

# MASTEROPPGAVE

Emnekode: MUS5015-1

Navn: Andreas Strand

---

Internalisering av rytmefølelse

Internalization of sense of rhythm

---

Dato: 13.05.2023

Totalt antall sider: 51

## **Forord**

Takk og pris for at jeg fikk skrive min master i musikkfaget. I et liv som stort sett kun dreier seg om musikk, enten det skal være spilling, studering eller undervisning, hadde det å legge ned alt dette arbeidet som nå er lagt ned, helt utenkelig i noe annet fag. En stund så det ut som at jeg måtte skrive master i matematikk, noe som da holdt på å ødelegge all min motivasjon for å fullføre studiet. Gjennom noen lure veiledere og gode søknader kom løsningen med pendling til Levanger og Master i Musikkstudiet der på plass. Endelig ble skole og studier gøy igjen, og det ga meg ny giv til å ta fatt på de 2 siste årene på studiene. At jeg allikevel har fått til alle studier og masteroppgaven mellom vikarjobb og et travelt musikerliv skjønner jeg ikke helt. Men jeg, slik som mange andre, fungerer best under press, og det har det vært nok av.

Takk til alle medstudenter og lærere i Levanger. Dere har alle vært med på å surfe inn siste delen av min studie på en måte jeg har hatt glede av og er stolt over.

Takk til alle på Rønvik Skole som har holdt meg i arbeid som vikar, og stadig vekk gitt meg mer tillit og friere rammer. Å ha en arbeidsplass man gleder seg til å gå til har vært uvurderlig.

Takk til Paal Fagerheim, min veileder, som jevnt over har hatt tro på prosjektet. Med en god evne til å si ting akkurat slik de er har jeg blitt arrestert mang en gang. Takk for gode tilbakemeldinger og stor fleksibilitet.

Takk til informantene som alle stilte opp på intervju uten et sekund betenkingstid. Takk for gode samtaler og diskusjoner og for at dere delte deres meninger og ikke pyntet på sannheten.

Takk til nærmeste familie, spesielt mamma for en grundig korrektur fra sidelinja på slutten av prosjektet. Størst takk til min kjæreste som har måttet finne seg i at jeg er borte lange dager hver dag, og lange perioder med reise, bare for å komme hjem helt utslitt.

Bodø, 22.05.2023

*Andreas Strand*

## Sammendrag

Denne studien tar for seg prosessen å internalisere rytmefølelsen i et undervisningsperspektiv. For å nyansere spørsmålet tar den for seg både didaktiske, pedagogiske og overordnede aspekter på hvordan vi som lærere kan arbeide for nettopp internalisering av rytmefølelsen i skolen. Problemstillingen er formulert slik:

*Hvilke pedagogiske prosesser er viktige for å fremme internalisering av rytmefølelse?*

Tanken bak ligger i at rytmefølelse er en av de viktigste bestanddelene i musikk når man skal drive med samspill. Resultatene fra denne studien skal være med på å hjelpe musikk lærere til å skape elever som er i stand til å selvstendig kunne delta i samspillsituasjoner.

Metoden som er brukt i denne studien er kvalitative åpne intervjuer som baserer seg på et fenomenologisk utgangspunkt. Intervjuene er gjort blant musikkpedagoger fra flere ulike instanser i utdanningsløpet, men alle har til felles at de er dyktige musikere og erfarne pedagoger.

Oppgavens teoretiske rammeverk er hentet både nasjonal og internasjonal forskning. Mye av teorien er knyttet direkte opp mot musikk undervisning, enten forskning på selve skolen som en musikk institusjon, metodisk litteratur, eller forskning på andre aspekter rundt musikk og rytme. I tillegg har noen sentrale styringsdokumenter og noe generell pedagogikk gjort seg gjeldende. I stor grad bygger studien på Lucy Greens forskning, og arbeidet til Christophersen og Hauge.

Prosjektets resultater viser til at vi fra et didaktisk synpunkt burde anvende rytmeleker, slik som klappe leker mer, og at verdien er stor av å kontekstualisere aktivitetene vi gjør. Pedagogiske holdninger vi burde ta med inn i klasserommet er bruk av gehøret, kontinuitet og mengde i musikkutøvelsen, gjennomsyre undervisningen med motiverende aktiviteter og bruke både oss selv som lærer og medlever som støtte til de elevene i klasserommet som sliter. Avslutningsvis er det noen eksterne faktorer vi må forholde oss til i yrket. Den ene er det vår kultur gir av musikkgrunnlag til våre barn, og utfordringene knyttet til det. Til sist har vi hvordan vi som lærer må navigere i skolepolitikken som legger alle rammene, og begrensningene rundt undervisningen vår.

## **Abstract**

This study tackles the process of internalising a sense of rhythm in an educational aspect. To further nuance the question it challenge both didactical and pedagogical aspects as well as external factors on how we as teachers can work for internalisation a sense of rhythm in ours schools. The main thesis sounds as following:

What pedagogical processes are important to promote internalisation of sense of rhythm?

The idea behind the projects that the sense of rhythm is one of the most important components of music when we are to play together. The results from this study aims to help music educators in educating students which are capable to independently participate in working with and performing music.

The method used in this study is qualitative open interviews with a phenomenological foundation. The interviews were conducted among music educators from multiple levels of the educational system, but they all have musicianship and pedagogical experience in common.

The study's theoretical framework is collected from both Norwegian and international research. A lot of the theory is directly linked towards music education, either directly connected to the school as a music institution, methodical literature, or research on other aspects regarding music and rhythm. In addition, I have included some national curriculums and laws where it seemed fitting. Mainly this study builds on Lucy Greens research, and the work of Christophersen and Hauge.

The result from this study shows that in a didactical sense, we should use rhythm-games, such as clapping-games more and that the value of contextualisation of our activities should not be underestimated. In regard to pedagogical attitudes, we should bring more learning by ear, continuity, up the amount of musicking, focus our efforts on motivating tasks and use ourselves and our students as scaffolding to support our students, into the classroom. To wrap up there are some external factors we must keep in mind du as music educators. One of them being how the Norwegian culture effects our student's musical basis, and the challenges connected to this. Finally, how we as music educators must navigate in school politics, which sets all the frames for our teaching, and all the limitations.

## **Innholdsfortegnelse**

Forord .....	i
Sammendrag .....	ii
Abstract .....	iii
Innholdsfortegnelse .....	iv
1.0 Prosjektets bakgrunn .....	1
1.1 Problemstilling .....	2
2.0 Teoretiske perspektiver .....	2
2.1 Begrepsavklaring .....	2
2.2 Teori .....	4
3.0 Metode .....	10
3.1 Fenomenologisk forankring .....	10
3.2 Design og metodevalg .....	11
3.3 Utvalg og gjennomføring .....	13
3.4 Analytisk tilnærming .....	15
3.5 Troverdighet og etiske vurderinger .....	17
4.0 Presentasjon av empiri .....	18
4.1 Praktiske metoder .....	18
4.1.1 Perkusjon, klappeleker og kroppslighet .....	19
4.1.2 Kontekstualisering .....	20
4.2 Pedagogiske holdninger .....	21
4.2.1 Gehør .....	21
4.2.2 Scaffolding, støtte i lærer, støtte i hverandre .....	22
4.2.3 Kontinuitet, repetisjon .....	24
4.2.4 Glede, lek, motivasjon .....	24
4.3 Utenforliggende faktorer .....	26
4.3.1 Kulturell sammenheng med rytmeforståelse .....	26
4.4.2 Skolepolitikk .....	27
5. Drøfting .....	29

5.1 Pedagogiske holdninger .....	29
5.2 Didaktiske grep i klasserommet .....	32
5.3 Utenforliggende utfordringer .....	35
6. Oppsummering .....	37
6.1 Forslag til videre forskning .....	39
Litteraturliste .....	41
7.0 Vedlegg .....	43
7.1 Intervjuguide .....	43
7.2 Godkjennelse SIKT .....	44

## 1.0 Prosjektets bakgrunn

Tema for min masteroppgave er «Internalisering av rytmefølelse», der jeg skal fordype meg i spørsmålet: Hva er gode pedagogiske prosesser for å fremme internalisering av rytmefølelse? Grunnen for at jeg har valgt dette som tema er mange. Generelt sett har musikkfaget en plass i skolen, og har sine egne og overførbare verdier som vi må ta vare på (Utdanningsforbundet, 2018). De siste 15 årene har vi systematisk nedprioriterte de praktisk-estetiske fagene, herunder musikkfaget, i skolen. De negative resultatene for disse er mange. Det kommer frem i Bamford-rapporten (2010) at skolen i dag helt klart blitt preget av denne nedskjæringen- Rammefaktorene rundt musikkundervisningen i skolen er svekket. Dårlige lokaler og manglende teknisk utstyr er ved flere skoler ikke til stede. Tiden vi har til å drive med musikkundervisning, er svært differensiert fra skole til skole. Men er prisgitt en skoleledelse som prioriterer faget. Likevel er den største utfordringen kompetansen blant lærerne. Halvparten av de som underviser musikk har mindre enn 30 studiepoeng i faget (Bamford, 2010). Ut ifra dette er det grunn til å anta at dette har en negativ effekt på kvaliteten

I forskningen i dag har vi flere fagbøker og forskere som ser på generell musikkdidaktikk, hvor noe av dette impliserer arbeid for rytmefølelse. Både Hanken og Johansen (2018) og Angelo & Sæther (2017) skriver mye om de generelle didaktiske rammene rundt musikkfaget. Det er disse vi har blitt presentert for i musikkklærerutdanningen. Vi blir bevisstgjort på viktigheten av det å kunne utøve og samspille i musikkfaget. Christophersen & Hauge (2000) på sin side går dypt inn i definisjonene av rytme i skolen, og viser til flere undervisningsopplegg. Det som skiller min oppgave fra denne er hvor jeg legger fokuset på det å internalisere rytmefølelsen som mål i undervisningen, ikke bare gjennom metodene, men også gjennom rammene rundt og den overordnede pedagogiske tilnærmingen.

Jeg brenner for musikkfaget! Jeg opplever at faget i seg selv har en stor verdi, men at i skolen slik det er i dag står mange hindre i veien for at musikken i skolen skal få vise sitt fulle potensiale. Jeg er av dem som har en overordnet overbevisning rent pedagogisk i musikkfaget om at det å utøve musikk er selve kjernen i det å drive med musikk i skolen. En slik utøvelses-orientert musikkundervisning er viktig, og til dels noe lite prioritert som undervisningsform i musikkfaget. For at en slik form for undervisning skal fungere, må rytmefølelsen hos elevene være på plass.

I konteksten av å drive med pedagogisk forskning rettet mot utøvende musikkundervisning er det ikke tilfeldig at det er akkurat rytmefølelsen jeg har plukket ut. Jeg kunne fokusert på gitar

i undervisningen, siden det er mitt instrument. Eller generell innlæring av akkorder, gehørbasert praksis, teori orientert praksis, sang osv. Det som skiller det rytmiske ut fra alle de andre musikalske grunnelementene, er at hvis alt det andre sitter, men ikke rytmen mister det andre sin verdi. Hvis alle hver for seg kan låten, synger rent og spiller riktige akkorder, men ingen klarer å spille i lag med tanke på rytme, faller det hele sammen. «Magien», i form av å oppleve groove, skjer ikke og ingen opplever at det de gjorde var bra, selv om alt var «riktig». Min oppfatning er at hvis man synger litt surt, bommer på teksten, spiller noen feile noter og akkorder her og der, men spiller i samme tempo, så vil magien og mestringsfølelsen være der. Da blir det både gøyere og lettere å jobbe med de andre detaljene. Uten rytmenfølelse som fundament er vi sjanseløse.

En annen grunn kommer fra min bakgrunn som utøvende musiker. Rytmefølelsen var lenge den store brodden i min musikalske kompetanse. Jeg spilte ikke bra med andre.

Rytmefølelsen manglet. Jeg skulle veldig ønske at noen hadde konkrete tiltak som de kunne ha brukt på meg i grunnskolealderen for å fremme akkurat dette.

### ***1.1 Problemstilling***

I prosessen med arbeidet har kompleksiteten rundt mitt valgte tema blitt svært tydelig. Med bakgrunn i en forståelse av dette har min problemstilling blitt:

- Hvilke pedagogiske prosesser er viktige for å fremme internalisering av rytmefølelse?

