju ungdommer ville vært særdeles tidskrevende opp mot risikoen for at det ikke ble noe av. På grunn av aldersgrenser innenfor samtykke, 15 år for å kunne selv gi samtykke, er sjansen stor for at jeg hadde måtte hentet inn samtykke fra foreldre (NSD). Jeg er da avhengig av at foreldrene får beskjed, at de skjønner hva de sier ja til og at ungdommen selv har lyst. Det blir da flere ledd jeg selv ikke kan kontrollere. En spørreundersøkelse ville muligens vært lettere å benytte seg av, men dette valgte jeg bort da jeg ikke har erfaring innenfor kvantitativ analyse og sjansen for å feiltolke den dataen som ville blitt samlet inn er ikke ønsket.

Det blir derfor viktig for meg å understreke at denne oppgaven skrives ut ifra et lærerperspektiv. Slik sett vil oppgaven nødvendigvis ikke gi et fullstendig bilde av hvordan fenomenet opptrer for ungdommer. Men det er mitt håp at oppgaven vil kunne være med på å gi oss en del av bildet, og eventuell videre forskning vil kunne være med på å avsløre enda flere deler av bildet.

3.3.3 Intervjuguide

Med lærerperspektivet som utgangspunkt begynte jeg å utarbeide en intervjuguide som skulle være med å sette rammene for intervjuet. Da jeg valgte å benytte meg av semistrukturert intervju var det derfor viktig at jeg utarbeidet en guide som ville åpne for oppfølgingsspørsmål. Jeg utarbeidet en overordnet guide som jeg tok med meg inn i alle tre intervjuene slik at jeg hadde en håndfull spørsmål som var relevant for temaet, men noterte også underveis i guiden slik at jeg skrev ned eventuelle oppfølgingsspørsmål som gjorde seg gjeldene. Da det er opp meg som forsker å utvise skjønn over hvilke spørsmål som stilles, og om jeg eventuelt skal følge opp utsagn som informanter kommer med (Kvale og Brinkmann, s. 162).

Intervjuguiden blir som sagt en del av det som er med på å tillegge intervjuet struktur, gjennom utviklingen av en god intervjuguide er faren mindre for at jeg går glipp av kunnskap som vil være relevant for oppgaven som skal skrives. I tillegg er det å forberede en intervjuguide med på å unngå innhenting av unødvendig informasjon for oppgaven, som igjen er med på å forenkle prosessen med å arbeide med intervjuene etter at de er gjennomført. Dataen som da er samlet inn er forhåpentligvis da sentrert rundt fenomenet som undersøkes og ikke en masse informasjon som vil være med på å forvirre (Ryen, 2017, s. 97).

Det er viktig likevel å understreke at den utarbeidede intervjuguiden har vært en guide, den har gitt meg et godt grunnlag og spørsmål som har blitt benyttet i alle intervjuene, men like fullt har hvert intervju som ble gjennomført vært unike med ulike spørsmål og rekkefølge. Dette har også vært gjort for å sikre at jeg ikke låser meg til en idé om at det kun er gjennom mine spørsmål at jeg vil få fram livsverdenen til mine informanter.

To adhere rigidly to initial guidelines throughout a study, as is done in some forms of both qualitative and quantitative research, hinders discovery because it limits the amount of and type of data that can be gathered. (Strauss og Corbin, 1998, s.205)

De svarene som kommer fram gjennom kombinasjonen av intervjuguide og evnen til å stille oppfølgingsspørsmål til informantene, er med på å skape grunnlag for videre datainnhenting. Samtidig som det er med på å gi rom for informantene å dele av seg selv, som igjen kan introdusere kunnskap eller konsepter som er nye for meg som forsker og dermed kaste nytt lys på prosjektet (Strauss og Corbin, 1998, s. 205).

Selve intervjuguiden ble delt opp i tre deler. Den første delen fokuserte på å ramme inn informanten slik at jeg som forsker får mer innsikt i hvem de er og hva som kan være bakgrunn for deres erfaringer rundt fenomenet. Da musikk også er en viktig del av oppgaven så benyttet jeg neste del til å rette søkelys mot musikkens plass i skolen generelt. Slik fikk jeg innsikt i informantenes forhold til bruk av musikk i generell undervisning. Den tredje delen av intervjuguiden ble dedikert til relasjonsbygging, dette var også den største delen av intervjuet. Her ble det stilt generelle spørsmål rundt relasjonsbygging, men også mer spissede spørsmål rundt informantenes bevissthet rundt relasjonsbygging og musikk. Som et fast endepunkt i hvert intervju hadde jeg også skrevet ned et åpent spørsmål til informantene hvor de fikk sjansen til å legge til mer av seg selv dersom de ønsket dette.

3.3.4 Gjennomføring av intervju

Når det kom til selve gjennomføringen av intervjuene lente jeg meg som sagt på informantene mine og deres tilgjengelighet. Dette resulterte i at et intervju ble gjennomført på informantens arbeidsplass, mens de to siste intervjuene ble gjennomført på steder nærmere informantene utenfor arbeidstiden. Fordelen med denne gjennomføringen ble at informantene selv visste at de hadde god tid og lengden på intervjuet ble akkurat så lange som de ønsket. Det var dermed ingen faktorer utenfra som påvirket lengden på intervjuet. To av intervjuene varte i underkant av en halvtime, mens det tredje intervjuet varte litt under en time.

Før selve intervjuet kunne starte forsikret jeg meg om at de hadde lest, forstått og skrevet under samtykkeerklæringen som jeg hadde laget i forbindelse med prosjektet. Her fikk de mulighet til å stille spørsmål rundt prosjektet, og generelt fungerte dette også som en oppvarming til intervjuet. Tanken var her at vi ikke hoppet rett inn i et intervju, men hadde en liten personlig samtale som lett lot oss gli inn i intervjuet.

Starten av intervjuene begynte med at informantene kort fikk introdusere seg selv og si litt om hvem de er. Denne informasjonen var mer en formalitet, men var en inngangsmetode jeg benyttet meg av i tidligere intervju som jeg opplevde som en god inngangsmåte. Deretter brukte jeg intervjuguiden for å stille meg inn mot informantens og deres forhold til musikk. Alle tre intervjuene gikk gjennom de tre kategoriene nevnt tidligere, men kom fram dit på ulike måter, og i flere av tilfellene svarte informantene delvis på spørsmål som var tiltenkt til senere.

Alle intervjuene ble tatt opp med bruk av opptaksutstyr slik at jeg som forsker kunne fokusere på selve intervjuet. Alle opptakene ble lagret på en forsvarlig måte slik at det var minimal risiko for at opptakene skulle komme på avveie. De ble også slettet umiddelbart etter at transkripsjonen var fullført. I selve transkripsjonsprosessen ble intervjuene anonymisert, og all identifiserende informasjon ble generalisert. Slike ble informantene, uavhengig av når intervjuet ble gjennomført, navngitt informant A, informant B, informant C.

3.3.5 Transkripsjon og analyse

I prosessen med å transkribere intervjuene ble det fortatt noen valg. Da alle mine informanter snakker ulik dialekt valgte jeg å transkribere tilnærmet til bokmål. Med det mener jeg at selv om intervjuene er lagt om til bokmål har jeg valgt å inkludere enkelte mer muntlige uttrykk som ikke nødvendigvis er direkte bokmål. Dette er for at jeg selv skal beholde deler av informantens identitet i transkripsjonen av intervjuene. Jeg risikerer dermed i mindre grad å sette ord i munnen på informantene i etterkant av intervjuene. At mesteparten av transkripsjonen er så direkte bokmål som mulig gjør også anonymiseringsprosessen enklere.

I enkelte tilfeller der pauser, latter eller andre momenter gjør seg særlig gjeldende har jeg valgt å skrive det ned, men i stor grad har jeg forsøkt å unngå å skrive ned små momenter som egentlig ikke påvirker intervjuet.

I stor grad når det kommer til analysen av transkripsjonene som er gjort har jeg valgt å holde meg innenfor de tre hovedkategoriene som ble lagt for intervjuguiden da jeg føler den fint deler intervjuet opp i tre ulike deler. Innad innenfor disse tre kategoriene har jeg allikevel valgt å legge til kategorier hentet fra teorien i oppgaven. Dette gjør at jeg også i analyseprosessen vil benytte kategorier som blant annet *anerkjennelse*, *identitet*, og *rom* (de ulike rommene til Ruud). Det er ifølge Ryen (2017) viktig når man skal analysere kvalitativ data at man har satt dem inn i deskriptive kategorier (s. 145). Dette gjør prosessen med å sammenligne den dataen som er hentet inn enklere da intervjuene blir kategorisert og sortert på nytt.

Jeg har i tillegg valgt å la flere uttalelser fra informantene få del under flere kategorier da jeg så at mye av de sier kan passe inn under flere kategorier. Dette gjør jeg for at jeg selv skulle være bevisst ovenfor dette under analyseprosessen. Gitt at spørsmålene i intervjuet var såpass åpne gav det informantene mulighet til å svare på flere momenter jeg undersøkte i det samme tilsvaret. Derfor var det viktig for meg å ikke begrense dataen jeg hadde til en kategori per svar. En annen fordel med benyttelsen av disse kategoriene, er at jeg kan se hva som gjentar seg hos informantene og kanskje mer interessant hva som ikke gjentar seg hos informantene. I tillegg tillater kategoriseringen meg også å skille ut gode sitater for oppgaven.

3.4 Kvaliteten på forskningen

3.4.1 Reliabilitet

Når det kommer til reliabilitet innenfor kvalitativ forskning er det noe som kan være vanskelig å gi en hel soleklar redegjørelse på. Et av problemene med det er at ved reliabilitet ønsker man å undersøke konsistens og reproduksjon av den kunnskapen og de dataene som oppgaven legger fram (Ryen, 2017, s. 179). Da jeg undersøker personlige opplevelser og erfaringer med et fenomen kan det hende at om de samme spørsmålene blir stilt til de samme personene om 10 år så har deres svar endret seg. Derimot kan forskningen som gjøres i denne oppgaven og deres reliabilitet bli styrket dersom den kan vise til tendenser som stemmer overens med tendenser som er funnet i andre studier.

Da jeg skriver en masteravhandling og ikke er del i et større forskningsprosjekt er også all dataen jeg innhenter kun for mine øyne. Dette gjør at jeg heller ikke har mulighet til å undersøke den interne reliabiliteten i dataen som er hentet inn. Dette kunne jeg gjort dersom oppgaven hadde hatt flere forskere slik at alle kunne sett på intervjuene som var blitt gjennomført (Ryen, 2017, s. 179). Hadde alle trukket ut de samme tendensene fra intervjuene, uten større avvik ville det også kunnet blitt pekt på at oppgaven er troverdig. Da jeg ikke har flere forskere som kan se på mine data er det viktig for meg at jeg heller skriver en grundig gjennomgang av de metodiske valgene som har foregått underveis. Det arbeidet som er lagt inn underveis i hele prosjektet blir redegjort for slik at det for leseren av denne oppgaven ikke vil være noen hemmeligheter fra min side som forsker. Gjennom å blottlegge mine valg og veien til dataen som legges fram håper jeg å styrke oppgavens reliabilitet. Det vil gjøre oppgaven enklere å sammenligne med oppgaver som tar for seg den samme tematikken og dermed kunne gi mulighet for å undersøke den eksterne reliabiliteten til en viss grad.

Som et siste ledd for å bygge opp under oppgavens reliabilitet har jeg også vært påpasselig under transkripsjonsprosessen med å ikke glette dersom noe har vært uklart. Der noe har vært uklart på grunn av mumling eller uforutsette lyder som forstyrrer opptaket, har det blitt skrevet i transkripsjonene at opptaket var uklart. Dette fordi det ikke er ønskelig at jeg ikke tilegner meninger til mine informanter. Jeg har tydelig redegjort for hvordan intervjuene ble transkribert i form av direkte avskrift oversatt til bokmål, og emosjonelle aspekter kun er tatt med dersom de opptar en tydelig plass i intervjuet.

3.4.2 Validitet

«Validiteten bestemmes ofte ved at man stiller spørsmålet: Måler du det du tror du måler» (Kerlinger, 1979, s. 138 i Kvale og Brinkmann, 2019, s. 276). Det kan virke som at validitet er det samme som reliabilitet, men her handler det ikke om at resultatene skal kunne etterprøves og teoretisk sett bli frembragt på nytt. Det handler heller om det må være en sammenheng mellom dataen som er innhentet, i tillegg til metodene som er benyttet for å hente inn dataen, samt de funnene som presenteres.

Forskningens validitet er en kontinuerlig prosess som skal gjennomføres hele tiden. Det skal gjennom hele prosjektet bli vurdert om det man gjør er godt begrunnet og om de slutningene som trekkes kan forsvares (Kvale og Brinkmann, 2019, s. 276-277). Jeg har tidligere lagt frem at denne oppgaven skrives ut ifra et lærerperspektiv, slik sett går man glipp av ungdommenes perspektiv og dette kan være med på å påvirke oppgavens validitet. Det at jeg likevel er tydelig på at oppgaven skrives ut ifra et lærerperspektiv mener jeg er med på å styrke validiteten da jeg tydeliggjør hva oppgaven eventuelt ikke vil inneha slik at den som vil lese oppgaven kan skjønne ut ifra hvilket perspektiv mine funn kommer fra. Når Kvale og Brinkmann (2019) sier at: «Forskeren spiller rollen som djevelens advokat overfor sine egne funn» (s. 279) mener de at forskeren har et ansvar for å rette kritiske blikk mot sin egen forskning før andre gjør det.

Jeg valgte i tillegg å gjennomføre individuelle intervjuer slik for å øke sjansen for at hver person gav sin personlige mening rundt fenomenet. Dette følte jeg ville vært mindre sannsynlig i et gruppeintervju der en kanskje ønsker å holde mer kontroversielle syn skjult for sine kollegaer. Det å ønske ulike syn, eller avvikende tilfeller, velkomne har for oppgavens del vært viktig for å være med på å styrke oppgavens validitet.

Oppgaven i seg selv mener jeg også har en god ekstern validitet da relasjonsbygging og bruken av musikk gjør seg gjeldene i alle aldre, i ulike institusjoner og at den dermed er overførbar til andre settinger (Ryen, 2017, s. 179). Blant annet viser oppgavens teoretiske forankring til at identitet er noe som stadig utvikles og at musikk er noe som påvirker oss så å si fra vi er født. Slik vil oppgaven være overførbar til lærere på ulike trinn.

