

# MASTEROPPGAVE

Emnekode: ST314L

Kandidatnr.: 18

---

**Sal og Scene: en studie av elevers perspektiv på praktisk-estetisk undervisning.**

Students' perspectives on an elective arts aesthetics class.

---

Dato: 15.05.2019

Totalt antall sider: 71

## **Forord**

Noen uker inn i dette studieåret begynte jeg å kjenne på følelsen av å ha tatt meg vann over hodet. Å arbeide i 65% stilling som faglærer, ved siden av arbeidet med masteroppgaven, tenktes overkommelig i utgangspunktet. Videre visste jeg at et nytt barn skulle komme til verden et par måneder før innleveringsfristen, men likevel tenkte jeg at dette skulle gå helt fint. Det gjorde også det til slutt, men veien frem hit har føltes tung og tidvis umulig. En bøttehankruptur av min mediale menisk, etter en fotballkamp, var kanskje det som reddet meg. Operasjonen henviste meg til sofaen i flere uker, og ga meg sårt tiltrengt tid til å ferdigstille dette prosjektet. Hell i uhell, kan det kanskje beskrives som.

I ettertid tenker jeg at det kanskje hadde vært fint å senke forventningene til meg selv litt, vel vitende om at jeg under sluttspurten av masterskrivingen skulle bli far for andre gang. Samtidig er jeg en av de som behøver press for å prestere, og når jeg nå sitter her med mitt endelige utkast av oppgaven som vil gi meg tittelen lektor, kjenner jeg på stolthet, men først og fremst takknemlighet, for at det gikk bra til slutt.

Takk til administrasjonen ved Alstad Ungdomsskole, som tok sjansen på å ansette meg, til tross for at jeg ikke var ferdigutdannet. Takk til lærerne, som har tatt støytten når jeg har vært fraværende på grunn av studiesamlinger, fødselspermisjon og et kne i dårlig forfatning.

Takk til min nærmeste familie, og spesielt min samboer, som tidvis har måttet bære heimen på sine slitne skuldre alene.

Takk til informantene, som stilte opp til intervju med en fremmed lærer, og bidro med et datamateriale som dette prosjektet ikke ville klart seg uten.

Takk til min veileder, Jessica Aspfors. Vi snakket sammen om utsettelse av innleveringen, men når jeg ga beskjed om at jeg skulle klare dette, viste du tro på meg og pekte meg i riktig retning. Du har utfordret meg, gitt ros der det har vært fortjent, og bidratt til å gjøre denne oppgaven mulig.

Til slutt vil jeg rette en stor takk til min mor, for all støtten du har gitt meg gjennom hele lærerstudiet. Uansett hva jeg har undret meg over, har du alltid vært tilstede med balanserte og gjennomtenkte svar og refleksjoner. En strålende pedagog, som jeg alltid vil se opp til.

*Bodø, 15.05.2019*

*Ola Strand Rønning*

## Sammendrag

Denne studien handler om elevperspektivet på praktisk-estetisk undervisning i ungdomsskolen, med valgfaget Sal og Scene som utvalgt arena for forskningen. Hensikten med prosjektet har vært å løfte frem elevstemmen i en i stor grad lærerstyrt hverdag, og i videre ble følgende problemstilling tematisk formulert:

*Sal og Scene: Ungdomsskoleelevers opplevelser av fagets egenart, sosialt klima, egen utvikling og læring i en praktisk-estetisk kontekst.*

Metodene jeg har brukt for å utforske problemstillingen, inkluderer kvalitative intervju i form av fokusgruppe- og individuelle intervju, med utgangspunkt i det fenomenologisk-hermeneutiske. Intervjuene kan karakteriseres som semistrukturerte, og la grunnlaget for innsamling av opplevelser utover de opprinnelige perspektivene.

Studiens teoretiske rammeverk er hentet fra både nasjonale og internasjonale kilder, og inkluderer relevant teori og forskning innenfor praktisk-estetisk undervisning, samt sosial og emosjonell læring, hvor forskningen til blant andre Anne Bamford og Scott Schuler har vært viktige referansepunkter.

Resultatene viser at Sal og Scene er et fag som i stor grad møter læreplanens forventninger om praktiske arbeidsformer, prosjektbasert arbeid og høy grad av elevmedvirkning. Videre fremstår det sosiale klimaet som trygt, og kan hevdes å være positivt påvirket av fagets praktisk-estetiske preg. Elever i Sal og Scene samarbeider også på både på gruppe- og prosjektnivå, og informantenes opplevelser viser at disse situasjonene danner gode forhold for samarbeidslæring. Intervjuene ga videre muligheter for å si noe om og knytte praktisk-estetisk arbeid sammen med sosial læring og utvikling, samtidig som det emosjonelle aspektet falt noe bort på grunn av et mindre innholdsrikt datamateriale.

Prosjektets resultater og drøftende del gir også muligheter for videre forskning, og oppgavens avsluttende del inkluderer konklusjoner og implikasjoner som kan være nyttig for forskningsfeltet, så vel som fagfeltet i den norske skolen.

## Abstract

This study highlights students' perspectives on practical arts education in secondary school, using the elective class "Sal og Scene" as its research arena. The goal of this project has been to bring forward the voice of the pupils, in a very much teacher-oriented research field. To pursue this, the following problem formulation was developed:

*Sal og Scene: Secondary school pupils' experiences of the nature of the subject, social climate, personal development and learning in a practical and aesthetical context.*

The method used to explore the thesis of this study involves qualitative interviews, including both focus groups and individual informants, the interviews have been conducted and analysed in a phenomenological and hermeneutical tradition. The conducted interviews can be viewed as semi structured, opening up for the possibility of collecting data beyond the original perspectives.

With regard to the theoretical framework for the research, this has been gathered from both national and international sources, and includes theories and research on arts education, social learning and emotional development, including Anne Bamford and Scott Schuler among others.

The results of this study show that "Sal og Scene" is a program which largely meets the expectations in the written national standards for the subject, including practical and project-based work, as well as having a high focus on student participation. Furthermore, the social climate appears safe with a high level of trust between the pupils, which could again be connected to the program's practical and aesthetical focus.

Pupils in "Sal og Scene" collaborate and cooperate on a project level as well as a group level, and the informants' expressed experiences also show that these situations are well suited for cooperative learning. Finally, the conducted interviews gave the opportunity of connecting arts education to social learning and development, while the emotional perspective suffered from somewhat limited conclusions, based on less extensive data material.

The project's results and the discussion that follows leaves opportunities for further research, and the final words include conclusions and implications, which again could prove useful to both the research field and the Norwegian school.

# Innholdsfortegnelse

Forord .....	i
Sammendrag .....	ii
Abstract .....	iii
Innholdsfortegnelse .....	iv
Figuroversikt .....	v
Vedleggsoversikt .....	v
1. Prosjektets bakgrunn og formål.....	2
1.1 Problemstilling og avklaringer .....	5
2. Teoretisk og forskningsmessig grunnlag.....	6
2.1 Praktisk estetiske fag .....	6
2.2 Sosial og emosjonell læring .....	10
3.0 Metodisk tilnærming .....	15
3.1 Vitenskapsteoretisk forankring .....	15
3.2 Fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming .....	17
3.3 Design og metodevalg .....	19
3.4 Gjennomføring og utvalg .....	21
3.5 Troverdighet og etiske overveielser .....	27
3.6 Analytisk tilnærming .....	29
4.0 Presentasjon av empiri .....	32
4.1 Fagets egenart.....	32
4.2 Sosialt klima .....	36
4.3 Eleven i faget.....	41
5.0 Drøfting .....	47
5.1 Fagets egenart.....	47
5.1.1 Et variert fag.....	47
5.1.2 Å få bestemme selv .....	48
5.2 Sosialt klima .....	49
5.2.1 Et trygt miljø .....	49
5.2.2 Å arbeide sammen.....	50
5.3 Eleven i faget.....	51
5.3.1 Å uttrykke selvet .....	51
5.3.2 Elevenes personlige læring og utvikling .....	52
5.4 Oppsummering, konklusjoner og implikasjoner .....	53
Litteraturliste .....	56
Vedlegg 1 .....	60
Vedlegg 2 .....	61
Vedlegg 3 .....	62
Vedlegg 4 .....	65

## **Figuroversikt**

Figur 1. Oversikt over informanter i fokusgruppeintervju og individuelle intervju .....	25
Figur 2. Oversikt over kodesystemet i MAXQDA .....	30

## **Vedleggsoversikt**

Vedlegg 1: Intervjuguide til fokusgrupper

Vedlegg 2: Intervjuguide til individuelle intervju

Vedlegg 3: Informasjonsskriv og samtykkeskjema til informantenes foreldre

Vedlegg 4: Prosjektgodkjenning fra NSD

*“Det gjensto bare den siste uken i tredjeårspraksisen. Tre uker er ikke en evighet, men jeg følte likevel at jeg hadde fått god kontakt med mange av elevene, og etablert en fin relasjon - dog ikke en som ville vare utover disse fire obligatoriske ukene. Trond hadde for det meste vært stille og gjort lite ut av seg i timene mine. Spurte jeg, fikk jeg svar, men ut over det hadde vi ikke hatt tid til å prate så mye sammen. Jeg hadde fått med meg at han var interessert i musikk, og jeg kjente at det var litt synd at jeg kun fikk undervise i teoretiske fag denne praksisperioden.*

*I et friminutt huket han tak i meg, og sa at han ville vise meg en sang han hadde laget selv. Litt paff, men samtidig smigret, ga jeg positiv respons og avtalte et møte på klasserommet etter sistetimen. Trond virket nervøs, men jeg forsikret han om at jeg tok dette på alvor, og ba han om å hoppe i det. Eleven satte på bakgrunnsmusikken, og begynte å rappe. Jeg forstod raskt at dette var en sang som var viktig for Trond, og jeg kjente på ærefrykt over at han hadde valgt å dele den med meg. Gjennom tre vers og et par refreng, slapp Trond meg inn i sitt dypeste og mørkeste avlukke, det som rommet fortellingen om den tiden han ble mobbet og ønsket å ta livet sitt, bare 12 år gammel.*

*Vi satt sammen lenge etterpå, og snakket om de vanskelige årene, og delte personlige historier om utfordrende temaer. Det var en fin stund, og jeg kjente for første gang virkelig på hvordan lærerjobben rommer langt mer enn bare fag, regler, måling og vurdering. Men hvorfor meg, hvorfor åpnet han seg for meg og ikke de lærerne han kjente langt bedre? En tre ukers relasjon burde blitt veid for lett i møtet med en som var bygd opp over flere år med samtaler og oppfølging. Kanskje var det min bakgrunn som musiker og låtskriver? At jeg var yngre? Jeg hadde gjort noe riktig, uten å være klar over hva.”*

# 1. Prosjektets bakgrunn og formål

Musikk har vært en del av min livsverden så lenge jeg kan huske, og bare noen toner, akkorder eller tekstlinjer kan bringe frem minner fra vidt forskjellige perioder i livet mitt. Den har styrket gode opplevelser, hjulpet meg å takle nervøsitet, samtidig som den har vært en naturlig del av møtet med menneskelig sorg og indre sjeleliv. Det å stå på en scene har vært utviklende og noen ganger mentalt krevende, men disse musikalske reisene utenfor min egen komfortsone har samtidig hatt innvirkning langt utover musikkens grenser. Klasserommet har mange likheter med scenesituasjonen, og trygghet som leder og formidler krever mange av de samme sceniske ferdighetene. I voksen alder, og gjennom min pedagogiske utvikling, har jeg også blitt oppmerksom på det sosiale aspektet ved musikk; hvordan musikalsk samarbeid gjennom låtskriving, samspill og oppsetning av ulike forestillinger har påvirket min sosiale kompetanse og mine evner til å samarbeide med andre mennesker. Det er noe spesielt ved det å streve sammen mot et felles mål, og høste applaus og tilbakemeldinger for tidskrevende samarbeid og alt det det innebærer i et fellesskap.

Muligheter for lignende erfaringer finnes allerede i skolen, der elever skal utvikle musikalske ferdigheter, og ved mange skoler har muligheten til å fordype seg gjennom valgfag. I de praktisk-estetiske fagene i skolen mener jeg at det finnes utvidede muligheter for meg som lærer til å se elever, parallelt med deres muligheter for å uttrykke seg og sin identitet. Praktisk-estetiske fag skal, i tråd med prinsippet om tilpasset opplæring, tilpasses den enkelte elev, slik Opplæringslova (1998) sier. I dette ligger ikke bare faglige tilpasninger, men også ulike former og grader for emosjonell støtte, samt pedagogiske valg tatt på bakgrunn av det sosiale klimaet i en klasse. Bachmann og Haugs hevder i sin forskning at *tilpasset opplæring* som begrep kan sidestilles med *inkludering*, og trekker frem deltakelse i fellesskap, elevaktive arbeidsformer og en undervisning som gagnar elever både sosialt og faglig, som vesentlige elementer i arbeidet med å skape en inkluderende skole for alle elever (Bachmann & Haug, 2006).

Jeg ønsker gjennom mitt forskningsprosjekt å se nærmere på elevers opplevelse av samarbeid gjennom musikk, deres opplevelse av inkludering og betydningen av praktisk-estetisk undervisning i eget liv. Varkøy (2003) uttrykte bekymring for musikkpedagogikkens og skolens holdning til musikk som redskap for kun glede og rekreasjon, og la skylden på velferdssamfunnet vårt, og de politiske prosessene som har hatt som fokus å utdanne nyttige samfunnsborgere gjennom skolen. Noen år senere pekte Torhild Vist (2009) i sin doktorgradsavhandling på at musikkopplevelser ikke bare rommer glede, men også sorg, og



interessant nok at dette verdsettes i skolen og samfunnet. Den innledende historien i denne oppgaven er selvopplevd, og viser kanskje et lite bilde av det Vist beskriver, samtidig som historien er en viktig del av min forforståelse inn i dette forskningsprosjektet.

Hvordan opplever så elevene kunstens betydning i skolen i 2019, i en tid hvor nok en gang den norske skolen skal ledes i en ny retning? I dette prosjektet er det elevenes stemmer som skal løftes frem, og gjennom å bruke elevperspektivet ønsker jeg å bidra ny og relevant forskning til feltet. Som faglærer i valgfaget Sal og Scene i ungdomsskolen, føles det naturlig å bruke denne arenaen i min forskning på praktisk-estetisk undervisning i skolen, og elevers personlige opplevelser og tanker rundt innholdet i faget.

Sal og Scene skal i følge den gjeldende læreplanen ha fokus på å skape og formidle, hvor elever skal få mulighet til å utfolde seg kreativt sammen med andre (Kunnskapsdepartementet, 2012). Innenfor begrepet skape, ligger samarbeid rundt produksjoner og oppsetninger, fra idé til sluttprodukt, der elevene skal kunne bruke seg selv og sin kreativitet sammen med andre på veien frem mot målet. Formidling handler om presentasjonen, det å presentere noe som har blitt til gjennom øving og kreativt samarbeid. Et betydningsfullt aspekt ved de praktisk-estetiske fagene er nettopp det å kunne formidle og uttrykke seg i andre former, og jeg finner det interessant hvorvidt det musikalske preget på faget Sal og Scene har noen effekt på elevers opplevelse av det sosiale klimaet og samarbeidet med medelever og lærer. Her kan det argumenteres med at lignende uttrykksformer finnes i eksempelvis norskfaget, men samtidig mangler faget i stor grad den auditive og scenepregede formidlingen som skjer i et valgfag som Sal og Scene.

De praktisk-estetiske fagene i skolen har lenge vært gjenstand for debatt i Norge, men også internasjonalt, både hva gjelder timeantall, arbeidsmetoder, ressursbruk og tverrfaglige problemstillinger. Professor Anne Bamford brukte begynnelsen av 2000-tallet på å studere kunstfagenes innvirkning i skolen på et globalt nivå, og trakk blant annet frem noen viktige kjennetegn for kvalitet i undervisningen (Bamford, 2006):

- Den inkluderer alle elever, også de med vansker og dårligere forutsetninger.
- Den vektlegger elevers følelser og muligheter for å uttrykke seg og sin individualitet.
- Den er prosjektbasert, og har fokus på samarbeid og aktiv skaping.

Bamford gjennomførte senere en større undersøkelse i Norge, på oppdrag for *Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen*. I rapporten ble det påpekt en negativ utvikling for de praktisk-estetiske fagene i den norske skolen på bekostning av «PISA-

fokuset», med styrking av kjernefagene, samtidig som det ble gitt råd om å forsøke å reversere denne utviklingen. Bamford (2012) begrunnet dette blant annet med at mer kunst, kultur og kreative arbeidsformer i opplæringen kan gi elever større grad av mestring, og ha en rekke positive tverrfaglige effekter. Positive effekter av mer praktisk- estetisk undervisning fant også en nyere finsk studie, hvor spesielt elevens opplevelse av sosialt klima og tilhørighet var markant bedre hos elever som hadde fått utvidet musikkundervisning over flere år (Eerola & Eerola, 2014).

For di Sal og Scene er et valgfag, vil elevene ved større skoler bli en del av en ny gruppesammensetning, hvor kanskje ikke de samme sosiale normene gjelder som de som er etablert i deres ordinære klasse. Elevene vil muligens ha større sjanse for å bli deltakere i et fellesskap hvor interessen for kunst og kultur er større enn i den tradisjonelle musikkundervisningen, ettersom de fleste medelevene har valgt faget på bakgrunn av personlig interesse. Jeg ønsker å få bedre innsikt i dette praktisk-estetiske fellesskapet, og elevenes opplevelse av å samarbeide og dele opplevelser med medelever i en annen kontekst enn det de er vant til i de mer tradisjonelle skolefagene. En amerikansk studie fra noen år tilbake peker på at elevenes erfaringer, og deres opplevelse av skolen og sosialt klima, i stor grad kan knyttes til psykososial utvikling og faglig mestring (Elias, Zins & Weissberg, 1997). Forsøker en å se dette sammen med resultatene fra den ferskere finske studien, begynner det å dannes et bilde av opplæringsmuligheter i Sal og Scene utover det rent musikkfaglige.

Det må nevnes at faget inneholder mer enn bare musikalske elementer, hvor de viktigste andre er dans og drama, men faget kan også inkludere alt fra arbeid med lys og sminke til markedsføring og økonomi (Kunnskapsdepartementet, 2012). Jeg personlig har en musikalsk bakgrunn, og sammen med bakgrunnen for oppgaven har det vært mest naturlig for meg å vektlegge denne delen av faget i større grad enn de andre elementene. Jeg vil imidlertid la det være åpent for empiri som omfatter andre ting enn bare musikk, fordi det kreative samarbeidet og åpenheten mellom elevene vil kunne være tilstede, uavhengig av kunstformen.

## 1.1 Problemstilling og avklaringer

Ut ifra det ovennevnte har jeg valgt følgende problemstilling for mitt forskningsarbeid:

*Sal og Scene: Ungdomsskoleelevers opplevelser av fagets egenart, sosialt klima, egen utvikling og læring i en praktisk-estetisk kontekst.*

Videre er det formulert tre forskningsspørsmål med utgangspunkt i problemstillingen, som danner grunnlaget for prosjektets datainnsamling og drøftende kapittel:

- Hvordan opplever elever fagets egenart og gjennomføringen av innholdet i faget?
- Hvordan opplever elever det sosiale klimaet og samarbeidet i klassen?
- Hvordan opplever elever betydningen av fagets praktisk-estetiske preg i eget liv?

På bakgrunn av formuleringene over er det flere begreper jeg vil trekke frem og utdype, slik jeg tolker og benytter de i dette prosjektet. Disse begrepene har innholdsmessig en naturlig og tett tilknytning til hverandre, og i mitt prosjekt operasjonaliserer jeg de på følgende vis.

Innenfor *fagets egenart* legger jeg informantenes opplevelser av arbeidsmetoder og innhold i faget, men også hvordan undervisningen organiseres og inkluderer elever i ulike beslutningsprosesser. Med *samarbeid* menes i dette tilfellet sosial samhandling mellom elever i arbeidsprosesser som involverer skapende aktivitet, planlegging, øving, formidling, evaluering, og annen virksomhet som elever kan delta i gjennom kreativt samarbeid. Videre handler et *praktisk-estetisk preg* her om arbeid med kunst og kultur i praktiske former, slik som samspill, men også om bruken av personlighet og identitet i skapende kunstnerisk virksomhet. Det inkluderer også hvordan elever opplever sine muligheter for å uttrykke følelser i undervisningssituasjonen, og tilegne seg kunnskap om disse, og videre hvilken betydning dette har for elevene på et personlig nivå. Til sist inkluderer det tredje forskningsspørsmålet et fokus på elevers læring og utvikling, fra et elevperspektiv, og hvordan informantene i dette prosjektet opplever egen læring og utvikling gjennom praktisk-estetisk arbeid i *Sal og Scene*.