Med denne problemstillingen i bunn kan vi stille noen utdypende forsknings spørsmål:

- Hvilke overordnede pedagogiske virkemidler er gunstige for å arbeide med internalisering av rytmefølelse?
- Hvilke didaktiske grep kan vi ta i klasserommet for å fremme internalisering av rytmefølelse?
- Hvilke utenforliggende faktorer påvirker vår evne til å arbeide med internalisering av rytmefølelse?

## **2.0 Teoretiske perspektiver**

### ***2.1 Begrepsavklaring***



Rytmefølelse er akkurat det som ordet sier at det er. En følelse knyttet opp til rytme. Her ligger det i å føle, i form av å kroppslig og kognitivt anerkjenne opplevelsen av hvordan rytmen, det som driver musikken fremover i tid, spiller på lag med de andre musikerne og deres rytmefølelse for å sammen skape samspill. På et grunnleggende nivå kan vi si at rytmefølelsen ligger i å kjenne igjen pulsen i musikken, det underliggende tempoet (Christophersen & Hauge, 2000). I en tilstand hvor rytmefølelsen ikke er internalisert må man støtte seg på andre og gjøre aktive tiltak, som å telle slagene i musikken, eller visuelt kommunisere med noen andre som har kontroll. Du klarer å forholde deg til rytmen, men det går ikke av seg selv. I min omgangskrets med utøvende musikere har jeg tatt opp dette spørsmålet, og mange opplever det samme når det kommer til rytmefølelse. Hos oss har den blitt så innarbeidet at vi ikke lenger er bevisst på det, men at det går av seg selv.

Et annet begrep som er helt essensielt å ha avklart i denne sammenhengen, er hva jeg legger i «internalisering», slik jeg bruker det i temaet «internalisering av rytmefølelse». Internalisering er et litt mer abstrakt begrep. Vi kan se det i sammenheng med Polanyi (2000) og hans begrep tause kunnskap. Her omtales internalisering som det å ta en lærdom inn i kroppen og gjøre den til en underforstått del av selvet. I praksis kan vi se på eksempler fra vår hverdag, som det å sykle. Når vi skal lære oss å sykle første gangen krever det mye av oss. Vi må svinge, trå på pedalene, holde balansen, gire se oss rundt og bremse. Etter å ha øvd på det slutter vi å tenke på alle bestanddelene, vi bare sykler. Vi har internalisert prosessen å sykle, og gjør den automatisk. En slik kunnskap må skilles fra eksplisitt kunnskap.

Eksplisitt kunnskap er kunnskap vi kan uttrykke med ord, symboler og tegn, som å løse regnestykker og å skrive akademiske tekster. Den tause kunnskapen er knyttet til handling, det vi gjør som vi ikke alltid er i stand til å beskrive. Internalisering på sin side blir da en del av prosessen med å utvikle tause kunnskap gjennom det å automatisere handlingsmønstre eller forstå abstrakte prosesser. Dette kan hjelpe oss med å forstå at vi ikke alle trenger å se på ting utenfra for å forstå dem, men at vi også kan forstå ved å være *i* dem (Ibid). I kontekst av denne oppgaven blir da internalisering av rytmefølelse å fjerne den mekaniske oppfattelsen og bearbeidelse av rytme, og flytte forståelsen av rytmen i musikken til noe underforstått i kroppen.

En annen måte å beskrive denne sammenhengen mellom rytme og kropp i rytmefølelse er begrepet *organisk rytme* (Christophersen & Hauge, 2000). Dette begrepet omhandler rytme

som en indre organisk sammenheng mellom elementene rytme, kropp og pust. Christophersen og Hauge (2000) nevner i flere av definisjonene viktigheten av den kroppslige biten, og hvordan kroppen og bevegelsene i den er med på å innlemme mennesket i det å utøve musikkens rytme.

## **2.2 Teori**

For å kunne diskutere begrepet rytmeforståelse er det flere perspektiver vi må se på. Det første er at rytmefølelse er kulturelt betinget. Hvordan man oppfatter puls, hvordan man beveger seg til musikk, og hvordan man musiserer er nesten alltid et resultat av kulturell påvirkning. Vi gjensker musikken og de kulturelle uttrykkene som vi selv har blitt utsatt for. Dette viser Jon-Roar Bjørkvold (2013) godt i *Det musiske mennesket*. Her tas musikk og kultur som direkte arv mellom familie, og også om det omliggende kulturen i samfunnet vi lever i. Et typisk eksempel er hvordan trommespill, dans og musikk i hverdagslige ting som arbeid og lek i mye større grad er fremtredende i ulike kulturer i Afrika og Sør-Amerika. Sammenligner man dette med hvordan dette utspiller seg i Norge ser man tydelige forskjeller. Jeg er bevisst over at Bjørkvolds synspunkt er noe «populær vitenskapelig» orientert, men jeg velger å bruke hans perspektiver på musikk, da det hjelper med å tegne et forenklet bilde på ellers svært kompliserte og sammensatte kulturelle ulikheter og tradisjoner. Samtidig er det ingen hemmelighet at det å utøve sang og dans i mindre grad er en del av nordmenns uttrykksrepertoar, nå sammenlignet med før (Christophersen & Hauge, 2000).

Det andre er det psykologiske perspektivet, som omfatter hvordan rytme og andre kognitive (musikalske) prosesser oppleves og manifesterer seg i hjernen. Levitin, Grahn og London (2018) går svært i detalj på hvordan musikk oppfattes. De ser på alt fra hjernens reaksjoner på rytmiske betoning (accents), både hørbare og underforståtte, til hvilke frekvensbånd hjernen reagerer på. Disse termene blir fort svært tekniske og vil i liten grad bli direkte relevant for bearbeidelsen av materialet jeg kommer til å behandle. Det som derimot er mer interessant er at de delene av hjernen som reager på rytme og betoning, er de samme som styrer motorikken vår. Linken er så sterk at det argumenteres for sterke indiser mellom det motoriske og oppfattelsen av musikk og rytme.

En annet perspektiv som også belyses av Levitin, Grahn og London (2018) er hvordan vi definerer, og opplever groove, eller det «å svinge.» For hva er egentlig det. Mange av oss vil klare å si hvorvidt vi syns musikken vi lytter til groover eller ikke, men hvorfor det? De forklarer dette ved hjelp av sjangermessige betingelser, tempo, timing og grader av swing. En ting er å se på disse faktorene i musikken vi lytter til, men hva med musikken vi spiller. Jeg vil tørre å påstå at det å kunne groove, eller svinge er det ultimate beviset på rytmefølelse. Da er man ikke lenger en som følger de andre, men man har en bevissthet rundt egen timing og rytmiske plassering i konteksten av de andre musikerne man spiller med.

Det tredje punktet er hvordan rytmefølelse er betinget av det sosiale og det kulturelle. I Hanken & Johansen (2018) kan vi lese ut fra hvordan vi betrakter den aktivitetssentrerte pedagogikken at Dewey's «Learning by doing, (and reflecting)» også gjør seg gjeldende her. De sosiale læringsarenaene vi skaper i musikkundervisningen legger til rette for å sammen skape praktiske kunnskaper slik som rytmeforståelse. I tillegg er rytmeforståelse i stor grad en sosial ting. Det kan argumenteres for at en utøver kan øve alene, og kan groove mot de ulike elementene i egen fremføring. Nytt av og det å briljere med rytmefølelse er allikevel sentrert rundt felles utøvelse av musikk. Det er sammen vi kan respondere på hverandres rytmiske egenheter, og korrigere egen utøvelse slik at vi utvikler både egen og felles rytmefølelse i musikken vi utøver. Her er det viktig at vi lærer oss å uttrykke og reflektere over egen utøvelse (Hanken og Johansen, 2018, s. 201). På den måten ivaretar vi Deweys «reflecting» og sørger for at undervisningen i seg selv ikke blir hensikten med det vi gjør, men at etterarbeidet blir like viktig, og skaper den dype forståelsen, og i denne sammenhengen internalisering av rytmefølelse.

En annen tråd i denne aktivitetssentrerte pedagogikken er tankegangen bak å drive skapende virksomhet. Det handler om å bearbeide musikalske impulser, og i denne prosessen selv være i stand til å delta, improvisere og skape noe i det musikalske forløpet (Christophersen & Hauge, 2000). Det finnes mange ulike aspekter av musikken å eksperimentere med; klang, tonehøyde, tambur og ikke minst rytme. Selv om det er mange flere enn bare rytme, hjelper en eksperimenteringsfase med å skaffe forståelse for sammensetningen av et musikalsk forløp, og dermed i seg selv bevisstgjør viktigheten av rytme (Ibid).

Musikk er en sosialt betinget aktivitet. For noen belager musikkopplevelsen seg på å oppleve den gjennom lytting, for andre å bevege seg til den, for noen å forsterke et annet uttrykk med den, og for noen å utøve den. Ingen av disse aktiviteten kan foregå uten samhandling med andre. Selv det å lytte til musikk alene, er å lytte til noe noen andre har skapt. Men vi som

mennesker er skapt for å utøve kreativitet, og da gjøre dette sammen (Ibid). På den måten utøver vi musikk i felleskap, og utfordrer vår egen og hverandres kreative utfoldelse.

Fra et praksisorientert synspunkt kan vi også se på gehørbasert formidling som en undervisningspraksis. Det innebærer det å lære bort musikk gjennom å formidle musikken enten gjennom verbal kommunikasjon, gjennom kroppslige bevegelser, eller gjennom et instrument. Dette er effektivt fordi lyder og bevegelser kan si så mye mer om musikken enn det ord kan (Christophersen & Hauge, 2000). Dette avskriver ikke noter som en metode for innstudering av musikk, men det igjen krever et teoretisk grunnlag for å kunne lese om omsette noter om til musikk. En fin måte å se balansen mellom de to er at når vi lærer oss å snakke som barn. Vi lærer oss å snakke først, så lærer vi oss å skrive det vi sier etterpå. Det samme gjelder musikk. Vi må lære oss å spille musikk, før vi lærer oss å skrive den ned, ellers så skjønner vi ikke hva det er vi skriver.

Det fjerde punktet er for meg hensikten bak å arbeide med rytmefølelsen. Det å rette musikkundervisning inn mot en praksisorientert undervisning. Denne holdningen og måten å drive musikkundervisning er noe av det mest verdifulle jeg har fått med meg fra praksis under utdanningsløpet. Alstad Ungdomsskole i Bodø kommune underviser med hovedfokus på samspill. De grunnleggende ferdighetene innstuderes i korte bolker, før elevene raskt blir sendt på mindre bandrom for å innstudere musikk sammen. Denne metodikken finnes det lite direkte teori om, men den er forsøkt beskrevet i boken «Musikkfaget på ungdomsskolen.» (Johnsen, 2013). Kippermo ungdomsskole har samarbeidet tett med Alstad og har delt erfaringer om sin praksis.

Selv om denne boken presenterer en relevant modell, føler jeg ikke at den står hardt nok på poengene jeg opplever at undervisning-modellen står for. For et mer inngående syn i denne tankemåten har jeg henvendt meg til Lucy Green og hennes forskning på uformelle læringssituasjoner i musikkfaget. Forskningen hennes har vært rettet mot uformelle læringssituasjoner hvor elevene har jobbet med selvvalgt repertoar i selvstendige grupper med gehørbasert innlæring i fokus. Med utgangspunkt i hennes eget forskningsmateriale har hun lagt noen prinsipper til grunne som jeg mener egner seg svært godt i kontekst av min oppgave. Jeg kommer ikke til å ta for meg alle, men velger å bruke de mest aktuelle.

Det første punktet fra Green (2016) er det som står sterkt i praksisen ved Alstad Ungdomsskole. Elevene skal lære og spille sammen. Gjennom utforskende prosesser skal elevene sammen lære seg, øve og arrangere musikken de skal fremføre. Dette prinsippet

skaper mer utøvelse av musikk i undervisningen, da elevens autonomi blir anvendt for å holde produktiviteten oppe. Elevene er også stort sett likestilte i denne prosessen, og er avhengig av hverandres engasjement og vilje til å dele kunnskap for å komme i mål.