3.5 Oppgavens etikk

Gjennom forskning skal forskeren hele tiden være bevisst på de ulike etiske problemstillingene som er gjeldene for prosjektet. Det kan være fra å hente inn samtykke fra de man skal intervju, velge bort grupper man ikke ønsker å intervju, og hvordan oppgavens funn skal rapporteres (Kvale og Brinkmann, 2019, s. 97). Jeg har gjennom hele prosessen med denne oppgaven jobbet bevisst for å holde en høy etisk standard i eget arbeid, og at det arbeidet jeg gjør er i tråd med de etiske retningslinjene som gjelder for meg som student ved Høgskolen i Innlandet. Hele dette prosjektet har blitt meldt inn til Norsk senter for forskningsdata [NSD] og har blitt godkjent. Dette inkluderer at intervjuguiden og samtykkeerklæringen jeg lagde for oppgaven har blitt godkjent for bruk i forskningen og dette prosjektet.

Det har vært viktig for meg at jeg gjennom hele prosessen med å hente inn data har vært klar og tydelig overfor mine informanter om deres rettigheter. Det at de gir et informert samtykke betyr for meg at de har forstått hva de deltar i, og at de vet at de til enhver tid kan trekke seg fra oppgaven og at all data jeg sitter på fra de vil bli slettet. Prinsippet om informert samtykke er der for at menneskets evne til å fatte egne beslutninger skal respekteres (Kvale og Brinkmann, 2019, s. 104). Jeg har tidligere skrevet om hvorfor jeg blant annet valgte å kun skrive ut ifra et lærerperspektiv og dermed bare intervjuet lærere. Slik sikrer jeg meg også at det er selvstendig voksne personer som blir med i intervjuet av egen fri vilje.

Deltagerne i forskningsprosessen min har i flere instanser blitt informert om alle deres rettigheter, skriftlig i form av samtykkeerklæringen og i tidlig stadium av prosessen med oppgaven da informantene ble kontaktet med en forespørsel om de ville delta. I tillegg har de blitt informert om deres rettigheter muntlig og fått informasjon om nøyaktig hvordan de skal gå fram for å få utlevert transkripsjoner av intervju eller analyse av deres intervju.

Vurdering av konfidensialitet har også vært sentralt for oppgaven. Hvilken informasjon som bør være tilgjengelig gjør seg gjeldene for meg da jeg har gjennomført intervjuer, noe som gjør at informantenes private meninger og livsverden vil kunne bli lagt ut for offentligheten i denne oppgaven. Forvaltningsloven §13e (1967) sier at en skal opprettholde generell taushetsplikt, altså at en ikke skal gi innsyn i identifiserende informasjon om informanten og at informasjon som gis som er taushetsbelagt ikke skal publiseres. All personlig informasjon om informantene har blitt anonymisert, i tillegg til anekdoter som inneholder elever blitt generalisert til hen. Slik føler jeg at oppgaven også tar vare på prinsippene om konfidensialitet.

4. Oppgavens empiri

I dette kapitlet skal oppgavens empiri legges fram. I og med at jeg valgte å gjennomføre tre intervjuer i stedet for ett stort gruppeintervju vil jeg da legge fram de ulike intervjuene hver for seg. Dette er for å unngå at informantens meninger blandes i hverandre og at en kan se den kunnskapen jeg har hentet fra hver av dem separat. Hensikten med dette kapitlet er å gi en så objektiv presentasjon av den empirien som jeg har hentet inn som mulig før jeg i neste kapittel vil gå over til drøfting av empirien opp mot teorien og oppgavens problemstilling.

4.1 Informant A

Informant A er en adjunkt med opprykk som har jobbet med skole i totalt 14 år. Han underviser akkurat nå på 8. og 9. trinn, men har tidligere også undervist på 10. trinn. Når det kommer til hans eget forhold til musikk sier han at: «Musikk er jo både levevei og hobby». Det er noe han bedriver både i fritiden, men også i skolesammenheng. Han underviser i tillegg engelsk, men slik han beskriver det er musikktime han virkelig brenner for, der ligger det en spesiell interesse.

Han forteller om at han allerede på ungdomsskolen var interessert i musikk, men at opplevelsen med musikkundervisningen var «litt sånn både og.» Slik han beskriver det beror denne følelsen på at undervisningen opplevdes som noe varierende i forhold til de lærerne som endte opp med å ha musikk.

[Det] siste året så var det veldig bra. Da fikk vi en korpsdirigent som også var musikk lærer så han dro i gang band og hadde en del artige prosjekter. Så det var veldig bra. Men årene før der så gikk musikk lærerstillingen til den som tapte dragkampen.

For han opplevdes det som skuffende at han som da var interessert og drev med musikk ikke fikk utnyttet musikkarenaen på skolen til sitt fulle. Derimot snudde denne skuffelsen til giv og glede ved at det kom inn en lærer som hadde kunnskaper om musikk og som evnet å bruke faget til akkurat det. Informant A nevner blant annet band, men også at han fikk mulighet til å lære mer om instrumenter som interesserte han og som gjorde at faget gikk fra skuffelse til glede.

Når det kommer til bruken av musikk i skolen ser han på det som en delt sak der det blir mange som ikke helt evner å se nytten i musikk annet enn et det skal bli et frirom. Som han sier selv: «Det er mange som ser nytten av musikken bare som en sånn praktisk greie, men kanskje ikke ser helt nytten av det knyttet til fag da». Han utdyper at det er mange som kanskje overser den videre nytten ved musikk i skolen og utnyttelsen av det tverrfaglig. «Det er en samfunnsmessig bit du kan ta opp med det, motorikk og skape hjernenerver, alt mulig sånt». Dette er aspekter ved musikk som han mener til tider kan bli glemt i diskursen rundt musikk. Selv opplever han derimot at musikk er noe som blir tatt mer alvorlig på hans arbeidsplass, at de som er musikk lærere på skolen brenner for faget og ser viktigheten i det. Han forteller også om at dette er noe han kan oppleve i andre fag også, og hos andre lærere som ikke underviser i musikk. Som han selv sier: «Også er det enkeltindivider som man ser rundt på skolen som er flinke til å ta med musikk inn i sine timer, om det skal være engelsk eller samfunnsfag. Og det er litt morsomt syns jeg».

Når det kommer til hans eget bruk av musikk i undervisningen så sier han selv at det ligger mye implisitt i at han underviser musikk, men at han i tillegg forsøker å benytte seg av dette i annen undervisning. «I engelsk hvor vi bruker litt sanger, sangtekster [og] tolker litt, bruker det i forhold til det samfunnsmessige i engelskfaget. For å introdusere temaer så kan vi lytte til litt musikk». Han opplever at det kan være vanskelig å få de yngste elevene (8. klasse) med på allsang i timen, men at han i noen tilfeller kan få enkelte elever til å komme med bidrag til timene. Han sier også at han opplever det som lettere å benytte seg av musikken tverrfaglig og skape en rød tråd når han underviser samme klasse i både musikk og andre fag.

I og med at jeg har min egen klasse i musikk også så kan jeg da plukke opp de trådene når vi kommer til musikk timen. Når vi kanskje skal spille gitar da eller piano eller noe sånt. Så kan vi bruke de samme sangene sånn at det blir en slags tverrfaglighet i det.

Videre når det kommer til deltakelse og å få elevene til å bli med reflekterer han rundt at det er noe som går seg til etter hvert som elevene blir mer kjent med hverandre og lærerne. Han erfarer at det nok er en påvirkning på mange av elevene at de kommer fra ulike skoler og ulike kretser, slik at det blir mange nye mennesker å forholde seg til.

Da blir det jo nettopp litt det at du må bli kjent med de som kommer til å bli de nye vennene dine etter hvert. Så det da å kaste seg utpå og være litt skuespiller eller synge litt da, det matcher ikke helt den der å faktisk bli kjent med folk først da.

Dette er noe som han sier blir noe bedre utover, men han har også merket at det både i 9. og 10. klasser kan være flere som etter hvert begynner å vegre seg for å gjøre ting foran klassen. Han opplever ofte i musikkundervisningen at elevene spør om de må fremføre foran hele klassen, og om de ikke i stedet kan fremføre for bare ham. Her presiserer han at selv om han ikke presser elevene til fremføringer de ikke har lyst til, erfarer han at de han klarer å overtale til å fremføre gjerne kjenner på en mestringsfølelse i etterkant. Han sier selv at de opplever: «... at det ikke var så ille allikevel».

Når det kommer til ungdommenes forhold til musikk så deler han opp musikk som fag og musikk generelt. For faget generelt opplever han at elevene ser på det som en mulighet til å endre litt på den rollen man har. «Man kan gå fra å være den bortgjemte, dumme som ikke får til noe i matte til å være stjerna på gitar eller trommer». Han snakker om at han har flere eksempler på elever som har fått sin rolle og sosiale status endret på bakgrunn av hva de har fått vist fram i musikktime. Plutselig har de fått en annen kredibilitet og de andre elevene ser på dem som en resurs. Derimot opplever han det som mer tilfeldig hvordan ungdommer uttrykker sitt forhold til musikk, han opplever ofte at når han spør hva de hører på så får han tilbake at «Nei, jeg hører ikke på musikk, er ikke interessert i musikk». Ved videre samtaler med elevene og utdyping av spørsmålet kan det allikevel komme fram at elevene hører på sanger. Han beskriver sine opplevelser rundt det slik: «De tenker ofte at musikk er noe man skal danse til, gjøre noe, fremføre et eller annet. Det er det som er musikk. Alt annet er bare lyd som har en funksjon, nesten litt sånn musikkterapi-bit i det». Når det kommer til sosiale grupperinger med tilhørighet til sjangere så ser han at det fortsatt er noen som skiller seg tydeligere ut i mengden i form av klesstil og væremåte og kan virke å identifisere seg med en sjanger. Men dette sier han, er mer knyttet til rock, punk og emo enn andre stilarter og sjangre. Hos resten sier han at det kanskje er en mer generell gruppe som ikke nødvendigvis tenker så mye over hva slags musikk de hører på da de får mye av musikken servert gjennom sosiale medieplattformer som Tik Tok (ByteDance, 2016).

Informant A sier selv at han ikke har et godt svar på hvorfor han opplever at ungdommene ikke tenker over at de hører på musikk, men han lurer på om det kan være at de for eksempel ikke tenker på hva musikk faktisk er. I den konteksten nevner han gamere. «Hvis de spiller Minecraft eller hvis de spiller noe annet så er det jo musikk der som skaper stemning for dem og som de får en opplevelse med da, men de tenker ikke helt på det som musikk». Likevel kan han spille av videoer hvor kjente spill har blitt lenket opp mot musikk og han opplever at det skaper en reaksjon hos elevene som da innser at de har et forhold til en låt. Slik han tenker har

det å bare sette på en plate for å høre på platen kanskje gått litt bort, at musikk har blitt mer generelt og bare er der.

I undervisningen jobber han likevel for at elevene skal kunne oppleve at deres musikksmak og interesser blir imøtekommet og sett. Her nevner han hvordan han selv strukturerer bandundervisning når han ofte viser fram det han betegner som «golden oldies» eller klassikere som han vil presentere på bakgrunn av hvordan de lar seg gjennomføre i undervisning. Han trekker fram at det viktigste for ham er at de opplever mestring ved musikk, og at han derfor alltid er åpen for at elevene skal kunne komme med egne ønsker til ham. Han ser også at ved å jobbe med elevene og forsøke så langt det lar seg gjøre å inkludere deres musikk i musikktime så er det lettere å få elevene til å fremføre. Som han sier selv: «Da blir det kanskje litt lettere å få pushet dem til at dette er jo noe du har valgt selv og det er lettere å få dem til å fremføre».

Når det kommer til relasjonsbygging, forbinder informant A dette med trygghet. Dette utdyper han med at det skal være en gjensidig trygghet på hverandre i relasjonen. «At elever og lærere vet hvor man har hverandre». For informant A er det viktig at trygghet ikke misforstås med et kompisforhold hvor man lar elevene gjøre som de vil. Tryggheten skal være at «... de har en trygghet i deg, at de kan komme til deg og prate med deg og de vet hvor de har deg». For informant A er det viktig at alle elevene hans vet at han kommer til å reagere på et visst sett og at det er likt uansett hvem de er. «Så lenge man er en trygg voksen så føler jeg i hvert fall at jeg har hatt stor suksess med å få en trygg og god klasse». Som han sier selv opplever han at å være en tydelig voksen som behandler alle elevene likt og rettferdig er noe av det viktigste ved gode relasjoner.

Når det kommer til musikken så sier han selv at han ofte bruker det for å «bli litt kjent med folk, rett og slett». Gjennom musikken sier han at han kan lære litt om hvem folk er, kanskje hvor de kommer fra. Han sier også at det kan brukes til å bryte ned fordommer blant elevene, hjelpe dem med å se at folk kan ha forskjellig musikksmak, men at de likevel kan være trygge og gode mennesker. Han trekker igjen fram de han snakket om tidligere med å spørre elevene hva slags musikk de hører på, og svaret om at de ikke hører på musikk.

For det er jo som regel, selv om det er mange som er litt sånn «jeg hører aldri på musikk», så er det mange ganger en sånn forsvarsmekanisme for du vil ikke helt utlevere deg på hva slags musikk du hører på, for det sier jo litt om deg hva slags musikk

du liker. Så må man jobbe litt rundt det og så kommer man fram til, etter hvert, at jo du hører faktisk på musikk, selv om du kanskje ikke helt innrømmer det med en gang.

Han sier at han også benytter seg av seg selv og musikken for elevene. Dette reflekterer mye med det han sier om å bli kjent med elevene som bakgrunn. «Jeg bruker mye av meg selv. Jeg spiller det jeg kan, og jeg synger litt og kan vise ting jeg har gjort før og forteller litt om hvor jeg kommer fra». Han knytter også dette med å være tydelig opp mot musikkundervisning. Der har han også tydelige forventinger som han sier til hva som skal gjøres og hvordan ting skal struktureres. Det er viktig for ham at elevene forstår at om de går utenfor de rammene så får det konsekvenser for dem, men at disse konsekvensene vil være rettferdige, og at det ikke er slik at noen automatisk får en annen reaksjon fordi de er en av de kule i klassen. «Det stille de samme kravene, og det tror jeg de marker at det på en måte er litt sånn. Jeg føler i hvert fall det».

Ansvar for relasjonsbyggingen legger han over på læreren som leder av klasserommet. Han sier selv: «I utgangspunktet så er det du som har profesjonen, det er du som står der som leder av klasserommet». Læreren har, ifølge han, et ansvar nettopp fordi elevene kommer fra så ulike bakgrunner, og selv om det også ligger at de burde møte læreren med et åpent sinn, så er det til syvende og sist læreren som har det fulle og hele ansvaret for relasjonen. «Du som lærer må gå inn der med [et] åpent sinn og finne ut hvordan er det jeg kan prate med deg? Hvordan finner jeg deg, er da min tanke».