Alt det ovennevnte henger igjen sammen med fagets *sosiale klima*, og hvorvidt elever opplever medelever og lærer som støttende, respekterende og aksepterende, og om samhandlingen i gruppen bidrar til trivsel og en følelse av inkludering. For at elever skal utvikle sine sosiale ferdigheter og sin emosjonelle kompetanse, bør læringen skje i et miljø preget av respekt og anerkjennelse, samtidig som elever får kjenne på en følelse av ansvar og mestring (Elias, m.fl., 1997). Altså er der et behov for både emosjonell støtte, positivt samarbeid og god kommunikasjon og samhandling mellom elever og lærer.

## 2. Teoretisk og forskningsmessig grunnlag

På bakgrunn av problemstillingen og de spørsmålene prosjektet søker å besvare, finnes det teori og forskning rundt de ulike temaene og begrepene som er verdt å trekke inn og belyse. Det er gjennomført lite forskning på faget Sal og Scene, noe dette prosjektet ønsker å bidra til å forandre. Likevel består faget av flere elementer som er gjenkjennbare i nasjonal og internasjonal forskning og litteratur, og det praktisk-estetiske preget gjør det mulig å trekke linjer til lignende fag og didaktiske tradisjoner. I kapittel 2.1 vil *fagets egenart*, og hva det innebærer, belyses. Videre vil i kapittel 2.2 det *sosiale og emosjonelle* aspektet ved musikk og praktisk-estetisk arbeid trekkes frem.

### 2.1 Praktisk estetiske fag

Dette første delkapitlet tar for seg teori som hovedsakelig kan knyttes til det faglige aspektet ved Sal og Scene, og det praktisk-estetiske fagets *egenart*. Estetiske læringsprosesser, ferdigheter, tilpasset opplæring og medbestemmelse inngår her, og drøftes i lys av teori og forskning på området, samt innholdet og de overordnede målene for faget Sal og Scene.

Sal og Scene skal gjennom sin *egenart* gi elever trening og opplevelser i det å skape og formidle (Kunnskapsdepartementet, 2012), noe som kan betegnes som en estetisk læringsprosess. Arbeidet i Sal og Scene er prosessorientert, og læreplanens forventninger om at elever skal få mulighet til å utvikle et ferdig produkt fra en idé, medfører at mye av elevenes arbeid må handle om å forsøke å skape et uttrykk sammen. Ved å organisere og sette sammen ulike uttrykk vil elevene kunne ende opp med en helhet, enten det er en konsert, en musikal eller ei teaterforestilling. I slike prosjekter skjer læringen underveis i prosessen, hvor elevene forsøker å finne frem til et endelig uttrykk sammen (Austring & Sørensen, 2019). Elevene bearbeider estetiske inntrykk alene og sammen med hverandre, og justerer og tilpasser kontinuerlig innholdet de arbeider med. Denne prosessen involverer bearbeiding av, og kommunikasjon om, opplevelser og følelser gjennom det estetiske formspråket. Dette er språket blant annet elever i Sal og Scene bruker i sin utøving av kunst, enten det er gjennom musikk, dans, drama eller andre estetiske kunstformer (Austring & Sørensen, 2019). Anne Bamford (2006) har også sett på estetiske læringsprosesser, og mer spesifikt betydningen av praktisk-estetiske fag i skolen. Hun konstaterer at det for elever finnes en opplevelse av kreativitet, oppfinnsomhet og entusiasme for liv og lære i den estetiske verden, og trekker

frem skapende virksomhet og prosjektarbeid som vesentlig for kvalitet i praktisk-estetiske fag, mye likt elementene vi finner i Sal og Scene.

Læreplan for Kunnskapsløftet (2012) legger klare føringer for gjennomføringen av undervisningen i Sal og Scene. Denne læreplanen er på vei til å bli erstattet av en ny, og jeg vil derfor trekke inn elementer fra Fagfornyelsen i musikk, med den nye læreplanen som etter planen skal implementeres fra høsten 2020. Under gjennomføringen av prosjektet har håpet hele tiden vært at de nye rammene for Sal og Scene ville bli klare, og mulig å inkludere i oppgaven. Per dags dato finnes likevel ikke disse, og selv om det foreløpig kun er formulert kjerneelementer for den tradisjonelle musikkundervisningen, vil nok det nært beslektede valgfaget inneholde mange av de samme prinsippene og formuleringene.

Kjerneelementene for musikk i den norske skolen ble ferdigstilt i juni i fjor, og uttrykker en endring mot en mer praktisk undervisning, og et mindre teoritungt fokus. Konkret sier de at fokuset for innholdet i faget skal være *kulturforståelse*, å *utøve musikk*, å *lage musikk*, samt å *oppleve musikk* (Kunnskapsdepartementet, 2018). Formuleringene fremstår for meg som en dreining mot noen av de elementene som allerede finnes i Sal og Scene, og inkluderer de prosessene jeg ser nærmere på i min forskning. Dette blir tydeliggjort i de vedtatte kjerneelementene, samtidig som de inkluderer det emosjonelle og meningsbærende aspektet ved musikk (Kunnskapsdepartementet, 2018, s.):

- “Musikk er en sosial, kulturell og estetisk meningsbærende og meningsskapende praksis.”
- “Å kunne delta i musikalske sammenhenger og fellesskap er en viktig kompetanse i livet.”
- “Kjerneelementet oppleve musikk legger vekt på elevenes sansende og lyttende musikerskap. Dette åpner for emosjonelle erfaringer fra det hverdagslige til de eksistensielle møtene med musikk, og gir elevene øvelse i å gi uttrykk for musikalske erfaringer.”

Slik jeg tolker ordlyden fra Kunnskapsdepartementet, knyttes altså innholdet i den framtidige musikkundervisningen i skolen til både livsmestring, sosial læring og kunnskap om egne følelser, basert på det musikkfaglige arbeidet som ligger til grunn. En artikkel fra den amerikanske musikkutdanningsforeningen, MENC, knytter den musikalske læringsprosessen til de etter hvert mye omtalte “21st century skills”, ferdigheter som sees som essensielle for

elever og borgere i fremtidens samfunn. I artikkelen beskrives *den artistiske prosessen*, som omhandler elevers læring og utvikling gjennom å *skape, formidle og evaluere* (Schuler, 2011). De to første er også kjente formulerte begreper i de norske styringsdokumentene for Sal og Scene. Dette settes igjen i sammenheng med det som omtales som de fire C'ene i "21st century skills": *creativity, critical thinking, communication og collaboration* (Partnership for 21st Century Learning, 2015). Nevnte ferdigheter ligger øverst i P21 sin modell over ferdighetene som burde vektlegges i opplæringen, og beskrives som viktige for å klare seg i et stadig mer komplekst, fremtidsrettet og innovativt arbeidsmiljø. Kjerneelementene i musikk sier indirekte noe av det samme, der de anerkjenner det praktisk-estetiske i skolen som en viktig del av dannelsen til eleven, på veien mot å bli en samfunnsnyttig og velfungerende borger. Altså kan det sees en kobling her mellom utviklingen som skjer gjennom musikalske samarbeidsprosesser og prosjektbasert arbeid i eksempelvis Sal og Scene, og ferdighetene som samfunnet og forskningen ser som viktige for fremtidige bidragsytere og borgere i samfunnet.

Schuler (2011) konkluderer også i sin artikkel med at faglærerens holdning til undervisningen har store ringvirkninger for elevers videre motivasjon til å holde på med musikk, også etter endt grunnskole. Dersom undervisningen er for lærer-sentrert, hvor læreren tar de fleste avgjørelser og elever har liten grad av *medbestemmelse*, vil mange elever legge vekk instrumenter og vokale ferdigheter i etterkant. Schuler beskriver disse elevene som i beste fall musikalsk avhengige, og ofte hjelpeløse. Dette er en interessant bemerkning, der Læreplanen i Sal og Scene nettopp uttrykker at elever i faget skal ha mulighet til *medbestemmelse*, og være delaktige i alle prosesser fra start til slutt i en produksjon (Kunnskapsdepartementet, 2012). Bernstein (2000) bruker begrepet *innramming* for å beskrive graden av kontroll over den pedagogiske virksomheten i et fag, undervisningspraksisen og faginnholdet. Er det læreren som styrer, eller er det elevene? En sterk *innramming* betyr økt lærerkontroll i faget, og Bernstein beskriver lærere og elever som deltakende i et dynamisk forhold. Hvordan opplever elevene i Sal og Scene dette forholdet? *Medbestemmelse* blir igjen et betydningsfullt begrep, og sier noe om elevenes grad av påvirkning på arbeidsmåter, innhold og organisering i faget. Elevmedvirkning kan ut ifra den forskningen som er trukket frem, virke å være en vesentlig del av en vellykket undervisning i praktisk-estetiske fag, ikke bare i Sal og Scene.

Samtidig omfattes faget av en mer generell pedagogisk grunntanke, som gjennomsyrrer lærerutdanningen og skolesystemet lærerstudenter utdannes inn i, og på samme tid er utgangspunktet for denne masteroppgaven. *Tilpasset opplæring* ble nevnt innledningsvis, og

er et vidt anerkjent begrep i den norske skolen. Denne lovfestede retten gjelder for alle elever i grunnskolen og videregående opplæring, og handler kort sagt om at opplæringen skal tilpasses alle elevers personlige forutsetninger og evner (Opplæringslova, 1998, § 1-3). Samtidig har prosessen hvor tanken og idéen skal overføres til praksis, fra det vide til det smale, blitt problematisert. Det finnes ingen enkle løsninger for å tilpasse opplæringen til alle elever, i det som er en kompleks praksis (Haug & Bachmann, 2006). Baseline-rapporten som det her henvises til, peker også på at begrepet vil ha ulik mening og betydning i ulike kontekster og diskurser, og at det ikke kan eller bør være et statisk begrep. Altså finnes det et stort handlingsrom for lærere, og i valgfaget Sal og Scene ligger det derfor i prinsippet få føringer for hvordan elevers forutsetninger og evner skal påvirke undervisningen i faget.

I et praktisk-estetisk fag som Sal og Scene, er det ingen tvil om at opplæringen er avhengig av tilpasninger. En elev som aldri har tatt i en gitar, burde nok heller ikke settes som hovedgitarist i en musikaloppsetning. I musikkundervisning er min personlige erfaring at en ikke kan unngå å tenke på tilpasset opplæring, dersom en skal oppnå utvikling og læringsresultater. Enten det vil si å la eleven spille annenhver akkord i sangen på piano eller gitar, eller å plassere den svake og litt ustrukturerte eleven i band med den sterke og strukturerte, handler det om å legge til rette for at ulike elever kan ha ulike målsetninger, og skape en naturlig utvikling i ferdigheter og kunnskap. Samtidig er dette avhengig av den enkelte musikk lærerens lærings- og fagsyn, og jo mer avgrenset dette personlige synet er, jo mindre muligheter vil det finnes for variasjon og tilpasning av undervisningen (Furnes, 2009).

I mitt nåværende perspektiv er det ikke nødvendigvis den faglige utviklingen som er mest i fokus, men heller det sosiale, og elevenes opplevelse av trivsel, mestring og støtte i deres *sosiale klima*. Fordi elevene i en gruppe er så forskjellige, vil de behøve ulike former for støtte. Noen trenger kanskje bekreftelser på at de klarer å lede gruppen sin i riktig retning, mens andre behøver veiledning i det å kjenne på og snakke om følelser. Noen trenger kanskje også å bearbeide personlige opplevelser, ved å bruke kunsten og scenen som sitt terapeutiske rom, mens andre igjen trenger oppmuntring for å slippe skuldrene ned i et ofte kaotisk landsskap. I Sal og Scene har forestillingen en sentral plass, som også fagets navn kan sies å gi inntrykk av. For at forestillingen skal kunne skapes, må elever møte de ulike utfordringene og mulighetene som ligger i denne typen prosjektjobbing, og det er i møte med hverandre i denne prosessen at læring oppstår (Dahl & Østern, 2019). En musikk lærer sa følgende til meg under en praksisperiode for et par år siden: “praktisk musikkundervisning er kaotisk, men det må det også være om de magiske øyeblikkene skal kunne oppstå”. Det er nok noe i

dette, og tilpasningsbehovet vil til enhver tid være til stede, enten det gjelder det faglige eller det sosiale.

## ***2.2 Sosial og emosjonell læring***

Sosial og emosjonell læring er begreper som favner bredt, men i dette prosjektet er det valgt ut noen fokusområder i møte med informantene i faget Sal og Scene. Innenfor *sosialt klima* vil jeg forsøke å knytte dette til opplevelsen av *fellesskap* og *tilhørighet*, men også til *samarbeidet* elevene seg imellom, og den *sosiale læringen* som skjer i disse prosessene. Videre handler den *emosjonelle* læringen om hvordan informantene opplever kunnskap om sine *følelser* og sin *identitet*, og utviklingen av denne gjennom faget. Samtidig involverer *sosialt klima* også et emosjonelt perspektiv i forhold til opplevd støtte hos medelever og lærer, og hvorvidt Sal og Scene kan sees en arena for deling av personlige opplevelser og tanker. Det er dessverre slik at mange elever, fra 10 til 15 prosent, i den norske skolen opplever isolasjon og ensomhet, og disse følelsene virker å øke etter hvert som elevene blir eldre, og kommer lengre ut i utdanningsløpet (Sunnevåg & Aasen, 2010). Kanskje finnes det muligheter for forebyggende arbeid gjennom det praktisk-estetiske i skolen? Låtskriving er en slik mulighet, og Kratus (2016) mener at prosessen med å skape musikk fra intet kan være identitetsutviklende, og fungere som en terapeutisk plattform til hjelp i overgangsperioden fra barn til voksen.

I sin doktorgradsavhandling tar Edberg (2019) opp tidligere nevnte Bernstein sine teorier om innramming og lærerstyrt kontroll over den pedagogiske praksisen. Han konkluderer videre med, basert på sin studie av sceneprosjekter ved ulike skoler i Sverige, at musikk i vårt naboland brukes til å separere og segregere elever, men at det samtidig bringer elever sammen gjennom musikalske møter foran et publikum. Dette er interessante bemerkninger som skaper undring rundt hvordan informantene i “Sal og Scene: en studie av elevers perspektiv på praktisk-estetisk undervisning.” opplever prosjektbasert arbeid i en praktisk-estetisk kontekst, og hvordan deres *samarbeid* påvirker det *sosiale klimaet* i valgfagsklassen. Edbergs forskning beskriver både positive muligheter og negative effekter ved arbeidsmetodene som styringsdokumentene legger opp til i undervisningen i Sal og Scene.

Schuler (2011) hevder på sin side at den tidligere nevnte *medbestemmelsen* er helt essensiell for elevers forståelse av *samarbeid*, og at god samarbeidslæring ikke kan skje uten at elevene får medvirke. Dette begrunner han med at et godt elevstyrt samarbeid krever empati, respekt



for gruppen og aksept for egen rolle - alle sosiale ferdigheter som må være tilstede hos hver enkelt deltaker i en gruppe. Dette gjelder ikke bare samarbeid mellom elever i et fag som Sal og Scene, men er overførbart til utallige situasjoner, både i og utenfor skolen, og empati, respekt og selvkontroll er ferdigheter som elever får bruk for også i sitt voksne liv.

Utdanningsdirektoratet benytter begrepet *sosial læring* som et paraplybegrep for dette og lignende ferdigheter, hvor de samtidig trekker frem *sosial kompetanse* som verktøyet som er best egnet for å oppnå god *sosial læring* (Utdanningsdirektoratet, 2016). Elever må lære, og behøver også denne kompetansen; kunnskapen, ferdighetene og holdningene, for å mestre de sosiale situasjonene vi som mennesker møter hver eneste dag.

Når det gjelder elevers opplevelse av sitt *sosiale klima*, avhenger dette blant annet av deres følelse av *tilhørighet* og *fellesskap*, noe som igjen påvirkes av elevers sosiale kompetanse og evner til å samarbeide med andre. Det er slik at elever behøver bekreftelse av egen *identitet*, men også en følelse av å høre til; å være ønsket. I et sosialt støttende klima vil elever oppleve det nevnte, og samtidig få muligheten til å fremme idéer og tanker uten å være redd for å bli dømt av sine medelever (Elias, m.fl., 1997). Videre vil elever kunne utvikle de egenskapene som Schuler (2011) mener behøves for å kunne samarbeide, dersom de får delta i grupper som samarbeider rundt meningsfulle og kreative oppgaver (Elias, m.fl., 1997). Dette betyr at det *sosiale klimaet* i Sal og Scene er et komplekst system, men også at forholdene i stor grad ligger til rette for å utvikle et støttende klima, på bakgrunn av det prosjektbaserte og skapende arbeidet i en praktisk-estetisk kontekst.

I dette forskningsprosjektet er det nettopp et fokus på hvorvidt det praktisk-estetiske preget på Sal og Scene har noen innvirkning på informantenes trivsel og opplevelse av å høre til i klassegruppen. En såkalt metastudie, der mange ulike studier gjennomgås og analyseres, publisert av organisasjonen OECD, drøfter innvirkningen praktisk-estetiske fag har på elever, og her trekkes blant annet en tysk studie av Bastian gjennomført i årene 2000 til 2008 frem. Forfatterne skriver følgende: “Bastian concludes that music education improves the social climate in the classroom.” (Winner, Goldstein & Vincent-Lancrin, 2013, s. 218). Bastians konklusjon var basert på studier av tyske barn som mottok og ikke mottok musikkundervisning to ganger i uken, over en periode på seks år. Eerola og Eerola (2014) hevdet på sin side å bare finne én enkelt studie som tidligere hadde funnet sammenheng mellom musikkundervisning og sosiale fordeler, og tok i sin egen forskning for seg elevers opplevelse av skolelivskvalitet; trivsel, relevans og kvalitet i skolehverdagen. Ved å følge elever som mottok utvidet musikkundervisning over en lengre periode, og videre

sammenligne disse med elever som kun fulgte ordinær musikkundervisning, kom forskerne frem til flere interessante konklusjoner:

- Elever med utvidet musikkundervisning fikk flere muligheter til å oppleve mestring.
- Elever med utvidet musikkundervisning opplevde bedre kvalitet i skolehverdagen sin, og så større relevans i å delta i undervisningen på skolen.
- Ut fra de ulike parametrene som var med i studien, viste elever med utvidet musikkundervisning størst fremgang i positiv opplevelse av *sosialt klima* og *tilhørighet* til klassen.

Sal og Scene kan i lys av dette betraktes som en form for utvidet musikkundervisning, der faget utgjør to undervisningstimer hver uke. Det gjennomføres som et valgfag i tillegg til det obligatoriske én-times faget Musikk, men samtidig skal Sal og Scene ifølge styringsdokumentene involvere andre perspektiver og elementer enn de i den ordinære musikkundervisningen, som eksempelvis markedsføring, økonomi og kunst og håndverk (Kunnskapsdepartementet, 2012). Det betyr at Sal og Scene ikke kan sees som en ren utvidelse av den ordinære musikkundervisningen, selv om emner og innhold i mange tilfeller er nært beslektede. Faget består også av flere kunstformer som ikke ble tatt med i den nevnte studien, og det er interessant å se hvorvidt informantene i “Ungdomsskolelevers opplevelse av Sal og Scene” opplever lignende positive fordeler som elevene i studiene til Bastian og Eerola og Eerola.

En annen viktig faktor for elevenes opplevelse av *sosialt klima, tilhørighet og fellesskap* er læreren. Utvikling av elevers sosiale og emosjonelle kompetanse henger nøye sammen med klasseledelse og lærer-elev-relasjoner (Elias & Schwab, 2006), og den proaktive læreren har muligheter til å fremme elevers selvregulering, kompetanse og bevissthet rundt sine følelser og sosiale atferd. Som yrkesaktiv faglærer i Sal og Scene det siste skoleåret, opplever jeg rollen personlig som tidvis kaotisk og i stor grad avhengig av improvisasjon, og evnen til å takle problemstillinger og situasjoner som oppstår underveis. Samtidig kommer en tett på elever i denne konteksten, både under øving og fremføring. Spesielt i førstnevnte prosess er det muligheter for samtale med elevene, også om personlige ting som ikke angår fag. En amerikansk studie publisert i 2015 pekte på musikk lærerens rolle som tilrettelegger, og at det i musikkopplæringens praksis ligger muligheter for å tett kunne følge opp om elevene har det bra med seg selv (Edgar, 2015). I samme studie trekkes en undersøkelse av William Sewell fra 1985 frem, der 99% av hundre og femti spurte musikk lærere i USA oppga at de også har

en rolle som rådgiver, og så det som sitt ansvar å ha nettopp den rollen. Ni av de ti spurte opplevde også at deres elever søkte rådgivning og støtte rundt personlige utfordringer, uavhengig av om lærerne hadde kompetanse som rådgivere eller ikke. Selv om denne studien er gammel, er resultatene interessante i forhold til spørsmålene jeg selv stiller, og det er interessant å se hvordan elever i et praktisk-estetisk fag som Sal og Scene opplever sitt *sosiale klima* i forhold til åpenhet rundt følelser og personlige anliggender, enten det gjelder dialog med lærer eller medelever i faget.