Elevene må jobbe med selvvalgt repertoar (Green, 2016). Dette handler om indre motivasjon for å arbeide med materialet. Det er mye motivasjon i å innstudere noe som man selv ønsker å arbeide med, kontra det å arbeide med musikk utvalgt av noen andre. Elevene skal også jobbe med å lære seg musikken ved å lytte til og kopiere musikken (Ibid). Dette er en gehørbasert undervisning som distanserer seg fra notert musikk. Gjennom å kopiere og lytte til musikken tetter man gapet mellom det teoretiske og det praktiske og skaper en bedre sammenheng mellom musikk og instrument for den som tilegner seg musikken.

En slik praktisk orientert tilnærming er i tråd med den nye overordnede delen (Utdanningsdirektoratet, 2018) og læreplanen i musikk (Utdanningsdirektoratet, 2019). I overordnet del ser vi at faglig og sosial læring ikke kan ses som to ulike ting, men er sterkt knyttet til hverandre. Klarer vi også å fremme autonomi hos eleven i undervisningen lærer vi også elevene å lære, gjennom selvrefleksjon og prøving og feiling. Denne tankegangen kommer direkte frem i selve læreplanen hvor elevene skal «samarbeide med andre om å planlegge og gjennomføre øvingsprosesser...» Ser vi også på kjerne elementene, så blir det fort tydelig at det å selv skape og utøve musikk, med gode refleksjoner, skaper grunnlag for alle kjerneelementene (spille, lage, oppleve, og kulturforståelse) i musikkfaget.

Levitin, Grahn og London (2018) poengterer det som for meg avgjør utvalget mitt. I motsetning til mange andre skolefag hvor den kognitive utviklingen må være på plass for at mer abstrakte temaer og selvrefleksjon skal kunne finne sted er ikke dette nødvendigvis det samme i musikkfaget. Det Levitin, Grahn og London viser til er at svært unge barn responderer og forholder seg til rytme og musikk, selv uten dette kognitive anlegget for å forstå abstrakte fenomener, Det har altså ikke noen aldersbegrensning rundt det å drive med undervisning rettet mot rytmefølelse. Derfor vil jeg i min studie intervju lærere som underviser barn i alle aldre, også helt ned i barnehagen. Kanskje tillater de seg å gjøre ting vi opplever som «kleint» å gjøre på ungdomsskolen, men som vi allikevel kan lære av i denne sammenhengen.

En annen måte å se på rammene bak det primale i oss, når det kommer til musikk kan vi diskutere begrepet *habitus*. En måte er slik Bourdieu (1993) forstår begrepet, noe som ligger latent i kroppen vår som venter på å bli vekket i møte i nye situasjoner. Habitus blir da rasjonelle handlingsmønstre som vi mer eller mindre bevisst nytter oss av i alle situasjoner, og fungerer på en måte som gjør oss i stand til å møte nye utfordringer i vår hverdag. Selv om habitus er noe begrenset av sine egne strukturer, har den et kreativt utgangspunkt. Dermed er ikke habitus statisk, men hele tiden i utvikling i den hensikt av å alltid kunne hjelpe oss, brukeren av vår egen habitus, til å møte utfordringer på en bedre måte.

Ser vi på dette i samsvar med Bjørkvolds forståelse av hvordan rytme er kulturelt betinget, og blir tydeligere i kulturer hvor rytme og dans er allment praktisert, er rytmefølelsen noe habitus betinget. Vår jobb i undervisningen bli da å jobbe strategisk for å tilrettelegge strategisk for at disse underliggende egenskapene hos elevene våre. En del av det blir da å fremme elevenes egen indre motivasjon, slik at de selv leter etter og utvider disse innebodene kunnskapene.

Det finnes alltid motstridende argumenter til dette. På lik linje med det å være tonedøv, finnes det dokumenterte eksempler på mennesker som er helt rytmedøve (Levitin, Grahn og London, 2018). Det er svært sjelden, og motsier argumentet om at rytmefølelsen ligger i oss. Samtidig er det viktig å påpeke mine egne forventinger til hva elevene skal klare. Alle elevene skal ikke bli proffe utøvere. Kanskje vil jeg i løpet av min karriere undervise 2-3 elever som går ut fra ungdomsskolen med ambisjoner om å bli musikere og som til en viss grad faktisk klarer det. Jeg ønsker at elevene skal ha en positiv erfaring med det å utøve musikk, med den mestringsfølelsen det gir.

Jeg har også valgt å trekke inn Bourdieu (1993) fordi hans synspunkt på fenomenologien, og spesielt sosialfenomenologien enda klarere treffer tankegangen jeg selv indentifiserer meg med. Fenomenologi i seg selv er et verktøy for hvordan forstå noe, et fenomen. I denne konteksten handler det om hvordan vi forstår samfunnet. I Bourdieus øyne består samfunnet av valg, aktiviteter og kunnskapsmessige handlinger av de som lever i det samfunnet. Av de samme er disse aktivitetene med på å gi livet i dette samfunnet mening.

Noe av det som har fanget min oppmerksomhet er hvordan vi som samfunn gir verdi til de nyskapte kunnskapene og kompetansene som blir til gjennom disse sosiale interaksjonene. Det, i samsvar med at vi som samfunn også gir de verdi i kontekst av videre utvikling av samfunnet som helhet gjør det klart for meg at vi som mennesker blir avhengig av hverandre.

Ikke bare for å være sosiale individer med våre grunnleggende behov, men også trenger det sosiale for å drive med nyskaping og utforskning for å oppnå nye kunnskaper og kompetanser.

Jeg tenker at det er en slik funksjon musikken har i samfunnet. Alle har et forhold til det, og gjennom hvordan vi forholder oss til musikk, og kultur generelt, gir vi oss selv et innpass i den sosiale kulturen i samfunnet. Gjennom dette ønsket og behovet er det at vi har tatt musikkfaget inn i skolen, og at vi som både lærere og elever ser verdi i faget.

Avsluttende må jeg ta med et helt grunnleggende pedagogisk prinsipp, som i stor grad gjør seg gjeldende i denne oppgaven. Begrepet «den proksimale utviklingssonen» er en måte å snakke om en elevs ferdigheter, og en beskrivelse av hva en elev er i stand til å lære på egen hånd, og ikke minst hva de er i stand til å lære med hjelp. Det er denne kunnskapen som ligger i den proksimale utviklingssonen slik Vygotsky har forklart det (Imsen, 2018). Den proksimale utviklingssonen kan beskrives som forskjellen på hva man er i stand til å tilegne seg av ny kunnskap med og uten hjelp, ut ifra eget ståsted. Den proksimale utviklingssonen er den sonen hvor vi tilegner oss mer kunnskap enn vi hadde klart alene. Hovedbudskapet for hvordan vi skal anvende denne kunnskapen som pedagoger er å tilpasse undervisningsinnholdet til et nivå hvor eleven opplever mestring og progresjon, og at vi unngår å enten understimulere eleven med for lette oppgaver, eller å overvelde eleven med oppgaver som er for vanskelige, og igjen har en negativ effekt på motivasjonen. I en musikkpedagogisk kontekst kunne man gjerne trukket inn mesterlære som et verktøy for å oppnå dette. Mesterlære er å lære noe, gjerne en form for håndverk, gjennom direkte oppfølging fra en som er en «mester» på feltet. Gjennom støtten fra og kunnskapen til denne mesteren tilegner man seg ferdigheter i sitt håndverk (Hanken og Johansen, 2018). I kontekst av materialet knyttet til denne oppgaven blir det for snevert, da det å nå den proksimale utviklingssonen ikke bare trenger å skje gjennom en mester. For å dekke alt det som kan hjelpe en elev med å bli bedre bruker jeg heller begrepet «scaffolding». Alt det, og alle de som kan fungere som en støtte i læringssituasjon.

### **3.0 Metode**

#### ***3.1 Fenomenologisk forankring***

For å kunne undersøke fenomenet internalisering av rytmefølelse stiller jeg spørsmålet: Hvilke metoder er gunstige for å fremme elevens internalisering av rytmefølelse? Dette inviterer til en fenomenologisk tilnærming til problemet. Jeg skal, gjennom de som arbeider med faget, og har et forhold til begrepet rytmefølelse, prøve å forstå hvordan de tilnærmer seg problemstillingen. Gjennom personene, og deres erfaringer over lengre tid i feltet, kan jeg på kort tid skaffe meg et bilde av deres virkelighet, basert på flere år med erfaring. Det er akkurat dette. Det å forstå fenomenet, i dette tilfelle undervisning for internalisering av rytmefølelse, som er essensen i fenomenologisk tilnæringsmetode (Johannesen, Tufte & Christoffersen, 2021).

En viktig del av en slik fenomenologisk tilnærming er balansen mellom mine egne oppfatninger og holdninger, og det å møte datamaterialet åpent. Det er ikke til å legge skjul på at jeg har mine meninger om temaet jeg forsker på. Samtidig søker jeg å møte datamaterialet så refleksivt som mulig, og hele tiden lete etter hva datamaterialet kan fortelle meg.

Et annet perspektiv som står sterkt, er det sosialt rundt det å drive med musikk i et utøvende perspektiv. Dette synspunktet legger Bourdieu (1993) fram som sosialfenomenologi. Det handler om hvordan andre mennesker, og deres kunnskap, og hvordan den via andre blir en del av det individet som samspiller med de rundt. I kontekst av denne oppgaven legger jeg i dette at musikk og rytme er en kulturell og samhandlende aktivitet. Groove, som er den ultimate effekten av felles rytmefølelse, kan i liten grad oppstå alene. Vi kan kun lære oss å kjenne grooven, og vår egen plass i det rytmiske forløpet, gjennom å spille med andre. I tillegg er følelsen av rytme ulik fra sjanger til sjanger, og måten den kommuniseres og føles på er ulik.

Noe som også spiller inn fra Bourdieus forståelse i sosialfenomenologien er det som ligger i begrepet kulturell kapital. Kulturell kapital er kunnskap, ferdigheter og de kulturelle ressursene som sirkulerer i ulike kulturelle grupper. Disse kan i en kontekst av musikk være sjangre, instrumenter, dans osv. Hvordan vi i vårt samfunn påvirkes av dette har en direkte innvirkning på hvordan vi forholder oss til rytme, og utvikler rytmefølelse. Derfor kan jeg ikke ta for meg rytmebegrepet i musikk uten å ivareta det sosiale aspektet.



Et annet fenomenologisk utgangspunkt er Merlaeu-Pontys kroppsfenomenologi. Denne omhandler tanker om hvordan vi kan forstå kroppen. Jeg kommer til å fokusere på de aspektene rundt dette som er relevante for rytmekompetanse i musikk. Det kanskje viktigste i dette aspektet er det som omhandler kroppsskjema. Hvordan vi selv tenker om og opplever egen kropp. Vi har mulighet til å endre våre kroppsskjema, og dermed endre våre fysiske vaner og utgangspunkt. I denne konteksten betyr det at vi kan endre vårt kroppsskjema til å ikke bare forstå musikk og rytme, men også endre seg til å bli en del av selve rytmen. Altså at vi blir i ett med rytmen med en kroppslig forståelse (Finke, 2019).

Et annet perspektiv er den levende kroppen, og det å se på kropp og sinn som ett, og ikke som to separate enheter (Descartes, 1641). På den måten kan rytme, som noe konstruert og oppfattet, tettere knyttes sammen til det fysiske som kreves av kroppen for å kunne omsette denne mentale oppfattelsen til noe fysisk, fordi sinnet og kroppen er et (Finke, 2019).

Avslutningsvis vil jeg påpeke viktigheten av kroppslighet i en musikalsk kontekst (Merlaeu-Ponty, 1962). Dette betyr at opplevelsen av rytme ikke bare beror seg på en intellektuell forståelse, men også den kroppslige forståelsen som er følt i øyeblikket. Dette har viktige implikasjoner for prosessen med å utvikle rytmefølelse, fordi det impliserer at kroppen trenger å være aktiv i prosessen for å kunne dra utnytte av og forstå kompleksiteten i musikkens rytmer.

### ***3.2 Design og metodevalg***

Overordnet er et kvalitativt forskningsintervju i seg selv en strukturert samtale. Disse samtaler skal hjelpe oss å forstå fenomener som meninger, erfaringer og holdninger, da vi gjør dette gjennom samtaler med individet det gjelder, der vi får tilgang til følelsene og tankene til den som intervjues. Metodens evne til dialog og diskusjon gjør den svært godt egnet når formålet er å forstå sosiale fenomener og det å se noe gjennom en annens synspunkt (Kvale og Brinkmann, 2015).