Når det kommer til hvordan han tenker at hans forhold til musikk påvirker det i forhold til relasjonsbygging så sier han at han tror det ligger mye i at det for ham er en interesse. Dette utdyper han med at han tror det er lettere for ham som er musikkinteressert å benytte seg av musikk som en del av relasjonsbyggingen da dette er noe han brenner for. «Jeg tror jo nettopp det at man har sine interesser og jeg er en som er glad i musikk, og da bruker man det man kan». Dette begrunner han med at å by på seg selv er med på å gi relasjonsbyggingen en ekthet som ikke nødvendigvis ville kommet fram om man skulle benyttet seg av musikk for å benytte seg av musikk. Han sier selv: «Du kjenner fort om det er noe falskt og da funker det ikke».

4.2 Informant B

Informant B sier ikke hvor lenge han har arbeidet i skole, men forteller at han jobber nå med fag som musikk, engelsk, samfunnsfag og valgfaget sal og scene. Han forteller at han underviser på alle ungdomstrinnene, 8. 9. og 10. trinn. Han beskriver veien sin inn til skolen som noe å ha i bakhånd for musikken, som er noe han selv sier han virkelig brenner for. Han søkte seg til en lærerutdanning med musikk, fordi som han sier: «Det var fordi jeg fikk alt med musikk, det var ikke sånn at læreryrket var noe som jeg jaget etter». Han forteller videre om at han etter hvert fant noe ekstra i det å jobbe i ungdomsskolen:

Da fikk jeg jo det jeg ønsket fra å jobbe med folkeskole og kulturskole, da fikk jeg jo det. Men siden jeg får det sjeldnere så fikk jeg jo den der «okay, det er faktisk ganske digg å ha de som ikke har lyst», for da ser du det så sykt godt når de innser at «oi, når har jeg lyst». Og det er meg.

Fra sin egen tid på ungdomsskolen husker han at musikkfaget var noe han syntes var «ordentlig dritt. Og det var rett og slett fordi vi ikke hadde ordentlig musikkklærer, vi hoppet fra lærer til lærer». Musikkfaget fra ungdomsskolen var for ham preget av lite musikk, men heller mye skriftlige oppgaver som kunne være på linje med å skrive noe om favorittbandet sitt og spille av noen låter. Han sier selv at for en som spilte musikk og spilte i band var det ikke skriving i musikk som tente han, det var å få lov til å spille musikk. «Jeg ville gjøre det, jeg vil ikke skrive om det». Han sammenligner sin musikkundervisning på ungdomsskolen med sin egen arbeidsplass, der han kunne være heldig og ha litt flerstemt kor et par ganger i løpet av hele tiden på ungdomsskolen, mens elevene hans får vært borti for eksempel band, iPad/Garageband, pianoundervisning og gitarundervisning.

Han beskriver seg selv som over gjennomsnittet musikkinteressert og sier selv at: «Når jeg har tid så lager jeg musikk selv, altså for min egen del fordi det er artig». Slik han forteller det er musikk noe som er en del av livet hans i stor grad. For sin egen undervisning jobber han stadig med å forbedre sine kunnskaper om ulike musikalske felt, mens i hverdagen er musikk en del av ham også i de enkle tingene som når han kjører bil.

Når det kommer til musikk i skolen sier han at han ser det gir elevene noe ekstra, spesielt i år har han lagt merke til dette med tanke på koronapandemien.

Og der igjen så ser jeg det samme nå. Jeg veit ikke om det er tilfeldig i år fordi de er lei av at det blir veldig mye teori og sånt når vi hadde rødt nivå ... Så jeg ser da og at grupper som ikke nødvendigvis henger så mye i lag på fritiden, de jobber steinhardt på de musikktime.

Han beskriver opplevelser av at det for elevene ikke er like skummelt å fremføre i musikktime som det kan være i engelsk eller samfunnsfag. Hva det kommer av sier han at han ikke vet, men at han tror det kan komme av at elevene veit at i musikk stiller de fleste relativt likt. «Så det er ganske spennende å se hvordan musikkfaget.. De fleste drar nytte av det. Om det er fordi de blir tryggere på å gjøre ting foran andre eller om de blir tryggere på seg selv. På at de kan mestre noe».

Om hans egen bruk av musikk i undervisning er dette noe han sier han forsøker å få inn i alle fagene han underviser i. «Har vi om USA i engelsken og vi snakker om indianere og sånn ... så slengte jeg inn Iron Maiden med Run To The Hills, som handler om krigen der mellom cowboyer og indianere». Han merker at i enkelte tilfeller kan dette også treffe ulike elever som eventuelt kjenner musikken. Han nevner også at bruker en norsk artist i samfunnsfag som synger om kapitalisme, undertrykkelse hos forskjellige folk i Norge og i forhold til der hun kommer fra. Dette beskriver han som et resultat av det som han opplever at elevene hører på. Han sier at han opplever at det er mye listemusikk som går igjen hos elevene og at det ofte da er hip-hop som gjør seg gjeldene. Derimot så nevner han også at han føler det er vanskelig å trekke inn musikk i ordinære fag.

Så det jeg kjenner er at for eksempel i engelsk så er det vanskelig å finne tid til å bruke mye tid på morsomme måter å gjøre ting på. Altså det er vanskelig å bruke mye tid på å tolke sang, vanskelig å bruke mye tid på at vi skal lage band i vanlig undervisning.

Han reflekter rundt om dette kommer fra den nye lærerplanen som er innført eller om det kommer av koronaen. Han never også noe interessant med utdanningen sin og hvordan han benytter musikk i undervisning:

Men jeg synes det er vanskelig å dra inn musikk i et vanlig fag. Sikkert på grunn av den utdanningen man har, når man har gått musikk så har man jo gått utdanning for å bli

musikklærer, ikke for å være lærer og bruke musikk. Så det er jo på en måte et kreativt spørsmål da. Hvor mye klarer jeg å skru om hjernen min til å dra det inn i vanlige fag?

Når det kommer til hans opplevelser av ungdommers forhold til musikk svarer han at opplever at de fleste hører på musikk. Derimot opplever han at de ikke nødvendigvis kjenner til band eller artister, men bare har et forhold til selve låten. «Fordi gjennomsnittet hører på liste, det er der det ligger. Uten at det nødvendigvis er noe galt med det, smak og behag». Han ser at det er tydelig skiller og at færre og færre ungdommer nødvendigvis oppsøker ny musikk. Han nevner blant annet Tik Tok som en arena han opplever at ungdommer henter mye av musikken sin fra. «De har musikken fra et sted, men ikke nødvendigvis fra artisten. Det er i hvert fall sånn jeg tolker det». Han opplever i tillegg at det for ham er vanskelig å sette seg inn i hvilken musikk ungdommene hører på og dette er noe han aktivt forsøker å jobbe med.

Så jeg aner ikke hvor de finner musikken, jeg hører på det jeg hørte på før. Jeg er en av de dårligste på å finne ny musikk, men jeg har blitt bedre på det de siste årene fordi jeg har det i tankene. Jeg prøver å bli bedre på å like ny musikk og jeg prøver å bli bedre på å høyre på ny musikk.

Han nevner blant annet at når koronaen gjorde seg gjeldende for skolen lagde han en åpen spilleliste hvor elevene kunne legge inn en sang de hørte på der og da, eller en favorittlåt. Her opplevde han som han sier å møte mye nytt som han aldri hadde hørt om før.

Han opplever at de sosiale grupperingene som tilhørte musikk tidligere, slik som punk og emo, er noe som er vanskeligere å se i dag enn det han selv opplevde at det var tidligere. Igjen ser han mye av tendensene hos elevene i at de kanskje har kjennskap til musikk fra et sted, han nevner låten «Still D.R.E» (Dr. Dre, 1999) og introen der som et fenomen som har blitt veldig kjent og som de fleste elevene vil forsøke å gjenskape. Som han sier: «Det handler om hva som er in. Det er stort sett der det ligger». Er det populært på arenaer som Tik Tok opplever han at flere elever kjenner til det og vil forsøke å gjenskape det. Derimot opplever han også at han kan møte elever som han sier «ser skikkelig ut som de ikke hører på så mye musikk». Men som allikevel overrasker han med å nevne band som han ikke hadde enstet å assosiere med den personen.

Jeg tror ikke stilen kommer fra musikk, at klesstilen kommer fra musikk. Det var mye mer da jeg var ung. Går du i stramme jeans og all stars-sko så var du sannsynlig punk. Sånn er det ikke nå. Ikke sånn jeg ser det i hvert fall..

Informant B opplever noen utfordringer med å bruke ungdommenes musikk. Han opplever at smaken til ungdommene ikke er fast. «Jeg synes det er veldig vanskelig å bruke deres musikksmak til noe fornuftig fordi dem ikke nødvendigvis har en fast smak. De hører på veldig mye og det er bra». Slik han sier at han opplever det så betyr det mindre for ungdommene om låten de hører på er rock eller country, så lenge den er populær og spilles av mye. Dette er noe han opplever er en delt opplevelse med hans musikk lærer kollegaer: «Det er noe vi snakker om når vi har musikkseksjonen og møter. Kommer vi til «hva er det de hører på?» Nei, vi klarer ikke å finne ut av det.

Derimot opplever han at det til en viss grad er enklere å la elevene påvirke musikkfaget, og spesielt de mer instrumentale delene av undervisningen slik som band og gitarundervisningen. Selv om han deler inn i grupper på forhånd så kan gruppene selv velge låter ut ifra et repertoar plukket ut på forhånd, eller de kan komme med forslag og ønsker til låter de kan spille i stedet for. Slik han beskriver det opplever han at det hos 8. trinn, hvor gitarundervisningen foregår, kanskje er noe mer styrt av ham som lærer. Mens det er enklere å la elevene styre låtvalg selv når det kommer til band selv om det i begge situasjonene er mulig å komme med forslag til han, som han sier det. Han beskriver også musikkhistoriedelen av undervisningen, selv om han understreker at dette ikke er noe han selv underviser i. «Nå har ikke jeg hatt historie delen, men der tror jeg det er såpass fritt at der legge de fram ønsker av hva de har lyst til å lære mer om, for musikkhistorie er så stort at du får ikke tatt alt».

For ham er kjennskap til elevene og at elevene kjenner ham noe han ser som det viktigste med relasjoner. Han bruker seg selv som et eksempel når han beskriver at stilen hans er preget av ironi og sarkasme, men som han sier: «Du kan ikke bruke det før du har relasjoner på plass». Det å vite hva man kan si til den eleven, og hvordan man må behandle den eleven. For ham er det viktigste med å bygge relasjoner til ungdommer trygghet. Dette setter han i perspektiv med at elevene er mer på skolen enn de er hjemme i det våkne døgnet og at læreren da utfyller en spesiell rolle og skal være en trygg voksen for ungdommene. «Du er også en person de skal stole på og som de skal føle seg trygg på, og da er relasjonene kjempeviktig» som han sier. Han sier at han opplever at det er viktig at elevene tørr å vise følelser ovenfor ham, ikke bare glede, men også sinne. Dette setter han i perspektiv med at de da tørr å være seg selv sammen med deg og gi uttrykk for sine opplevelser, positive eller negative. «Så det viser bare de relasjonene man bygger, det er viktig for å ha en åpen samtale om hva de liker, hvordan kan vi gjøre undervisningen bedre. Og da må vi snakke litt og diskutere, og kanskje krangle litt».

Dette sier han er viktig for å kunne få det maksimale læringsutbyttet ut av elevene fordi de dermed kan gi uttrykk for hvordan de lærer best.

Informant B uttaler at for ham så er musikk en viktig del av prosessen med å bli kjent med elevene, men at han opplever det som mer vanskelig da musikksmaken er mer flytende. Han forteller om en elev som han hadde i en undervisningssituasjon og hvordan han fikk et helt annet forhold til den eleven på bakgrunn av den undervisningen.

Så det er absolutt sånn at musikken viser en litt sånn annen side av veldig mange. Om det viser en kul side eller viser en sårbar side. At du får inn noen som er kjempeflinke i alt også får du de inn i musikken og så er det helt umulig. Du får se en annen side av dem uansett om det er den ene eller den andre veien.

Han har selv brukt musikk som en bakgrunn for å hjelpe elevene med fremføringer. Det å gi dem en oppgave om å fremføre om en artist og hvem de er, hvorfor de valgte den spesifikke låten og så spille av låten. For han så er det en del av prosessen i å bli kjent med elevene.

Når det kommer til ansvaret for relasjonene, legger han ansvaret på læreren. «Av den enkle grunn av at det er barn og unge. Ansvaret ligger på deg, det er du som setter grenser, det er du som bestemmer hvor den grensen skal gå». Han opplever også at i koronaperioden at det å se elevene er blitt enda viktigere. Som han sier «Vi driver jo med danning også, det er ikke bare utdanning, det er ikke bare fag. Vi lærer dem også hvordan de skal bli oppegående mennesker». Læreren skal evne å se når det er viktig å gi elevene rom og tid til å puste. Han opplever særlig i koronaperioden at tiltakene påvirker ungdommer. Som han sier: «Det er ikke noe vits og stå å fortelle noen at $2+2=4$ hvis de tenker på at jeg ikke har noen jeg skal være med etter skolen. Og igjen da, du får ikke vite disse tingene før du har bygd relasjonene».

Han opplever at hans forhold til musikk påvirker bruken hans av musikk i relasjonsbygging, men som han sier er dette på godt og vondt. Dette setter han i perspektiv med at han ikke veit hva slags musikk ungdommene hører på. «For hvis jeg hadde vært yngre da, eller hvis jeg hadde klart å følge med mer på dagens musikk så hadde jeg brukt det bedre. Hundre prosent sikkert». Som han sier opplever han at han kan få en god kobling til elever gjennom musikk, enten via å prøve å bli kjent med musikksmaken deres, eller gjennom samspill. Han reflekterer allikevel rundt at han muligens henter seg inn med gaming som også er gjeldende for elevene i klassen.

Helt avslutningsvis snakker han om hvordan han opplever nytten av musikkfaget. Han snakker om faget som veldig åpent, og de mulighetene som ligger der som etter hvert forsvinner i andre fag med bakgrunn i digitalisering. For han er det ikke nødvendigvis slik at musikken alltid skal være målet, men at det kan være et middel.