Det finnes mange varianter av begreper som sier noe om elevers emosjonelle og følelsesmessige utvikling og læring. Torhild Vist (2009) benytter i sin doktoravhandling begrepet *følelseskunnskap*, og knytter dette til det emosjonelle aspektet ved læring, og støtten som elever behøver i skolehverdagen. Ut fra et sosiokulturelt læringsperspektiv er kunnskap ikke bare noe en har, men også bruker aktivt (Säljö, 2004, s.128), mye likt det mye benyttede kompetansebegrepet. I *følelseskunnskap* ligger da ikke nødvendigvis bare kunnskap om egne følelser og følelsesliv, men også evnen til å anvende denne kunnskapen: Hvorfor føler jeg som jeg gjør? Hva gjør det med meg, og hvordan kan jeg anvende denne kunnskapen i eget liv?

Følelser er viktige katalysatorer for våre handlinger og reaksjoner. Skoleelever vil gjennom årene i grunnskolen komme i kontakt med alle typer følelser, og utsettes for situasjoner som utfordrer et rasjonelt tanke- og handlingsmønster. Det vil med andre ord skje en utvikling i elevenes møte med egne følelser, men også i kunnskapen om andres følelser og hvilken påvirkningskraft de kan ha. Jeg opplever et økt fokus på mental helse og åpenhet rundt tabubelagte tema i dagens skole, og kanskje kan de praktisk-estetiske fagene, som Sal og Scene, ha en ventilerende og følelsesmessig utviklende funksjon. I dette ligger både muligheten til å “lette på trykket” i praktisk-estetiske kontekster, men også at erfaringen rundt å gjøre dette i et fellesskap kan ha en positiv effekt på elevers *sosiale læring* og *emosjonelle utvikling*. Sal og Scene består i hovedsak av områdene musikk, dans og drama, og om vi isolerer disse finnes det flere interessante funn rundt sosial og emosjonell utvikling. Musikkundervisning kan sies å forbedre sosiale ferdigheter, men ikke uavhengig av arbeidsformen. Å spille sammen i band, hvor en samarbeider om å formidle følelser, tekst og musikk, er en av arbeidsformene som kan gi positive utslag på sosial kompetanse (Winner, m. fl., 2013), der den også gir elever muligheter for mestring og opplevelse av mening. Den nevnte metastudien det her henvises til, hevder også at musikalsk samspill kan forbedre

elevers selvfølelse, og gjøre de bedre rustet til å takle personlige følelser, eksempelvis gjennom innlæring av nye sanger eller det å gå utenfor komfortsonen i sceniske kontekster.

Når det gjelder dramakunsten, mente forskerne at teater og skuespill kan hjelpe barn og unge med å “regulere sine følelser, utvikle et mer positivt selv bilde og utvikle empati for andre gjennom å føle deres smerte” (Winner, m.fl., 2013, s. 223). Dette begrunnes blant annet med at skuespill, det å være noen andre enn seg selv, krever kontroll over egne følelser og samtidig evnene til å skape ulike følelsesstemninger og videre kunne uttrykke de.

Disse positive effektene av praktisk-estetisk undervisning, som den i Sal og Scene, er avhengig av utviklende, indre prosesser hos de deltakende individene. Om ikke særegent for Sal og Scene, så skal formidling utgjøre en stor del av faget (Kunnskapsdepartementet, 2012), hvor elever må være aktive deltakere i situasjoner hvor de skal vise frem og presentere det de har øvet på. Disse sceniske kontekstene finner vi igjen i andre fag, men kanskje kan det sies å utgjøre en større del av faget Sal og Scene. Slike situasjoner involverer både den *indre kritikeren* og den *indre dommeren* (Stone, Sidra & Stone, 2003), henholdsvis den indre stemmen som kritiserer oss selv, og den som kritiserer andre. For mye selvkritikk kan stagnere utvikling, og gå utover opplevd livskvalitet, samtidig som den *indre kritikeren* sjeldent har sammenheng med den faktiske virkeligheten (Stone, m.fl., 2003). I et fag som Sal og Scene, hvor det ofte legges opp til situasjoner som inkluderer vurdering av egen og andres prestasjon, er det derfor vesentlig at elever lærer seg å takle disse indre prosessene og følelsene som oppstår.

Jeg har gjennom dette kapitlet belyst det jeg ser som relevant teori og forskning på feltet, som videre danner grunnlaget for kapittel **5 Drøfting**, hvor dette knyttes sammen med det innsamlede datamaterialet. Hvordan denne innsamlingsprosessen har foregått, og hvilke metodiske og vitenskapsteoretiske tanker som ligger til grunn, vil nå redegjøres for på bakgrunn av prosjektets utgangspunkt og faktiske gjennomføring.

### **3.0 Metodisk tilnærming**

Begrepet metode sier noe om måten et datamateriale samles inn på (Risberg, 2012), og i dette kapitlet redegjør jeg for prosjektets vitenskapelige perspektiv og metodiske forankring. Videre presenteres prosjektets forskningsdesign, gjennomføring og utvalg, samt det analytiske arbeidet som er gjort i forbindelse med tolkning og kategorisering av datamaterialet som presenteres i oppgavens fjerde hovedkapittel.

#### **3.1 Vitenskapsteoretisk forankring**

For å kunne besvare forskningsspørsmålene og belyse problemstillingen i dette prosjektet, var det nødvendig å snakke med elever, la de få mulighet til å legge frem sine synspunkter, for deretter å forsøke å tolke disse dataene på en ren og etisk forsvarlig måte. Fordi det er menneskers opplevelser som undersøkes, trekkes allerede forskningsprosjektet mot samfunnsvitenskapen, og dens idé om en samfunnsdeltakende forsker som undersøker menneskelige handlinger gjennom samtale og fortolkning (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2016). Samtidig kan det argumenteres for at prosjektet også omfattes av den humanistiske vitenskapsretningen. Kunst og kultur står sentralt i *humaniora* (Jor, 2000), og ettersom det er den praktisk-estetiske arenaen som undersøkes, mer spesifikt valgfaget Sal og Scene, rører prosjektet også ved denne grenen av vitenskapen.

Vitenskap i seg selv fremstår som et tidløst begrep, og et begrep de aller fleste mennesker er nødt til å forholde seg til gjennom et normalt liv. I en stadig mer global og digitalisert verden skal det etter hvert godt gjøres å finne mennesker som evner å gjemme seg for begrepet og alt det omfatter. Det skaper arbeidsplasser, brukes og misbrukes som verktøy for politisk slagkraft, og redder menneskeliv. Noen velger å ikke tro på vitenskapen, noen misbraker den, og mange av oss baserer i større eller mindre grad våre livsvalg på den. Vitenskapsteorien, er i så måte tankene og teoriene rundt vitenskapen - metakunnskapen som sier noe om dens historie, utvikling og ulike retninger (Greness, 1997).

Søken etter kunnskap er i de fleste vitenskapene empiri- eller erfaringsbasert. Dette prosjektet er også det, der innsamling av empiri, i dette tilfellet ungdommers opplevelser av faget Sal og Scene, utgjør grunnlaget for tolkning, refleksjon og drøfting i etterkant. Det er denne helhetlige prosessen som intensjonelt skal bidra til ny kunnskap, og forhåpentligvis vil bli en del av det vi anerkjenner som vitenskap. Vitenskapsteorien er i så måte refleksjonen over prosessen eller den vitenskapelige aktiviteten (Ringdal, 2018).

For at noe skal kunne kalles vitenskap, må den skapes gjennom systematiske studier av de gitte fenomenene den skal kunne si noe om, enten de er sosiale eller fysiske fenomener i vår livsverden (Ringdal, 2018). Gjennom slike studier finner ulike miljøer og samfunn, men også vi mennesker som en helhet, svar på sentrale spørsmål som påvirker både vår oppfatning av verden rundt oss, samt våre handlinger i den. I dagens aktuelle debatt om praktisk-estetiske fag i skolen, er dette prosjektets problemstilling utformet med tanke på å kunne tilføre ny vitenskap til feltet, og da med utgangspunkt i perspektivet hos de som faktisk er mottakere av opplæringen i skolen; elevene.

Tanker og refleksjoner omkring vitenskapen kan dateres tilbake til antikkens berømte filosofer (Thurén, Gjerpe & Gjestland, 2009). Filosofiske spørsmål har en naturlig plass i vitenskapsteorien, da de behøves for å kunne si noe om den, samtidig som de bidrar til å skille de ulike retningene fra hverandre. Er alle vitenskaper bundet sammen av en felles ramme? Er menneskelige verdier ulikt vektlagt i natur- og samfunnsvitenskapen? Sokrates ble til slutt henrettet for sin undring og sine spørsmål om mennesket, dets kultur og samfunn (Store Norske Leksikon, 2017). Siden utviklet samfunnet seg heldigvis mot en mer tilgivende holdning til menneskers undringer og kritiske spørsmål, og der Aristoteles delte filosofien i flere deler, skulle også vitenskapen skilles ut i ulike retninger med hver sine interesseområder.

*Naturvitenskapen* assosieres ofte med matematikk og bruken av matematiske verktøy. Enkelt forklart er den ute etter å beskrive og forklare naturlover og fenomener, slik som Newtons berømte gravitasjonslov. Den inkluderer forskning og vitenskap innen blant annet biologi, kjemi og fysikk, og har vært essensiell i utviklingen av moderne medisin og legevitenskap. *Naturvitenskapen* har vært særlig påvirket av *positivismen*, en tilnæringsmåte og filosofi hvor spesielt observasjon og testing av hypoteser sees som valid forskningsarbeid uten subjektiv påvirkning. Objektet som studeres vil altså ikke kunne endres eller påvirkes gjennom forskerens studie av det (Postholm & Jacobsen, 2018). Ut fra den samme filosofien sprang for noen hundre år siden *samfunnsvitenskapen* fram, med en kritikk av *naturvitenskapens* metoder og menneskesyn (Thuren, Gjerpe & Gjestland, 2009).

Fokuset på fysiske objekter skiller nettopp *naturvitenskapen* fra *samfunnsvitenskapen*. Som begrepet tilsier, er det ikke naturens objekter som studeres i det sistnevnte, men samfunnet, og alt det omfatter. Menneskets handlinger og tanker blir gjenstand for studier og forskning, i en erkjennelse av at menneskets frie vilje skiller det fra de andre levende artene på jorden (Ringdal, 2018). Elevers individuelle tanker rundt verdier og arbeidsprosesser i valgfaget Sal

og Scene, kan vanskelig måles ved hjelp av *naturvitenskapens* matematiske verktøy, og heller ikke sees som noe konstant og målbart. Fordi dette prosjektet er ute etter elevers personlige erfaringer, opplevelser og tanker, har det som nevnt en naturlig tilhørighet til *samfunnsvitenskapen* og det menneskelige, det *humanistiske*. For å kunne samle inn data om elevers opplevelser av samarbeid, sosialt klima og emosjonell utvikling, kreves en anerkjennelse av elevenes individualitet, og å legge til rette for deling av subjektive erfaringer og tanker. Et spørreskjema i naturvitenskapens ånd, med graderte svaralternativer, ville kunne fange opp noe av dette, men samtidig utelate data som dette prosjektet anser som verdifulle. Selv om det kan finnes mønstre og gjentakende strukturer også i det menneskelige og vår kultur (Ringdal, 2018), er det i hovedsak vår egenart, våre evner til refleksjon og rasjonelle handlinger, som er mest interessant for forskere innenfor denne samfunnsvitenskapen. Det er da dette som gir verdi til det empiriske materialet som finnes i og mellom elevene i denne studien, der prosjektets utgangspunkt, men også mål, er å få tak i den menneskelige dybden, heller enn kunnskap om utbredelsen av et spesifikt forhold eller fenomen.

Det finnes i det samfunnsvitenskapelige utgangspunktet en erkjennelse av at forskning aldri kan være hundre prosent objektiv. Dette skiller den fra *naturvitenskapens* tro på objektivitet, og forskning som forblir upåvirket av menneskelige handlinger, verdier og tankegods (Ringdal, 2018). Prosjektet «Sal og Scene: en studie av elevers perspektiv på praktisk-estetisk undervisning.» forsøker i den samfunnsvitenskapelige ånden ikke å oppnå dette, der min rolle som faglærer, mine verdier og mitt personlige engasjement for kunst- og kulturfagene, ikke muliggjør dette. I stedet har det vært et fokus på å identifisere både de metodologiske styrkene og svakhetene i prosjektet, og ut fra dette legge til rette for en så transparent og etterprøvable studie som mulig.

### ***3.2 Fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming***

«Sal og Scene: en studie av elevers perspektiv på praktisk-estetisk undervisning.» tar utgangspunkt i både det fenomenologiske og det hermeneutiske, der det jamfør problemstillingen er elevenes perspektiv som er i fokus, og det videre er et uttalt mål å nå inn til dybden av elevenes subjektive erfaringer og tanker. Dette er et typisk fenomenologisk utgangspunkt, hvor en tilegner en verdi til menneskets fortolkninger og opplevelser (Postholm & Jacobsen, 2016). Samtidig har jeg som forsker en forforståelse og egne tanker rundt de fenomenene som skal undersøkes og analyseres, og i erkjennelsen av en balanse mellom disse

perspektivene kan dette forskningsprosjektet sies å ha en fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming.

*Fenomenologi* og *hermeneutikk* er omfattende begrep som rommer mye, og videre kan beskrives på ulike nivåer. *Fenomenologien* er en filosofisk retning, men også en metodisk tilnærming i kvalitativ forskning, og begge begrepene kan videre splittes i ulike retninger, avhengig av hvilket felt en beveger seg innenfor. For dette prosjektet var det fenomenologiens metodiske tilnærming som fremstod som mest relevant, noe som var naturlig, prosjektets samfunnsvitenskapelige tilhørighet tatt i betraktning. Det var elevenes subjektive opplevelser som skulle undersøkes, og den virkeligheten hver elev ser og føler gjennom sin kropp og sitt sinn. Et av prosjektets forenklete, men likevel viktige delmål, var å legge til rette for at individuelle elever opplever trygghet og det å bli tatt på alvor i intervjusituasjonen. Tanken var at dette skulle gi elevene mulighet til å fortelle om egne erfaringer i faget, fremme sine personlige perspektiver og uttrykke sin forståelse av ulike fenomener i skolen og valgfaget Sal og Scene, enten det var samarbeid, sosialt klima eller personlig læring og utvikling gjennom praktisk-estetisk arbeid. Denne metodiske tilnærmingen stemmer godt overens med *fenomenologien*, der den omtales som nyttig for å kunne si noe om verden slik den faktisk oppfattes og fortolkes gjennom enkeltindividers øyne (Johannessen, Tuftes & Christoffersen, 2016). Dette kan også sees som en slags regel eller læresetning innen *fenomenologien*, der det ikke er mulig å forstå verden uten å forstå mennesket, fordi det er menneskets sansing som utgjør selve virkeligheten.

*Hermeneutikk* på sin side kalles ofte fortolkningsvitenskap, og har gjennom historien gått fra et utelukkende fokus på tolkning av tekst, til å i moderne tid omfatte større deler av det menneskelige grunnlaget for empirien som søkes gjennom den fenomenologiske metoden; handlinger og muntlig språk. I et hermeneutisk perspektiv er det forskerens jobb å forsøke å forstå innholdet og meningen i ordene og handlingene til objektene som studeres (Johannessen m.fl., 2016). Innen den samfunnsvitenskapelige eller humanistiske retningen sees da den muntlige empirien som noe skriftlig, og både ord og handlinger kan tolkes som tekstmateriale, i dette tilfellet elevens ytringer i en intervjusituasjon. I det å forstå andres meningsinnhold er det nettopp behov for hermeneutikkens tolkning, og å bruke sin egen forforståelse på en god og etisk forsvarlig måte. Denne forutinntattheten som det er vanskelig å unngå, må i den hermeneutiske tenkningen både aksepteres som reell, samtidig som forskeren forsøker å begrense den (Gadamer, 2003). Denne bevisstheten kan nok med hell brukes sammen med den fenomenologiske tilnærmingen også i den nevnte



intervjusituasjonen, i tillegg til bevissthet rundt egen rolle i innsamlingen av data gjennom kvalitativt intervju. Om en går videre inn på konkrete begreper, er det innenfor denne fenomenologisk- hermeneutiske tilnærmingen mulig å hevde en abduktiv inngang. Det kan argumenteres for en induktiv tilnærming, i det at elevenes opplevelser er ukjente faktorer som danner grunnlaget for ny teori. Samtidig drar den hermeneutiske delen av perspektivet med seg verdien av fortolkning, og en erkjennelse av at mine allerede levde erfaringer, lest teori og generell forforståelse vil, og muligens også burde, påvirke resultatene i prosjektet. Oppgavens innledende fortelling om eleven Trond er tatt med i denne hensikt, der den sier noe om min bakgrunn som musiker og låtskriver, men like viktig viser min forforståelse i forhold til musikk og følelser i et skoleperspektiv. Historien utgjør også en stor del av motivasjonen og bakgrunnen for forskningens tema og fokusområder, samtidig som mitt engasjement i faget Sal og Scene har påvirket valget av arena. Disse erkjennelsene plasserer prosjektet utenfor det spesifikt induktive og deduktive, hvor det i stedet heller mot et sted midt i mellom, i en abduktiv tilnærming til forskningen (Kvale & Brinkmann, 2017).

### ***3.3 Design og metodevalg***

Forskningens design kan betegnes som en overordnet og helhetlig plan, en ramme for de undersøkelsene som skal gjennomføres. Hvem, hva og hvordan er sentrale spørsmål i utformingen av en plan, og innholdet i svarene disse gir, er det som kan omtales som et forskningsdesign (Johannessen, m.fl., 2016).

Problemstilling, utvalg og gjennomføring er essensielle deler av forskningsarbeidet, og samtidig ulike deler som burde være på plass i forkant av en innsamlingsprosess, og slik fungere som en veiledning og plan for forskerens arbeid. Dette er ikke bare vesentlig for oversiktighet i prosessen, men også i forhold til forskningens transparens og troverdighet. I dette prosjektet er målet å undersøke ungdomsskoleelevers opplevelse av ulike fenomener i valgfaget Sal og Scene. Dette dekker da designets *hvem* og *hva*, der *hva* i større grad er gjort rede for i kapitlene om prosjektets bakgrunn og problemstilling. Når det gjelder typen studie, føles det nærliggende å beskrive den som en *kvalitativ* intervjustudie, med *fenomenologi* som metodisk tilnærming. Dette utgangspunktet begrenset de metodiske virkemidlene, da fenomenologien brukes for å få frem mennesker egne opplevelser og perspektiver (Johannessen, m.fl., 2016). Forskningens datamateriale ble samlet inn over en relativt kort tidsperiode, og resultatene vil kunne fungere som et slags øyeblikksbilde av elevperspektivet

på innholdet i faget, og opplevd relevans i elevenes liv og oppfattede virkelighet. Med det vitenskapsteoretiske utgangspunktet som er gjort rede for, samt en fenomenologisk-metodisk tilnærming, var det naturlig å bruke kvalitativt intervju for å samle inn empiri i dette prosjektet. Innenfor denne metodiske tilnærmingen er en opptatt av å finne nyansert informasjon om menneskers meninger (Johannessen, m.fl., 2016), slik som informantenes ulike opplevelser av et felles sosialt klima.

Kvalitativ forskning vokste frem mye som en reaksjon på naturvitenskapens kvantitative metoder og ideologi, og i tråd med samfunnsvitenskapen og det humanistiske ble det identifisert et behov for å kunne studere sosiale fenomener med et annet utgangspunkt. Konstruktivisme er et sentralt begrep i denne debatten, og filosofisk vil mange innen kvalitativ forskning se virkeligheten som noe som konstrueres i situasjonen mellom forskeren og deltakerne (Postholm & Jacobsen, 2018). Dette står i motsetning til positivistenes tanke om samfunnet som noe objektivt, som kan studeres ved hjelp av naturvitenskapens forskningsidealer.

Ofte sett som en slags motsetning til det kvalitative, må også kvantitativ forskning nevnes, en metode som kan knyttes tett opp mot statistikk og bruken av tall i det empiriske arbeidet. Spørreundersøkelser og skjematisk observasjon er typiske anvendte metoder innenfor kvantitativ forskning, og metodologien her ser virkeligheten som mulig å beskrive og analysere gjennom matematiske enheter og statistisk analyse (Postholm & Jacobsen, 2018). Ut fra dette er det naturlig å knytte metoden til den tidligere nevnte *naturvitenskapen*, hvor den er og har vært mye brukt, som også er mye av grunnen bak utviklingen av den kvalitative metoden.

Begge retningene har sine styrker og svakheter, avhengig av hva som studeres, men med utgangspunkt i det fenomenologisk-hermeneutiske og samfunnsvitenskapelige, ble dette prosjektet trukket mot den kvalitative metoden og tankegangen. Ungdomsskoleelevers opplevelser og meningsinnhold kan vanskelig skjematisk observeres eller analyseres ved hjelp av statistiske verktøy, men derimot kunne det kvalitative intervjuet åpne for empirisk dybde som kvantitative metoder ikke ville gitt tilgang til.