Som metode har jeg valgt å gjennomføre semistrukturerte intervjuer. Gjennom denne måten å intervju på søker jeg å i større grad å få frem synspunktene til den jeg intervjuer, uten å påvirke dem med min egen mening. Semistrukturerte intervjuer legger opp til at den som intervjues får styre samtalen retning, og fritt får komme med egne refleksjoner. Min rolle i

intervjusituasjonen blir å sette an ulike temaer som den som intervjues skal komme med meninger om (Johannesen, Tufte & Christoffersen, 2021). Underveis vil jeg stille undersøkende spørsmål for å få ut utdypende informasjon rundt utsagn der jeg selv føler at det er nyttig for studien. På denne måten eier jeg som intervjuer de overordnede retningene som intervjuet går i, og spiller meg selv god i arbeidet med å sørge for at dataene jeg henter ut i intervjuet er relevante for min oppgave. Samtidig ivaretar jeg den frie, reflekterte formen jeg ser etter, der den som intervjues føler den kan snakke fritt og komme med egne refleksjoner.

Alternativt kunne jeg valgt strukturert intervju som design. Disse bidrar til å sikre meg informasjon over flere intervju som er lettere å sammenligne. Flere spørsmål som inviterer til konkrete svar er effektivt når man undersøker spesifikke handlingsmønstre eller situasjoner, og hvordan de håndteres (Johannesen, Tufte & Christoffersen, 2021). I min studie sitter jeg ikke på et grunnlag for å utforme en slik ledende guide. Jeg vil vite mer om hvordan hver enkelt, på et grunnleggende metodisk nivå, arbeider med temaet. Selvfølgelig kunne jeg utformet en strukturert intervjuguide, og utformet mange hypoteser som jeg kunne spurt informantene etter deres mening om. Ulempen er at jeg som intervjuer da farger den som intervjues sine meninger, og plasserer ideer foran dem. Jeg er uinteressert hva de tenker om mine ideer, jeg vil høre deres ideer. De originale ideene mister jeg hvis jeg strukturerer hele intervjuet.

Intervjuguiden i et semistrukturert intervju er svært lite detaljert. Som beskrevet over kommer jeg til å designe intervjuguiden min etter temaer. Første tema er erfaringer som pedagog og musiker. Dette temaet ønsker jeg å holde noe kort. Hensikten med det er å avdekke kunnskap om de som intervjues sin bakgrunn, som jeg på forhånd ikke vet. Kanskje har de en ukjent bakgrunn eller utdanning, som i stor grad påvirker deres holdning til rytmefølelse og forståelse av begrepet internalisering. Hvorvidt det vil påvirke hvordan jeg sammenstiller og behandler arbeidet i ettertid er noe usikkert, men allikevel er det viktig for å skaffe meg grunnlag til å forstå og tolke det som blir sagt.

Andre tema er kjennskap til og forståelse av rytmefølelse. Gjennom dette temaet ønsker jeg å skaffe ulike betraktninger på hvordan en kunnskap som rytmefølelse oppfattes av ulike pedagoger og hvordan de forstår prosessen i et pedagogisk perspektiv. Utsagnene i denne delen vil være viktige for å forstå hvordan de som pedagoger tenker når de utvikler og gjennomfører undervisningsopplegg, som igjen er metodene som jeg i dette forskningsprosjektet er ute etter. Bruken her vil også være med på å forstå metodikker på tvers av intervjuer. En persons forståelse av et fenomen kan være et sterkt argument for an en

annen persons metode er effektiv, uten at den som har utviklet/anvender metoden selv har tenkt over at dette argumentet gjelder for den metoden

Det tredje temaet er direkte metoder for arbeid av internalisering av rytmefølelse. Her vil jeg ha en lang utgreiing om hvordan den enkelte arbeider med rytmefølelse i skolen. Jeg kommer til å spørre gravende spørsmål basert på «hvorfors» og «hvordan» de jobber med metoden de selv presenterer. Hvis informantene føler at de sitter på flere metoder som fungerer, inviteres de til å nevne flere, selv om dybde og begrunnelse for hver metode er viktig. Det jeg ikke vil ha i denne delen er en oppramsing av metoder. Det er begrunnelsene om hvorfor og hvordan som er interessant.

Det siste og fjerde temaet, som henger tett sammen med det tredje temaet er praksisfortellinger. Gjennom praktiske eksempler kan jeg få et innblikk i hvordan pedagogene gjennomfører undervisning og hvordan de identifiser rytmefølelse. Grunnen til at jeg tar opp dette som eget tema er for å få frem en praksis nær tilnærming til metodene. En metode er verdiløs på papiret, men får verdi når den prøves ut sammen med elevene. Denne delen er også min inngang til å få et innblikk i elevenes verden, i en studie som ellers er svært tungt rettet mot lærerens synspunkt. Hvis pedagogene kan fortelle om situasjoner der de observerte at noen opplevde en form for internalisering av rytmefølelse, blir det en form for verifisering av metoden. Igjen blir min rolle under dette temaet å dra frem detaljer fra hendelsene som beskrives. Kanskje mest vil jeg vektlegge elevene i denne delen, og hvordan de opplevde undervisningen og hvordan faglige effekten var på dem (Johannesen, Tufte & Christoffersen, 2021).

### ***3.3 Utvalg og gjennomføring***

Når jeg valgte deltagere til mitt masterprosjekt la jeg noen kriterier til grunne. Disse er kompetanse, både som pedagog og musiker, erfaring og bakgrunn. Jeg vektla kompetanse høyt hos de jeg intervjuet. Pedagoger med høy faglig kompetanse har også en tendens til å på et mer detaljert nivå reflektere over egen praksis. Disse refleksjonene er selve kjernen i det jeg søker etter hos mine deltagere. Høy kompetanse setter også pedagogen i stand til å ta grep om egen undervisningspraksis, og faktisk kunne gjennomføre ulike undervisningsmetoder ovenfor sine elever. En pedagog med lavere kompetanse vil ikke i samme grad være i stand til å tilrettelegge og forske i egen undervisning (Irgens, 2021). Det å kommunisere musikkfaglige begreper, og det å faktisk ha en forståelse for hva rytmefølelse er, på et dypere

nivå, er også helt essensielt (Johannesen, Tufte & Christoffersen, 2021). Dette kan kanskje virke som en banal ting å legge som kriteria når man skal intervju musikkpedagoger, men som jeg påpekte i innledningen er det generelle kompetansenivået bland norske musikkpedagoger i grunnskolen svært lavt, og en slik forståelse er slettes ikke garantert (Bamford, 2012). Til slutt spiller den rent musikalske kompetansen, som utøver, hos pedagogen inn. Høy utøverkompetanse viser til at den selvreflekterte prosessen med å forstå hvordan rytmefølelse er til stede. Det gir dermed et bedre grunnlag for å formidle og forklare fenomenet.

Fartstid i feltet er også viktig. Lang fartstid betyr at man har møtt flere elever, og mange ulike utgangspunkt for å utvikle rytmeforståelse. Kanskje kan samme pedagog ha opplevd at ulike metoder har vært like effektive, eller at en metode gang på gang har vist seg effektiv. Et slikt grunnlag for en påstand verifiserer deltagerens synspunkt i større grad (Johannesen, Tufte & Christoffersen, 2021). Sistnevnte er bakgrunn. Selv om jeg spisser meg inn for å bli lærer på 5-10 trinn, har jeg troen på at prosessen med å internalisere rytmefølelse er mer universell enn som så.

Rytmefølelse, som beskrevet ovenfor, har jeg selv observert hos barn helt nede i 5-6 års alderen, og tilsvarende totalt fraværende hos voksne mennesker. Tilsvarende observasjoner er gjort i annen forskning (Levitin, Grahn og Johnson, 2018). Gleden ved musikk er alltid der, og dermed er også ønsket om å utøve og ta del i den der også. Derfor ønsker jeg å ta med pedagoger som underviser på flere stadier i utdanningsløpet. Derfor har jeg landet på en gruppe med denne sammensetningen:

- 1 Lærer fra ungdomsskole
- 1 lærer fra ungdomsskole og mellomtrinn
- 2 lærere fra universitetet
  - o Hvorav en har bakgrunn i korpsmiljø, og en i et utøverperspektiv
- 1 barnehagelærer

På denne måten dekker jeg store deler av spekteret, men allikevel ivaretar jeg et fokus opp mot målgruppen i egen utdanning som er 5-10.

I lys av de nevnte kriteriene for utvalg av deltagere til mitt prosjekt ønsker jeg å kort belyse et kjønns-spørsmål. Ingen av de tiltenkte deltageren i mitt prosjekt er kvinner. Dette er på ingen måte en bevisst handling, men et resultat av de tilgjengelige pedagogene med riktig

utgangspunkt i mitt geografiske område. Det kan svært godt hende at det er kvinner i feltet i området som jeg ikke kjenner til. I lys av debatten vil jeg si at dette er uheldig, og at hvis det hadde vært kvinner i området med riktig kompetanse, erfaring og bakgrunn, så hadde disse blitt invitert til å delta, nettopp for å balansere kjønnsfordelingen.

De som intervjues ble først uformelt kontaktet. Da ble prosjektet i korte trekk forklart til dem, og spørsmålet om hvorvidt det var interessant for dem å delta avklart. I etterkant fikk de bli tilsendt informasjonsskrivet, utformet etter SIKT's mal. Selve intervjuene ble avtalt slik at de foregikk på den som ble intervjuet sine prinsipper, sted og tid etter deres ønske. På denne måten ble intervjuene så komfortable som mulig for deltageren. Under intervjuet ble det formelle ved tillatelser for bruk av dataen avklart og underskrevet, før selve intervjuet startet. Intervjuene ble tatt opp på min private mobilenhet, i tråd med godkjennelsen fra SIKT.

### ***3.4 Analytisk tilnærming***

Da jeg skulle begynne arbeidet med analysen av mitt innsamlede datamateriale gikk det over flere perioder. Den underbevisste analysen hos meg begynte allerede i første intervju. Jeg fikk satt i gang refleksjoner opp mot eget utgangspunkt, og satt ting i perspektiv opp mot informanten. Det som ble viktig mellom og under de kommende intervjuene var å ikke gå inn i intervjuene med et farget bilde. Jeg måtte holde meg objektiv til saken, og stille de samme ufargede spørsmålene til alle, selv om jeg allerede hadde begynt å samle inn data som ga meg et grunnlag for egne meninger.

Etter at intervjuene var gjennomført begynte arbeidet med å transkribere ganske umiddelbart. Dette for å kunne ivareta eventuelle notater om kroppsspråk og gestikulering som ikke blir fanget opp på lydopptak. Første tema av intervjuene valgte jeg å «transkribere» i stikkordsform, da oppstilling av bakgrunn og erfaring ikke i seg selv inneholder de meningsbærende setningene som jeg søker etter i denne oppgaven. Enkelte strenger med refleksjon og tankegang har også blitt unnlatt i transkriberingen, da innholdet ikke er relevant for denne oppgaven.

Det transkriberte materialet anvendte jeg en induktiv tilnærming på (Johannesen, Tufte og Christoffersen, 2021). Gjennom å kode materialet gjennom det materialet gir meg, istedenfor å kode det etter allerede bestemte koder sørger for at jeg ikke farger forskningens konklusjon.

Rent teknisk har jeg gjort dette arbeidet for hånd og ikke gjennom noe form for programvare. Med dette som utgangspunkt har jeg tatt hensyn til antall steg og kompleksitet i prosessen, for å gjøre denne overkommelig med mine tilgjengelige ressurser. Derfor har valgt å kode materialet direkte til koder for de overordnede tema som teksten inneholder. I noen praksiser koder man stykker av tekst ned til kortere versjoner av det originale innholdet, men med større fokus på det faktiske innholdet i teksten, og ikke tekstens overordnede tema (Tjora, 2021). Jeg ser hensikt med en slik prosess, men skaper et ekstra ledd i analyseprosessen. Fordi jeg aktivt bruker de sitatene i min tekst, anser jeg det som lite hensiktsmessig å gå igjennom hele denne prosessen når jeg gjør det analytiske arbeidet for hånd, og tar utgangspunkt i at dette ikke går på bekostning av kvaliteten på resultatet av min studie.