Når man jobber med hvordan man skal legge opp musikk så er det lurt å bare tenke på å se hvordan du kan gjøre det mest mulig praktisk. Nå blir jo skriving mer og mer borte, du sitter digitalt. Så det at de sitter og lærer seg grep og gjør ting med hendene er kjempelurt. Det er ikke bare det å få riktig lyd i gitaren, det er ikke bare det å kunne synge bra. Men det er også det å kunne gjøre noe nevenyttig.

4.3 Informant C

Informant C introduserer seg som kontakt lærer for 10. trinn som underviser i sal og scene og KRLE [Kristendom, religion, livssyn og etikk] hos kontaktklassen. I tillegg jobber hun med sosialpedagogikk innenfor skolen. Hun underviser ikke i musikk per dags dato, men har som hun sier selv undervist musikk i 12 år tidligere. «Sospedden [Sosialpedagogikken] har tatt plassen til musikken, men jeg jobber med musikk i sal og scene».

Fra sin tid på skolen husker hun musikk som et ganske labert fag. «Jeg hadde blokkfløyta på barneskolen tror jeg. Blokkfløyte, triangel og sang». Hun beskriver et fag som manglet innhold, og som ikke nødvendigvis bedret seg når hun kom til ungdomsskolen. Hun husker at de satt opp ett stykke i 10. klasse, men at utenom det er hun usikker på om hun i det hele tatt hadde musikk på ungdomsskolen.

Hun beskriver et nært og personlig forhold til musikk. «Altså er det noe jeg er på så er jeg på konserter. Når det var lov, vel og merke. Stort savn». For henne selv tenker hun tilbake til sin egen ungdomstid når det var vanlig å stå i kø ved platebutikken og vente på LP-er eller CD-er som de visste skulle komme. Når det kommer til musikk beskriver hun seg selv også som relativt altopplukende, med en stor forkjærlighet for rocken.

Når det kommer til bruken av musikk i skolen sier hun at hun opplever dette som veldig plassert til musikktime. Altså at det blir musikk kun i musikktime. «Jeg skulle ønske at man var flinkere til å bruke musikk tverrfaglig, men det er vi for dårlige på syns jeg» sier hun. Hun utdyper dette med å nevne blant annet bruken av musikk i analysearbeid i fag som norsk. Men det som hun særlig fokuserer på er bruken av musikk til å snakke om psykisk helse. «Man kan bruke musikk til å snakke om følelser, mener jeg. Og man kan bruke musikk til å snakke om identitet. Så jeg synes jo man kunne brukt musikk på en helt annen måte enn å bare dytte det inn i musikktime».

Slik hun beskriver opplevelsen av ungdommers forhold til musikk opplever hun det som noe som ungdommer på generell basis fortsatt har et forhold til. Hun beskriver hvordan hun i sin ungdomstid dro til platebutikken for å kjøpe de nyeste platene. «Da sto vi liksom i kø på musikkjappetrappa og ventet på LP-en og CD-en som skulle komme, som vi hadde visst datoen på i flere uker. Mens nå er alt digitalt». Av egne opplevelser trekker hun fram spillelister med flere ulike artister og sosiale medier som Tik Tok. Et annet fenomen hun trekker fram er at hun opplever at flere unge ute på bygden ikke har et forhold til musikk. Slik hun beskriver det:

Så du har noen få som ikke egentlig har det, ofte så er det litt sånn geografisk bestemt ute i bygdene. Der er et interessant fenomen synes jeg da. Men det er det hvor dem er. Dem jobber på gården i stedet for å høre på musikk, og det er ikke noe negativt i det, men der er på en måte litt sånn plassert.

«De som har et veldig forhold til musikk, de har jo favorittartister og favorittlåter selvfølgelig. Det opplever jeg, men så er det også veldig mange ungdom som hvis jeg møter dem så har dem ikke noe favorittband, liksom». Hun opplever ofte å høre «Nei jeg bare hører på musikk, nei jeg bare hører på Tik Tok, nei jeg bare setter på en spilleliste». Hun ser likevel at musikk påvirker identiteten til ungdommene.

Jeg veit jo nesten ikke hva jeg skal kalle det, den der Wallah-generasjonen. Men det er jo en form for identitet via musikk der. At der er det bestemt at du skal høre på den type musikk fordi det er det som tilhører den identiteten.

Hun trekker paralleller til gruppetilhørighet som hun selv opplevde. Som hun sier: «Sånn var det jo når jeg var ung og, du kunne ikke gå rundt og være rocker og høre på ABBA, det måtte

du gjøre i smug, hvis ikke mista du hele kredden din da». Sjangerne er som hun sier, bare endret i dette tilfelle.

I sin egen undervisning gjør hun forskjell på KRLE og sal og scene. «Har vi en bolk [i KRLE] hvor vi snakker om identitet, der kan jeg godt bruke musikk. Men det er veldig sjeldent at jeg bruker musikk og skal undervise om islam eller jødedommen». Slik hun beskriver det kommer det av at hun har vært lærer i noen år og opplever det som vanskelig å gå utenfor boksen. Som hun sier: «Du har ikke lyst til å gjøre det bare for å gjøre det, du må ha en visjon». Derimot i faget sal og scene så opplever hun at det er mye musikk. Hun nevner blant annet at de jobber med sangteknikk, band, koring, dans og slamposi. Så i den grad er sal og scene, som hun sier det faget der hun er mest borti musikken.

Slik hun beskriver prosessen i sal og scene er elevene i stor grad med på å påvirke innholdet.

For der er det jo snakk om at elevene jobber mye på egenhånd. Velger mye av musikken selv, men vi styrer jo sånn at det passer til tema da, det må skli inn i manus. Dem lager koreografi til danser selv.

Som hun sier så forsøker hun så godt hun kan å legge vekt på elevene sine valg, men at hun som lærer også er ansvarlig for at det totale innholdet blir bra. Hun sammenligner sal og scene med når hun hadde musikk. Dersom en elev hadde et låtvalg som de virkelig ønsket, men som ikke passet inn i sal og scene hadde dette vært noe de hadde jobbet med i musikk i stedet for ved for eksempel sangframføring. Det at elevene får være med å styre låter og innhold sier hun er for at de «skal være mest mulig aktive selv i det som skal fremføres». Dersom elevene ønsker å synge alene får de for eksempel lov til det, og de får lov til å si ifra om hvilke låter de kunne tenkt seg å prøve ut. Likevel peker hun på at hun opplever at hun totalt sett er mindre borti musikk nå som hun ikke lengre underviser i musikk:

Jeg er jo borti det mindre, jeg savner å vekke sangglede i kor. Det savner jeg, for det får jeg ikke gjort. Da er det bare sal og scene liksom, mens når jeg hadde hele 9. trinn så klarte jeg å vekke noe i elevene som jeg ikke opplever nå.

Om gode relasjoner snakker hun om at hun forbinder disse med gjensidig respekt. «Jeg teker at du må ha respekt for elevene dine og ikke være ovenpå og ned, det tror jeg er første steg på en god relasjon, rett og slett. Også tillit». I tillegg trekker hun fram det å lytte og klare å inngå kompromiss med elevene som viktige deler når det kommer til gode relasjoner. Selve relasjonsarbeidet knytter hun særlig opp til identitet. Hun beskriver det slik: «Fordi at det er egentlig bare ting som skjer, for det blir jo på en måte ... Identiteten min speiler jo hvordan jeg får relasjon til elevene. Det er jo ikke ting som man er så veldig bevisst på tenker jeg da.» Med erfaring sier hun at man lærer å se hvor man skal tråkke forsiktig og sakte, og hvor man eventuelt kan pushe litt mer. Men som hun sier så opplever hun det som veldig identitetspreget hvordan hun arbeider med elevene sine og konstruerer gode relasjoner til dem. Hun sier også at det er viktig å være tydelig. «Elevene må vite hva de har å gjøre med, tydelige rammer». Slik hun sier det, er det viktig at man evner å sette grenser for elevene og være en tydelig voksen, men at man kombinerer dette med å evne å være på nivå med ungdommen, at man klarer å forstå dem.

I koronaperioden sier hun at hun opplever at hun mister kontinuiteten i arbeidet, både når det kommer til faglig arbeid, men også det sosiale arbeidet. Hun sier hun merker fravær som er betinget koronafrykt. Og dette er noe hun merker hos elevene, samtidig som det også påvirker henne selv. Hun beskriver seg selv som en veldig fysisk person som blant annet er glad i å gi elevene en klem. «Jeg savner veldig å gi elevene klem, for jeg har ikke fått klemt elever på et helt år. Jeg blir syk av det. Og dette merker jo elevene og, at det er mye fysisk borte».

I musikken ser hun, som hun sier, «et helt fantastisk verktøy til å bygge relasjoner». Hun sier hun opplever at gjennom musikken og sal og scene kan elevene få endret status i grupper med at de kan vise fram noe annet enn bare teoretisk dyktighet. På det personlige plan trekker hun også fram den mestringsfølelsen det kan skape å fremføre en sang. Hun trekker i tillegg fram fellesskapsfølelsen som musikken kan være med på å skape. «En annen ting når det gjelder musikk og relasjoner er jo samholdet, ikke sant. Det å gjøre noe musikalsk sammen skaper et felleskap på en helt annen måte enn alle andre fag mener jeg». Det å jobbe mot et felles mål og skape noe i et større felleskap som man deler gjennom musikken sier hun er noe som bare de elevene som er med i prosessen får oppleve. Det blir noe som er unikt for den gruppen og som de aldri vil klare å gjenskape helt nøyaktig. Hun har opplevd at tidligere elever har kommet til henne og sagt at de savner sal og scene og fortalt om minner og vennskap som de har skapt gjennom faget.

For hennes egen del sier hun at det er viktig at hun også tørr å vise seg fram. «Jeg går rundt og driter meg ut, synger og gauler rundt elevene for at dem skal tørre å drite seg ut». Ved siden av dette benytter hun seg også av musikk som en del av hele opplevelser. Hun sier hun ofte setter på energisk musikk når elevene er på vei inn i rommet, eller at hun kan benytte musikk for avslapping.

Hun sier at i stor grad så er bruken hennes av musikk påvirket av hennes musikkinteresse. Slik hun sier det så opplever hun selv at gjennom hennes interesse for musikk evner å spre engasjement rundt musikk. Hun sier selv:

Jeg tror at fordi jeg selv er såpass musikkinteressert, og det mener jeg er ganske vesentlig når du er musikk lærer, så klarer jeg på en bedre måte, tror jeg – innbiller jeg meg, å spre engasjement hos elevene rundt musikk, rundt musikk som tema.

Slik hun ser det ville hun nok benyttet seg av musikk mindre dersom hun ikke var så musikkinteressert, og trekker blant annet frem egeninteresse som en vekker for engasjement.

Avslutningsvis snakker hun om viktigheten rundt musikk generelt, spesielt med søkelys på psykisk helse. «Og musikkfaget i seg selv det er med at elever produserer noe og de viser fram noe de selv produserer og på en måte viktigheten av å kunne erfare det, er større enn hva folk egentlig tror». Hun sier at det er mye med musikken som påvirker elevene og som ikke nødvendigvis lar seg måles, men som hun som lærer ser hos elevene, at det påvirker dem.

5. Drøfting

Oppgaven min har som hensikt å undersøke hvordan musikk benyttes som verktøy i relasjonsbygging. I dette ligger både musikk generelt, men også faget musikk. Gjennom oppgaven har jeg presentert teori som knyttes opp mot selvet, anerkjennelse og identitet. Alle disse aspektene er viktige å ha forståelse for når det kommer til relasjonsbygging i skolen. Jeg har i tillegg presentert tre feltintervjuer. Alle tre informanter har fellestrekk med at de er interesserte i musikk, men alle tre beskriver ulike måter de benytter musikk på for prinsippet med å bygge relasjoner. Derfor vil dette kapitlet benytte seg av intervjuene og det teoretiske grunnlaget som er presentert for å drøfte nettopp hvordan musikk benyttes som verktøy i relasjonsbygging.

5.1 Faget musikk

Alle tre informantene mine hadde erfaring innenfor faget musikk, selv om informant C ikke lengre underviser i faget. Å starte med å se på hvordan musikkfaget benyttes i relasjonsbygging mener jeg derfor er et godt sted å starte for denne drøftingen. Alle tre hadde gode beskrivelser av hvordan musikkfaget for dem er og hvordan de arbeider med faget. De var tydelige på de mulighetene og de problemene man kan stå ovenfor med musikkfaget og relasjonsbygging.

Felles for alle tre informantene er at de husker tilbake til en noe skuffende musikkundervisning, med en fellesbetegnelse i at de ikke drev med musikk aktivt. For alle tre virker det som å aktivt utforske musikk er en viktig del av opplevelsen av faget og knytte det opp til noe positivt. Et slikt syn støttes opp av Fossum (2013) når hun sier at «musikkopplevelsen er sentralt for all musikkundervisning ...» (s. 157). Informant C nevner blant annet at hun opplevde å vekke noe i sine musikklasser da hun hadde korundervisning og sang i fellesskap. Dette er noe som støttes av blant annet Ruud (2019) som snakker om å møtes i musikken. Det oppstår sterke bånd mellom parter som praktiserer musikk i fellesskap, og det blir ikke nødvendigvis så viktig om det som skjer er av ypperste kvalitet. Det som er viktig er at det gjøres i fellesskap og at det er personer som leser hverandres signaler og svarer på disse signalene. En engasjert lærer/dirigent vil kunne spre glede med musikk videre til koret. For å trekke inn en analogi til koronaviruset som herjer, smittes en med musikalsk glede så er det stor sjanse for at de som står i umiddelbar nærhet også vil smittes med musikalsk glede.

Ruud setter et slikt samspill og de mulighetene det presenterer i perspektiv med selvbildet og selvopplevelser. Han beskriver det sett i lys av musikkterapien og hvordan den kan være med på å hjelpe individer, men informantene ser også at disse samspillsituasjonene kan være med på å endre status også i vanlig undervisning (2019, s. 46, 186-188). Samspill i musikk er kommunikasjon. Dermed kan det også argumenteres for at musikalsk samspill kan være en del av konstruksjonen av selvet. Når informant A sier at han opplever tendenser til at elevene kan endre syn på andre elever gjennom musikkundervisning så ser vi beviser på dette. En endring av status i klasserommet vil kunne spille inn på selvet, da det reflekter vår egen oppfatning av andres tanker om oss.