### **3.4 Gjennomføring og utvalg**

Datamaterialet i prosjektet er samlet inn gjennom to ulike intervjuformer, som begge tilhører den kvalitative forskningstradisjonen. Det tradisjonelle enkeltintervjuet én-til-én, samt fokusgruppeintervju med flere samtidige intervjuobjekter i en gruppesamtale. Det sistnevnte danner på et vis hovedgrunnlaget for datamaterialet i prosjektet, samtidig som de påfølgende intervjuene med enkeltelever ga meg muligheten til å gå enda mer i dybden, og samtidig følge opp interessante ytringer fra fokusgruppeintervjuene. Det individuelle intervjuet tar, i fenomenologiens ånd, utgangspunkt i den forskende samtalen, hvor informantene sitt perspektiv, i dette tilfellet elevenes, er sentralt for å avdekke deres opplevelser og erfaringer (Krogtoft & Sjøvoll, 2018). Gjennom det kvalitative intervjuet er det også åpning for at forskeren kan lære underveis i samtalen med intervjuobjektene, og at elevene som intervjues kan få frem nye og interessante aspekter ved innholdet som undersøkes (Kvale & Brinkmann, 2017). Forfatterne det henvises til skriver videre at dette vil kunne utvide og endre forskerens fortolkning og oppfatning av fenomenene, noe som styrker valget om en utvidelse av metodebruken til å inkludere mer enn én type intervju.

Som utgangspunkt for begge intervju typene ble det utviklet en intervjuguide, hvor guiden tilhørende enkeltintervjuet ble revidert og tilpasset på bakgrunn av informasjonen som kom frem i fokusgruppene. Begge intervjuguidene kan sies å være semi-strukturerte, hvor de verken fungerte som en sjekklister, eller la opp til en hundre prosent åpen samtale; de var veiledende og inneholdt tema og grovt utformede spørsmål som det var ønskelig at deltakerne skulle snakke om (Kvale & Brinkmann, 2017). Skilnaden mellom disse, som kan sees i vedleggene til denne oppgaven, var i hovedsak mer spissede spørsmål i intervjuguiden som ble benyttet til de individuelle intervjuene. Bakgrunnen til disse spørsmålene kan sies å være tredelt, der de ble utformet gjennom konkretiseringer og spissing av de opprinnelige spørsmålene i fokusgruppeintervjuet, samtidig som de tok høyde for de utvalgte informantenes tidligere ytringer, og til slutt søkte å etterspørre mer data innenfor temaer som jeg oppfattet som mangelfulle etter fokusgruppeintervjuene.

Fokusgruppeintervjuet har i følge Kvale og Brinkmann (2017) etter 1950-årene blitt en populær metode for innsamling av data, og er altså en del av forskningens design i prosjektet "Sal og Scene: en studie av elevers perspektiv på praktisk-estetisk undervisning.". Denne intervju typen er spesiell på grunn av antallet deltakere i intervjusituasjonen. I stedet for det typiske individuelle intervjuet med en forsker og ett intervjuobjekt, fungerer forskeren i et fokusgruppeintervju i større grad som en moderator for en samtale mellom seks til ti personer

(Kvale & Brinkmann, 2017). I dette prosjektet bestod hver fokusgruppe av seks informanter, et antall som ifølge Kvale og Brinkmann utgjør den nedre grensen for fokusgruppemetoden. Samtidig mener Wibeck (2000) at seks informanter heller bør være en øvre grense, og viser at litteraturen ikke er helt samstemte om metoden. Tanken var, uavhengig av dette, at intervjuformen ville kunne gi informantene en opplevelse av støtte og trygghet i hverandre, og ifølge Kvale og Brinkmann (2017) skulle dette kunne bidra til en lavere terskel for deling av personlige og emosjonelle synspunkter. Samtidig har fokusgruppemetoden et utforskende fokus hvor jeg som forsker har mindre kontroll over intervjusituasjonen, noe som skiller det fra det mer tradisjonelle individuelle intervjuet.

Det sistnevnte stemmer godt overens med min opplevelse av metoden, men deling av personlige og emosjonelle synspunkter viste seg å være utfordrende for fokusgruppene. I de individuelle intervjuene skulle det samme vise seg å være tilfelle, hvor jeg ofte satt igjen med en følelse av at informantene enten følte det som ubehagelig å skulle være åpen i møtet med spørsmål om identitet og følelser, eller kanskje manglet begreper og refleksjon rundt temaet for å kunne besvare og diskutere slik jeg hadde forventet. Selv om fokusgruppeintervjuet gir muligheter for flere ulike synspunkter og en annen type empiri enn det tradisjonelle intervjuet, kan det avhengig av gruppedynamikken i motsatt ende også skapes en terskel eller sperre for å faktisk dele personlige tanker og opplevelser, noe jeg først antok var grunnen til tematiske hull i det innsamlede datamaterialet. Refleksjon rundt gjennomføringen av de individuelle intervjuene støttet som nevnt ikke denne antakelsen, da utfallet var relativt likt det i fokusgruppeintervjuet.

Situasjonen i fokusgrupper påvirkes av samspillet mellom personene i gruppen, noe som også kan skape utfordringer med etterarbeidet (Kvale & Brinkmann, 2017); lydopptakene og transkribering av disse. Min største utfordring ble å identifisere hvilke informanter som sa hva til hvilken tid, og samtidig erkjenner jeg at noe informasjon gikk tapt på grunn av dialoger hvor flere snakket samtidig, noe som gjorde ytringene tidvis umulige å tolke og transkribere. Det førstnevnte førte også til bruk av mye tid på gjentatte gjennomlysninger av lydopptakene, for å klare å plassere de riktige stemmene til riktig informant. Dette var spesielt utfordrende i den første fokusgruppen, hvor fem av seks informanter var jenter.

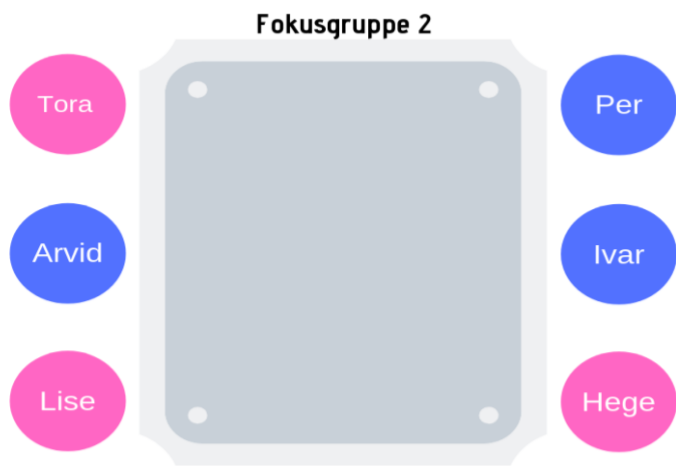
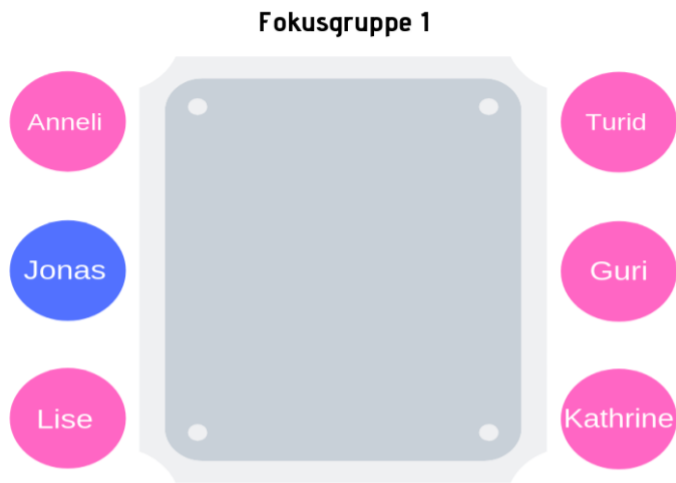
Jeg ville først og fremst motarbeide disse utfordringene ved å være bevisst min egen rolle i intervjusituasjonen, hvor jeg samtidig brukte tid på å diskutere gjennomføringen i forkant med elevene. Ved å benytte en kombinasjon av en utforskende og deltakende forskerrolle

(Kvale & Brinkmann, 2017), var målet å skape en trygg ramme for elevene, samtidig som jeg antok et behov for støtte og innledningsvis aktiv deltakelse i samtalen. For å skape en trygg ramme brukte jeg tid på å lære informantens navn før jeg begynte lydopptakene, og diskuterte følelser som nervøsitet og usikkerhet med gruppen, samtidig som jeg benyttet noe humor for å få informantene til å slappe av. Da intervjuene ble satt i gang, valgte jeg bevisst å gi meg selv mer taletid de første minuttene, for deretter å minske min deltakende rolle etter hvert som gruppen ble mer selvdreven i samtalen. Det viktige her ble da å analysere situasjonen, og å være tilpassningsdyktig i forhold til informantens atferd og de signalene som ble sendt ut. En for aktivt deltakende rolle ville kunne gi utfordringer i forhold til datamaterialets *pålitelighet*, samtidig som den kvalitative forskeren nettopp har mulighet til å øke sjansen for produksjon av meningsfullt innhold i intervjusituasjonen (Nilssen, 2012). Gjennom intervjuene opplevde jeg imidlertid at de ulike temaene i intervjuguiden fungerte som pauser i samtalen, med det resultatet at jeg ble nødt til å involvere meg mer, slik som i innledningen. Innholdet i samtalen er også vist å kunne påvirke interaksjonen mellom informantene (Morgan, 2010), og der prosjektet åpnet for deling av til dels veldig personlige opplevelser, kunne det tenkes at gruppesamtalen enten trakk deltakerne mot en passiv holdning eller i motsatt ende en iver etter å være den neste som deler. Jeg vil ikke gå så langt som å si at informantene inntok en direkte passiv rolle, men det var heller på ingen måte noen som viste en spesiell iver etter å dele indre tanker rundt vanskelige tema og spørsmål, og i stedet satt jeg igjen med en opplevelse av begrensninger i ytringene som ble lagt frem.

Når det gjelder utvalget av informanter, bestod dette av ungdomsskoleelever på 8.trinn – det vil si mindreårige elever i alderen tretten til fjorten år. Det var her ikke snakk om en tilfeldig trekking av utvalg, som kan være tilfelle i andre mer breddeorienterte undersøkelser hvor det er ønskelig med et større og mer representativt utvalg mennesker, eksempelvis for å kunne gjøre statistiske generaliseringer rundt demografiske forhold i Norge. På grunn av prosjektets kvalitative tilnærming ble elevene rekruttert strategisk på bakgrunn av deres egenskaper som målgruppe (Johannessen m.fl., 2017), i dette tilfellet deres deltakelse i valgfaget Sal og Scene. Denne første faktoren begrenset målgruppen til å kunne inkludere elever fra 8.-10.trinn i ungdomsskolen, ettersom det er kun her valgfaget tilbys.

Videre ble det gjennomført samtaler med læreren ansvarlig for Sal og Scene på den aktuelle skolen, og det ble da, blant annet på bakgrunn av faglærerens subjektive oppfattelse av valgfagsklassene, vurdert at 8.trinn hadde de beste forutsetningene for å produsere meningsfullt innhold til studien. Fordi den utvalgte valgfagsklassen var relativt stor, ble det

funnet plass til to fokusgrupper med seks elever, totalt tolv informanter. Antallet ble i hovedsak fastsatt med bakgrunn i den belyste metodeteorien, men ble også påvirket av faktiske tilgjengelige informanter. Ut fra de innsamlede samtykkeskjemaene (se vedlegg 3) fra informantenes foreldre, var utgangspunktet for datainnsamlingen fem gutter og syv jenter, men da én av guttene måtte trekke seg like før det første intervjuet, fikk jeg inn en ekstra kvinnelig informant. Dermed ble fordelingen i stedet fire gutter og åtte jenter. Da jeg skulle velge ut informanter fra fokusgruppene til gjennomføring av individuelle intervju, fikk jeg vite at Hans, som hadde trukket seg, likevel hadde lyst til å delta. Dette så jeg som positivt for kjønnsbalansen i datagrunnlaget, og valgte derfor å inkludere Hans i de individuelle intervjuene, ettersom flere av de andre mannlige informantene manglet samtykke til individuelt intervju. Det totale antallet, inkludert de påfølgende enkeltintervjuene, ble derfor tretten informanter i alderen 13-14 år, hvor Hans var den eneste som ikke hadde deltatt i fokusgruppe i forkant av sitt individuelle intervju.



Figur 1. Oversikt over informanter i fokusgruppeintervju og individuelle intervju

På forrige side presenterte jeg en figur med oversikt over informantgruppen, som viser sammensetningen i de ulike fokusgruppene, samt hvilke av informantene som også ble intervjuet i påfølgende individuelle intervju. Illustrasjonene av fokusgruppene viser også hvordan informantene satt plassert under intervjuet. Informantenes navn er fiktive, av hensyn til personvern og anonymitet.

Som vi ser var det en tydelig overvekt av jenter, eller kvinnelige informanter, under datainnsamlingen. Dette var som nevnt hovedgrunnen til at jeg valgte å involvere Hans, til tross for manglende deltakelse i fokusgruppe. Samtidig viser illustrasjonen at det også kun ble valgt ut informanter til individuelle intervju fra én av fokusgruppene; fokusgruppe 2. Denne vurderingen ble gjort etter gjennomgang av datamaterialet fra intervjuet med begge fokusgruppene, hvor jeg opplevde at fokusgruppe 2 ga et kortere og mindre innholdsrikt intervju enn fokusgruppe 1, og jeg håpet derfor å kunne finne informasjon som ikke hadde kommet frem tidligere. Ut fra disse refleksjonene ble Tora, Ivar og Hege spurt om å delta i individuelle intervju, samtidig som de tilfredsstilte følgende krav:

- Jeg hadde samtykke til gjennomføring av individuelle intervju fra informantenes foreldre.
- De bidro sammen med Hans til en god kjønnsbalanse i informantgruppen.

Totalt sett ga alle intervjuene, to fokusgruppeintervju og fire individuelle intervju, et datamateriale med relativt lik informasjonsmengde innenfor de ulike kategoriene som presenteres i kapittel 3.6. Alle intervjuene ble gjennomført på dagtid når informantene egentlig skulle deltatt i ordinær undervisning. Fokusgruppene ble intervjuet på ett av skolens egnede grupperom, med store vinduer som hadde utsikt til naturen. Tidsbruken var henholdsvis 38 og 26 minutter for fokusgruppe 1 og 2, en relativt stor variasjon, og var som tidligere nevnt én av grunnene til at jeg ønsket å inkludere informanter fra fokusgruppe 2 i de individuelle intervjuene for å forsøke å få bedre innsikt i disse informantenes synspunkter. De individuelle intervjuene ble på sin side gjennomført i skolens musikkavdeling, i ett av øvingsrommene som informantene bruker til vanlig i Sal og Scene. Tidsbruken her var endel kortere, og varierte fra 14 til 18,5 minutter, hvor Hans var den eneste som ble intervjuet i mer enn ett kvarter. De individuelle intervjuenes kortere varighet har sammenheng med intervjuguiden som ble benyttet, og samtidig kan det virke som om Hans hadde mer å fortelle, ettersom han ikke deltok i noen av fokusgruppene.



### ***3.5 Troverdighet og etiske overveielser***

I dette prosjektet var det mange mulige fallgruver, og relativt omfattende etiske hensyn som måtte tas i betraktning. Forskerrollen i intervju situasjonen er en av disse. Ved å bruke en utforskende rolle, ville det være viktig å finne sin plass i gruppen. Et overdrivende fokus på å være elevenes venn, kunne virke mot sin hensikt og skape distanse. Samtidig balanserer den deltakende forskerrollen på en tynn linje hva gjelder mulig påvirkning av elevenes ytringer (Kvale & Brinkmann, 2017). Kjemien mellom meg og informantene varierte noe gjennom de ulike intervjuene, men jeg opplevde stemningen, spesielt i fokusgruppene, som avslappet og preget av en god balanse mellom alvorlighet og humor.

Et annet viktig aspekt ved denne studien, er at det var barn som ble intervjuet. Dette stilte utvidede krav til tilpasning av intervjuguiden og de føringene som ble lagt for intervjuene. Kvale og Brinkmann (2017) trekker frem alderstilpassede spørsmål som essensielt for å lykkes med datainnsamling fra barn, og utviklingen av intervjuguiden ble gjort i samarbeid med veileder og medstudenter for å få tilbakemelding og derigjennom på best mulig måte sikre at spørsmålene var tilpasset aldersgruppen. Likefullt var det vesentlig å være klar over det skjeve maktforholdet mellom et barn og en voksen, og at det faktisk var nødvendig å unngå å oppfattes som en lærer, der dette kunne gi elevene en idé om at et spørsmål bare kunne ha ett riktig svar. Dette sistnevnte brukte jeg tid på å snakke med elevene om like før intervjuene ble satt i gang, og jeg opplevde, med noen unntak, at elevene hadde en lav terskel for å besvare de ulike spørsmålene. Problemstillingen og forskningsspørsmålene setter fokus på opplevelser og erfaringer rundt samarbeid, sosialt klima, emosjonell utvikling og støtte, og en tanke om å gi et entydig svar som “læreren” ønsker, kunne vært kritisk for prosjektets relevans og *pålitelighet*. Det finnes mange begreper som beskriver disse forholdene og som i all hovedsak betyr det samme, avhengig av om de benyttes i en kvalitativ eller kvantitativ tradisjon (Kvale & Brinkmann, 2017). Jeg har valgt å benytte meg av begrepsparet *pålitelighet* og *gyldighet*, ettersom dette er norske begreper som jeg opplever nærmere den kvalitative tradisjonen enn det mye benyttede paret *reliabilitet* og *validitet*.

Når barn intervjues stilles det strengere krav til hvordan opplysninger hentes inn og behandles. Fordi det stilles etiske krav til forsvarlighet og ansvarlighet overalt i samfunnet vårt, er det naturlig at det også stilles krav til forskning, som gjennom vitenskap skal bidra til å utvikle og drive samfunnet videre (Gilje & Grimen, 1993). Prosjektet “Sal og Scene: en studie av elevens perspektiv på praktisk-estetisk undervisning.» ble tilsøkt og godkjent hos Norsk Senter for Forskningsdata, under forutsetning av at jeg som forsker under hele

prosessen fulgte de forskningsetiske retningslinjene som ligger til grunn for å bedrive forskning i Norge. Ut over å ivareta lovfestede rettigheter som elevenes og faglærerens personvern, handler mye av forskningens etikk om ærlighet og det å operere innenfor en allment akseptert praksis. I dag er kanskje dette mer aktuelt enn noen gang, hvor den aksepterte gråsonen for hva som er etisk forsvarlig og ikke, virker å være større enn tidligere. Falske nyheter, tvilsomme kilder og ikke-transparente studier utgjør en fare for vårt moderne og digitaliserte samfunn, noe som illustrerer viktigheten av at forskningen er tro mot sine prinsipper og føringer for utvidelse av vitenskapen.

For meg som forsker har det hele tiden handlet mye om å tydeliggjøre svakheter og styrker ved undersøkelsen, og være klar over mitt etiske ansvar gjennom hele prosessen. Som jeg tidligere har vært inne på, vil kvalitativ forskning aldri kunne være hundre prosent objektiv, men ved å synliggjøre min subjektivitet og reflektere over gjennomføringen og de valgene som tas, kan studiens *pålitelighet* styrkes (Nilssen, 2012). I dette ligger en refleksivitet, hvor en som forsker aksepterer at all kvalitativ forskning er verdiladet og påvirket av egen subjektivitet. Samtidig kan det argumenteres for at min bakgrunn som musiker og faglærer i Sal og Scene har gitt meg mulighet til å identifisere og vurdere informasjonen elevene kommer med, fordi jeg allerede har kjennskap til en lignende kultur, og kunnskaper om konteksten elevene opererer i (Nilssen, 2012). Videre kan også metodebruken beskrives som en styrke for studiens *pålitelighet*, der utvidelsen til å inkludere to typer intervju øker sjansen for valide data.

Når det gjelder prosjektets *gyldighet*, vil det ikke nødvendigvis finnes grunnlag for å gjengi resultatene som generaliserbare (Kvale & Brinkmann, 2017), eller stadfeste elevene som et representativt utvalg for den norske skolen, da dataomfanget er begrenset både i tid og størrelse. Det betyr likevel ikke at resultatene ikke kan være relevante, der prosjektets fenomenologisk-hermeneutiske metode kan sies å undersøke akkurat det den skal, prosjektets tematiske problemstilling tatt i betraktning. Elevenes subjektive opplevelser av valgfaget Sal og Scene vil fortsatt ha en verdi, og kunne fortelle oss noe fra et elevperspektiv i en i stor grad lærerstyrt hverdag. I det fenomenologiske utgangspunktet ligger en anerkjennelse av ulike virkeligheter (Johannesen, m.fl., 2016), og uavhengig av kvantiteten i beskrivelsene vil de likefullt være ekte og interessante for forskningsfeltet. Samtidig bør det tas med i betraktning at informantene gjennom intervjuene opplevdes som noe tilbakeholdne, og kanskje manglet modenheten som krevdes for å drøfte og reflektere de mer personlige aspektene ved studien.