Etter første runde med koding endte jeg opp med 8 koder, eller ulike tema, med ulik mengde meningsbærende materiale knyttet opp mot seg:

Kode 1: Kulturell sammenheng med rytmefølelse

- Kode 1: Kulturell sammenheng med rytmefølelse
- Kode 2: Perkusjon, klappeleker og kroppslighet
- Kode 3: Gehør
- Kode 4: Kontekstualisering
- Kode 5: Scaffolding, støtte i lærer, støtte i hverandre
- Kode 6: Repetisjon / Kontinuitet
- Kode 7: Glede, lek og motivasjon
- Kode 8: Skolepolitikk

For å tydeliggjøre hvilke didaktiske virkemidler hver kode tilhører ble kodene da satt inn under 3 hovedkoder, som hver omhandler en kategori av didaktiske virkemidler:

- Hovedkode 1: Praktiske metoder
  - Kode 2: Perkusjon, klappeleker og kroppslighet
  - Kode 4: Kontekstualisering
- Hovedkode 2: Pedagogiske holdninger
  - Kode 3: Gehør

- Kode 5: Scaffolding, støtte i lærer, støtte i hverandre
- Kode 6: Repetisjon / Kontinuitet
- Kode 7: Glede, lek og motivasjon
- Hovedkode 3: Utenforliggende faktorer
  - Kode 1: Kulturell sammenheng med rytmefølelse
  - Kode 8: Skolepolitikk

### ***3.5 Troverdighet og etiske vurderinger***

I denne delen vil jeg gjøre rede for aspektene rundt troverdighet og etiske overveininger som er gjort i mitt prosjekt. Troverdighet i en slik studie har noe med reliabiliteten og validiteten til arbeidet jeg gjør. Er det som jeg kommer frem til data som er satt sammen og redegjort for på en god måte? Er de i det hele tatt forskningsmessig gyldige? Det etiske handler om jeg har gjort mitt arbeid på en måte som ikke påvirker de som er involvert på en negativ måte.

Reliabilitet omhandler om hvor presise dataene mine er, og hvordan prosessen med å innhente dataene er (Johannesen, Tufte & Christoffersen, 2021) Jeg må fokusere på å være reflekativ i mine analyser, åpne i mine spørsmål, og ærlig i min analyse, for at sluttdataene skal ha høy grad av reliabilitet. Hvis jeg i tolkningsfasen legger stor vekt på påstander som støtter mitt synspunkt, eller velger å lese ut annet innhold av en setning enn det den opprinnelig hadde svekker det reliabiliteten til resultatene. Det som er gjennomgående, er at min rolle som forsker er avgjørende for reliabiliteten. Derfor må jeg etterstrebe å være tro til oppgavens hensikt, metoden og det fenomenologiske utgangspunktet jeg har for studien. Gjennom å etterleve de bestemte forutsetningene hindrer jeg meg selv i å spore av fra oppgavens essens, og dermed ivaretar jeg reliabiliteten (Johannesen, Tufte & Christoffersen, 2021).

Det er vanskelig å si noe definitivt om validiteten til studien. Det jeg ønsker å oppnå er metoder for å arbeide med internalisering av rytmefølelse. De valgene jeg gjør for å øke validiteten innenfor rammene av denne mastergraden er først og fremst å velge ut svært kompetente deltagere som intervjues. Fordi utvalget ikke blir flere enn 4-5 deltagere, må jeg i stor grad lene meg på teori som har høy grad av validitet for å bygge under mine egne resultater (Johannesen, Tufte & Christoffersen, 2021). Samtidig er det svært vanskelig å si at

de metodene jeg oppdager i studien vil være gode metoder i alle sammenhenger. Faktorer som lærerens kompetanse, både som pedagog og som musiker, elevens engasjement og vilje, og kulturell bakgrunn varier. Jeg vil påstå at resultatene av denne studien er et godt grunnlag for å bygge en videre studie på. En slik studie kan inneholde flere lærere som tester ut metodene over lengre tid, på flere elever, og dermed vil være med å verifisere resultatene.

Med tanke på etiske overveininger er dette et snilt prosjekt å gjennomføre. De som intervjues blir i stor grad utfordret på å komme med egne meninger om hva de mener funker, og i hvilke situasjoner de har mestret det å være lærer i denne konteksten. Jeg ser etter det positive, fra voksne reflekterte mennesker. I en slik situasjon er det svært enkelt for de som intervjues å føle seg komfortable i situasjonen og med dataene som behandler. Den rake motsetningen ville vært å intervju barn i vanskeligstilte situasjoner, om hva som er vanskelig for dem på skolen. Her må privatliv, forhold til skolen, og elevens ve og vel i helt annen grad ivaretas. Men dette er da ikke tilfellet i dette prosjektet. I tillegg til at studien er av en slik *snill* art, har NSD godkjent studien, og jeg forplikter meg til å behandle og anonymisere dataen i henhold til søknaden.

#### **4.0 Presentasjon av empiri**

Som nevnt tidligere har den induktive kodingen av mitt datamateriale resultert i de 3 hovedkodene: «Praktiske metoder», «Pedagogiske holdninger», «Utenforliggende faktorer». Nå skal jeg gjennomgå hva hver av disse innebærer og eksempler fra intervjuene som understøtter disse aspektene ved internalisering av rytmefølelse.

Mange av frasene jeg nå velger å bruke overlapper hverandre. Jeg har valgt å bruke frasene i presentasjon av empirien der frasene veier tyngst i kontekst av de overordnede kodene. Slik jeg ser det er det en styrke for datasettet at mange av funnene henger tett sammen, da dette viser både kompleksiteten og sammenhengen mellom alle funnen i denne oppgaven.

##### ***4.1 Praktiske metoder***

De kodene som havner under praktiske metodene, er direkte metodikk rettet mot internalisering av rytmefølelse. De følgende både konkrete aktiviteter, men kan også ses på som måter vi kan tilnærme oss undervisningen på slik at elevene får økt utbytte av den.



### ***4.1.1 Perkusjon, klappeleker og kroppslighet***

Det som faller inn under denne kategorien er metoder som involverer kroppen, i form av bevegelse knyttet opp mot musikken. I praksis betyr det metoder formulert slik:

De siste årene har jeg av og til brukt kroppslagverk. Spilt trommer med kroppen. Høyre fot er basstromme, venstre lår er skarptromme.

Slike formuleringer er gjennomgående, og veldig ofte knyttet opp mot slagverk som rytmeinstrument. Både omtalt gjennom verdien med å få til slagverket, men også utfordringene knyttet rundt den kroppslige koordineringen av flere lemmer i bevegelse samtidig. Alle disse utsagnene sentrerer seg mye om at det skal være riktig, og gjerne i 4/4.

Den rake motsetningen har vi dette utsagnet:

«Jeg tok med 30 bøtter og pinner, så spilte vi. Da satt vi en ring rundt bålet og slo rytme. Og da er spørsmål svar en bra ting, men også rabling. Di kan gjøre hva de vil, og kjenne på effekten av å lage lyd selv.

Her er fokuset fortsatt å spille og å slå, men mindre koordinasjonskrevende og mer fokusert på å utforske og å ukritisk utøve.

Andre kroppslige aktiviteter kan være klappeleker slik som:

Spill heller sånn «pølse med brød. Finn på et ord, og klapp det, funker som ei kule!

Det som menes med dette er, for å hindre kreativ sperre og ikke klarer å produsere rytmer, eller ikke klarere å memorere rytmer, så knytter man rytmene opp til ord. Da sier man ordene, og klapper den underliggende rytmen med hendene samtidig.

Slike metoder er ikke begrenset til å bare inneholde hendene, men også hele kroppen. En slik måte ble beskrevet som å «lure» ungdom i ungdomsskolealder til å drive med dans. Dette ble gjort gjennom å knytte enkle bevegelser opp til forflytning rundt en stol og rundt i rommet, og

etterpå sette det i rytme til musikk i felleskap. Dette ble filmet av lærer, sammen med musikk og litt belysning. Når elevene da fikk se opptaket innså de at det var dans. På denne måten fikk man ufarliggjort begrepet dans, som gjerne er litt skummelt. Hensikten bak ligger i å bevisstgjøre elevene om plassering i tid å rom opp mot de andre, gjennom rytmen i musikken.

#### ***4.1.2 Kontekstualisering***

I kontekstualiseringsbegrepet ligger det her å ta aktivitetene som eleven gjør, å sette dem i en kontekst av musikken eller den rytmiske situasjonen de er i. Det å gi øvelsen de jobber med mening gjennom konteksten de tilhører.

Det er mye konkretisering det går på. For eksempel tegne opp på tavlen, hvordan rytmen skal være. Vi har øvelser med den, de trapper og klamper rytmer, og de skal få følelse av hvordan det føles når alle for eksempel gjør det likt, og hva skjer når en bommer, eller klapper i utakt.

Her snakker en lærer om hvordan han bruker notasjon som støtte for å konkretisere aktiviteten, og deretter bruker elevmassen som kontekst for å gi øvelsen mening. Gjennom det å oppleve hva som funker og hva som ikke funker, og hvordan det føles, gir disse klappeøvelsene mening.

En annen måte er å kontekstualisere ved å selv ta inn eget instrument, noe man har overskudd på, og dermed spille hele elevgruppa god gjennom å bære samspillet på eget instrument. Dette ble beskrevet slik:

Jeg prøvde hele tiden å ta med instrumentet mitt og lage rytme til sanger. Lage den følelsen av å være med i et samspill. Der brukte jeg kjente sanger, laget en backingtrack med bass, for å kjenne på at trommefunksjon gir framdrift i et musikkstykke. Så fra å bare slå rytme og være i fritt fall, til å sette det i en sammenheng med bass, tromme, groove, melodi: wow!

En helt annen måte å tenke på kontekstualisering er å anvende musikk som et verktøy for å sette stemning til lek. Dette kom fra barnehagepedagogen som gjentatte ganger tok opp musikk som stemningssetter i situasjoner sammen med barna. Da han ble utfordret på hvordan

elevene reagerte på musikk som stemningssetter kom dette frem:

De elsker det. Hvis de leker monster eller troll så leter jeg opp skummel musikk, eller «dovregubbens hall» på Spotify, så har jeg den bare litt på og sier «nå har jeg satt på litt trollmusikk». Så akkompagnerer det leken med et musikalsk verktøy. Musikk som et redskap i en samling eller som et virkemiddel. Jeg bryr meg ikke om julekonserten, det vi hvert år. Alle unger er lekende mennesker, hvis jeg ikke gjøre noe, verken hjemme og her, så begynner de å leke av seg selv, med noe, uansett. Jeg trenger egentlig ikke være her, jeg kan heller dra hjem. Jeg som pedagog skal være et redskap for å hjelpe barna inn og ut å leke, hjelpe de med lek, jeg skal hjelpe. Da er musikk et kjempeverktøy. Det kan være målet, men også et redskap for å nå målet.

Her brukes musikken til å sette kontekster til situasjoner som ikke i seg selv må være musikalske. Gjennom å bruke musikkens evne til å vekke følelser i oss settes det stemninger til leken. På den måten introduseres barn tidlig til mange ulike former for musikk, som de selv velger om de aktivt vil bruke rytmen i. Plutselig er ikke musikk bare et mål i seg selv, det å utøve eller kjenne til den, men også brukes som en effekt for å oppnå noe annet. Dette presenterer allsidigheten til musikk, og inviterer til bruk av musikk på andre måter, både i musikkfaget og tverrfaglig.

## ***4.2 Pedagogiske holdninger***

De pedagogiske holdningene innebærer overordnede pedagogiske prinsipper og holdninger for hvordan man legger opp, arbeider og underviser musikk, på en måte som fremmer internalisering av rytmefølelse. Disse er ikke konkrete eksempler på tiltak og aktiviteter, men noe som er gjennomsyret i selve måten vi arbeider på.

### ***4.2.1 Gehør***

Uttalelser knyttet direkte til gehørbasert undervisning, er ikke så mange, men ideen gjennomsyres så mye av det som blir sagt, så de få utsagnene som direkte omhandler det, får tyngde gjennom konteksten av alt det andre.