Både informant A og B snakker om hvordan de ønsker å åpne opp for at elevene selv skal kunne påvirke musikkfaget, de skal føle på et eierskap til det de gjør. I intervjuet never informant A at det kanskje blir enklere å få elevene til å gjennomføre en framføring når de presenterer noe de selv har valgt. At elevene får medvirke i undervisningen er et prinsipp som gjelder for norsk skole, og som det står i Overordnet del i Læreplanverket: «Elevmedvirkning må prege skolens praksis. Elevene skal både medvirke og ta medansvar i læringsfelleskapet som de skaper sammen med lærerne hver dag» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 15). Dette støttes også av Nordahl (2010) som skriver om at elevene også har en stemme som må tas med i undervisningen. For at denne stemmen skal kunne komme fram må læreren vise interesse og jobbe med eleven for at de skal oppleve seg sett og hørt (s.21-22). Informant B trekker likevel fram noen utfordringer med dette i generell skolesammenheng. Elevene kan plutselig komme til ham med låtvalg som rett og slett ikke lar seg gjennomføre. Dette eksemplifiserer han med at elever ofte kan komme med låter som har akkordrekker som ikke lar seg transponere eller endres til noe som vil være overkommelig for eleven. Slik både informant A og B beskriver sine løsninger har de med seg et utvalg av låter som de vet vil fungere med det elevene har lært eller ikke har lært. Informant B beskriver undervisningen slik:

På gitarundervisningen så blir det litt mer sånn: Dere skal gjennom disse kriteriene og dere skal prøve å lære om disse grepene. Og igjen, dere kan bruke disse sangene eller dere kan spørre meg kan jeg spille denne og så ser vi på den i dag. Så der står de og relativt fritt, men det er nok vanskeligere for en 8. klassing å stå fritt hvis de ikke har spilt gitar før. For da kan det være de kommer med en låt som er sinnssykt vanskelig, men som de kanskje ikke helt skjønner hvorfor den er vanskelig.

Slik sett er det også viktig å påpeke at det er lærerens oppgave å tilpasse opplæringen til det beste for eleven. Samtidig vil bevissthet rundt elevens begrensinger også være en viktig del av dette. Fossum (2013) sier at det å være bevisst opplevelsen av mestring er noe som klasselederen i musikkundervisningen burde ta hensyn til da musikkfaget handler om ting som lett blir hørbart og synlig for andre elever (s. 159).

Alle informantene for oppgaven beskriver seg selv som relativt musikkinteresserte og ganske åpne når det kommer til sjangere og musikk, men de peker alle likevel på at de sliter med å finne ut av ungdommens musikk. Utfordringen med å finne ut av dette er noe som informant B nevner at han forsøker å jobbe aktivt med. Han benyttet blant annet koronasituasjonen til å etablere en spilleliste for elevene hvor de kunne legge til egne låter som de hørte på. Fossum (2013) trekker fram eksempler på lærere som setter elever i bås basert på deres egne preferanser eller subjektive meninger om hva som er bra musikk (s. 162). Sjansen er stor for at ved å anerkjenne bestemte former for musikk som bra så risikerer læreren å stenge ute elever. Det kan bli skummelt for eleven å vise fram seg selv om læreren blant annet har beskrevet en type musikk som uutholdelig eller gitt en elev uheldige signaler om deres musikalske ferdigheter eller musikksmak. I dette ligger det ikke at enhver elev vil være god til å synge eller spille melodisk slagverk, men at læreren skal jobbe for å være åpen for at andre teknikker, sjangere og instrumenter eksisterer. Som Fossum sier: «Dette understreker viktigheten av at læreren stadig utfordrer og utvikler sin musikksmak og musikalske vurderingsevne, slik at hun er i stand til å gi rom for et vidt spekter av musikalske oppfatninger og uttrykk» (2013, s. 162).

Informant B og C sier noe om de mulighetene som er i musikk for det som ikke kan måles direkte. Informant C sier blant annet: «Og musikkfaget i seg selv det er med at elever produserer noe og de viser fram noe de selv produserer og på en måte viktigheten av å kunne erfare det, er større enn hva folk egentlig tror». Informant C trekker også fram det å være en del av noe større, bare en bit i et puslespill. Med dette er det mulig å trekke sammenligninger til Ruuds sosiale og muligens også det transpersonlige rom, som innebærer opplevelser som beveger seg utenfor det direkte personlige – at musikalsk aktivitet blir en del av noe større. Gjennom slike transcendentale opplevelser som Ruud beskriver, så ses det tendenser til at opplevelser rundt musikk som knyttes til noe større kan være en viktig del av tilværelsen. Dette vil igjen kunne føre til at individene får bekreftelse på aspekter ved deres egen identitet samt at de bygger opp følelsen av tilhørighet og fellesskap med andre (2019, s. 240-241). En slik skapelse av et fellesskap er også viktig sett i lys av Maslows behovspyramide. Imsen (2017)

sier blant annet: «Kjærlighet og «noen å høre sammen med» er behov som melder seg i alle aldrer» (s. 309). For de fleste mennesker er sosial tilhørighet noe som settes høyt. Hos Maslow kommer dette før for eksempel behovet for anerkjennelse og positiv selvoppfatning. Dette kan tolkes dit hen at dersom eleven ikke føler at hen passer inn i klassen man går i eller i gruppen man er satt i, så kan arbeid med anerkjennelse og selvoppfatning tape på det. Viktigheten i den sosiale tilknytningen støttes av Erikson i hans teori om menneskets åtte aldre der evnen til å tørre å være seg selv for å knytte nære bånd nevnes som viktig. Skal en knytte nære bånd og skape relasjoner til mennesker må man tørre å være sårbar og vise seg frem. Skal man tørre å være sårbar ovenfor andre mennesker er det viktig at man føler en tilhørighet i gruppen der situasjonen oppstår.

En slik opparbeidelse av fellesskap støttes også av Nordahl (2010) som skriver om påvirkningen av det sosiale fellesskapet mellom jevnaldrende. Her viser han til forskning gjort av Hattie (2009) som sier at skoler som har en sterk og etablert kultur hos elevene som støtter læring og bygger opp under positiviteten rundt dette så styrker dette faglige resultater. I tillegg styrker dette fellesskapet i klassene og du ser færre situasjoner med atferdsproblemer (s. 173). Informant B nevner at når han arbeider med bandundervisning så deler han inn gruppene selv gjennom bruk av en generator som putter elevene i grupper før han senere går inn og finjuster gruppene. Han har, som han sier, kjennskap til elever som trenger den ekstra tryggheten i å fremføre noe med sine faste venner og gjør endringer deretter for at disse skal føle seg trygge og ivaretatt i bandsammenhengen. Han nevner at han opplever at elevene likevel jobber hardt med musikken selv om de ikke er i sine vanlige vennegrupper. «Så jeg ser da og at grupper som ikke nødvendigvis henger så mye i lag på fritiden, de jobber steinhardt på de musikktime» Slik han beskriver dette tolker jeg det dithen at dette er et fenomen som har vist seg gjeldene over tid. Han sier dette blant annet om bandundervisningen og arbeidet til elevene: «Og der igjen så ser jeg det samme nå. Jeg veit ikke om det er tilfeldig i år fordi de er lei av [at] det blir veldig mye teori og sånt når vi hadde rødt nivå». Slik sett kan det virke som informant B har evnet, i samarbeid med skolen og elevene sine, å bygge opp en kultur der man tør å jobbe med andre for å lære og forbedre seg. Han trekker blant annet fram at det kan være noe i at musikk blir en annerledes arena i forhold til mer teoretiske fag, men også at det kan være noe i at de veit at de fleste er på nøyaktig det samme nivået som de selv er. Som han sier: «De andre i klassen har heller ikke gjort det før så om du er dårlig så er du på lik linje med de andre, så det er ganske spennende å se hvordan musikkfaget, de fleste drar nytte av det». Det kan være med på å skape en fellesskaps følelse at alle veit at dette har de ikke gjort

før, men så klarer de å skape og fremføre noe likevel, og som låter bra. Dette kan settes i ett gestalt perspektiv med at det de skaper kan oppleves som større enn summen av partene som gikk inn for å skape det. Et helt ferskt band, som likevel klarer å fremføre Radioactive (Imagine Dragons, 2012) kan oppleve mer tilhørighet og mestring, og dermed også bygge opp sin selvopfatning.

5.2 Musikk i andre fag

Alle tre informantene sier at de forsøker å benytte seg av musikk i andre fag. Gjentakende for alle er at de først og fremst spiller musikk relatert til et tema. Informant C never at hun kan bruke det om de snakker om identitet i KRLE, mens informant B nevner at de benytter det blant annet i samfunnsfag og norsk. Informant B sitt eksempel om artisten Amanda Delara kan eksemplifisere bruken av tiden og stedets rom i undervisningen som en del av anerkjennelsen av ungdom. Han benytter artisten som et dagsrelevant eksempel på ulike tilstander i Norge som engasjerer ungdom. En artikkel om unges politiske engasjement (Institutt for samfunnsforskning, 2020) viser at unge er mer politisk engasjerte enn tidligere generasjoner med saker som klima og samfunn på agendaen. Så når informant B benytter seg av Amanda Delara som et innlegg i samfunnsfaglig diskusjoner ser vi en anerkjennelse av elevene som gruppe. Ruud (2019) beskriver mennesker som deltakere i historien, som opplever en tid og et sted (s. 206). For ungdommene er dette en tid etter 22. juli, hvor samfunnsengasjementet har økt og en kamp mot urettferdigheter til stadighet settes på agendaen.

For informant B virker det som at han enten bevisst eller ubevisst anerkjenner den solidariske sfæren til ungdommene. At han som den voksne og ansvarlige i relasjonen anerkjenner ungdommenes samfunnsengasjement med en dagsaktuell artist. Petterson og Simonsen (2010) baserer seg på Honneth når de omtaler den solidariske sfæren og sier at: «I Honneths forstand innebærer solidaritet at vi alle blir anerkjent som særegne mennesker som skal møtes med aktelse og bli sett på som fullverdige deltakere i og bidragsyttere til fellesskapet» (s.29). Slik sett kan det å benytte seg av artister som tar opp saker som er viktige for ungdommene være med på å se og anerkjenne det samfunnsengasjementet som vokser frem hos dem.

Nordahl (2010) peker også på viktigheten av at lærerens evner til å engasjere seg i elevens verden. En av risikoene som Nordahl trekker fram er at elever kan føle at det som læres bort ikke er relevant for dem, eller at det som opptar dem ikke blir inkludert i undervisningen. Å oppnå en slik balansegang kan, som Nordahl påpeker, være vanskelig. Ikke bare må læreren

evne å vite hva som opptar elevene, men hen må vite hvordan en kan benytte dette som en del av undervisningen. Inkluderingen av elevenes verden kan derfor ikke skje på bekostning av undervisningen. Informant B peker på at slik bruk av musikk ser ut til å skape engasjement, spesielt hos de elevene som allerede er interessert i musikk eller som har hørt om artisten. Slik anerkjennelse av elevenes verden sier Nordahl er med på å legge til rette for både læring og trivsel i skolen (2010, s. 169).

Videre reflekter informant B rundt hvordan han jobber med den nye lærerplanen og der kommer det fram at han benytter seg mindre av musikk i andre fag da han heller fokuserer på å gjøre det riktig i forhold til den nye lærerplanen. Slik han sier det:

Men musikkbruken min er vanskelig føler jeg, i ordinære fag. Det er vanskelig å trekke det inn mye. Og det føler jeg er spesielt nå da fordi vi har ny lærerplan, det skjer ting med kompetansemålene der og der og hva som skal vektlegges.

Som pekt på tidligere, kan en konsekvens av dette bli at elevene opplever at det de lærer er mindre relevant for dem. Derimot føler jeg at det er viktig, på samme måte som informant B å si at dette kan ha rot i at det akkurat nå er innført en ny lærerplan som naturligvis vil ha en viss periode med innarbeiding. Det skal også sies at musikk og andre elementer ikke bare skal trekkes inn for å trekkes inn. Et fokus på inkludering av elevers interesse uten en reflektert baktanke kan ha den negative konsekvensen at det ikke vil foregå læring. Risikoen er som informant B peker på, at du flytter fokuset vekk fra det som skal være formålet for å ha det gøy. Her kan det trekkes en sammenligning til det Nordahl (2012) kaller for *Symmetrisk forhold* i undervisning og ledelse. En mangel på symmetri kan for eksempel være at forholdet til elevene blir prioritert og det faglige blir nedprioritert (s.32-33). Bevissthet rundt hvorfor man benytter seg av musikk i andre fag vil derfor være viktig for å ikke bare kunne bruke det til å anerkjenne elevene individuelt eller som en gruppe, men også for å fremme læring.

Ruud (2019) peker også på idoler og dyrkelsen av disse for ungdommene. Det handler om å idealisere en annen person og se til dem som en inspirasjon for sin egen identitet og selvet. Som Ruud sier så velger unge ut sine idoler og reflekterer over det som idolene representerer. Idoler kan være med på å forme identiteten, og gjennom det verdier for individet, men idoler kan også komme fram fra verdier. Vi ser ofte at flere mennesker, særlig i sosiale medier, gir uttrykk for at de har sluttet å "følge" enkelte personer som har vist seg å ikke ha levd opp til de verdiene som er gjeldende i dag. Derfor kan det være like viktig at om vi skal benytte oss

av elevens verden gjennom musikk også er bevisst på hvilke verdier som gjenspeiles i det vi benytter oss av.

Når informant C snakker om faget sal og scene, trekker hun fram ulike ting som hun mener inngår i musikken, slik som dans og slampoesi. Slik sett kan det tolkes at hun benytter seg av det utvidede begrepet musisering, der det i vid forstand inkluderes alt som på en eller annen måte innebærer musikk. Dette kan for eksempel være dans, lytting eller komposisjon. Et slikt syn, der man åpner for å inkludere ulike momenter inn i sine egne interesser, kan for enkelte være med på å legitimere elevens nysgjerrighet og kreativitet. Om hun omtaler dette som en del av musikken for elevene sier hun ikke, men det faktum at hun sier i intervjuet at hun ser på det som en del av musikken tolker jeg dithen at informant C har en tydelig mening og ser viktigheter i flere ledd. Jeg vil selv argumentere for at det å inkludere ulike momenter innenfor et felt, er å inkludere og anerkjenne det så lenge man er klar over feltets egenart. Det er klart at dansere og band ikke er det samme, men som en del av en oppsetning er begge deler en del av helheten. Nordahl (2010) sier blant annet at «Alle elever har noe de kan anerkjennes og verdsettes for, og dette må uttrykkes, selv overfor svært utfordrende elever» (s.147). Om en elev derfor ønsker å komponere dans til en spesiell låt, kan det derfor være viktig å se på dette også som musisering og som en del av jobben for å anerkjenne elever og deres særegenhet.