Dette gir grunn til forsiktighet i arbeidet med å tolke datamaterialet, for å unngå å overfortolke materialet, og videre påvirke prosjektets *gyldighet* negativt.

### **3.6 Analytisk tilnærming**

Jeg vil nå kort legge frem grunntankene for, og gjennomføringen av, arbeidet med datamaterialet. Prosessen bestod i hovedsak av tolkning og transkribering av lydfiler til tekst, og videre koding og kategorisering - kjerneelementer i analyse av kvalitativ empiri (Nilssen, 2012).

Hovedmengden av datamaterialet ble, som tidligere nevnt, samlet inn gjennom fokusgruppeintervju, med påfølgende individuelle intervju. På grunn av dette begynte analysearbeidet til en viss grad allerede før de individuelle intervjuene var gjennomført, men likevel ikke i samme utstrekning som etter. Fokusgruppeintervjuene ble transkribert fra lyd til tekst like etter gjennomføringen, men arbeidet med selve kodingen av materialet startet først etter at alle intervjuene var ferdig transkriberte. Likevel var tilpasninger av intervjuguide fra fokusgruppe- til individuelle intervju, avhengige av refleksjon og mine foreløpige fortolkninger av det allerede innsamlede datamaterialet.

I arbeidet med analyse av det endelige innsamlede datamaterialet ble det først utformet tre hovedkategorier, som ble skapt med utgangspunkt i prosjektets problemstilling og forskningsspørsmål. Disse er *Fagets egenart*, *Sosialt klima* og *Eleven i faget*. Etter at de forhåndsdefinerte hovedkategoriene var definert, ble datamaterialet videre møtt med et åpent sinn, med tanke om åpen koding av informasjonen (Nilssen, 2012), og en tidligere nevnt abduktiv tilnærming, med utgangspunkt i det fenomenologisk-hermeneutiske. Dette resulterte i utvikling av et antall underkategorier basert på informantenes ytringer, som presenteres i figuren på neste side.

Figur 2. Oversikt over kodesystemet i MAXQDA

●  <b>Code System</b>	<b>233</b>
▼ ●  Fagets egenart	0
●  Arbeidsmåter	30
●  Innhold	21
●  Organisering	16
●  Medbestemmelse	25
▼ ●  Sosialt klima	0
●  Samarbeid	29
●  Fellesskap og tilhørighet	41
▼ ●  Eleven i faget	0
●  Egenproduksjon	7
●  Identitet og følelser	26
●  Selvtillit	24
●  Personlig læring og utvikling	14

Figuren ovenfor er hentet fra det analytiske verktøyet jeg brukte til koding av datamaterialet, MAXQDA, og viser kategoriene slik de endte opp etter flere gjennomganger av intervjutranskriptene. Tallene til høyre indikerer antallet kodings tilhørende den bestemte kategorien, og sier samtidig noe om mengdeforholdet mellom både hoved- og underkategoriene. Denne måten å kode og kategorisere data på er en utbredt metode for å analysere kvalitativ empiri, og en av fordelene er at jeg som forsker blir nødt til å gjøre meg godt kjent med alle detaljer i materialet (Kvale & Brinkmann, 2017). Samtidig ble jeg tvunget til å tolke informantens ytringer og plassere disse innenfor en definert kategori, en metodisk effekt som Kvale og Brinkmann hevder har vært gjenstand for kritikk fra enkelte hold i forskningsmiljøene. For meg ga dette oversiktighet i arbeidet, og jeg opplevde prosessen som nyttig i forhold til prosjektets meningssøkende og forklarende mål, samtidig som det la tydelige føringer for det kommende kapitlet.

I arbeidet med å skrive ut og presentere informantens ytringer har jeg i enkelte tilfeller vært nødt til å fortolke meningsinnholdet, enten på grunn av ufullstendige setninger eller uklare formuleringer. I disse tilfellene har jeg tatt utgangspunkt i hermeneutiske fortolkningsprinsipper (Kvale & Brinkmann, 2017), og forsøkt å analysere mine egne spørsmål for å se hvilke forutsetninger disse ga informantene, samtidig som jeg forsøkte å se informantens svar opp mot helheten, temaet og konteksten i intervjuet. Jeg har da i tillegg til nøye gjennomlesning av transkriptene og ytringene, benyttet meg av de originale lydopptakene, for å lytte til eventuelle elementer som ikke vises i det skriftliggjorte

datamaterialet. Det er viktig å understreke at jeg i noen av disse tilfellene har valgt å utelate ytringer som i stor grad fremstår som ulogiske eller tilfeldige i samtalen, for å unngå å overtolke meningsinnholdet. Denne formen for tolkning er også benyttet i det generelle arbeidet med koding og kategorisering av datamaterialet, men intensivert i nevnte tilfeller med uklar mening.

## 4.0 Presentasjon av empiri

I dette kapitlet vil resultatene av prosjektets datainnsamling presenteres. Ut fra forskningsspørsmålene, og en generell fordykning i datamaterialet, ble tre hovedkategorier skapt, *fagets egenart*, *sosialt klima* og *eleven i faget*, med tilhørende underkategorier. Disse ble presentert i figuren i forrige kapittel.

Fokusgruppeintervjuene ga det rikeste datamaterialet, og disse resultatene presenteres ofte først. Materialet fra de individuelle intervjuene brukes i hovedsak, men ikke bare, for å utdype eller eksemplifisere forhold som fremkom gjennom fokusgrupper, og i tilfeller der enkeltelevers erfaringer og synspunkter avviker fra gruppenes. Der det er hensiktsmessig benyttes de fiktive navnene som ble vist i illustrasjonen i kapittel 3.4 **Gjennomføring og utvalg**.

### 4.1 Fagets egenart

Aller først vil elevenes tanker om Sal og Scene presenteres, deres erfaringer og tanker rundt *arbeidsprosesser*, *innhold*, *organisering* og *medbestemmelse* i faget. Dette for å gi en introduksjon til faget og dets egenart, hva det går ut på, og hva faget er for informantene.

Jeg begynte begge fokusgruppeintervjuene med generelle spørsmål om faget, for å få informantene til å beskrive Sal og Scene slik de opplever det. “*Ja. Det er sånn, du kan bare gå og finne noen folk, og så bare spiller du. Det du føler for.*” Når det gjelder *arbeidsprosesser*, forteller elevene i den første fokusgruppen at musikalsk samspill er det de gjør aller mest av i Sal og Scene, hvor det i hovedsak dreier seg om å spille instrumenter sammen på *band-rom* (som er det begrepet elevene bruker). Dette er da øvingsrom som har en grunnleggende instrumentpark, med trommer eller perkusjon, bass, gitar, piano og mikrofon. Elevene forteller om sine favoritt-instrumenter og hvilke de som oftest trakterer, og samtidig kan de fleste fortelle om en variasjon, hvor de gjennom Sal og Scene har fått spilt både to, tre og fire ulike instrumenter. I ett av de individuelle intervjuene forteller Ivar om det samme: “*Det vi oftest bruker å gjøre er å gå inn på hvert vårt band-rom, velge hvem man vil være sammen med, og så setter vi oss ned og spiller instrumenter vi har lyst til å spille.*” Den samme informanten forteller at det egentlig ikke er noe spesielt han savner i Sal og Scene, og han synes det de holder på med er gøy, og at han som oftest spiller ukulele eller bass. Piano har han forsøkt seg på, men akkurat det hevder han at ikke gikk så veldig bra.

Gjennom alle intervjuene er det én opplevelse av en arbeidsprosess som går igjen. Like etter at elevene begynte i åttende klasse ble et større prosjekt satt i gang, en form for musikal, og det er tydelig at dette både var tidkrevende og lærerikt. I ett av de individuelle intervjuene, uttrykker Hans det slik:

*Første halvåret fokuserte vi veldig mye på et prosjekt vi hadde laget. Vi hadde laget en parodi av Frost, bare motsatt. Dette var ildkrefter i stedet for iskrefter, og Elsa og Anna hadde byttet førstebokstav. Elsa og Enna.*

Her snakker Hans om den populære animasjonsfilmen Frost, hvor klassens originale tolkning endte i en forestilling som ble presentert for de andre valgfagsgruppene på skolen. Elevene i den første fokusgruppen forteller at forestillingen inneholdt “band, dansere og hele pakka”, før to elever i kor føyer til at de naturligvis også hadde med skuespill. Informantene som ble intervjuet alene var ikke helt enige med hverandre i om dette egentlig var en musikal, men jeg tenker ut fra min kunnskap og helhetlige perspektiv (basert på flere intervjuer) at elevenes prosjekt absolutt kan betegnes som dette.

*Innholdet* i Sal og Scene ser ut til å preges av store deler musikk, med øvinger og fremføringer med instrumenter, men her kommer det også frem at dans og drama utgjør en betydelig del av hverdagen i faget. Kanskje gjelder ikke dette for alle, for som en av jentene i den første fokusgruppen sier:

*Kathrine: Det er jo ikke én gruppe, alle sammen får gjøre liksom det de vil. De som vil danse får lov til å danse, de som vil spille får lov til å spille og de som vil holde på med en mikser får lov til å gjøre det.*

Det er altså ikke alle som spiller musikk, danser, eller holder på med skuespill. Noen tar også hånd om det lyd- og lystekniske, og arbeider med elementer som kreves for å kunne gjennomføre en oppsetning for et publikum. *Arbeidsprosessen* i faget ser ut til å inkludere variert prosjektbasert arbeid, og alle nyansene som finnes der; idéskapning, tekstforfating, scenerigging, lysstyring og lydmiksing med flere. Samtidig gjelder ikke dette alle.

Informantene opplever at deres personlige interesser avgjør hvilke deler av prosjektarbeidet de deltar i.

Elevene hevder altså å få lov til å bestemme mye selv i faget. Musikal eller ikke, informantene er samstemte om at dette var deres eget prosjekt, og at de hadde en betydelig innvirkning på avgjørelser i hele prosessen fra idé til ferdig produkt. Idéen var det noen i den

første fokusgruppen som kom opp med, og de forteller om overraskelse og forfjamselse da læreren i faget godtok det de selv så på som tull og fjas. *“Og han sa bare; okei da gjør vi det.”* Dette ble oppfattet som en spøk fra lærerens side, men allerede uken etter begynte de sammen på prosessen om å gjøre idéen om til noe mer håndfast.

Ifølge elevene inviterer læreren til *medbestemmelse* og påvirkning på innholdet i faget. Når elevene blir bedt om å vise til eksempler på dette, er det som oftest den nevnte musikalen som trekkes frem. Samtidig viser sitatet under at akkurat denne pedagogiske virksomheten var tilstede fra oppstarten av faget.

*Guri: Første Sal og Scene-time så spurte han Anders oss om hva vi ville gjøre.*

*Kathrine: Ja, vi satt bare sånn i 45 minutter og snakket om hva vi ville gjøre liksom.*

*Guri: Og første gang når han presenterte faget for oss, så sa han sånn: Sal og scene det er veldig mye forskjellig, og det kommer helt an på hva dere vil.*

*Kathrine: Ja, for han sa bare sånn: jeg har egentlig ikke noen planer, dere skal selv finne ut hva dere vil gjøre.*

At læreren, Anders, ikke hadde noen planer tolker jeg som deres fortolkning av situasjonen heller enn et faktum, da flere av informantene viser til ulike grader av lærerstyrt undervisning kombinert med valgfrihet i faget. En av informantene i fokusgruppe 1 sier dette om arbeidet med musikalen: *“Han spurte alle hva de ville gjøre, og så satte han sammen alt. Så fikk man velge gruppen man ville være på. Danserne fikk lage egen dans, og bandene lærte seg alle sangene.”* Eleven Hans deltok, som tidligere nevnt, ikke i noen av fokusgruppene, men var først ut i den individuelle intervjurunden. Han forteller at de laget skuespillet selv, og bruker ordet *bestemme* flittig når han snakker om forestillingen. Når jeg ber han utdype dette beskriver han i detalj hvordan han og medelevene hadde tilpasset den originale handlingen, til å blant annet inkludere lokale fjell og geografiske områder, samtidig som kjente scener ble erstattet eller endret ut fra elevenes preferanser og idéer.

Det er tydelig at musikalen har utgjort en stor del av undervisningen i Sal og Scene når intervjuene finner sted, halvveis ut i andre semester på ungdomsskolen. Samtidig forteller informantene dog at samspill i band er det de gjør aller mest. Hvordan opplever de da graden av medbestemmelse i slike undervisningssituasjoner? En av jentene i den andre fokusgruppen sammenligner arbeidet i Sal og Scene med den ordinære musikkundervisningen, og beskriver en forskjell i det at de i musikkfaget kun får lov til å velge instrumenter selv. I Sal og Scene



får de i tillegg lov til å velge grupper og sanger selv, og elevene opplever en større frihet, men under ansvar. Hege hevder i sitt individuelle intervju at læreren egentlig ikke bestemmer så mye, det skjer bare når elevene ikke greier å ta ansvar selv: *“Ja, det er vel bare sånn av og til at han bestemmer hva vi skal gjøre for å få oss i gang, få oss til å gjøre ting.”* Her beskrives en praksis hvor læreren griper inn når han ser det nødvendig, men i utgangspunktet gir han elevene en del ansvar for egen læring.

Informantene har også noen tanker om hva det betyr å få lov til å bestemme, og hvordan det føles å få lov til å ta ansvar og være delaktig i avgjørelser. I fokusgruppe 2 forklarer en av jentene at det ikke er særlig gøy å gjøre ting man ikke har lyst til, og at ting blir langt mer morsomt om man får lov til å bestemme litt. I den første fokusgruppen svares også det følgende på spørsmålet om hvorfor det er godt å få lov til å bestemme selv:

*Turid: For å slippe å sitte der og gjøre kjedelige ting, ting vi ikke interesserer oss i. Fordi hvis vi skulle vært der og gjort, jeg vet ikke hva, skrevet manus hele tiden? Da hadde ikke jeg syntes at Sal og Scene hadde vært særlig morsomt.*

Resten av informantene i fokusgruppen er enige, men trekker også frem utfordringer knyttet til medbestemmelse:

*Anneli: Ja, men det er også vanskelig, at en hel klasse skal bli enige om noe.*

*Guri: Og så er vi jo større enn en vanlig klasse.*

*Kathrine: Så har vi erfart at det kan bli litt kaotisk.*

Medbestemmelse kan være vanskelig, og elevene forteller at det er en forskjell på det å bestemme i en mindre gruppe, kontra i en gruppe bestående av en hel klasse. Noen sier også at det er enklere å melde seg ut av diskusjoner dersom det er mange elever tilstede. Til slutt i denne sekvensen snakker informantene om planleggingen og gjennomføringen av musikalen, og begynner etterpå å reflektere rundt samarbeidsprosessen. Jeg vil gå nærmere inn på dette og det sosiale klimaet i neste delkapittel.

*Organiseringen* i klasserommet er allerede nevnt, der undervisningen i hovedsak foregår i mindre grupper med elever fordelt på øvingsrom i skolens musikklokaler. Hvordan dette fungerer, er det flere som har tanker om. I det siste individuelle intervjuet spør jeg Tora om det er noe hun skulle ønske at de hadde gjort mer av i Sal og Scene, hvorpå hun svarer at gruppene gjerne kunne vært litt annerledes. De fleste sier at de som oftest arbeider i de samme gruppene, og i den andre fokusgruppen er det bred enighet om at dette godt kunne variert i

større grad. På spørsmål om hvem dette er sitt ansvar, mener informantene at både lærer og elever må påvirke dette, men det framkommer at de ønsker en tydeligere lærerstyrt organisering på dette punktet. Noen er fornøyd med praksisen slik den er, men totalt sett er de fleste samstemte i at organiseringen i klassen kunne vært planlagt og gjennomført noe annerledes, og den følgende formuleringen tolker jeg som representativ for størsteparten av informantenes tanker: “*Ja det hadde jo vært litt morsommere om vi hadde blitt delt opp i grupper med folk som vi ikke snakker så mye med.*”

## **4.2 Sosialt klima**

I dette andre underkapitlet legges elevenes opplevelser av det sosiale klimaet i valgfaget Sal og Scene frem. Med hovedkategorien som grunnlag ble det også identifisert noen underkategorier gjennom analysen, og *felleskap og tilhørighet* og *samarbeid* er viktige faktorer som er med på å utgjøre klassens *sosiale klima*.

I møte med informantene ble ordet *klassemiljø* benyttet som synonymt med begrepet *sosialt klima*, med den hensikt at temaet skulle være lettere forståelig for elevene. Mine første tanker etter at alle intervjuene var gjennomført, var at dette stort sett er en godt sammensveiset gruppe preget av trygge elever som trives sammen med hverandre. Enkelte elever var noe tilbakeholdne under fokusgruppeintervjuene, og jeg var litt spent på om det ville dukke opp noe nytt under individuelle intervjuer med de som deltok der.

Ivar var en av informantene som holdt seg litt i bakgrunnen under gruppeintervjuet. Han forteller i sitt individuelle intervju om høy trivsel i faget, og dette er noe han tror gjelder for de aller fleste. Trygghet nevnes under intervjuet, og Ivar mener at det ikke er noen forskjell på opplevd trygghet i Sal og Scene-klassen når alle er samlet, i forhold til når elevene er sammen i mindre grupper - den er høy, uavhengig av antall elever til stede. Dette støtter både Hege og Tora, der de begge forteller om samsvarende opplevelser i grupper og helklasseundervisning. Begrepet trygghet er også det Ivar selv bruker når han skal forklare hvorfor han mener at miljøet i klassen er godt: “Jeg vet ikke, jeg tror alle er ganske trygge på alle som er her, og tør å fremføre foran hverandre i hvert fall.” I det å tørre å fremføre foran hverandre ligger ikke bare det å stå foran andre med øyne rettet mot seg, men også det å være en god publikummer. Den ene fokusgruppen tror at en som publikummer tenker over sin rolle dersom en selv har stått på en scene, og det ligger implisitt her at dette ikke bare handler om modighet hos de som fremfører, men også at det eksisterer en trygghet i gruppen som skaper trygge rammer.

Den første fokusgruppen får frem noen flere nyanser rundt det *sosiale klimaet*, der de beskriver klassen som en sammensetning av mange sterke personligheter med sterke meninger. Samtidig er de åpne om at de er mest sammen med elevene fra deres ordinære klasse, og at det gjerne skulle vært lagt opp til flere sosiale aktiviteter i Sal og Scene. Flere uttrykker et ønske om flere muligheter til å bli bedre kjent med de andre elevene i valgfaget:

*Anneli: Vi skulle hatt mer tid alle sammen til å samles og bli venner.*

*Kathrine: Ja, gjøre noen aktiviteter og leker og sånt.*

*Guri: Ja, vi skulle bare hatt en sånn dobbelttime til å bare ha sånne leker og blitt kjent alle sammen.*

*Anneli: Ja, så man tør å snakke til alle sammen.*

Samtidig mener samtlige av informantene i gruppen at det er flere elever som trives godt i Sal og Scene enn i den ordinære skoleklassen. Jeg får ingen gode svar på hvorfor de mener det er slik, men kanskje er den andre fokusgruppen inne på noe:

*Fordi det er veldig mange forskjellige personer som liker å gjøre forskjellige ting og sånt, og noen som ikke gidder å gjøre ting heller, i vanlige fag. Mens i Sal og Scene har vi jo valgt å være med på det fordi vi har lyst til å være med på det.*

Her tolker jeg svaret slik at informantene mener at det i den ordinære klassen er større spredning blant elevmassen når det gjelder interesser, motivasjon og innsats. I Sal og Scene virker de å tenke at denne spredningen er mindre, og at elevene i faget er der fordi de har lyst, ikke fordi de må, og at selve aktiviteten bringer dem sammen. De svarer også positivt på spørsmål om følelsen av *tilhørighet* til valgfagsklassen, hvor flere begrunner god trivsel og tilhørighet med at de får være sammen med venner fra de andre klassene på trinnet. Ikke alle er like entydig positive, men essensen ser fremdeles ut til å være et positivt *sosialt klima* i Sal og Scene. En av jentene i fokusgruppe 2 blir spurt om hun føler at hun hører til i klassen: *Av og til. Det er lettere å fremføre ting foran Sal og Scene-folkene enn i klassen.*” Det at flere elever nevner dette med fremføring foran andre kan nok knyttes til fagets sceniske egenart, men også til elevenes følelse av *fellesskap* og *tilhørighet* til gruppen, hvor det *sosiale klimaet* bidrar til en lav terskel for å presentere kunst for andre elever.