«Jeg er påpasselig med å bruke gehør så lenge som mulig» ble sagt i klartekst helt i starten av et av intervjuene. Den som her ble intervjuet har lang erfaring ved bruk av gehør, både i egen praksis og som undervisningsmetode. Informanten beskriver hvordan vi ved bruk av gehøret

kan frigjøre oss fra notert musikk. Hvordan det noterte både kan være en barriere med tanke på at det er et «språk» man må lære seg for å forstå. I tillegg mener han at når vi frigjør oss fra noter frigjør vi også kapasitet til å lytte til hverandre og mer delta i den sosiale interaksjonen som foregår i rommet når vi spiller musikk.

En annen måte å se det på er å legge til rette for at elevene skal anvende gehøret. «...de må lytte til hverandre, hvis ikke blir det kaos!» Dette kommer fra en kontekst der elevene spiller en groove sammen, og selv må arbeide for å forstå at de må lytte til hverandre for å sammen kunne spille noe som de selv synes er kult.

#### ***4.2.2 Scaffolding, støtte i lærer, støtte i hverandre***

Scaffolding slik jeg ser det i denne sammenhengen er hvordan vi kan bruke de eller det som er tilgjengelig i undervisningen til å støtte elevene som har utfordringer med å innlemme seg selv i aktiviteten og å ha utbytte av de rytmiske aktivitetene. På denne måten kan vi sammen bli gode, både individuelt og som gruppe.

Den åpenbare måten å gjøre dette på er gjennom lærer som støttende ressurs. Som for eksempel ved bruk av trommesett. Dette kan gjøres ved å følge litt ekstra med og hjelpe litt til opp mot enkeltelever eller mindre grupper med å komme i gang med å utøve. Vi kan også aktivt være med eleven når de spiller, og fysisk hjelpe til med å treffe med slaget på skarptromma. På denne måten setter man inn et punkt for eleven som de vet stemmer, som de kan korrigere seg ut ifra

En mer subtil løsning på å støtte som lærer ble omtalt slik, overfor å hjelpe en elev som synes det er vanskelig å ta plass og komme i gang med å spille:

Jeg sa til han før samling «jeg har bestemt at du skal få sitte med meg. Så kan du hjelpe meg å holde tromma i ro, når de andre slår skikkelig hardt». Og da endte det med at han, når han først kom seg i gang, så fikk han en musikkglede underveis i den prosessen. Kanskje jeg støttet han, kanskje ikke.

En helt annen måte er å hente denne støtten i medelevene. At de som er flinkest er med å bidrar til å dra gruppa som helhet. Både i form av teknisk støtte, men også indre motivasjon:

Om de faglig sterke musikkelevne: Hvis man klarer å utnytte de kreftene kan det være inspiratorer til, de elevene som ikke bryr seg så mye om å spille musikk

Rent praktisk kan de også brukes slik:

Altså den som er flinkest, han spiller på stortromme skarp ride osv. Den som sliter starter uten stortromme, han har nok med hi hat og skarp, kanskje bare hi hat. Kanskje vi kan ha en som får det til på siden som spiller cajun som markerer slaget slik at han kommer inn

At de som er flinkest bidrar med et stabilt rammeverk rundt musikken som de som sliter med musikken kan støtte seg på. Dette bidrar til at den svake eleven får rammer å forholde seg til, og den sterke får øvd på å lære bort, og forholde seg selv rytmisk stødig i en noe utfordrende situasjon. På denne måten rekrutterer man mange små hjelpelærere, og vipps så er man ikke lengre alene i klasserommet.

Den beste måten det ble omtalt hvordan elevens egenstyring, og evne til å selv kritisk vurdere hvorvidt de spiller rytmisk bra, kom fra barnehageperspektivet. Tilsvarende fraseringer kom fra flere andre kilder, men denne beskriver det helt klart best:

Unger er brutalt ærlige! Av og til roter jeg det til. Da får jeg beskjed av de som kan det og gjør det riktig. Da tar jeg tak i han gutten eller jenta og sier «Nå var vi helt på bærtur, vi må henge oss på sammen med dem.» Da støtter jeg og er med, viser at voksne kan gjøre feil, og de tar kontroll og veileder meg, og de som gjør «feil», jeg spiller på meg selv, jeg bryr meg ikke om jeg gjør feil. Ikke sant, for det er et lagspill, skal man spille en sang sammen, så er det et lagspill, da gir jeg makten til ungene. Sier til barna: kan ikke dere to telle opp, så henger vi oss på.

Her støtter både lærer og elevene de som ikke får det til. Men det lærer gjør skjer uten at elevene egentlig vet det. Det de opplever er at de er dem som oppdager at det ikke fungerer. De tar og eier ansvaret med å korrigere. Den endringen i klasseromsdynamikken gjør noe med hvordan de svake elevene ser på egen prestasjon. Kanskje de både ser at det er greit å gjøre

feil, og dermed ikke er så redd for å prøve, samtidig som de ser at de andre får det til, og opplever at de har lyst til å hjelpe dem til å bli bedre.

#### ***4.2.3 Kontinuitet, repetisjon***

Utsagnene som støtter at internalisering av rytmefølelse kommer av å utøve musikk, trene på rytme og å gjøre det lenge er alle korte, like og presise. Ofte koker det ned til at:

Oftest tenker jeg at dette må vi øve. Ikke at di ikke kan det, men de har ikke blitt eksponert så mye for det. Ungene elsker repetisjon.»

Dette, sammen med mange utsagn fra intervjuene mine, slik som: «Dette er en øvings-ting og spille-ting», «det handler om mengdetrening», «Det viktigste er praktisk musikk» og «det er kontinuitet, at de får holde på over tid», lar det være svært liten tvil om hvor de fleste av de jeg har intervjuet tenker at hovedfokuset i musikkundervisningen må ligge.

#### ***4.2.4 Glede, lek, motivasjon***

Også når man da mestre er det det med «okay, hvordan kan vi da sørge for at dette fortsetter å være morsomt»? De kan spille i friminuttet, bruke musikkrommene på kveldstid, blande de sammen med andre i band, lure dem i svømmehallen (Svømmehallen er en lokal ungdomsklubb som legger til rette for musikk og annen kultur gjennom kurs og gratis øverom i svært gode lokaler), konserter, snakke opp det å spille i band, være musiker»

Her snakkes det om tiltak vi som lærer kan gjøre for at gleden med det å drive musikk fortsetter også utenfor skolen. Dette i den hensikt at gleden ved å drive musikk, driver den indre motivasjonen og dermed skaper musikere med egeninteresse i det å bli bedre rytmiske musikere.

En måte det ble omtalt på i en undervisningssammenheng fokuserer på det med variasjon, egen styring og kreativitet som verktøy i leken for å skape motivasjon:

Rabbling, så enkle rytmer, spørsmål svar. Så fikk barna lage spørsmålene, så de fikk utvikle det kreative, se muligheter og lage musikkens selv. Så utviklet vi dette her, leken og spillet samtidig. Og når vi sto fast, så jeg, reis oss opp, spring opp i ribbeveggen og lag lyd rytme der. Veldig viktig at det ikke blir statisk, men er variasjon, når vi driver med den typen lek og undervisning.

Et annet utsagn som sier noe om både den indre motivasjonen som faget i seg selv har, og også noe om hvor ulikt faget er fra andre skolefag:

*De er utrolig motivert til å lære seg et instrument. Da de da får lov, til å sitte sammen med andre å utøve musikken, går det av seg selv hvis de får lov å holde på. Og det er jo litt det at det, at i en typisk musikktime, kommer noen som ikke har musikk og stikker hodet inn, ser det ut som kaos.*

Dette kaoset er jo det kreative som går av seg selv i et klasserom. Med kaos mener jeg her en undervisning med noen få men klare rammer, der elevene står fritt til å eksperimentere og utøve innenfor rammen. Utenfra kan dette oppleves som kaos, men det er undervisning som er utformet for å aktivisere og ansvarliggjøre elevene i deres egen undervisning. Kreativiteten er prosessene der elevene utforsker og arbeider med nye løsninger og måter å arbeide med musikken på. Man kan heller være bekymret hvis man kommer inn i en musikktime der det er stille. Hvor er gleden og kreativiteten da?

En annen pedagogisk tilnæringsmåte er å utøve musikk med et «undrende» bakteppe, som er knyttet til den frie utfoldelsen og det kreative kaoset som tidligere er beskrevet. Denne undringen og utforskerleden skal være med på å skape motivasjon. Som når:

Istedenfor å vise: «slik spiller du på kubjelle», så gir jeg de en kubjelle, lag lyd med den, så kan jeg heller vise etterpå. Bare finn på noe, skap noe av deg selv.

Her snakker informanten om hvordan vi kan legg opp undervisningen slik at elevene i større grad selv utforsker og lærer hvordan de skal, som i dette eksempelet, spille et instrument selv. Vi som lærer kan starte med å vise hva som er den «riktige måten» å gjøre det på, eller så kan vi slik det foreslås her, la elevene møte oppgaven med undring og utforskning. Gjennom dette blir de kjent med instrumentene på en helt annen måte, før vi kommer inn på slutten og korrigerer mot en «riktig» måte å spille på.

### ***4.3 Utenforliggende faktorer***

De 2 underpunktene til denne underdelingen er vanskelig å plassere i en logisk kategori. På en måte kan man nok argumentere for at disse ikke har en plass i kontekst av denne oppgavens tema. Samtidig er utsagnene som retter seg mot dette så gjennomgående i alle intervjuene at det er vanskelig å ikke ta det med. Selv om dette ikke er direkte påvirkbare for oss som lærere i klasserommet, påvirker de oss uansett. Vi kan ikke gjøre noe med dem, men vi kan lære oss å forholde oss til dem.

#### ***4.3.1 Kulturell sammenheng med rytmeforståelse***

Dette er de utsagnene som omhandler den kulturelle bakgrunnen til elevene i skolen vår, og hvordan den påvirker hvordan vi som lærere må undervise i klasserommet. Den generelle oppfatningen på hvordan mennesker opplever rytme og er i stand til å tilegne seg denne ferdigheten er ganske uniform:

Til en viss grad er mennesket musikalsk uansett, i større eller mindre form. Det handler om hvor mye man blir utsatt for

Dette peker tilbake på mengdetrening som er nevnt tidligere i denne drøftingen, men omhandler perspektivet av det som er utenfor en lærers rekkevidde å gjøre noe med. Det som er interessant er hvor sprikende utsagnene innenfor dette er. En lærer mener bastant at:

Det er ikke noe som er naturlig i folk, så veldig, dessverre. Noen har det naturlig, men det må trenes. Jeg har litt erfaring med elever nå, og de blir dårligere og dårligere på rytmefølelse, det gjelder også å treffe tonen.

I seg selv er det interessant at utsagnene spriker så voldsomt. Det som derimot er det mest interessante i dette utsagnet er at vedkommende peker mot en observert tendens til at utgangspunktet elevene har for musikk, ikke bare rytme, men også det å treffe tonen, blir dårligere og dårligere.

Praktiske eksempler på dette kan vi se i utsagn fra barnehagen. «Jeg har 4-åringer som sier de er flau. Det er rette ord, men du er et barn. Det er tillært, jeg skjønner du kan være det, men



det er tillært. Trur jeg da,» sier den barnehage ansatte. Dette kommer fra informantens utgangspunkt i at barn skal leke, ha det gøy, og oppleve så mye som mulig, før de havner inn i skolens rammer som blir mer målorientert og fokusert på å sitte i ro å ta inn informasjon.

Et annet perspektiv er hvordan foreldrene setter krav og forventninger til barna sine. Allerede i barnehagen kommer det spørsmål om hvordan et barn presterer i lesing og skriving.

Vi har førskole gruppe i år, vi leser, synger, spiller gitar og ukulele, skal å ha forestilling og litt sånn. Foreldrene spør om lesing og skriving. Da sier jeg at det er jo interessant. Det kommer di til å lære uansett før eller siden. Så det handler om forventning og om opplevelsen. Foreldregruppa bryr seg om de målbare tingene, allerede i barnehagen.»

Selv om den som kom med utsagnet innrømmer å ha samme holdning til egne barn, legger han ikke skjul på at han synes det er for tidlig, og at leken og kreativiteten må få være i fokus så lenge som mulig.