I faget sal og scene trekker informant C også fram elevpåvirkning. Det er i størst mulig grad elevene som skal fremføre sangene, de skal komponere dansene. Hun sier at det her handler om at elevene jobber mye på egenhånd og at de velger mye av musikken selv og lager koreografi til dansen. Likevel påser hun at dette passer til temaet. Vi ser her noe av det samme som ble nevnt tidligere om musikkfaget og undervisning i band/gitar, der elevene fikk muligheter til påvirkning, men også at de hadde noe lærerstyrt. Slik som informant C beskriver hennes prosess i sal og scene virker det som hun ønsker at elevene skal føle et eierskap til det som blir produsert. Hun never dette med felleskapet og produksjonen.

Det er noe med å skape noe sammen, det er noe med å ha et felles mål, klare å få til et felles resultat som blir til en felles opplevelse som er noe bare de elevene opplever akkurat der og da.

Fossum (2013) beskriver en lignende situasjon ved en ungdomsskole med læreren Sigurd som setter opp en forestilling på ungdomstrinnet. Her er også alle deltagerne like viktige i prosessen som foregår underveis. Også her er elevene med i hele prosessen, skriver tekster selv, lager

koreografier og fremfører musikk selv (s.169-170). På lik linje med eksempelet som Fossum, eksemplifiserer informant C hvordan man som lærer kan lage gode rammer for læring, men også fremme elevpåvirkning. Det er tydelige tegn på anerkjennelse og tillit til elevene når de får mulighet til å lage innholdet til en forestilling selv. Da kan det skapes et eierskap til det som framføres som ikke nødvendigvis ville kommet fram om læreren hadde kommet med et helt ferdig produkt som kun skulle øves inn.

Nordahl (2010) trekker fram et godt tillitsforhold som et viktig ledd i utviklingen av gode relasjoner mellom lærer og elev. Slik han beskriver det handler dette om å holde avtaler, være forutsigbar og generelt være til å stole på (s. 139). Jeg vil argumentere for at tillit også kan være like viktig å gi som lærer. Når informant C snakker om de positive opplevelsene hun ser hos elevene og den effekten som disse opplevelsene har på elevene så kan det tenkes at det har vært minst like viktig for elevene at læreren har trodd på at de kan få det til. Fossum sier at: «Musikkfaget utøvd på en slik måte, med varme, respekt og engasjement, er etter min mening særlig egnet til å fremme mestring og et godt psykososialt læringsmiljø» (s. 170).

Det er også knyttet forventninger til elevene med gjennomføringen. Dette er også noe som Nordahl trekker frem som viktig når det kommer til å etablere relasjoner til elevene.

Eksplisitte forventinger kan gi elevene motivasjon til å innfri disse, og det kan føre til at elever og klasser kommer inn i en positiv utviklings sirkel. En vesentlig forutsetning for læring hos mange elever vil være at læreren har klare forventninger til elevene. (Nordahl, 2010, s. 150)

Gjennom å vise tillit til elevene ved at de skal få lov til å legge innholdet til oppsetningen i sal og scene, uttrykker også læreren en forventning om at det skal være en forestilling og noe å vise fram for andre. Det skal presenteres et produkt som de skal lage i fellesskap. Viktigheten i dette kan også sees i perspektiv med den nevnte puberteten i lys av Eriksons teori om menneskets åtte aldre. De skal gjennom sine tidligere aldre, som vil si at de skal oppleve lærdommen fra skolealderen som tilsier at de skal lære seg om anerkjennelse ved å produsere noe. Så fremst kan slike oppsetninger også være med på å skape grunnlaget for å komme seg gjennom puberteten uten at det blir krise. Dermed kan en slik oppsetning være med på å legge grunnlag for en positiv selvfølelse og identitetsdannelse hos eleven. Dette er noe som kan påvirke lærer-elev-relasjonen positivt, som igjen vil påvirke selvfølelsen og

identitetsdannelsen positivt så lenge læreren evner å anerkjenne den utviklingen som skjer hos elevene gjennom disse prosessene.

5.3 Musikk generelt

Ser vi på hvordan informantene benyttet seg av musikken som en generell ting, var det felles for alle tre at de kunne spørre elevene hvilke band/artister som de hørte på. Svaret alle tre fikk var tilnærmet likt «Jeg hører ikke på musikk». Ruud innleder sin bok om musikk og identitet med å ta for seg påstanden «Si meg hvilken musikk du liker, og jeg skal si deg hvem du er» (2019, s. 15). Det er ikke slik at han mener at det gjennom å utale hva slags musikk du hører på så kan man peke på hvem noen er, men gjennom musikken kan det finnes grunnlag for å lære mer om hva som er viktig og interessant for et individ. Når Ruud presenter det sosiale rommet så nevnes det at det i dette rommet kan gis signaler om hvem man er for andre. Denne identiteten kan det rettes et lys på slik at man kan lære mer om personen. Som Ruud sier avslutningsvis i sin innledning:

«Si meg hvilken musikk du liker ...», og jeg skal *ikke* påstå hvem du er. Men fortell meg ... hvilke artister og sjangrer du identifiserer deg med, så skal det bli tydeligere ... hva du beveger deg i retning av og holder for viktig her i livet.

Slik sett kan det derfor tenkes at elevenes respons ved at de sier at de ikke hører på musikk kan være en form for forsvarsmekanisme. Dette reflekter informant A rundt også når han sier at det blir en form for utlevering. Det å bli kjent med elevene sine er en prosess som vil foregå over tid og baserer seg på mye gjensidig tillit. Det å utlevere seg selv med engang man møter en person er ikke gitt, og slik kan man se den tilliten også som en transaksjon mellom lærer og elev. Drugli (2019) trekker fram at elever og lærere som over tid er sammen og som lærer hverandre å kjenne, utvikler kommunikasjonsmønstre. Gjennom dette utvikles det relasjoner og de vet hvor de har hverandre (s. 19) Ser man på det å starte på ungdomsskolen som en passasje kan det også trekkes en parallell til Giddens (2004). De har muligens tapt de trygge rammene som eksisterte på barneskolen, vennegjenger kan ha blitt delt utover ulike klasser. Dermed er det viktig at ungdommene også lærer seg hvordan de skal formet selvet sitt i det nye miljøet. Å gå rett på sak og spørre om hva slags musikk en liker, kan derfor være en transaksjon som læreren enda ikke helt har opparbeidet seg den relasjonelle kapitalen til å gjennomføre med positivt utfall. Heller kan resultatet bli som alle informantene sier noe vagt. Derimot peker informant A også på at ved å arbeide med elevene og komme til det samme

spørsmålet gjennom mindre, uformelle samtaler så kommer det til slutt fram hva slags musikk elevene hører på.

Informant A trekker også fram at å utlevere seg generelt med å fremføre musikk på en eller annen måte ikke nødvendigvis er forenelig med å bli kjent med helt nye mennesker. Konformitet til fellesskapet kan være viktig for elevene i de tidlige prosessene med å forme relasjoner. Som Nordahl (2010) sier: «Identitet er knyttet til forholdet mellom en selv og de andre. Andres bedømmelse og vår tilhørighet vil derfor være vesentlig i utvikling av egen identitet» (s. 104). Det kan derfor være at elever ikke ønsker å vise fram sider ved seg selv som kanskje ikke samsvarer med fellesskapet. Om dette er tilfelle kan jeg ikke svare konkret, men om jeg trekker inn egne erfaringer fra egen ungdomstid så kan jeg huske at jeg også vegret meg for å dele av musikksmaken min innad i klassen fordi den ikke samsvarte med min opplevelse av fellesskapet.

Denne tanken om konformitet til fellesskapet støttes også av Ruud. Det er en trygghet i grupper, og der kan smak og interesser ha noe å si på hvordan disse gruppene ser på deg. Ruud trekker frem sjangertilhørighet som et eksempel på dette, hvor selvstendighet og tilhørighet kommer i konflikt (2019, s. 159). Informant C eksemplifiserer dette når hun nevner det hun opplever som en «wallah-generasjon» som hører på en bestemt type musikk og som dermed ikke kan høre på noe annet for da krasjer du med imaget som hører til den musikken. Å høre på ABBA da, vil for eksempel være en kardinalsynd og man vil miste kredibilitet innenfor gruppen. Dermed kan det være noe i at det er i de mer uformelle samtalenene, som kan være mer private, at svaret på spørsmålet «hva slags musikk hører du på?» kan få et mer utdypende svar fra elevene.

Erikson sier at «Ungdommen kan også være uttalt klikkpreget og grusom i sin måte å utelukke dem som er annerledes på ... som for tiden er *tegnet* på hvem som er utenfor, og hvem som er innenfor» (2000, s. 255). Klikker er ikke utpreget negativt, det blir et forsvar mot å oppleve identitetsforvirring (Erikson, 2000, s. 255). I fellesskap kan ungdommene finne identiteter og blir de utstøtt så risikerer de å miste samhold, og også miste viktige verktøy i å finne ut av hvem de er. Det er allikevel momenter som Ruud trekker fram i fellesskapet og grupperinger som lærere bør være bevisst på. Det å skape rom for utfoldelse er viktig, og er et av prinsippene i den norske skolen. Derimot kan man ved å kun fokusere på konformitet ovenfor en gruppe og et fellesskap skape likegyldige, overflatiske identitetsmarkører hos en selv (Ruud, 2019, s. 160). Slik sett kan en miste seg selv, og det kan derfor være viktig at lærere ikke nødvendigvis

aksepterer svaret «jeg hører ikke på musikk», men heller forsøker å etablere en tillit til eleven slik at hen eventuelt vil slippe deg inn og åpne opp om musikk som de identifiserer seg med, og som i senere grad vil kunne gi rom for flere transaksjoner mellom den eleven basert på det læreren har lært om hen. Dermed kan læreren evne å se elevens særegenhet, selv om eleven også vil kunne opprettholde sitt forhold til fellesskapet.

Et annet generelt moment som går fram hos alle tre informantene, er hvordan elevene oppdager musikk. For alle tre har dette endret seg fra de selv var unge. De nevner platebutikker og plateslipp med stor spenning, noe de selv opplever ikke er særlig gjeldende lengre. Tik Tok, et sosialt medium, blir nevnt av alle tre informantene. Slik de opplever det så har Tik Tok gjort sitt inntog hos ungdommen og spiller en viktig rolle i hvordan de finner sin musikk. Informant B reflekterer rundt tematikken og sier: «De hører på mye og det er bra. For dem har det ikke noe betydning om det er en rockelåt som blir stor og spilles mye. Hvis den spilles mye ... så er det den de hører på». Når han da senere sier de som lærere ikke klarer å finne ut av hva ungdommen hører på så kan det tenkes at de heller i stedet for ikke helt veit hvordan de skal klare å benytte den flytende smaken til ungdommen. Det kan være vanskelig å benytte noe og anerkjenne noe når det er vanskelig å konkretiseres. Nilsen (i Olsen, 2014) beskriver den postmoderne tiden vi lever i som «konsumets æra» (s. 29) hvor identiteter kan tas av og på og kultur blir konsumert på et større plan enn før. Identitetsutvikling blir noe mer individuelt, uten at det nødvendigvis er satt en forventning til hvordan disse valgene skal tas (Olsen, 2014, s. 29).

Ruud trekker også fram ny teknologi som har gjort sitt inntog i musikkverdenen. Internett har gjort det mulig å for ungdommer, og mennesker generelt, å skape et fellesskap med mennesker over hele verden. Gjennom forum og sosiale medier kan vi bli koblet opp med folk som har samme interesser (Ruud, 2019, s. 156-157). Man kan bli med i en fangruppe på Facebook (Facebook, Inc. 2004) knyttet til en artist, en influencer eller en annen kjent profil og øyeblikkelig bli koblet opp med potensielt tusen-, om ikke millioner av mennesker som også er med i den samme gruppen. Det trekkes blant annet fram av Barker og Jane (2016) «For music fans from Generations X, Y and Z, this is the era of playlists, downloads and music streaming and recommendation services» (s. 582). Dette støttes også i en ungdomsartikkel publisert i regi av Sølvsberget bibliotek og kulturhus (2020) hvor en rekke ungdommer sier litt om hvor de finner musikken sin. Eksempelvis nevner to av dem at de finner artister gjennom sosiale medier som Instagram (Kevin Systrom og Mike Krieger, 2010) og Snapchat (Snap Inc, 2011). Dette viser til at det er ikke bare en fysisk verden som lærere bør være bevisste på og

passer på å anerkjenne, men at det også kan være vel så viktig å anerkjenne digitale aspekter ved unges identitet. Informant B viser blant annet til dette når han snakker om en periode der elevene hans var ekstremt fiksert på introen til låten «Still D.R.E». Her fikk han mulighet til å engasjere elevene og vise dem til mer enn bare akkurat introen til låten, men benyttet muligheten til å la det være et springbrett inn til mer hip hop/rap historie. Tidligere har jeg nevnt elevpåvirking i undervisningen som et viktig prinsipp som er felt inn i Overordnet del for den gjeldende lærerplanen. Her ser vi også et eksempel på hvordan elevenes interesser kan benyttes til å påvirke undervisningen uten at elevene selv må uttrykke dette spesifikt. I stedet har informant B vist en tydelig interesse for et populært fenomen hos elevene og benyttet det til å påvirke undervisningen. Dette kan vise for elevene at læreren ser deres interesser og forsøker å forme undervisningen rundt det som oppleves som relevant for deres verden. Nordahl (2010) sier blant annet at der eleven opplever at opplæringen tilpasses deres interesser, verdier og erfaringer så kan undervisningen være mer givende, mens den i motsatt fall vil kunne gjøre det vanskelig å få realisert sitt potensial (s.81).

5.4 Relasjoner generelt

Denne oppgaven fokuserer på musikk og relasjonsbygging og derfor vil ikke relasjonsbygging alene ta opp en stor del av denne drøftingen. Likevel har mine informanter kommet med innsikt som jeg opplever som relevant både på generell basis, men også for oppgavens del.

Informant A trekker fram trygghet og tydelighet. Informant B trekker fram kjennskap til sine elever. Og til slutt så trekker informant C fram gjensidig respekt. Alle tre er momenter som går inn i hverandre, men som også er trukket fram tidligere i oppgaven. Tydelighet kan blant annet sees i sammenheng med tilknytning slik det blir presentert i teorikapittelet for denne oppgaven i lys av Drugli. Trygghet er også et moment som går igjen hos alle tre informantene, og som understøttes av relasjonsforskning. Dersom du ikke er trygg på en person er det liten sjans for at du ønsker å åpne deg for hen, eller at du ønsker å lære noe av denne personen. Behovet for trygghet kommer også rett etter de mest grunnleggende behovene til Maslow i hans behovspyramide (Imsen, 2017, s. 305). Uten trygghet vil man ikke nødvendigvis klare å utfylle de neste behovene, som igjen vil kunne føre til at man mistrives og at man dermed ikke evner å ta til seg læring, rett og slett fordi man ikke føler seg trygg i lærings situasjonen.