Det har ikke nødvendigvis alltid vært slik. Hege forteller i sitt individuelle intervju om at ting var litt annerledes ved starten av skoleåret, da det var elever som ikke gikk så godt overens. Dette endret seg samtidig som noen elever byttet til et annet valgfag, og hun mener miljøet i

klassen nå preges av mye tull og tøys, men understreker at hun mener dette skjer i positive former. Hans sier at han tror elevene i enkelte tilfeller ønsker å se andre gjøre feil og “drite seg ut”, spesielt hvis det er personer som oppfører seg irriterende og skryter for mye. Dette er ikke Tora enig i, mens Ivar i utgangspunktet bare vil snakke for seg selv: *“Jeg har ikke kjent på at jeg vil at noen skal gjøre feil, om de for eksempel synger eller noe sånt. Men jeg vet ikke hva de andre tenker.”* Dette med å tørre å gjøre feil er en sentral del av det å lære å spille instrumenter og lære å spille sammen, og har en naturlig plass i elevenes ferdighetsutvikling. I den første fokusgruppen er det enighet om at det er greit å gjøre feil, og at det som oftest er en selv som legger best merke til det:

*Kathrine: Jeg tror man merker veldig godt selv når man spiller feil, så da føler jeg at ikke at man trenger at alle andre kommenterer på det.*

*Turid: Ja, men alle er så konsentrerte i det de gjør, at de ikke merker at andre spiller feil.*

For at *samarbeidet* skal fungere godt, må det være lov til å gjøre feil, og et par av informantene i den andre fokusgruppen mener også at det er greit å le litt, så lenge det er en komisk feil. Hva en komisk feil er, kommer ikke tydelig frem, men den ene informanten følger opp med at det er greit så lenge man kan le sammen med hverandre. Den første fokusgruppen hevder også at ingen i klassen bryr seg om det dersom de blir ledd av; det er greit, fordi elevene både ler av og med hverandre, samtidig som “alle” vet at ingenting menes personlig. Dette er interessante uttalelser sett fra et klassemiljø-perspektiv, men verken fokusgruppene eller de individuelle intervjuene gir noen indikasjoner på at elevene ikke har grunnlag for sine påstander her. Det er altså ingen som tar opp at det å eventuelt bli ledd av er vanskelig for dem.

Når jeg i de ulike intervjuene beveger meg nærmere inn på hva *samarbeid* er og innebærer i Sal og Scene, er det i hovedsak musikalprosjektet som blir trukket frem. Det kan se ut som om informantene ikke ble helt fornøyde med musikalen, og flere trekker frem *samarbeidet* som både viktig og utfordrende i prosessen. *“Jeg tror at hver gruppe - de samarbeidet kanskje godt. Men gruppene må snakke litt mer sammen.”* Slik oppsummerer en av informantene i den første fokusgruppen samarbeidsprosessen under musikalen, før resten bekrefter med nikk og korte “ja”. Elevene opplevde at det manglet en form for sentral styring og oversikt, som videre førte til feil og manglende kjemi mellom de ulike gruppene under forestillingen. *“Vi i bandet visste jo ikke en gang hva skuespillerne gjorde”*, sier én, mens en

annen forteller at danserne ble tidlig ferdig med øving på sine nummer, og derfor gikk lei av å vente på de andre gruppene. Ut fra disse og lignende svar i den andre fokusgruppen, diskuterte jeg med informantene hensikten med å ha en produsent, en elev ansvarlig for samkjøring og koordinering, som arbeider med helheten i prosjektet. Det viste seg at dette allerede var tenkt på, men ikke hadde fungert slik det skulle:

*Kathrine: Ja for vi hadde jo noen folk som skulle ha kontroll..*

*Turid: Og de hadde ikke kontroll*

*Kathrine: ..men de gikk ikke så godt overens.*

*Turid: Ja, så skulle vi kanskje fått sånne produsenter tidligere, fra starten. I stedet for å komme inn på slutten og bare; hva gjør vi nå?*

Hege beskriver seg selv som en av de som liker å ta styringen og lede prosjekter, og hun forteller om mange små kommunikasjonsfeil som bidro til at musikalen ikke ble det den kanskje kunne ha vært. Kommunikasjon nevnes flere ganger gjennom de ulike intervjuene, og det er tydelig at elevene forbinder dette med *samarbeid*, og samtidig har erfart viktigheten av god kommunikasjon. Under fokusgruppeintervjuet peker Hege på at klassen er større i antall elever enn de ordinære klassene, samtidig som en annen skyter inn at det er vanskelig å gjøre alle fornøyde. Det er tydelig at flere av informantene har reflektert rundt samarbeidsprosessen, og selv om de har forslag til forbedringer er de samtidig opptatte av at mye også fungerer godt. “*Som oftest så finner vi ut av det.*”, forteller en av informantene i den første fokusgruppen.

Når informantene får spørsmål om hvilke evner som er viktig i et *samarbeid* i Sal og Scene, og hva den enkelte elev bidrar med, er det mange som forblir tause. Kanskje har de ikke reflektert så mye over egen rolle tidligere, eller så kan det være vanskelig å fremheve egne egenskaper, noe som nevnes under individuelle intervju. Dette presenteres i det neste underkapitlet.

Noen svarer at de ikke har samarbeidet så mye i faget, selv om jeg viser til deres egne uttalelser om samspill og prosjektjobbing. Dette faktumet anerkjennes, men de samme informantene virker likevel å ha litt utfordringer med å sette ord på hva det er de selv bidrar med inn i fellesskapet og samarbeidet. Andre har på et mer generelt nivå en idé om hva som må til for å få et samarbeid til å fungere, slik som en av jentene i den første fokusgruppen: “*At alle gjør sin del, og ikke bare tuller eller sånn. Eller at alle fokuserer når de skal, og så kan vi*

*tulle senere.*” En annen skyter inn at det er viktig at folk er interesserte i det de holder på med. Å være fokusert, motivert og selvbevisst er altså viktig når en samarbeider med hverandre i Sal og Scene, slik jeg forstår de få svarene som kommer frem hos informantene.

Når det blir snakk om utfordringer i samarbeidet, er det derimot flere som ønsker å si noe, og det fremstår litt som om det er enklere for informantene å identifisere feil og det som gikk galt, heller enn å beskrive det som fungerte godt. Det første som nevnes i den andre fokusgruppen er lyd, hvor de beskriver at den som spiller trommer i en gruppe ofte har et for høyt lydnivå, noe som kan føre til at resten av gruppen “flykter” til andre rom. Samtidig presenterer de en løsning på dette: *“Ja, det er derfor vi prøver å finne et rom der Per kan... der det er elektriske trommer, så vi kan skru han ned.”* De samme informantene forteller også om utfordringer knyttet til fordelingen av instrumenter i bandet: Dersom to vil spille trommer, skal de da velge den som er best, eller den som lærer raskest? Elevene beskriver her situasjoner i samarbeidet hvor de er nødt til å ta avgjørelser og finne løsninger for å drive samspillet videre, hvor refleksjonsnivået deres vitner positivt om at de faktisk evner å klare nettopp dette.

Den første fokusgruppen nevner også utfordringer knyttet til bråk under samspill, men samtidig mener de at samarbeidet med medelever fungerer bedre i Sal og Scene enn i andre fag. Norsk og matematikk nevnes som eksempler, hvor alle informantene er samstemte i at det er flere utfordringer i gruppesamarbeid i de tradisjonelle skolefagene: *“Ja, for i Sal og Scene er liksom folk interessert i de samme tingene. Med scene og sånt, sal og... ja, musikk. Sånne ting. Mens i klassen så er det veldig få folk som er interessert i det samme.”* Felles interesser er noe som gjentar seg i de ulike intervjuene, og det virker som om informantgruppen ser på valgfagsklassen som et fellesskap bestående av elever med interesser som ligger nærmere hverandre enn tilfellet er i de ordinære klassene.

I de individuelle intervjuene kommer det frem Hans opplever det som lett å samarbeide med andre i Sal og Scene, og forteller at han tror det har med medvirkning og medbestemmelse å gjøre: *“Ja, vi pleier jo å lage våre egne grupper. Da kjenner vi de vi jobber med, og da blir det lettere å stole på de og jobbe med de.”* Dette med gruppeorganisering var det som tidligere beskrevet ikke alle informantene som var like enige om eller begeistret for, og Hege forteller at det i samarbeidssituasjoner ofte er de samme elevene som bestemmer og tar avgjørelser. Dette er imidlertid ikke noe Ivar bekrefter; han opplever at det stort sett er åpent

for alle som vil si noe, og at det ofte er variasjon i hvem som tar avgjørelser på gruppene. Uenigheten viser at det er forskjeller og ulike nyanser, alt etter hvem man spør.

### ***4.3 Eleven i faget***

I dette siste underkapitlet presenteres resultatene som omhandler betydningen valgfagets praktisk-estetiske egenart har i informantenes eget liv. Underkategoriene ble delvis utviklet ut fra gjennomgang og analyse av datamaterialet, men inkluderer også egne prioriteringer, og inkluderer *egenproduksjon, identitet og følelser, selvtillit og personlig læring og utvikling*.

Når vi kommer inn på det mer personlige og følelsesbaserte aspektet ved Sal og Scene, var en av mine første prioriteringer å identifisere eventuell *egenproduksjon* av musikk i informantgruppen. I den første fokusgruppen blir det fortalt at de ikke har fått lov til å lage egen musikk gjennom faget, og det viser seg at det er få informanter som har forsøkt å lage egen musikk i det hele tatt, samtidig som flere uttrykker et ønske om å ville gjøre det: *“Det hadde vært veldig artig om vi skulle prøve å lage sånn egen musikk, melodi og alt selv.”* I den andre fokusgruppen er det heller ingen som kan fortelle om egenproduksjon av musikk i skolesammenheng, men de opplever heller at musikalprosjektet har tatt mye av undervisningstiden i faget til nå. De beskriver samtidig at de gjør mye egenproduksjon i andre fag, slik som tekstproduksjon i norsk, og forteller om et prosjekt i faget Kunst og Håndverk der elevene laget kunst som skulle representere deres personlige sider og identitet. I de individuelle intervjuene er tendensen lik, og ingen nye resultater dukker opp, der svaret på spørsmålet om egenproduksjon i alle tilfellene er negativt.

I løpet av fokusgruppeintervjuene er det kun én informant som forteller om produksjon av egen musikk. Dette skjedde gjennom en kommunal workshop sammen med jevnaldrende ungdommer, hvor Kathrine i samarbeid med andre laget en egen sang og fremførte denne på en scene. Hun opplevde dette som gøy, men beskriver det samtidig som en mindre seriøs prosess. *“Vi fikk beskjed om at vi skulle lage en tekst der vi liksom sang om enten egne erfaringer eller ting vi syntes om.”*, forteller Kathrine, og sier videre at resultatet ble en sang om ulike ting de ikke likte, og at det ikke fantes noe dypere nivå ved sangen i forhold til personlighet, identitet og følelser.

Videre dreier intervjuene inn på uttrykkelse av *identitet og følelser* gjennom andre kunstformer, eller gjennom musikk som ikke er produsert selv. Flere i den første fokusgruppen var med på å lage egen dans under musikalprosjektet: *“Når vi laget dans, så*

*lagde vi en dans med følelser. Jeg vet ikke helt om det representerte oss, men det representerte rollen i skuespillet.*” Når jeg forsøker å gripe tak i dette utsagnet, understreker informantene at det ikke var deres identitet og personlighet som la grunnlaget for den egenproduserte dansen. I dette kan ligge at prosessen åpnet for at elevene kunne få utfolde seg kreativt, men uten at den videre kan knyttes direkte til utvikling av identitet og påvirkning på informantenes personlige følelsesliv.

I den samme fokusgruppen er det flere informanter som svarer positivt på spørsmålet om de tror at følelser og sinnsstemninger kommer frem gjennom musikken de spiller, men ingen har eksempler der de kan vise til dette. En av jentene legger til at det i hovedsak gjelder musikken hun hører på, ikke musikken hun spiller selv. Dette er flere enige i:

*Kathrine: Det er liksom at du har en sang å sette på, uansett hvilket humør du er i. Det er litt det som er med hele Sal og Scene-gruppa, musikk er veldig viktig for oss.*

*Anneli: Jeg tror musikk er viktig for alle.*

*Lise: Selv om ikke så mange legger merke til det.*

Den andre fokusgruppen tror ikke følelser vises gjennom utøvende musikk, men heller at det påvirker motivasjonen til deltakelse:

*Hege: Det har vel kanskje også med om du har lyst til å delta da. Hvis du er veldig trist kan det hende du ikke har så veldig lyst til å være med å spille. Så da kan det hende at du sitter ute, på mobilen eller noe sånt.*

Flere av informantene nikker anerkjennende, og det virker ikke som om noen har noe mer å tilføye. Tora sier i sitt individuelle intervju at hun noen få ganger har vist frem følelser gjennom musikk, men at det ikke har skjedd ofte. Når jeg spør om eksempler eller historier knyttet til dette, rister hun på hodet og sier at hun ikke kommer på noe. Hun tror likevel at hennes personlighet kommer frem når hun spiller musikk: *“Kanskje det at jeg smiler.”* På spørsmål om hun har lagt merke til at andre har vært personlig eller vist følelser gjennom musikk og andre kunstformer i Sal og Scene, svarer hun nei, og legger til at hun ikke har vært like mye sammen med alle elevene i klassen. Hege mener at faget ikke preges av så mye følelser og dypere anliggender, i hvert fall ikke de mørke og triste: *“...men det er som oftest ikke ubehagelige ting i Sal og Scene. Dit kommer vi bare for å ha det gøy.”* Dette støttes av Ivar, som ikke kan huske å ha lagt merke til noen personlige historier eller emosjonelle ytringer fra sine medelever. Gjennom alle intervjuene er det kun Hans som kan fortelle om én



enkelt emosjonelt ladet situasjon: *“Ja, ikke under forestillinger, men under vanlige fremføringer. Jeg trodde litt at det kom til å skje på forestillingen, men det skjedde ikke. Da var jeg stolt over den personen, at hun klarte å holde seg.”* Hans ønsket ikke å utdype dette nærmere, og slik jeg tolker situasjonen er den ikke nødvendigvis relevant for prosjektet.

Videre ønsket jeg å finne ut av hvordan informantene ser på Sal og Scene som en arena for å åpne opp om indre tanker og personlige problemer, enten det handler om å snakke med medelever eller læreren i faget. Informantene i den første fokusgruppen er enige om at de ikke ville tatt opp vanskelige tema med faglæreren, og noen utdyper at de ikke ville gjort dette med noen lærere:

*Kathrine: Man får ikke et sånt forhold til lærere, sånn egentlig. Selv om man burde ha det. Det er ikke det at læreren gjør noe galt, men det er bare det at... spesielt i vår alder er vi veldig usikker på alt vi sier og gjør liksom. Derfor er det for meg mye lettere å snakke med storesøstrene mine enn det er å snakke med lærerne mine.*

I den andre fokusgruppen mener en av informantene at valgfaget føles som en litt unaturlig arena, og at det kanskje kunne vært mulig i situasjoner hvor faglæreren er mindre travel. Før jeg får sagt noe legger hun til:

*Hege: Nei, det er kanskje ikke så naturlig å ta det til en lærer som... hvis du bare har han i Sal og Scene for eksempel. Da er det kanskje mer naturlig å ta det til kontaktlæreren, helsesøster eller sånne ting.*

Begge fokusgruppene er altså relativt samstemte i at Sal og Scene ikke er en naturlig arena for å ta opp personlige problemer og tanker.

Under de individuelle intervjuene snakket vi mest om temaet i forhold til andre elever, og Tora sier at hun nok bare ville tatt opp følelsesladde opplevelser med medelever som hun kjenner godt, som hun tidligere har presisert at ikke gjelder alle i klassen. Hege forteller noe lignende: *“Det kommer an på hvem jeg er sammen med. Hvis det er folk som jeg bare kjenner gjennom Sal og Scene så sier jeg ikke dem noe personlig. Men så er jo mine beste venner her, så da snakker jeg.”* Til tross for at Ivar, som for det meste holder seg sammen med bestekompisen sin, sier at han nok ville turt å være ærlig med medelevene om personlige utfordringer, beskriver altså informantgruppen et valgfag og en elevgruppe hvor det ikke er mer eller mindre vanlig enn ellers å vise følelser eller være åpen om indre tanker og prosesser.

Jeg ønsket likevel å vite noe om hva fagets praktisk-estetiske egenart betyr for elevenes indre, og hva de føler når de utøver musikk og kunst både i en sal og på en scene. Hvordan påvirker egentlig scenens rampelys informantenes *selvtillit*? I den første fokusgruppen er det flere som opplever det å fremføre foran andre som utfordrende:

*Anneli: Jeg synes det er verre å fremføre foran folk jeg kjenner. I [Lokalt konserthus] kjenner jo ikke folk deg.*

*Kathrine: Ja, mye verre. For det er veldig mye større sjanse for at du blir dømt.*

Informantene beskriver altså det å fremføre foran ukjente mennesker som mer behagelig enn i de tilfellene der publikum består av færre mennesker, og som de har en relasjon til. En tredje informant skyter også inn at det er mye verre å fremføre musikk enn dans, men går ikke inn på hvorfor det er slik. Disse uttalelsene står i strid med informantenes tidligere beskrivelser av det sosiale klimaet i forhold til trygghet og aksept for å gjøre feil, men samtidig tolker jeg informantene slik at de her snakker om fremføringer og scenisk aktivitet på generell basis.

I den andre fokusgruppen er det flere som innrømmer å ha angret på å fremføre noe, enten det var på en større scene, eller i mindre situasjoner, slik som på et *band-rom* foran læreren, noe som ikke passer helt med den første fokusgruppens uttalelser om en arena hvor det er greit å gjøre feil. Hege og Tora har opplevd dette, og beskriver situasjoner hvor de sang feil tekst, hadde vondt i halsen eller spilte feile toner på instrumentet sitt, og hvor de i etterkant skulle ønske at de hadde trukket seg. Ivar har ikke hatt slike opplevelser, og Hans virker ikke å bruke så mye tid på anger: *“Sånn, nei...egentlig ikke. Eneste er at jeg gjorde en liten feil på forestillingen, men det gikk helt fint.”* I dette tilfellet skiller guttene og jentene seg fra hverandre i forhold til hvordan de opplevde slike situasjoner, og på bakgrunn av fokusgruppenes uenighet tolker jeg disse følelsene til å være personavhengig, ikke noe som nødvendigvis gjelder alle elever.

Når vi beveger oss inn på hvilke tanker som skaper slike følelser, som eksempelvis anger, er det flere informanter som forteller om utfordringer med sin *indre kritiker*, den indre stemmen som aldri blir helt fornøyd etter en fremføring.

*Anneli: Folk kommer jo ikke opp til deg og bare; det var dårlig. Det er ingen som gjør sånt.*

*Kathrine: Nei, det er liksom det man sier til seg selv.*

Sitatet over er hentet fra intervjuet med den første fokusgruppen, og fenomenet som beskrives virker å være kjent for mange av informantene. Flere nikker anerkjennende og sier at de ofte opplever at deres indre tanker undertrykker den positive responsen de får for sine fremføringer. I det andre gruppeintervjuet forteller Tora om velmenende kommentarer fra publikum som ikke har særlig effekt: *“Det var inni meg hele tiden. Og så var det sånn når folk kom forbi og sa; man hørte ikke at du sang feil. Men man vet jo selv at man sang feil.”* Hege svarer bekreftende, og sier at hun har opplevd noe lignende, men i hennes tilfelle var kanskje ikke kommentarene like velment:

*Jeg skulle ha solo, og da hadde jeg veldig vondt i halsen, så jeg fikk ikke til å synge ordentlig. Så sa liksom de andre at jeg hørtes veldig forkjølet ut når jeg sang. Det var pinlig.*

I sitt individuelle intervju utdyper Hege dette med å vurdere egen innsats, og forteller at det for henne ikke spiller så stor rolle hva andre sier, når hun selv er likevel er overbevist om at ting ikke gikk bra. På tomannshånd presiserer Tora at hun ikke leter etter feil hos seg selv, og som oftest tenker at opptredener gikk bra. Ivar hadde som nevnt ikke opplevd negative tanker i etterkant av en fremføring, men innrømmer at han synes det er mer ubehagelig å stå på en scene dersom han må synge, og når jeg spør hvorfor svarer han: *“Fordi folk liksom følger med på hva du synger, og plutselig synger du kanskje feil.”* Samtidig synes han ikke det er skummelt å spille instrumenter eller fremføre skuespill foran andre, og han virker å se det aller meste som overkommelig, dersom han har hatt nok tid til å forberede seg. Hans på sin side forteller om nervøsitet i forkant av en sceneopptreden, og at han tror dette er en følelse han alltid vil ha i slike situasjoner.