#### ***4.4.2 Skolepolitikk***

Denne koden er helt og holdent en kode som materialet har dannet selv. I samtaler som i seg selv handlet om musikkdidaktikk og musikkpedagogikk kom alltid det skolepolitiske og de fysiske rammefaktorene som er betinget av politikken, inn i bildet. Derfor har jeg valgt å ta disse med.

Når en av informantene ble utfordret på hvordan de arbeidet for å hjelpe små grupper eller enkeltelever med deres utfordringer med tanke på rytmefølelse, kom dette svaret:

Akkurat det er veldig vanskelig når du er en lærer på den store klassen, særlig på mellomtrinnet. Jo eldre de er blir det verre og verre, det å være på musikkrommet er ofte kaos, de kommer bort fra klasserommet og det å sitte i ro. Også er det en annen situasjon. Så du bruker så mye tid på å ha kontroll, så det med individuell tilpassing er vanskelig. Selv det å dele i grupper er vanskelig for da har du ikke kontroll på hva alle gjør, de kan plutselig ligge i taket og henge i gardinene. Det disiplinære er et problem i musikk, spesielt i mellomtrinnet. Det gjør at det er vanskelig å jobbe med grupper og enkeltelever når du har full klasse. Med 2-læresystem, så hadde det vært noe helt annet, da får du gjort det. Så det har jeg fått gjort lite.

Dette kommer fra en lærer som gjerne skulle gjort mer, men ikke har kapasitet til å rekke over mer. I mindre grupper, som for eksempel produksjon for sal og scene klassen, som samme lærer har, var svaret mye mer optimistisk.

En ting som har vært sagt flere ganger i alle intervjuene er viktigheten av utførelse av musikk over tid. En lærer legger frem en utfordring rettet mot det som utgangspunkt:

Om rytmefølelsen: Den kommer ikke hvis dem da holder på som det er forespeilet og det skal skjæres ned, og kutte musikk på 9 eller 10 trinn, det går ikke, da rekker vi det ikke.

Tilsvarende kamp om tid og ressurser kommer fra mange av deltagerne i denne undersøkelsen. Følelsen av å bli nedprioritert med tanke på både tid og penger. Noen ganger er det ikke bare det det går på, men også kompetanse. De som jeg intervjuet som jobber i ungdomsskolen, og dermed får elever fra et annet team, eller annen skole, som skal ha musikk på ungdomsskole nivå, opplever følgende:

I skolen så har vi ikke musikk lærere, i beste fall har vi noen som kan trykke på «Kor Arti» knappen, og synge litt. De har ikke lærere, folk kan ikke spille gitar eller akkordinstrument. Og det det blir totalt nedprioritert av ledelsen på skolene å ha musikk, det kommer sist.

Opp mot skoleledelse så viser det seg en tendens til å ville vise frem at man er flinke i musikk på skolen, men ikke nødvendigvis bruke mye ressurser på det. For mange av de eldre lærerne så mimrer de tilbake til den tid hvor stor musikalske skoleprosjekter var hverdagskost i skolen:

Hvis man har flere lærere, eller musikkprosjektprosjekter så kan det gå. Der det er rom for det så går det an. Det er kanskje 20 år siden her på skolen vår. Nå tar sal og scene dette i skolen, så slipper skolen i sin helhet å tenke på det.»

Her vises det til at satsningen på musikk i skolen har falt på «Produksjon for sal og scene» faget, og at man heller viser til prestasjonene i dette faget, en å se på helheten i hele musikkundervisningen, dette blir omtalt som en *hvilepute* for ledelsen av en informantene.

## 5. Drøfting

I drøftingsdelen av denne oppgaven vil jeg drøfte funnene mine fra mine intervjuer, slik de er gjort rede for i punkt 4, i lys av det teoretiske grunnlaget jeg har lagt til grunne i punkt 2.

Drøftingen har til hensikt å belyse min problemstilling:

- Hvilke pedagogiske prosesser er viktige for å fremme internalisering av rytmefølelse?

Og besvare forskningsspørsmålene:

- Hvilke overordnede pedagogiske virkemidler er gunstige for å arbeide med internalisering av rytmefølelse?
- Hvilke didaktiske grep kan vi ta i klasserommet for å fremme internalisering av rytmefølelse?
- Hvilke utenforliggende faktorer påvirker vår evne til å arbeide med internalisering av rytmefølelse?

### *5.1 Pedagogiske holdninger*

I begrepet pedagogiske virkemidler/holdninger legger jeg det som påvirker musikkundervisningen vår, men som ikke er direkte aktiviteter eller grep i klasserommet. De pedagogiske holdningene i denne konteksten er holdninger de tingene vi har med oss inn alle musikktimer og som gjennomsyrrer aktivistene vi holder på med. Dermed er de alltid med oss, og fungerer som et fundament vi bygger det didaktiske på.

Et av de fremste funnene i mitt prosjekt er viktigheten av kontinuitet og repetisjon. Det å gjøre musikalske aktiviteter ofte og mye. For mange vil nok de høres ut som en banal ting, selvfølgelig må man gjøre noe mye for å bli god på det, men musikkundervisningen i skolen bærer ofte lite preg av praktisk utførelse av musikk, og det er derfor viktig å fremheve dette i denne sammenhengen.

Gjennom kontinuitet og repetisjon kan vi jobbe for å eksponere barna for musikk og rytmer. Denne eksponeringen er med på å motarbeide den «stive kulturen» som Bjørkvold (2012)

snakker om. Gjennom å aktivt gjøre dette mye i musikkundervisningen hjelper vi til med å gjøre elevene våre til musiske mennesker, mennesker som finner det naturlig å spille, synge, danse og ha det gøy med musikk. Overkommer vi de stigmaene som ligger i samfunnet med å ikke stikke seg ut, kan vi lettere få flere av elevene med på å aktivt delta og glede seg til musikkundervisningen.

Deweys «learning by doing» gjør seg ofte gjeldende i pedagogiske sammenhenger, og musikken er ikke et unntak. Gjennom å gjøre noe, og å gjøre det ofte blir vi bedre på det. I tillegg sier flere av de jeg har intervjuet at barn og unge responderer godt på repetisjon. Vi som lærer er nok ofte redde for å repetere for mye, da dette for oss kan virke som en kjedelig aktivitet. Men repetisjon er med å på fremme dybdelæring hos elevene. I kontekst av musikk gir repetisjon også økt rytmefølelse, som gjør at oppgaven blir lettere og lettere for hver repetisjon. Dette gir elevene overskudd til å ikke bare mekanisk utøve musikken, men å musisere den, de groover og utviser rytmefølelse. Da blir det å utøve musikk gøy, og repetisjonene blir morsomme, ikke langtekkelige og kjedelige.

Vi kan også se på kontinuitet og repetisjon i kontekst av filosofiske grunnlag. Habitus, slik Bourdieu (1993) ser det er noe vi kan trene i kroppen. Vi kan gjøre rytmefølelsen til en del av noe som kroppen gjør på instinkt. Gjennom å repetere får vi utviklet habitusen slik at den spiller på lag med oss når vi skal utøve musikk, og er med på å internalisere rytmefølelsen, til det punktet der vi ikke lengre må mekanisk forholde oss til rytme, men bare kan være i den. I samme kontekst kan vi se på «kroppsskjema» slik Merlau-Ponty (1963) ser på det. Gjennom å repetere over tid kan vi skrive om kroppsskjemaet til elevene våre, slik at de utøver musikk uanstrengt og internaliserer rytmefølelsen.

En annen pedagogisk holdning vi kan ta med inn i dette prosjektet er gehørbasert undervisning. Mange av mine informanter sverger til gehørbasert undervisning. Noen fordi de mener at innlæringen blir bedre av å forholde seg til gehør fremfor noter. Noen fordi de anser noter som en barriere for elever med svake noteferdigheter, og tenker dermed at de oppnår bedre resultater raskere ved å overlevere musikk på gehøret fremfor notasjon. Til slutt jobber noen med gehøret fordi det setter elevene i stand til å kunne lytte kritisk til musikken de selv er med i, og dermed selv oppdage når de spiller urytmisk eller feil noter. Uavhengig av hvor argumentet kommer fra, bærer det liten tvil om at det er en felles konsensus blant musikkpedagogene jeg har intervjuet om at gehørbasert undervisning er viktig.

I teorien kan vi også se at gehørbasert undervisning er nyttig. Christophersen og Hauge (2000) poengterer dette ved at musikk i seg selv er noe unikt, og at hverken ord eller notasjon kan beskrive alt det som musikk faktisk er. Evnen til å kunne innstudere musikk etter gehør gjør også at vi kan frigjøre oss fra notasjon, og dermed bruke mer energi på samspillet, det å lytte til de andre man spiller med. Er man svak på notelesning, og skal bladspille musikk etter noter, bruker man utrolig mye fokus på å lese musikken og lite på å spille musikken. Som mange musikere sier må man lytte minst like mye som man spiller når man utøver musikk, for å sørge for at man alltid er på samme bølgelengde som de andre musikerne.

I den generelle instrumentalpedagogiske tradisjonen er mesterlære gjennomgående. Man lærer et instrument gjennom og bli lært det av noen som kan det bedre enn en selv. De veileder direkte på teknikk, teori og praksis på instrumentet. En slik form for undervisning er svært krevende og gjøres oftest i 1 til 1 sammenhenger. Det betyr at det stort sett er umulig å gjennomføre i norsk skole. Men ideen er overførbart. Scaffolding, er hvordan vi bruker noen andre som kan mer enn oss til å bli flinkere til det vi ønsker å bli flinkere på, enn vi hadde klart alene (Imsen, 2018). En undervisningsform som har som hovedmål å oppnå akkurat dette er mesterlære. Mesterlære er alt for ressurskrevende til bruk i den ordinære skolen, men kontekst av klasserommet kan vi allikevel bruke elementer fra det. Det åpenbare er at lærer gjør seg selv om til støtte, enten med direkte veiledning, gruppe veiledning, eller i å delta i samspillet og dermed fungere som rytmisk og melodisk støtte for elevene. Dette uttalte flere av informantene at de selv gjør aktivt. De tar med eget instrument, eller går aktivt inn i samspillsituasjoner og spiller sammen med elevene. Når en person i gruppen spiller helt rett er det alltid trygt å slenge seg på i samspillet og følge den som kan det.

Utfordringen med dette kommer når man ønsker å dele klassen opp i flere grupper, enten fysisk i flere rom, eller i mindre grupper i samme samspillsituasjon. For å fortsatt kunne anvende prinsippet «scaffolding» kan man bevisst fordele gruppene slik at man har sterke elever i hver gruppe. Noen som har kommet lengre i prosessen med å internalisere rytmefølelse, har bedre gehør eller er sterkere teknisk på et instrument. Gjennom disse andre elevene utøver vi som lærer «scaffolding» gjennom disse elevene. Det å kunne hjelpe elever til å bli bedre betyr ikke at du må være utrolig mye bedre, bare litt, og da strekker sterke medelever godt til. Dette gjør også at elevenes autonomi også blir tatt i bruk. Elevene blir selv de som identifiserer utfordringer og søker å løse dem på egen hånd. Fra intervjuene mine kan

vi at dette ikke bare en teoretisk ide, men noe som faktisk fungerer i praksis, av de læreren som aktivt gjør dette.

Overordnet står motivasjon og glede rundt musikken i fokus. Med en indre motivasjon på plass, fundamentert av glede gjør hele arbeidet lettere. Fra informantene kommer dette med å gi eleven eierskap og medvirkning til undervisningsopplegget ofte frem som en god metode for å engasjere elevene. Dette kan vi gjøre ved å la elevene selv gjøre utvalget til musikken som brukes i musikken, la de være med på å skape innholdet i aktivitetene og angripe nye musikalske utfordringer med undring istedenfor fasiter.

En annen måte å fremme glede på er å rett og slett bare la elevene «holde på». Med å holde på mener jeg her å la elevene jobbe med musikken med minimal interaksjon med lærer, og å utforske og tilegne seg de musikalske kunnskapene og evnene mest mulig på egen hånd. Gjennom det å rable på instrumentene, eksperimentere med lyder å rytme får de selv erfart hva som funker og ikke, og opplever at musikk ikke må være begrensende, men kan gi muligheter. I intervjuene kom dette ofte frem som det noen eksterne gjerne kan oppfatte som kaos i musikklasserommet, men som egentlig er aktiv utfoldelse. Og for mange kan det å tilrettelegge for egenøving ha en kjempestor effekt. Det å gi muligheten til fordypning til en elev som allerede har en interesse kan helt klart vekke noe mer. I de andre skolefagene får jo elevene lærebøker og andre hjelpemidler med hjem. Hvorfor skal ikke musikkfaget kunne by elevene på å ta med en gitar hjem?