Når informant B trekker fram kjennskap til sine elever reflekterer han rundt egen væremåte og undervisningsstrategier. Han beskriver seg selv som en som benytter ironi og sarkasme i

undervisning, men sier at dette kan han ikke gjøre før han kjenner elevene og veit hvor han har dem. Elevene skal kunne stole på at læreren vil deres beste og behandler dem på en måte som de setter pris på. For noen så vil det si at man ikke kan benytte ironi og sarkasme, av ulike grunner. For enkelte mennesker er dette en måte å kommunisere på som ikke taler til dem. Derfor er det viktig som informant B sier, å kjenne til elevene slik at man veit hvordan man skal kommunisere med dem. God kommunikasjon er også essensielt for at eleven skal kunne føle seg trygge i undervisningssituasjonen. Det gjør at læreren blir forutsigbar og eleven vet hvor de har hen.

Informant C trekker fram gjensidig respekt, et moment som jeg føler går inn i anerkjennelse. Gode relasjoner preges av at to eller flere mennesker ser på hverandre som likestilte, de er begge subjekter. Slik det blir lagt fram i teorikapittelet om anerkjennelse i lys av Løvlie-Schibbye og Løvlie er det å innta en subjekt-subjekt orientert væremåte essensielt for å kunne gi oppriktig anerkjennelse av den andre og selvet deres. Gjennom å være bevisst på sin rolle som lærer, men samtidig anerkjenne elevenes rolle som aktører i sin egen læring, legger man grunnlaget for gjensidig respekt. Samtidig mener jeg at gjensidig respekt kan knyttes til både behovet for kjærlighet og sosial tilknytning samt behovet for anerkjennelse og positiv selvoppfatning. Dersom man behandles likt og samtidig sees på som en viktig del i sin egen tilværelse vil et slikt forhold nødvendigvis være preget av en form for kjærlighet, noe som det kan argumenteres for at en lærer bør ha ovenfor sine elever.

Dette enes alle informantene om, så vel som Nordahl (2010) når de setter ansvaret på relasjoner på læreren som den voksne og den ansvarlige part i skolen/relasjonen. Læreren er selvfølgelig ikke den eneste part i lærer-elev-relasjonen, men vil nødvendigvis være den personen som har ansvaret for at relasjonen er så god som den kan bli. Derfor mener jeg også at det til en viss grad vil være nødvendig at læreren utviser en form for kjærlighet ovenfor sine elever.

5.5 Oppgavens funn

Gjennom denne oppgaven har jeg tatt for meg musikk i relasjonsbygging i klasserommet, og dermed til en viss grad også bruken av musikk for læring. Dette kommer som et naturlig resultat at relasjoner og læring er tett knyttet til hverandre. Med dette sagt, mener jeg at oppgaven viser tendenser til at musikk brukes og kan brukes aktivt i relasjonsbygging. Tendensen støttes blant annet av informant A som ser at mange individer som ikke har musikk som fag også benytter det i undervisning.

I faget musikk virker det som at musikken benyttes både gjennom lærerne og gjennom elevene. Men her kan det være viktig å komme med en presisering. For når jeg sier at musikk blir brukt i faget musikk mener jeg at det er aktive tankeprosesser rundt det som brukes. Musikken har ikke bare blitt trukket ut fra en gammel sangbok med en tanke om at der står alt tilgjengelig. Det har vært en aktiv tankeprosess rundt hvorfor akkurat disse låtene er brukt. I tillegg understreker alle informantene at de enten har involvert elevene, slik informant C sier når hun underviste sang, eller oppfordrer elevene til å komme med musikk de ønsker slik at den kan tilpasses til elevene slik som informant A og B påpeker. Gjennom min feltforskning har jeg funnet tendenser til at musikkundervisning på ungdomsskolen virker å ha utviklet seg i en retning der faget blir mer aktivt og mer musikalsk av seg. Dette dreier seg om mer elevinvolvering, der deres interesser også sees på som verdifulle ressurser for å fremme mestring, glede og læring i faget. Dette har blant annet blitt vist til ved Nordahl som viktige momenter for å fremme nettopp gode relasjoner og dermed læring. Informant B viser også at med gode relasjonelle grunnlag kan man som lærer skape grupper som fremmer læring på tvers av de vante sosiale konstellasjonene til elevene.

I undervisning utenom musikk viser oppgaven til tendenser til at musikk også benyttes, både basert på lærerens valg og på elevenes interesser. Forskningen gjort for denne oppgaven vekter mot at musikk ofte benyttes mest som introduksjon til temaer eller for tekstanalyse, ikke nødvendigvis som deler av undervisningen i seg selv. Informant A nevner blant annet at han kan benytte musikk som en introduksjon til nye temaer i engelskundervisning. Dette kan vise til at det kan være vanskelig å finne måter å inkorporere musikk på som ikke står i direkte stil med annet innhold i faget. Musikalsk analyse er trukket fram som et aspekt det benyttes. Derimot ser vi også fra informant B at det går an å benytte musikken til dette, men også forsøke å bruke artister relevante fra ungdommenes liv og generell interesse. Dette kan være viktige momenter for å holde bruken av musikken relevant. Dagsaktualitet kan også være med på å

øke sjansen for at ungdommene engasjerer seg og tar lærdom fra faget, særlig om dagsaktualiteten også tar for seg tematikk som er viktig for ungdommen.

Det som oppgaven også finner tendenser til, er at lærere har muligens vokst litt fast i hvordan musikken var da de selv var yngre med plater og album, koblet opp mot dagens ungdom som streamer musikk, men som også er mer flytende i sin smak og hva de hører på. Alle informantene nevner til en viss grad hvordan de selv interagerer med musikk når de var yngre, det var platebutikker på hjørnet og gjerne faste artister som var gjeldende. Informantene til denne oppgaven peker på at ungdom i dag streamer mer musikk, og at denne musikken ikke bare er fra de samme artistene. Hva de spiller har en sammenheng med hva som er populært der og da. Sitatet fra informant B der han reflekterer rundt sin opplevelse av ungdommers musikksmak eksemplifiserer dette godt. For alle tre informantene var et spørsmål som gikk igjen: «hvilket band/artist hører du på». Alle tre informantene opplever at elevene er mer unnvikende eller svarer at de ikke hører på musikk. Informant A viser at det kan være en forsvarsmekanisme i at de ikke ønsker å utlevere seg selv umiddelbart. Slik sett kan det være at for ungdommer er deres private musikksmak noe de opplever som mer individuelt og særegent, noe som ikke alle skal ha umiddelbar tilgang til. Informant A peker videre på at etter hvert som han blir kjent med elevene endres gjerne svaret på det innledende spørsmålet fra «jeg hører ikke på musikk» til at elevene nevner en artist eller noe som fanger dem musikalsk akkurat der og da.

For alle tre informantene er musikksmak noe de opplever som viktige verktøy i det å bli kjent med eleven, og viser til at de selv benytter sin egen musikkinteresse for å vise seg som genuint interessert i elevene sin musikalske identitet. De viser seg fram på ulike måter med å synge eller spille av musikk som betyr noe for dem. Dette kan være en viktig del av å skape en autentisk følelse av interesse i faget musikk og musikk på en generell basis. Denne autenticiteten kan være med på å skape engasjement fra elevene, men også være med på å gi elevene en innsikt i hvem læreren er. For alle tre informantene var det at elevene visste hvem de var noe som de satte som viktig ved relasjonsbygging. Evnen til å bli kjent med verdier og interesser gjennom musikk støttes av Ruud og hans tanker om musikk og identitet. Når relasjoner er avhengig av subjekt-subjekt orientert kommunikasjon for å bygges og bli gode, er det da like viktig at læreren ser på seg selv som et subjekt og tørr å vise fram ting fra sitt eget liv.

Noe jeg plukket opp som særdeles interessant er at informant B og C peker på at de opplever det som noe vanskelig å finne ut av hva som fanger elevene i dag rent musikalsk. De nevner Tik Tok som et viktig medium., Og som jeg har vist til gjennom blant annet artikkelen fra Sølvberget bibliotek og kulturhus, så er sosiale medier en viktig del av ungdommers musikkverden. Det kan derfor være mulig å se på Tik Tok som en arena for musikk. Om Tik Tok ikke er arenaen der de går for å høre musikk, så er det blitt en arena der musikk kan bli funnet. Uten at jeg har solid forskning som peker mot det, har jeg selv observert internettrender som starter på Tik Tok og som så beveger seg over til andre arenaer der jeg selv interagerer med musikk. Eksempelvis var det i en periode ekstremt populært å synge sjømannsviser. Dette var eksemplifisert ved et viralt klipp av en ung mann som synger «The Wellerman» som folk senere legger egne klipp over.

En mulig utfordring med den digitale musikkverden vil for lærere være å evne å finne disse populære trendene og finne måter å benytte disse på. Som informant B og C peker på, det er viktig å ikke bare bruke musikk for å bruke det. Det må være lærdom bak det, ellers risikerer man å ikke treffe noen. Det er kontekster til trendene som vil være viktig å forstå for å klare å benytte seg av dem til relasjonsbygging og undervisning. Det er likevel klart at informantene ser tendenser til at sosiale medier og Tik Tok har blitt en viktig arena for ungdom og deres kultur, inkludert musikk. Det å sette seg inn i dette kan være med på å gjøre at nettopp spørsmålet «hva hører du på» kan få en ny betydning/nytt innhold som ikke nødvendigvis knyttes opp mot en tidligere opplevelse av musikk der band og sjangere var en viktig del av identiteten til grupper. Hva det i stedet viser til er vanskelig å slå fast. Som informant B peker på, hva de hører på varierer så mye mer enn hva hen selv opplevde som ung/ungdom. Det kan også vise til at musikken får en todelt sfære, en mer privat sfære der man har sin musikk, mens man i fellesskapet enes om låter fra Tik Tok og trender som kommer derfra.

6. Avsluttende kommentar

I denne oppgaven har jeg forsøkt å ta for meg bruken av musikk i relasjonsbygging på ungdomsskolen. Oppgaven viser som tidligere nevnt til tendenser til at relasjonsprosesser benyttes bevisst som et ledd i å bli kjent med elever, men også i å la elevene bli kjent med lærerne. Og selv om tidene forandrer seg, så kan det alltid trekkes paralleller til tider som har vært. Informantene nevner platebutikker, mens det i dag er Spotify (Daniel Ek og Martin Lorentzon, 2006) og andre streamingtjenester som har overtatt for platebutikken. Mine foreldre har fortalt meg om mix-tapes som de lagde med å spille inn lyd fra radio. Ikke ulikt spillelistene til unge i dag.

For min egen del kjenner jeg meg også igjen i mye av det informantene sier. Jeg har erfart gjennom ungdommen tilhørigheten som skapes gjennom større sammensetninger og de båndene som knyttes. Jeg har opplevd lærere som har benyttet musikk som et viktig verktøy i å bygge relasjoner med meg når jeg var elev, både på høgskolen og på grunnskolen. At Ruud sitt transpersonlige rom eksisterer og er en påvirkningskraft for identiteten og selvet mener jeg så absolutt. Eksempler på dette har jeg selv erfart gjennom flere oppsetninger av ulik art. Det være seg større konsertprosjekter eller ungdomsrevyer. Det er minner og mennesker jeg alltid vil bære med meg, og selv om jeg ikke har et personlig forhold til mange av disse i dag, så vil det alltid være et forhold og noe unikt som ble skapt i samholdet som oppstod i disse prosjektene.

Videre kjenner jeg meg selv igjen i enkelte av metodene som informantene bruker og reflekterer rundt. For min del er musikksmaken min en del av min identitet og noe som jeg deler av med glede nå som jeg har blitt eldre. Derimot var det noe jeg i perioder forsøkte å holde privat da jeg var yngre. Jeg erindrer at jeg raskt plukket opp signaler at min musikksmak ikke var den samme som var gjeldende i klassemiljøet og det å gi uttrykk for at man ikke likte det som var populært var en risiko. Dette leder meg til å tenke at dette er en av mange grunner til at informantene nevner at de opplever det som vanskelig å få et direkte svar fra ungdommene når de spør på hva de hører på. Selvfølgelig kan det være mange ulike grunner til akkurat hvorfor lærerne opplever det. Da det er ca 10 år siden jeg gikk ut fra ungdomsskolen kan mye ha endret seg i ungdommers væremåte.

For min egen del håper jeg at denne oppgaven oppleves som et relevant bidrag til et vidt felt som jeg brenner for. For min del er det å bygge gode relasjoner og forhold til elevene noe av det viktigste vi som lærere kan gjøre for dem i løpet av deres utdanning. For min del kan det likegodt være i barnehagen eller på universitetet. Uten et godt forhold til de vi skal undervise, kan det være vanskelig å nå igjennom. Tilpasset opplæring er avhengig av at vi kjenner elevene slik at vi kan tilpasse undervisningen til deres behov. Nordahl, blant andre, viser til viktigheten ved et godt forhold for så å fremme læring. Oppgaven i seg selv er ikke et endelig svar på hvordan musikk brukes i relasjonsbygging, men jeg håper at oppgaven kan gi et innblikk i hvordan det benyttes i skolen i dag. Kanskje kan oppgaven danne grunnlag for videre forskning da det nok er mange aspekter ved musikk og relasjonsbygging som det kan forskes videre på. Blant annet med Tik Toks inntog og hvor flytende populærkulturen er, kan det være interessant å se videre mot hvordan dette kan benyttes. For rent augmentativt ved å benytte begrepet musisering i den videste forstand der det inkluderer alt rundt musikk, så kan man si at Tik Tok som et sosialt medium også er en del av musikken i dagens samfunn.

Ved enden på denne oppgaven ønsker jeg å trekke fram det informant C svarer på spørsmålet om hun hadde noe mer å tillegge da jeg opplever dette som en god måte å omtale viktigheten av musikk på:

At man aldri, aldri må glemme hvor viktig musikk er i skoleforbindelse. At alt dette som ikke er målbart, alt musikk gjør i forhold til psykisk helse ikke minst. Særlig psykisk helse, der gjør musikken mye som vi aldri får målt og som er superviktig. Og musikkfaget i seg selv det er med at elever produserer noe og de viser fram noe de selv produserer og på en måte viktigheten av å kunne erfare det, er større enn hva folk egentlig tror.