Etter hvert som vi nærmet oss slutten av intervjuene var jeg interessert i å høre hva slags utbytte informantene opplever av å ha av faget Sal og Scene, og hvilke tanker de har om sin *personlige læring og utvikling*. Den første fokusgruppen er enige med hverandre i at de alle lærte mye av musikalprosjektet, og da spesielt av de tingene som gikk galt. De forteller at de ikke hadde forberedt seg lenge eller godt nok, men samtidig at prosjektet var gøy og lærerikt. Når jeg spør hva de konkret lærer av å gjennomføre slike forestillinger, spesielt dette med å stå på en scene, trekker de frem flere ting:

*Guri: At det ikke er så skummelt å drite seg ut.*

*Kathrine: Ja, og at det går bra å gjøre feil.*

Videre forteller informantene i gruppen at de gjennom faget lærer å ta sjanser, og snakker om personlig komfortsone som en mulighet for læring: *“Det er bra å være utenfor komfortsonen sin.”* En av jentene legger til at hun egentlig synes det er ganske komfortabelt å fremføre på en scene, men avbrytes raskt av en annen: *“Men du er jo vant til det.”* Ved å gjøre noe mange ganger, blir en vant til det, og jeg tolker informantens hurtige respons dit at hun mener at denne opplevde komforten stammer fra gjentatte bevegelser utenfor komfortsonen. Hans tror for sin egen del at dette er tilfellet, da han opplever å utvide sin egen komfortsone ved å gjøre ting han egentlig synes er skummelt. Han trekker frem et eksempel der han var veldig nervøs før en forestilling, hvor hele skolen var publikum. *“Ja, det lærte meg å bare hoppe i det.”* Til tross for nervøsiteten, gikk opptreden bra, og Hans tok med seg viktig lærdom videre.

Når jeg spør Ivar om hans personlige læring og utvikling gjennom faget, trekker han først frem instrumentering: *“Før var det sånn når du så en gitar, så begynte du å spille noe random greier. Nå kan jeg faktisk spille instrumenter, så det er egentlig ganske artig.”* Videre opplever han å være mer stødig på en scene, og tror også at fremføringer i Sal og Scene har hjulpet han i andre fag, spesifikt i det å tørre å fremføre foran sin ordinære klasse. Hege sier at hun tror at man kan bli mer utadvendt av å stå på en scene, og beskriver økt selvtillit i sosiale sammenhenger: *“Jeg tror kanskje jeg har blitt mer komfortabel rundt store mengder, og så tror jeg at jeg snakker litt mer med alle, fordi jeg kan stå framme alene, liksom.”* Hun mener også at hun gjennom sang, og det å lære seg sangtekster utenat, lettere husker hva hun skal si under fremføringer i andre fag enn Sal og Scene. Tora er ikke like tydelig i sine beskrivelser, og selv om hun opplever at hun har lært mye, klarer hun ikke helt å beskrive hva det er med ord. Hun forteller at hun fortsatt er nervøs når hun skal fremføre noe alene, uavhengig av fag, og sier at det er godt å ha noen sammen med seg når hun står på scenen.

## 5.0 Drøfting

I dette siste hovedkapitlet følger en drøfting av resultatene som ble presentert i kapitlene **4.1-4.3**. På bakgrunn av prosjektets problemstilling vil funnene drøftes i lys av teori- og forskningsgrunnlaget i kapittel **2 Teori og forskningsmessig grunnlag**, og jeg vil forsøke å besvare problemstillingen og tilhørende forskningsspørsmål gjennom å knytte informasjonen i disse kapitlene sammen. Problemstillingen lyder som følgende:

*Sal og Scene: Ungdomsskoleelevers opplevelser av fagets egenart, sosialt klima, egen utvikling og læring i en praktisk-estetisk kontekst.*

### 5.1 Fagets egenart

I kapittel **4.1 Fagets egenart** kommer det frem at innhold og arbeidsmetoder i valgfaget Sal og Scene i praksis stemmer godt overens med læreplanens forventninger om skaping og formidling (Kunnskapsdepartementet, 2012), samtidig som styringsdokumentenes ønske om elevmedvirkning virker å ivaretas på en god måte. Informantenes opplevelser vitner om et variert fag, hvor det i løpet av de ni månedene siden oppstart har blitt gjennomført en kombinasjon av prosjektbasert arbeid med lengre varighet, og musikalsk samspill i form av øvinger og fremføringer med band. Kanskje kan også det siste

#### 5.1.1 Et variert fag

Utvidet musikkundervisning kan gi flere positive utslag hos elever (Eerola & Eerola, 2014), og der informantene i Sal og Scene forteller om en undervisning som i stor grad baserer seg på musikalsk samspill, kan faget antas å ha en liknende funksjon som den utvidede musikkundervisningen i den finske studien. Flere av informantene både synger og spiller mer enn ett instrument, og det er ofte det musikalske som trekkes frem som det mest betydningsfulle i faget, noe som støtter en idé om Sal og Scene som et slags valgfritt, mer spesialisert, tilbud som går utover det den ordinære musikkundervisningen i skolen omfatter.

Det andre hovedinnslaget når det gjelder undervisningsmetoder i faget, er prosjektbasert arbeid, hvor informantene forteller om en større andel tidsbruk på oppsetningen av en skolemusikal. Dette er et tegn på kvalitet i undervisningen, dersom vi legger Bamfords (2006) globale forskningsprosjekt til grunn, og inkluderer videre tverrfaglig arbeid og bruk av andre ferdigheter enn bare de musikalske. I dette prosjektbaserte arbeidet ligger det muligheter for

utvikling av ferdigheter som kreves i fremtidens samfunn, og kanskje er det spesielt *kreativitet, samarbeid og kommunikasjon* som kan sies å være tilstede i faget, der datamaterialet ikke gir grunnlag for å si noe om utviklingen av P21 sin fjerde ferdighet, kritisk tenkning (Partnership for 21st century learning, 2015). Kreativt arbeid ser ut til å være en vesentlig del av skolehverdagen i Sal og Scene, og kommer kanskje best frem gjennom elevenes opplevelser av skolemusikalen, der de var deltakende i prosessen helt fra starten av, fra idé til ferdig produkt.

Resultatene er noe mangelfulle i forhold til det tredje punktet i *den artistiske prosessen*, som Schuler (2011) legger til grunn for utviklingen av de ovennevnte ferdighetene, men selv om informantene ikke kommer inn på etterarbeid med musikalen, beskriver de en form for evaluering underveis. Estetiske læringsprosesser (Austring & Sørensen, 2019) er absolutt til stede i Sal og Scene, der informantene indirekte forteller om bearbeiding og tilpasning av ulike uttrykk sammen, både på gruppe- og prosjektnivå, eksempelvis musikalsk samspill i band og arbeid med skolemusikalen.

### **5.1.2 Å få bestemme selv**

Det å få lov til å ta avgjørelser og delta i beslutningsprosesser, er betydningsfullt for å utvikle seg som menneske, og informanten Tora tror ikke Sal og Scene ville vært særlig morsomt om hun ikke hadde fått lov til å påvirke innholdet. Informantene forteller generelt om en høy grad av *medbestemmelse* i faget, der de både får mulighet til å påvirke innholdet gjennom valg av instrumenter og sanger, men også organiseringen i forhold til hvilke grupper de ønsker å delta i. Det kan også argumenteres for at informantene har innvirkning på arbeidsmetodene i Sal og Scene, der skolemusikalens prosjektbaserte arbeid stammet fra en idé som to av informantene kom opp med. Denne høye graden av *medbestemmelse* gir et godt grunnlag for motivasjonen til å fortsette med musikk etter endt grunnskole, og kan bidra til økt musikalsk selvstendighet (Schuler, 2011).

Videre gir elevmedvirkningen informantene en opplevelse av valgfrihet, og de beskriver at arbeidet i faget er interessebasert, hvor det er åpent for hver enkelt å fordype seg i det han eller hun har lyst til. Selv om tilpasset opplæring kan oppfattes som en kompleks praksis (Haug & Bachmann, 2006), er det tydelig at Sal og Scene nettopp gir muligheter for å tilpasse opplæringen til den enkelte elev. Ved å inkludere elevenes forutsetninger og personlige preferanser, virker faget å kunne gi elever opplæring til en viss grad på deres premisser.

Likevel opplever ikke informantene *medbestemmelse* som entydig positivt, siden de ytrer et ønske om økt lærerstyring i organiseringen av faget, spesifikt i forhold til organisering av samarbeidsgrupper.

Læreren oppleves å ha en i stor grad veiledende rolle, noe som stemmer godt overens med Edgars (2015) beskrivelse av musikk læreren. I den første fokusgruppen beskrives det at læreren spurte alle hva de ville gjøre i forbindelse med skolemusikalen. Videre fortelles det at læreren organiserte prosjektet på bakgrunn av elevenes tilbakemeldinger, hvor han deretter ga dem muligheten til å velge forhåndsdefinerte grupper på bakgrunn av egne interesser. Dette vitner om en sterkere innramming (Bernstein, 2000) i faget enn det først kan se ut som, hvor faglæreren ofte holder seg i bakgrunnen, men likevel har mer kontroll enn informantene selv kanskje er klar over.

## ***5.2 Sosialt klima***

Til tross for enkelte isolerte ytringer om negative aspekter ved det *sosiale klimaet* i Sal og Scene, danner kapittel **4.2 Sosialt klima** bildet av et miljø preget av høy trivsel og opplevd tilhørighet, i hovedsak på bakgrunn av informantenes felles interesse for det praktisk-estetiske, samt at Sal og Scene er et selvvalgt fag. I den tidligere nevnte finske studien (Eerola & Eerola, 2014) om utvidet musikkundervisning, ble forskningen gjennomført over en periode på fire år. Informantene i Sal og Scene hadde på sin side bare hatt faget i ni måneder da intervjuene ble gjennomført, men resultatene viser mye av de samme tendensene angående *sosialt klima og tilhørighet*.

### ***5.2.1 Et trygt miljø***

Flere av informantene trekker frem at det er lettere å fremføre noe foran medelevene i Sal og Scene enn foran medelevene i deres ordinære klasser, noe Elias, Zins og Weissberg (1997) vil beskrive som et støttende klima, hvor en ikke er redd for å bli dømt av andre. Likevel var det ifølge Hege ikke slik fra begynnelsen, og det kan derfor tenkes at en utvikling av det *sosiale klimaet* har skjedd siden oppstarten av faget. Datamaterialet gir ikke grunnlag for å si at dette kun er på bakgrunn av fagets praktisk-estetiske preg, men likevel peker informantenes refleksjoner noe i denne retningen, der de blant annet hevder at det å stå på en scene påvirker egen atferd når en går over i rollen som publikummer.

Likevel finnes det noen viktige nyanser i informantenes beskrivelser av klimaet i Sal og Scene. Edberg (2019) fant i sin forskning ut at skolemusikalen som metode reproducerer sosiale strukturer som allerede finnes i skolen. Denne forskningen ble gjennomført i Sverige, men virker til en viss grad å være overførbart til Sal og Scene, når en ser på informantenes ønske om større variasjon av gruppesammensetninger, og flere sosiale aktiviteter for å bli bedre kjent med hverandre. Flere forteller også at de for det meste holder seg sammen med medelevene de kjenner fra før, og Sal og Scene som fag utmerker seg verken positivt eller negativt i forhold til etablerte sosiale strukturer i skolen. Samtidig opplever informantene en sterk følelse av trygghet i klassen, en følelse som hevdes å være like sterk i helklasseundervisning, som når elevene er delt opp i mindre grupper. Det er kun Hans, i et isolert tilfelle, som forteller om et ønske om å se andre gjøre feil, og totalt sett ser informantene ut til å trives godt i Sal og Scene. De beskriver et fag preget av humor, like interesser og hevder at flere elever trives her enn i sine ordinære klasser. Vi ender opp med et *sosialt klima* som på ingen måte er fritt for konflikter, men likevel kan sies å stemme godt overens med både Bastians (Winner, m.fl., 2013) og Eerola og Eerolas (2014) forskning, hvor førstnevnte er mest bastant i sin påstand om musikkens innvirkning på *sosialt klima* i klasserommet.

### 5.2.2 Å arbeide sammen

Dersom vi legger til grunn Schulers (2011) påstand om at *medbestemmelse* er essensielt for elevers forståelse av *samarbeid*, ligger allerede Sal og Scene godt an i forhold til elevers samarbeidslæring og utvikling av *sosial kompetanse* (Utdanningsdirektoratet, 2016), på bakgrunn av de allerede drøftede resultatene i kapittel 5.1.2 **Å få bestemme selv**. Videre opplever informantene denne friheten i samarbeidet som utfordrende, noe som kan tyde på at læring skjer, i det at de blir nødt til å tilpasse seg hverandre og arbeide sammen for å finne løsninger. Informantene beskriver også dette, hvor de trekker frem konkrete samarbeidsproblemer og hvordan disse problemene har blitt løst. På mange måter er det nettopp dette *samarbeid* handler om, for hvor skjer læringen dersom samarbeidet til enhver tid fungerer smertefritt? Informantene har utfordringer med å beskrive sin egen rolle og sitt bidrag inn i et samarbeid, og ingen nevner empati, respekt, selvkontroll (Schuler, 2011) eller lignende som vesentlig for et vellykket samarbeid. Samtidig viser de gjennom sine refleksjoner, spesielt rundt hva som kan gå galt i et samarbeid, at de er underveis i en læringsprosess. Jeg ser også dette som naturlig, informantenes alder tatt i betraktning.



*Samarbeidet* i Sal og Scene foregår på både gruppe- og prosjektnivå, hvor informantene beskriver innøving og fremføring av sanger i band, og i større sammenhenger har opplevd å kjenne på utfordringene ved å få alle de ulike elementene i en skolemusikal til å henge sammen. Østern og Dahl (2019) mener læring skjer gjennom det sistnevnte, gjennom å takle utfordringer som oppstår i et prosjektarbeid, og sannsynligvis har også informantene lært noe av å evaluere og beskrive prosessen med skolemusikalen i intervjuene i dette prosjektet.

Hege sier at elevene som oftest finner ut av ting, og det virker som om samarbeidet i faget for det meste fungerer godt, til tross for elevenes ønske om sterkere lærerstyring av organiseringen. Når de også nevner kommunikasjon som viktig for et godt samarbeid, er det naturlig å knytte Sal og Scene til de to andre ferdighetene i P21s fokuserte ferdigheter, *samarbeid og kommunikasjon* (Partnership for 21st century learning, 2015).

### **5.3 Eleven i faget**

Gjennom kapittel **4.3 Eleven i faget** kommer det frem at informantene ikke opplever Sal og Scene som et fag spesielt preget av emosjonelle aspekter, og ytringer som bekrefter arbeid med følelseskunnskap (Vist, 2009) er i stor grad fraværende i datamaterialet. Kanskje var informantgruppen for unge til å kunne reflektere over og si noe om følelser og musikk på et dypere nivå. På den andre siden er det viktig å holde muligheten åpen for at metodene ikke var tilfredsstillende for innhenting av denne typen data, eller at det var vanskelig for dem å gå inn på slike forhold med en forsker de ikke kjente. Videre reflekterer informantene godt rundt psykologiske, emosjonelle og sosiale utfordringer, og viser at Sal og Scenes praktisk-estetiske egenart har en indre utviklende funksjon, og på ingen måte fremstår som irrelevant for informantene i deres liv.

#### **5.3.1 Å uttrykke selvet**

Låtskriving kan gi elever i ungdomsskolen hjelp til å takle stress, og stimulere *sosiale* og *emosjonelle* behov, i det som for mange er en krevende periode i livet (Kratus, 2016).

Informantene i Sal og Scene har derimot ikke fått muligheten til å lage egen musikk, selv om flere ytrer et ønske om å få gjøre akkurat det. Det er kun Kathrine som har erfaring med låtskriving utenfor faget, men hun presiserer at prosessen ikke involverte hennes identitet, følelser eller personlighet i særlig grad. Åttendeklassingene i Sal og Scene virker ikke å

knytte *identitet* og *følelser* til sin utøvelse av musikk, og Hege hevder at faget ikke inkluderer et dypere emosjonelt aspekt.

Samtidig kommer det frem at lytteopplevelsen er viktig i informantenes liv, og musikk kan synes å ha en terapeutisk funksjon i form av lytting til andres verk. Kratus (2016) støtter dette, der han utover låtskriving også trekker frem lytteopplevelsen som en katalysator for utvikling av sosial identitet. Samtidig advarer han mot at den også kan fremstå som en flukt fra den virkelige og ofte stressende elevhverdagen.

Når det gjelder Sal og Scene som en naturlig arena for å ta opp personlige anliggender, er det lite som tilsier at dette er tilfellet. Tora og Hege sier i sine individuelle intervju at de kun ville vært åpen med medelever som de kjenner godt, og ingen av informantene har opplevd situasjoner i faget hvor andre elever har turt å vise følelser eller åpenhet rundt indre følelser og utfordringer. Edgar (2015) mener musikk læreren kan ha en rolle som rådgiver, og at det praktisk-estetiske preget på undervisningen gir gode muligheter for å følge opp elevers mentale helse. Å bruke faglæreren i Sal og Scene som rådgiver, er ikke noe informantene finner naturlig, og Kathrine sier også at hun og hennes jevnaldrende ikke ser lærere generelt som passende samtalepartnere, når noe i livet oppleves som vanskelig eller ubehagelig. Som yrkesaktiv lærer selv, gir denne ytringen en indikasjon på at de etterspurte dataene kanskje ikke var tilgjengelige under innsamlingen, uavhengig av hvilken metode som ble benyttet.

### **5.3.2 Elevenes personlige læring og utvikling**

Utover ren musikkfaglig læring, som mestring av ulike instrumenter, opplever informantene i Sal og Scene utvikling innenfor både det *sosiale* og *emosjonelle*. Å gå utenfor komfortsonen i sceniske kontekster har en utviklende funksjon, og kan forbedre elevers selvfølelse og evne til å takle personlige følelser (Winner, m.fl., 2013). Flere informanter bruker også begrepet *komfortsone* når de reflekterer rundt egen læring og utvikling i faget. Kort oppsummert kommer de frem til at nervøsitet i kontrollerte former er positivt, og at det sceniske preget på faget har lært flere av informantene at det er greit å gjøre feil, samtidig som gjentakende bevegelser utenfor *komfortsonen* skaper økt trygghet i fremføringssituasjoner. Hege sier konkret at hun har blitt mer utadvendt av å stå på en scene, og at hun opplever seg selv som mer komfortabel i sosiale sammenhenger. Ivar beskriver noe lignende, og at han opplever økt selvtillit i lignende situasjoner i andre fag. Dette vitner om at musikalsk samspill i band, og

formidlingspreget ved Sal og Scene, kan gi positivt utslag på *sosial kompetanse* (Winner, m.fl., 2013).

Videre kan det synes en tendens i forhold til selvkritikk og egenvurdering av prestasjoner. Flere av informantene opplever at indre tanker undergraver applaus og komplimenter de mottar for sine sceneprestasjoner, hvor dette videre synes isolert til å kun gjelde de kvinnelige informantene. Ivar opplever det som mer ubehagelig å stå på en scene dersom han må synge, men dette er også den eneste ytringen fra de mannlige informantene som forteller noe om negative tanker og følelser knyttet til sceneaktivitet. Den *indre kritikeren* kan skape et forvrengt bilde av virkeligheten (Stone m.fl., 2003), og de kvinnelige informantene forteller om flere opplevelser som kan knyttes til mentale utfordringer ved det å fremføre og presentere. En interessant opplysning er det at flere mener at det er emosjonelt mer belastende å fremføre noe foran mindre folkemengder, spesielt dersom den består av mennesker de har en relasjon til. Kanskje kan dette stamme fra tidligere negative erfaringer hos informantene det gjelder, eller så kan det på andre siden antas at det å fremføre noe en har lagt ned innsats i, er enklere dersom en distanse, både fysisk og relasjonelt, er tilstede i situasjonen.

#### ***5.4 Oppsummering, konklusjoner og implikasjoner***

Temaet og det overordnede målet for dette prosjektet har vært å gripe tak i ungdomsskoleelevers opplevelser av valgfaget Sal og Scene, og å videre få frem elevperspektivet på deler av det praktisk-estetiske arbeidet som gjøres i den norske skolen. Ut i fra min kunnskap og oversikt, finnes det ikke forskning på dette valgfaget fra tidligere, og informantene er derfor pionerer innenfor akkurat denne innsnevrede delen av forskningsfeltet. Problemstillingen er tematisk formulert, og dannet grunnlaget for tre forskningsspørsmål, med fokus på informantenes opplevelser:

- Hvordan opplever elever fagets egenart og gjennomføringen av innholdet i faget?
- Hvordan opplever elever det sosiale klimaet og samarbeidet i klassen?
- Hvordan opplever elever betydningen av fagets praktisk-estetiske preg i eget liv?

Alle forskningsspørsmålene er besvart gjennom denne oppgaven, der den løfter frem informantenes opplevelser og drøfter disse opp mot relevant teori og forskning. Samtidig finnes det nyanser i forhold til graden av besvarelse, og videre hvilke konklusjoner en kan trekke ut fra disse besvarelsene.

*Fagets egenart* ser ut til å stemme godt overens med det læreplanen forventer, med prosjektbasert arbeid, skaping og formidling, om enn kanskje med et litt større fokus på det musikalske enn det som er intensjonen i styringsdokumentene. Innholdet er likevel variert, og undervisningen legger opp til en høy grad av elevmedvirkning og frihet under ansvar. Sal og Scene kan sees på som et tilbud til de som opplever at én time med ordinær musikkundervisning i uken er for lite, og som videre ønsker å delta i et praktisk-estetisk fellesskap hvor det åpnes for å spesialisere seg på bakgrunn av personlige interesser. Min personlige erfaring er at faget ofte ledes av lærere med musikalsk bakgrunn og kompetanse, som også i informantklassen i dette prosjektet, og det kan tenkes at fagets andre områder ville hatt godt av et sterkere lærer- og fagnettverk rundt Sal og Scene, med mål om å skape felles rammer for undervisningen og dens innhold. Dans og drama var ikke et fokus under min egen musikkutdanning ved lærerstudiet, og det kunne fra et forskningsperspektiv vært interessant å se nærmere på faglærerne i Sal og Scene rundt om i landet, og identifisere hvilken kompetanse og fagbakgrunn disse har.

Det *sosiale klimaet* oppleves i hovedsak som trygt og godt av informantene, og det kan sees tendenser til positive effekter av den praktisk-estetiske konteksten, lik den i studiene som er redegjort for gjennom oppgaven. Informantene virker å samarbeide godt på ulike nivåer i faget, hvor de samtidig tilegner seg viktige kunnskaper om samarbeid, gjennom selvstendig arbeid og problemløsning sammen med hverandre. Samtidig er det verdt å merke seg at valgfagets sammensetning av elever fra ulike klasser kan kreve en strammere organisering fra faglærerens side, for å sikre gode forutsetninger for et godt klassemiljø.

Videre oppleves datamaterialet vedrørende musikk, følelser og identitet som noe mangelfullt, og det kan se ut som at informantene var for unge til å reflektere og belyse det tredje forskningsspørsmålet på et dypere nivå enn det de har gjort. Informantenes opplevelser viser at fagets praktisk-estetiske preg har betydning i deres egne liv, men i noe mindre grad enn jeg forventet innledningsvis. Dette må naturligvis også sees i sammenheng med min forforståelse, og den selvopplevde historien som ble fortalt i oppgavens innledning. Det kan likevel se ut som om Sal og Scene har en større innvirkning på elevers sosiale kompetanse enn den emosjonelle, men dette er ikke nødvendigvis overførbart til valgfagselever i høyere klassetrinn, da det biologisk og kognitivt sett skjer mye med elever fra 8. til 10.trinn.

Aldersfaktoren er også noe som opptar meg, og et fokusområde jeg vil anbefale med tanke på videre forskning innenfor temaet. Hvilke opplevelser ville de samme informantene beskrevet

ved utgangen av 10.trinn, spesielt i forhold til emosjonelle aspekter ved musikkutøvelse og skapende virksomhet? Kanskje ville resultatene blitt lignende de i dette prosjektet, eller så kan det tenkes at modenhet og mer erfaring med faget ville gitt informantene mulighet til å bidra med andre data enn det som ble tilfellet her. Metodebruken er også en faktor som burde tas med i betraktning, da fokusgruppeintervjuet kan ha virket begrensende i form av at terskelen for deling av personlige anliggender ble høyere enn den behøvde å være. Samtidig ga de individuelle intervjuene relativt like resultater, noe som til en viss grad «frikjenner» fokusgruppemetoden.

Arbeidet med prosjektet «Sal og Scene: en studie av elevers perspektiv på praktisk-estetisk undervisning» har bidratt med betydningsfulle perspektiver fra elevenes ståsted. Selv om det er utfordrende å formulere endelige konklusjoner og klare anbefalinger, kan studien være nyttig for andre lærere- og lærerstudenter med kjærighet til det praktisk-estetiske i skolen. Dette gjelder også for rektorer og skoleledere som tilbyr Sal og Scene ved sine skoler, og videre ønsker å vite mer om fagets egenart og dets innvirkning på elevers læring og utvikling. Uavhengig av oppgavens slagkraft har dette prosjektet først og fremst hatt innvirkning på meg og mitt virke som pedagog. Som fersk faglærer i Sal og Scene ved prosjektets spede begynnelse, kan jeg med sikkerhet si at denne prosessen har gitt meg nye perspektiver og utvidet min kompetanse betraktelig. Det jeg har lært vil jeg benytte meg av allerede til høsten, når et nytt skoleår begynner, denne gangen som ferdigutdannet lektor.

## Litteraturliste

Austring, B & Sørensen, C. (2019). Æstetiske læreprosesser i skolen. I Bjørnstad, G (Red.), *Skaperglede, engasjement og utforskertrang: Nye perspektiver på estetiske og tverrfaglige undervisningsmetoder som redskap i pedagogisk virksomhet* (s. 259-280). Oslo: Universitetsforlaget AS.

Bachmann, K. & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring*. (Forskningsrapport nr. 62). Volda: Høgskulen i Volda

Bamford, A. (2012). *Arts and cultural education in Norway*. Bodø: Nasjonalt Senter for Kunst og Kultur i Opplæring

Bamford, A. (2006). *The wow factor: Global research compendium on the impact of the arts in education*. Münster: Waxmann Verlag

Bernstein, Basil (2000). *Pedagogy, symbolic control and identity*. London: Routledge.

Dahl, T & Østern, A. (2019). En scenekunstprosess med dybde/læring hos de medskapende kunstnerne. I Østern, T (Red.), *Dybdelæring : En flerfaglig, relasjonell og skapende tilnærming* (s. 163-186). Oslo: Universitetsforlaget AS

Edberg, L. (2019). *Skolmusikalen: Om möten, makt och musik i två skolmusikalprojekt i årskurs ni* (Doktoravhandling). Institutionen för estetiska ämnen: Umeå

Edgar, S. N. (2015). Preparing High School Instrumental Music Educators to Respond to the Social and Emotional Challenges of Students. *Journal of Music Teacher Education*, 24 (3), 67–82. Hentet 09.12.2018 fra: <https://doi.org/10.1177/1057083713514980>

Eerola, P. & Eerola, T. (2014). Extended music education enhances the quality of school life, *Music Education Research*, 16(1), 88-104, Hentet 03.01.2019 fra: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/14613808.2013.829428>

Elias, M. J., Zins, J. E., & Weissberg, R. P. (1997). *Promoting social and emotional learning: guidelines for educators*. Hentet 12.02.2019 fra: <https://ebookcentral-proquest-com.ezproxy.nord.no/lib/nord/detail.action?docID=3002111>

Elias, M. J., & Schwab, Y. (2006). From compliance to responsibility: Social and emotional learning and classroom management. I C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Red.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (s. 309–341). New York: Routledge

Furnes, O.T. (2009). *Musikk og tilpasset opplæring – om å kunne spille på flere strenger. Et blikk på musikalitet, multiple intelligenser og læringsoverføring*. Hentet 03.01.2019 fra:  
[https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/172223/Furnes\\_2009.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/172223/Furnes_2009.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Gadamer, H-G. (2003). *Forståelsens filosofi: Utvalgte hermeneutiske skrifter* (Vol. 45, Cappelen's upopulære skrifter, Ny rekke). Oslo: Cappelen.

Gilje, N. & Grimen, H. (1993). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger: innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Oslo: Universitetsforlaget

Grenness, T. (1997). *Innføring i vitenskapsteori og metode*. Oslo: Tano Aschehoug.

Johannessen, A., Tufte, P.A. & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt Forlag

Jor, F. (2000). *Humaniora : Repetisjonshefte for HF-varianten til ex.fac*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Kratus, J. (2016). Songwriting: A New Direction for Secondary Music Education. *Music Educators Journal*, 102 (3), 60-65. Hentet 10.05.2019 fra:  
<http://dx.doi.org/10.1177/0027432115620660>

Krogtoft, M. & Sjøvoll, J. (red.). 2018. *Masteroppgaven i lærerutdanninga: temavalg, forskningsplan, metoder*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk

Kunnskapsdepartementet. (2018). *Kjernelementer i fag*. Hentet 15.12.2018 fra:  
<https://www.regjeringen.no/contentassets/3d659278ae55449f9d8373fff5de4f65/kjerneelementer-i-fag-for-utforming-av-lareplaner-for-fag-i-lk20-og-lk20s-fastsatt-av-kd.pdf>

Kunnskapsdepartementet. (2012). *Læreplanen i valgfaget Sal og Scene: ( SOS1-01)*. Hentet 12.12.2018 fra: <https://www.udir.no/kl06/SOS1-01/Hele/Formaal>

Kvale, S. & Brinkmann, B. (2017). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Morgan, D. (2010). Reconsidering the Role of Interaction in Analyzing and Reporting Focus Groups. *Qualitative Health Research*, 20(5), 718-722.

Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier: den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.

Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra: [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL\\_1#KAPITTEL\\_1](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1#KAPITTEL_1)

Partnership for 21st Century Learning. (2015). *P21 Framework definitions*. Hentet 18.12.2018 fra: [http://www.p21.org/storage/documents/docs/P21\\_Framework\\_Definitions\\_New\\_Logo\\_2015.pdf](http://www.p21.org/storage/documents/docs/P21_Framework_Definitions_New_Logo_2015.pdf)

Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Postholm, M.B. & Jacobsen, D.I. (2016). *Læreren med forskerblick: Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Oslo: Cappelen Damm.

Ringdal, K. (2018). *Enhet og mangfold: Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget

Risberg, T. (2012). Prosjektplanlegging. I K. S. Fuglseth (Red.), *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk* (Vol. 3.). Oslo: Cappelen Forlag AS.

Shuler, S. C. (2011). Music Education for Life: The Three Artistic Processes—Paths to Lifelong 21st-Century Skills through Music. *Music Educators Journal*, 97( 4), 9–13. Hentet 05.12.2018 fra: <https://doi.org/10.1177/0027432111409828>

Sunnevåg, A-K. & Aasen, A. (2010). *Implementering av LP-modellen: Evaluering av arbeidet med LPmodellen 2007–2009 (LP-2)*. Hentet 06.05.2019 fra: <https://brage.inn.no/inn-xmli/handle/11250/133878>

Stone, H., Samset, S., Stone, Sidra, & Samset, Liv Dons. (2003). *Din indre kritiker : Nådeløs fiende eller skapende kraft?* Oslo: Aschehoug.



Store Norske Leksikon. (2017, 11.oktober). Sokrates. Hentet 01.05.2019 fra:  
<https://snl.no/Sokrates>

Säljö, R. (2004). *Læring i praksis: et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag

Thurén, T., Gjerpe, K. & Gjestland, D. (2009). *Vitenskapsteori for nybegynnere*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Varkøy, Ø. (2003). *Musikk, strategi og lykke: bidrag til musikkpedagogisk grunnlagstenkning*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk

Vist, T. (2009). *Musikkopplevelse som muligheter for følelseskunnskap: En studie av musikkopplevelse som medierende redskap for følelseskunnskap, med vekt på emosjonell tilgjengelighet og forståelse* (Doktoravhandling). Norges Musikkhøgskole, Oslo.

Wibeck, V. (2000). *Fokusgrupper: Om fokuserade gruppintervjuer som undersøkingsmetode*. Lund: Studentlitteratur

Winner, E., Goldstein, T., & Vincent-Lancrin, S. (2013). *Art for art's sake?: The impact of arts education*. Paris: OECD Publishing

Utdanningsdirektoratet. (2016, 18.mars). Relasjoner mellom elever: interaksjoner og sosial læring. Hentet 12.12.2018 fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/psykososialt-miljo/Relasjoner-mellom-elever/Interaksjoner-og-sosial-laring/>

# Vedlegg 1

## **Intervjuguide fokusgrupper**

*Tema: sosial og emosjonell læring gjennom kreativt valgfag*

### **Om faget:**

Først skal vi snakke om faget Sal og Scene; hva dere jobber med og hvordan dere gjør det.

- Kan dere begynne med å beskrive en vanlig økt med Sal og scene?
- Hva er det beste minnet fra faget til nå?
- Hvilke muligheter får dere til å lage egen musikk, dans eller dramatiseringer i faget?
- I hvor stor grad lar læreren dere bestemme og ta avgjørelser i faget?
  - Kan dere gi noen eksempler på ting dere har fått lov til å bestemme/påvirke?
  - Hvordan kjennes det å gjøre ting som dere har vært med på å bestemme?

### **Samarbeid og klima:**

Så skal vi snakke litt om hvordan dere samarbeider med hverandre, og hvordan dere har det i klassen.

- På hvilke måter samarbeider dere med hverandre i faget?
  - Hva mener dere er viktig for å kunne lage en god forestilling?
    - Hva må hver av dere bidra med for å lykkes?
  - Hvordan er samarbeidet mellom dere elever i Sal og Scene, sammenlignet med det i andre fag, eksempelvis norsk og matematikk?
- I denne klassen er dere blandet på tvers av de vanlige klassene. Kan dere beskrive klassemiljøet i Sal og Scene?
  - Trives dere sammen? Hvorfor?
- I en klasse er det mange elever; noen trives godt, og andre trives ikke like godt. Kan dere si noe om dette er likt eller ulikt i Sal og Scene-klassen og din vanlige klasse?
  - (Trygghet, fellesskap, tilhørighet)
  - Hvordan passer dere på at medelevene deres har det bra?

### **Sal og Scene og følelser:**

- Musikk og kunst er noe mange av oss knytter sammen med følelser. Hvordan får dere mulighet til å vise frem følelser og de personlige sidene av dere selv i Sal og Scene?
- Det å stå på en scene kan oppleves skummelt. Hvilke erfaringer har dere med dette?
  - Hvorfor tror dere at det er sånn?
  - Hva lærer dere av å stå på en scene og fremføre noe?
  - Har dere noen ganger angret på å stå på en scene og fremføre noe? Hvorfor?
- Har noen av dere brukt personlige opplevelser for å lage kunst (sangtekst, melodi, dans, skuespill)?
  - Var dette til hjelp på noen måte? Hvordan?

### **Sal og scene og læreren:**

- Kan dere beskrive forholdet mellom dere og Sal og scene-læreren?
- Hvordan påvirker det dere gjør i faget forholdet til læreren?
  - (nærhet, mulighet for å ta opp vanskelige ting, bli sett, dele unike opplevelser)

## Vedlegg 2

---

### **Intervjuguide solo**

*Tema: sosial og emosjonell læring gjennom kreativt valgfag*

#### **Om faget:**

- Kan du beskrive hva du gjør mest av i Sal og Scene?
- Er det noe du skulle ønske du fikk gjort mer av?
  - Hva og hvorfor?
- Kan du forsøke å beskrive det beste med faget?
  - Opplever du noe som ikke er så bra med faget?

#### **Samarbeid og klima:**

- (Trygghet, syn på hverandre)
- Føler du deg trygg når alle er samlet i Sal og Scene?
  - Hvorfor?
- Kan du forsøke å si hva du tror medelevene i Sal og Scene tenker om deg?
- Opplever du at medelevene vil deg godt, vondt eller ingen av delene?
  - Kan du utdype dette?
- Opplever du noen forskjell på miljøet når dere er samlet i forhold til når dere er i mindre grupper (band)?
  - Hvis ja: på hvilken måte?
- I samarbeidssituasjoner, er det ofte de samme som bestemmer eller rullerer dere på dette?

#### **Sal og Scene og følelser:**

- Har du vist frem følelser gjennom musikk eller dans?
  - Hva med din personlighet?
- Hva har du lært av å fremføre for andre?
- Har du lagt merke til at andre har turt å være personlig i Sal og Scene?
  - (vist frem følelser, snakket om personlige opplevelser, laget musikk eller dans som gjenspeilet noe)
- Vil du si at du tør å være ærlig med de du spiller sammen med, om personlige ting og tanker?
  - (Glede, tristhet, sinne, personlige opplevelser)
  - Enn læreren?

Er det noe mer du vil si før vi avslutter? Noe du har kommet på, eller tenkte du skulle si tidligere?

---

## Vedlegg 3

### Vil du la ditt barn delta i forskningsprosjektet «Ungdomsskoleelevers opplevelse av valgfaget "Sal og Scene"»?

Dette er et spørsmål til deg som foresatt om å la ditt barn delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan ungdomsskoleelever opplever faget «Sal og Scene». I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for ditt barn.

#### Formål

Prosjektet er en masteroppgave i min lærerutdanning, og har fokus på elevaktivitet i praktisk-estetiske fag i skolen, mer spesifikt valgfaget «Sal og Scene». Følgende problemstilling er formulert:

- Hvordan opplever elever utøvende musikk og musikalsk samarbeid i forhold til sosial læring og følelseskunnskap?

Dette prosjektet har et elevperspektiv, og det er elevenes opplevelser som er i fokus:

- Hvordan opplever elevene eierskap og medbestemmelse rundt produksjoner i faget, og hvordan påvirker dette det sosiale klimaet mellom elevene?
- Hvordan opplever elevene musikk som uttrykksform, og mulighetene for å uttrykke seg og sine følelser gjennom kunst?
- Hvordan opplever elevene relasjonen til Sal og Scene-læreren, og hva legger de i denne relasjonen?

Prosjektet søker å få frem elevenes egne opplevelser, og la deres stemme bli hørt i debatten rundt praktisk-estetiske fag i skolen. De innhentede opplysningene vil danne grunnlaget for en masteroppgave om temaet, som innleveres hos Nord Universitet i mai 2019.

#### Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Nord Universitet er ansvarlig for prosjektet.

#### Hvorfor får ditt barn spørsmål om å delta?

Ditt barn har valgfaget «Sal og Scene», som er den valgte arenaen for dette prosjektet.

#### Hva innebærer deltakelse for ditt barn?

Hvis du godtar at ditt barn deltar i prosjektet, vil barnet intervjues sammen med andre i en gruppe på 5-7 elever. Dette vil ta cirka 30 - 45 minutter i løpet av én skoledag, og dokumenteres gjennom lydopptak som deretter transkriberes (skriftliggjøres i eget dokument). Intervjuet vil gå inn på barnets opplevelse av arbeidsprosessene i faget «Sal og Scene», tilhørighet til klassen og det generelle sosiale klimaet. Det vil også stilles spørsmål om opplevelser rundt musikk, dans og drama som uttrykksform, og hvordan dette påvirker følelser og identitet.

2-4 elever vil deretter velges ut til solointervju på bakgrunn av opplysningene som kommer frem under gruppeintervjuet. Under det individuelle intervjuet vil vi gå dypere inn i temaene nevnt over, med utgangspunkt i opplysningene som kommer frem i gruppeintervjuet.

Du har mulighet til å se intervjuguiden som skal benyttes på forhånd, ved å ta kontakt med meg eller min veileder.

### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis ditt barn deltar, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om ditt barn vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for ditt barn hvis det ikke vil delta eller senere velger å trekke seg.

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

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

- Det er kun jeg som student og min veileder ved Nord Universitet som vil ha tilgang til informasjonen som samles inn.
- Lydopptak gjort i forbindelse med intervju vil lagres på en sikker nettserver som kun jeg har tilgang til.
- Verken i gruppeintervjuet eller i det individuelle intervjuet vil det bli registrert andre personlige opplysninger enn barnets navn. Navnet registreres slik at data kan identifiseres og slettes, dersom samtykket trekkes tilbake. Navneliste oppbevares i låsbart skap, og adskilt fra det innsamlede datamaterialet.
- Transkribert (skriftliggjort) materiale vil lagres på nevnte nettserver, og ditt barns navn erstattes med et fiktivt navn av hensyn til anonymitet.
- Opplysningene ditt barn gir i intervjuet (ene) vil kunne være med i den publiserte masteroppgaven, men ditt barn vil ikke kunne gjenkjennes eller identifiseres. I masteroppgaven vil alle opplysninger være anonymisert.

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

Prosjektet skal etter planen avsluttes 20.06.2019. Lydopptak og transkriberte notater vil da slettes.

Prosjektet er godkjent av Personvernombudet for forskning ved NSD – Norsk senter for forskningsdata AS ([www.nsd.uib.no](http://www.nsd.uib.no)).

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

Hvis du har spørsmål eller andre henvendelser, ta kontakt med:

- Nord Universitet ved meg, Ola Strand Rønning ([ola.s.ronning@student.nord.no](mailto:ola.s.ronning@student.nord.no)) eller min veileder, Jessica Aspfors ([jessica.m.aspfors@nord.no](mailto:jessica.m.aspfors@nord.no)).

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig  
(veileder)

student

(sign.)

*Ola Strand Rønning*

---

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Ungdomsskoleelevers opplevelse av valgfaget "Sal og Scene"*, og har hatt anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker for mitt barn til:

- å delta i gruppeintervju
- å delta i solointervju

Jeg samtykker til at mitt barns opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. *20.06.2019*

-----  
(Signert av prosjektdeltakers foresatt, dato)

# Vedlegg 4

## **NSD Personvern**

11.02.2019 10:18

Det innsendte meldeskjemaet med referansekode 765088 er nå vurdert av NSD.

Følgende vurdering er gitt:

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 11.02.2019, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

### **MELD ENDRINGER**

Dersom behandlingen av personopplysninger endrer seg, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. På våre nettsider informerer vi om hvilke endringer som må meldes. Vent på svar før endringer gjennomføres.

### **TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET**

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 20.06.2019.

### **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.

### **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), underretning (art. 19), 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!