Jeg tror noe av kjernen i musikk ligger her. Som undervisningsfag kan musikk kan musikk bli et fag for estetisk erkjennelse, identitet og ikke minst relasjonsbygging. Slik avtegner det seg et bilde av musikkens plass i skolen som viktigere enn noen gang.

Litteraturliste

Aubert, A-M. og Bakke, I. M. (2008) *Utvikling av relasjonskompetanse: Nøkler til forståelse og rom for læring*. Oslo: Gyldendal Akademisk

Barker, C., & Jane, E. A. (2016). *Cultural studies - theory and practice*. Glasgow: Sage.

Befring, E. (2016). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Oslo: Cappelen Damm

Brinkmann, S. og Tanggaard, L. (Red.). (2015). *Kvalitative metode: Empiri og teoriutvikling*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Drugli, M. B. (2019) *Relasjon lærer og elev*. [1. utg, 5. oppl] Oslo: Cappelen Damm Høyskoleforlaget

Erikson, E. H. (2000) oversatt av Kjell von Krogh. *Barndommen og samfunnet*. Oslo: Gyldendal Akademisk

Forvaltningsloven (1967) *Lov om behandlingsmåten i forvaltningssaker* (LOV-1967-02-10). Henter fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1967-02-10/>

Fossum, H (2013) Musikalsk Klasseledelse. I Christensen, H og Ulleberg, I (Red.) *Klasseledelse, fag og danning* (s 155-172) Oslo: Gyldendal Akademisk

Giddens, A. (2004). *Modernity and Self-Identity Self and Society in the Late Modern Age*. Oxford: Blackwell Publishing

Holme, I. M. og Solvang, B. K. (1991) *Metodevalg og metodebruk*. Oslo: TANO

Imsen, G. (2017). *Elevens Verdeden: Innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo: Universitets Forlaget

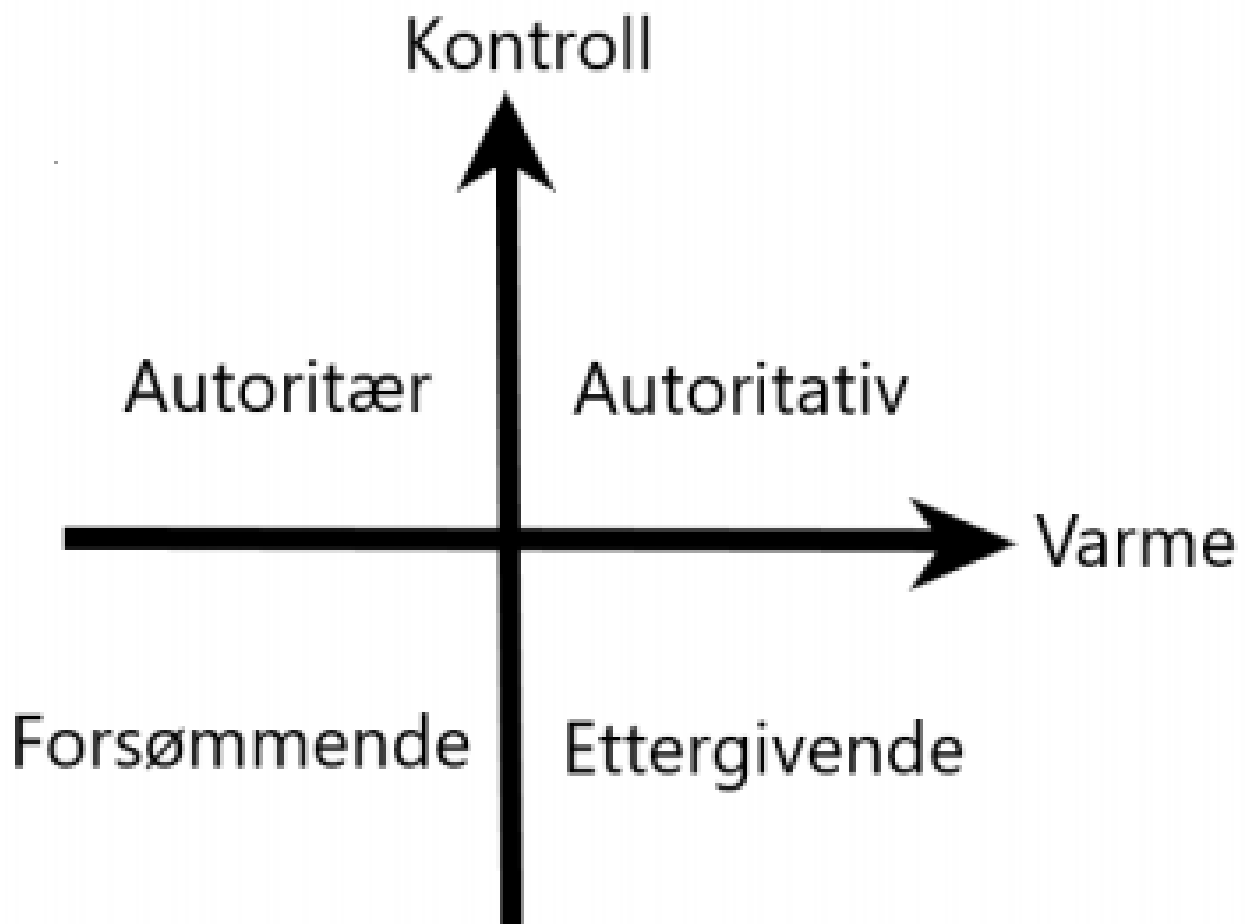
Institutt for samfunnsforskning (2020) *Unge er mer politisk aktive i dag enn foreldrene var*. Hentet den 8. april 2021 fra <https://forskning.no/barn-og-ungdom-institutt-for-samfunnsforskning-partner/unge-er-mer-politisk-aktive-idag-enn-foreldrene-var/1665436>

Krogseth, V., bacheloroppgave (2019) Høgskolen i Innlandet *Klasseledelse i musikkundervisning* Upublisert

- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Hentet den 6. april 2021 fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/37f2f7e1850046a0a3f676fd45851384/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-forgrunnoppleringen.pdf>
- Kvale, S. og Brinkmann S. (2019) *Det Kvalitative Forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Kvarv, S. (2014). *Vitenskapsteori: Tradisjoner, posisjoner og diskusjoner (2. utg.)*. Oslo: Novus forlag
- Løvlie-Schibbye, A.L. og Løvlie, E. (2017). *Du og barnet – om å skape gode relasjoner med barn*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Malt, Ulrik: kroppsspråk i *Store norske leksikon* på snl.no. Hentet 20. mars 2021 fra <https://snl.no/kroppsspråk> (sist oppdatert 17.12.2019)
- Mead, G. H. (1967) *Mind, Self, & Society: from the Standpoint of a Social Behaviorist*. London: The University of Chicago Press
- Nordahl, T. (2010) *Eleven som aktør: fokus på elevenes læring og handlinger i skolen* Oslo: Universitets Forlaget
- Nordahl, T. (2012) *Dette vet vi om klasseledelse*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Norsk Senter for forskningsdata (NSD) *Samtykke og andre behandlingsgrunnlag*. Hentet 22. mars 2021 fra <https://www.nsd.no/personverntjenester/oppslagsverk-for-personvern-i-forskning/samtykke-og-andre-behandlingsgrunnlag/>
- Olsen, M. H. (Red.) (2014), *Relasjoner i pedagogikken I lys av Baumans teorier*. Oslo: Universitetsforlaget
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Packer, M. (2011). *The Science of Qualitative Research*. New York: Cambridge University Press

-
- Pettersen K.S. og Simonsen E. (2010). *Anerkjennelse og profesjon*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Ruud, E. (2019). *Musikk og Identitet*. [2. utg, 3. oppl] Oslo, Universitetsforlaget
- Ryen, A. (2017) *Det Kvalitative Intervjuet: Fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Bergen: Fagbokforlaget
- Røkenes, O. H. og Hansen P-H. (2006): *Bære eller bryte: Kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker*. Bergen: Fagbokforlaget
- Sameroff, A. (2010). *A Unified Theory of Development: A Dialectic Integration of Nature and Nurture*. *Child Development*, 81(1), 6-22. Hentet 24.02.21, fra <http://www.jstor.org/stable/40598962>
- St.meld. Nr. 11 (2008-2009): *Læreren. Rollen og utdanningen*. Oslo: Det Kongelige Kunnskapsdepartementet hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-11-2008-2009-/id544920/> den 25.02.2021
- Strauss, A. og Corbin, J. (1998) *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing grounded Theory*. London: SAGE Publications
- Sølvberget bibliotek og kulturhus, (2020) *Hvordan finner ungdom musikken sin* hentet den 12. april 2021 fra: <https://www.solvberget.no/Anbefalinger/Musikktips/Hvordan-finner-ungdom-musikken-sin>
- Tungland, I. B. E. og Jernes, M. (2019) *Mangfoldighet i veiledning og kommunikasjon sammen med foreldre i den åpne barnehagen* for Udir, hentet fra <https://www.udir.no/utdanningslopet/barnehage/apen-barnehage/foreldresamarbeid-apne-barnehage/fagartikkel-mangfoldighet-kommunikasjon/> den 25.02.2021
- Udir, hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/psykososialt-miljo/larer-elev-relasjonen/#> 30.09.2020 (artikkel fra 2016)
- Aasen, D. T., masteroppgave (2019) Høgskolen i Innlandet *Musikk og Eksistens: Potensielle interaksjoner mellom musikalske eksistensielle erfaringer og konstruksjon av musikalsk identitet* hentet fra <https://brage.inn.no/inn-xmlui/handle/11250/2637084>

Vedlegg 1



Figur 1; Thomas Nordahl, 2012, s. 31

Vedlegg 2: Godkjenning fra NSD

Behandlingen av personopplysninger er vurdert av NSD. Vurderingen er:

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 12.02.2021, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG

Det er obligatorisk for studenter å dele meldeskjemaet med prosjektansvarlig (veileder). Det gjøres ved å trykke på “Del prosjekt” i øvre venstre hjørne av meldeskjemaet.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: nsd.no/personverntjenester/fulle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET:

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 15.05.2021

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

TAUSHETSPLIKT

Deltagerne i prosjektet har taushetsplikt som lærere. Intervjuene må gjennomføres uten at det fremkommer opplysninger som kan identifisere elever.

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i

personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), og dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Vedlegg 3: Informasjonsskriv til informanter

Vil du delta i forskningsprosjektet

Musikk i relasjonsbygging

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke bruken av musikk, både som fag og verktøy, i relasjonsbygging. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med prosjektet er å undersøke hvordan musikk, både som fag og verktøy, benyttes til relasjonsbygging mellom lærer og elever på ungdomsskolen. Prosjektet har som intensjon å samle inn data fra lærere på ungdomsskolen og i utgangspunktet data samlet inn gjennom intervjuer.

Prosjektet er en masteroppgave, og søker å behandle områder som gjelder relasjonsbygging, musikk, og identitet.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskolen i Innlandet / Institutt for kunsthøgskolen og kulturstudier er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Utvalget som er gjort for dette prosjektet har tatt hensyn til en pågående smittesituasjon i Norge, der man ønsker å begrense reise og antall nærkontakter. Det er blitt sendt ut forespørsmål om deltagelse i intervjuet til totalt 3 informanter

Hva innebærer det for deg å delta?

Prosjektet har som intensjon å benytte seg av intervju til å innhente data. I lys av dette vil det bli gjort lydopptak av intervjuet som senere transkriberes

- Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar i et intervju. Intervjuets lengde vil kunne variere, men er sikret til å vare mellom 15-30 minutter. Svarene dine vil bli tatt opp med lydopptaker, senere transkribert og sikret.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

- Det er kun jeg selv og prosjektets veileder som vil ha direkte tilgang til de opplysningene som blir hentet inn.
- For å sikre at personopplysningene ikke kommer på avveie vil hver transkripsjon lagres separat, med passord beskyttelse. Hver informant vil bli gitt et intetsigende navn – f.eks: Informant A. Etter hvert som prosjektet ferdigstilles, vil all data slettes. Filene lagres separat og vil lagres på egen harddisk for å sikre integritet.

Ingen personalia i form av navn eller persons beskrivende detaljer vil publiseres. Intensjonen er at kun informanten vil gjenkjenne seg selv. Informanten skal kunne gjenkjenne seg selv gjennom sitt tildelte, intetsigende navn.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 15.05.21 Alle person opplysninger og transkripsjoner vil slettes umiddelbart etter at prosjektet er avsluttet og levert inn

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,

-
- å få slettet personopplysninger om deg, og
 - å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Høgskolen i Innlandet / Institutt for kunsthøgskolen og kulturstudier har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Høgskolen i Innlandet / Institutt for kunsthøgskolen og kulturstudier ved Professor Odd Skåberg (odd.skarberg@inn.no) eller Student Vegard Krogseth (vegard_kro96@hotmail.com eller Mobil: 94 89 88 28)
- Vårt personvernombud: Usman Asghar, usman.asghar@inn.no, 61 28 74 83]

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

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

Med vennlig hilsen

Odd Skåberg

Vegard Krogseth

(Forsker/veileder)

Samtykkeerklæring

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

- å delta i intervju

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 4: Intervjuguide

Innramming av informanten:

- På hvilke trinn underviser du?
 - På hvilke trinn om relevant, underviser du musikk?
- Hvordan opplevde du musikkundervisningen når du selv var elev?
- Hvilket forhold har du til musikk i dag?
- Hva tenker du om bruken av musikk generelt i skolen?

Mer detaljert om musikkens plass i skolen

- Hvordan opplever du musikkens rolle for ungdommer?
- Hvordan benytter du musikk, om det benyttes, i din undervisning?
- Hvor viktig er musikk for din undervisningspraksis
- Hvor mye vekt legger du på elevene sin musikk?
- Om du benytter musikk i generell undervisning, hvordan bruker du det?
- Hvis du underviser i musikk, i hvilken grad lar du elevene påvirke innholdet i undervisningen?

Relasjonsbygging

- Hva forbinder du med gode relasjoner?
- Hva tenker du om musikkens evne til å bygge relasjoner?
- Hvordan jobber du med relasjonsbygging?
 - I hvilken grad benytter du musikk, passivt eller aktivt i dette (oppfølging)
- Hva tenker du er viktig når det skal bygges gode og solide relasjoner mellom lærer-elev, lærer-klasse
- Hva tenker du om hvilket ansvar læreren har for relasjonen mellom lærer-elev
- I hvilken grad tror du at ditt forhold til musikk påvirker bruken av musikk i din undervisning?
- I hvilken grad tror du at ditt forhold til musikk påvirker bruken av musikk i relasjonsbygging?
- Har du noe mer å tillegge?