## *5.2 Didaktiske grep i klasserommet*

Når vi skal jobbe for internalisering av rytmefølelse er det logisk å begynne med å forholde seg til spesifikk metodikk og aktiviteter vi kan gjøre i klasserommet. I utgangspunktet var det kun dette denne undersøkelsen hadde som mål å finne, men jeg har igjennom materialet sett at for å forstå hele bildet, kreves det mer enn bare ren metodikk for å finne gode svar. Derfor tar jeg nå for meg det didaktiske, og tar opp andre aspekter rundt musikkundervisningen i de kommende delene.

Punkt nummer en, som er så selvsagt og samtidig så vanskelig, er å utøve musikk. Vi må gjøre musikk for å bli bedre på å utøve musikk. På lik linje med at man må løpe for å bli bedre

til å løpe. Allikevel er ikke dette selvsagt i musikkundervisningen. Slik mange av mine informanter påpeker er det enklere løsninger, som komponering via digitale verktøy, sang til ferdiginnspilt materiale, eller andre teoretiske øvelser som dominerer i feltet, fremfor å praktisere musikk. I mine undersøkelser kommer det frem forslag på aktiviteter som det har vist seg å være effektive i klasserommet. Disse skal jeg nå bryte ned og sette i kontekst av mitt teoretiske grunnlag.

I det vi setter elevene i gang med klappeleker i en rytmisk kontekst er det flere ting som skjer samtidig. Vi fjerner elementet som gjør det tekniske aspektet med å utøve musikk vanskelig. Alle kan klappe, så barrieren med et instrument er fjernet. Vi aktiverer gehøret. Vi er ikke avhengig av å fokusere på motorikk og teknikk, og frigjør derfor kapasitet til å lytte og observere musikken rundt oss. Gjennom å trene gehøret får vi en bedre kjennskap til materialet vi innstuder. Vi får det mer under huden, i motsetning til innstudering vi noter der vi kun mekanisk reproducerer notert musikk.

Vi setter i gang en samhandling, i kontekst av klasserommet. Dette er med på å skape et samspill og gi mening til aktiviteten, og sette og gi den enkeltes bidrag verdi i det sosiale. Det er denne verdien Bourdieu (1993) referer til i sin sosialfenomenologi der individet får verdi gjennom å være i det sosiale. Dette sosiale er felleskapet som i denne sammenhengen utøver musikken i felleskapet. Selv om musikk kan utøves alene, finner vi gleden i musikk med tanke på rytme gjennom å utøve den sammen. Vi aktiverer kroppen. Dette er det Levitin, Grahn og London (2018) peker på når vi snakker om at den kroppslige utøvelsen i samhandling med den kognitive aktiviteten er med på å manifestere en dypere forståelse for den rytmiske aktiviteten. Disse aspektene skaper sammensatt en effekt som på mange nivå er tilgjengelig og effektiv for å internalisere rytmefølelsen.

I kategorien klappeleker er det flere måter å bruke klapping på som verktøy. Et eksempel var å bruke det som et substitutt for slagverk. Da omgår man tilgjengeligheten på slagverk, som ofte er begrenset til 1 eller 2 per skolebygg. Hele grupper kan tørrtrene på slagverk. På den måten kan man innøve de rytmiske mønstrene som ligger til grunne for å spille slagverk. Vi kan omskrive skjemaet i kroppen vår, slik Merlau-Ponty (1962) beskriver det, og det uten å faktisk spille slagverk. Vi får også skaffet oss en opplevelse av samspillet mellom de ulike rytmiske elementene som hendene våre spiller på våre egne lår. På et vis kan vi oppleve både å groove med oss selv, og kollektivt.

Et annet perspektiv som også underbygger det å trene slagverk gjennom klapping på kroppen er evnen det gir oss til kontekstualisering. Vi gir aktiviteten en mening, utenom selve aktiviteten, det å klappe. Aktiviteten får verdi gjennom å være en forberedende aktivitet til det å spille slagverk. Slagverk for mange unge er noe de har svært lyst til å prøve seg på; det er høyt og raskt og voldsomt, alt barn syns er kult. Gjennom å bli litt gode på kroppsslagverk kan man bruke det som et verktøy i prosessen med å utforske sjangre og deres samfunnsmessige kontekst, slik det står i læreplan i musikk (Utdanningsdirektoratet, 2019). I mange musikkjangre er rytmikken i slagverket svært stilistisk betinget, og gjennom å forstå den kan vi lære mye om musikken vi spiller. Er det dansemusikk? Til hvilken type dans? Hvilke kulturer har påvirket denne musikken? Spørsmålene vi kan stille oss med utgangspunkt i forståelsen om rytmen i musikken, er mange.

En annen måte å arbeide med klappeleker er å sette rytmer til små setninger eller ord. Gjennom dette skaper man en alternativ notasjon som man bruker som støtte for å huske det som ellers kan oppleves som svært avanserte rytmiske forløp. Parallelt med skriveprosessen til denne oppgaven har jeg undervist musikk i en klasse. Jeg identifiserte denne metodikken tidlig i skriveprosessen, og har anvendt den parallelt med skrivingen. Resultatene jeg har opplevd i min klasse har vært svært positive. Klassen har hatt lite rytmetrening før jeg begynte. Så litt grunnleggende trening i rytme, i tillegg til å lage rytmer basert på ord har forbedret den kollektive rytmefølelsen i gruppen. Til sammen har gruppen lært en rekke med rytmer hentet ut fra 14 ord, og memorert disse. Jeg vil beskrive flere av rytmene som svært avanserte med tanke på gruppens utgangspunkt.

Den siste metodikken som går under klappeleker er ikke direkte en klappelek, men perkusjonslek gjennom bruk av bølter og trommestikker. Grunnlaget er det samme, det å enkelt tilgjengeliggjøre lek og utøvelse av rytme. Her har selvfølgelig kilden sitt eget foretrukket repertoar for innlæring, som i denne konteksten ikke i seg selv er så interessant. Men en holdning til måten å bruke dette på fanget min oppmerksomhet. Det å bare la elevene holde på, la kaoset utfolde seg i klasserommet, uten noe større styring fra lærer. Slik som mange av informantene påpekte, setter vi andre forventninger til hvordan orden i et musikk-klasserom skal være i forhold til mange andre fag. Et musikk-klasserom der alle elevene sitter rett opp og ned, stille, er et klasserom hvor ingen utøver musikk. Derfor menes det at man bare burde la elevene «bråke» litt. Tanken bak er at elevene til slutt skal ta grep om situasjonen selv. De oppdager hva som funker og hva som ikke funker. Dette blir å legge til



rette for utforskning av musikk og gehør trening i felleskap. Dette er igjen den gruppeautonomien som Green (2016) har beskrevet, da blant elever i ungdomsskolealderen.

Veldig ofte er kontekst til øvelsene og aktivitetene vi driver med i musikkundervisningen viktig for å gjøre arbeidet meningsfullt for elevene. Hvorfor skal vi klappe? Hvorfor skal vi spille trommer? Hvorfor danser vi slik? Gjennom å kontekstualisere aktivitetene vi gjør, enten gjennom å sette det i kontekst av innspilling, annen live spilt musikk eller i form av notasjon gjør det at elevene får en viss forståelse av hva aktiviteten har til hensikt å oppnå. Denne forståelsen av hensikten er med på å skape en indre motivasjon hos elevene til å øve og utøve musikk. Flere av intervjuene mine har omtalt hendelser med enkeltelever og grupper hvor «gnisten» har blitt tent hos elevene. Dette har ført til en økt innsats i musikkfaget på skolen, og også en egeninteresse av å øve og utøve musikk hjemme. Alle disse punktene, med egeninteresse for øving, og den mengdetreningen det gir er med på å fremme internalisering av rytmefølelse. Kontekstualisering kan også være med på å sette enkeltøvelser i en kontekst som kan hjelpe elevene til å løse motoriske utfordringer som står i veien for å ha en progresjon i egen utøvelse.

### ***5.3 Utenforliggende utfordringer***

Til nå har jeg snakket om mange aspekter ved musikkundervisningen vi som lærer kan gjøre noe med. Men det er ikke alltid slik. Det er noen overordnede utfordringer som vi ikke kan gjøre noe med, bare kan jobbe for å lære å forholde oss til. Hensikten med å kjenne til disse er at kjennskapen til dem, og hvordan de påvirker musikkundervisningen, og dermed også elevenes evne til å internalisere rytmefølelsen påvirker oss som lærer i vår arbeidshverdag. Vi må da se på hvordan vi kan tilrettelegge undervisningen vår slik at vi kan omgå disse utfordringene.

Først og fremst må vi ta opp skolepolitikk. Dette hadde jeg trodd skulle være mulig å komme seg unna i en metodeorientert masteroppgave, men alle mine informanter vektla utfordringer i musikkfaget knyttet opp mot dette, noen med svært dårlig erfaring. Slik Bamford-rapporten (2012) sier har den politiske nedprioritering av musikkfaget, og de andre praktisk-estetiske fagene, vært markant etter PISA-sjokket. Timeomfanget er blitt redusert, satsningen i skolen har blitt redusert. Dette har mine informanter opplevd gjennom mindre prosjektarbeid i skolen, færre musikktimer og mindre vilje til å investere i utstyr og rom til musikkfaget.

På sikt skaper dette en permanent holdningsendring i norsk skole, både blant politikere, skoleledelse og musikk lærere. På mange skoler har teoretisk musikkundervisning, løsninger med ferdiginnspilt materiale og andre ikke-utøvende former for musikkundervisning akseptert som normen for hvordan musikkundervisningen skal være. For noen handler det om mangel på kompetanse, hos andre på indre motivasjon og for noen mangel på rammefaktorer for å kunne gjennomføre en slik undervisning. Der rammefaktorene er en avgjørende faktor gjelder det å sette krav til hva vi trenger for å faktisk kunne gjennomføre god musikkundervisning. Vi må ha dedikerte rom og vi må ha teknisk utstyr i form av instrumenter og anlegg for å faktisk kunne spille musikk. Det å ha en skoleledelse som ønsker å satse på musikk er nøkkelen. For å oppnå dette må man selv stille opp og kjempe for de kravene man ønsker, å vise at man innehar nok kompetanse og handlekraft til å hente utbytte av velviljen og satsningen man får ut av ledelsen.

Den kanskje største utfordringen i skolen er klassestørrelser. Dette er styrt ovenfra og ned. Problematikken rundt dette har vært belyst flere ganger i denne oppgaven da pedagogiske utfordringer knyttet til dette gjør seg gjeldende ved flere anledninger. Som lærer i disse situasjonene må vi alltid jobbe for å skape læringssituasjoner som er skapende og kreative, samtidig som vi ikke lager en arbeidshverdag og undervisning hvor vi vet vi selv blir utbrent og ikke har anledning til å følge opp alle elevene. Å dele klassen inn i mindre grupper, og anvende scaffolding, slik tidligere nevnt, er hensiktsmessig. Eller å kjøre opplegg med store kollektive ensembler der man får grupper som sammen skal prestere. Noen skoler legger til rette for delte klasser, eller 2 lærere per klasse, noe som drastisk forbedrer hva man rekker over i løpet av en undervisnings økt. Ved øke lærertettheten på denne måten får man større evne til individuell oppfølging, og å kunne hjelpe elevene på det mer detaljnivå.

Alt dette er noe vi bare må leve med, og arbeide med etter beste evne. Å fremme samarbeid med ledelsen, for å spille egne rammefaktorer gode er et viktig steg i å kunne faktisk gjøre noe med det som er normen i dag. Dessverre er det ikke alltid like enkelt, så da må vi som lærere konstant jobbe med problematikken etter beste evne. Gjennom god planlegging, og lure grep, for eksempel i henhold til denne oppgaven, er et godt utgangspunkt.

Det andre punktet innenfor utenforliggende utfordringer er hvordan samfunnet vi lever i er, med tanke på musikk. Mye av de overordnede refleksjonene som mine informanter har delt, er de samme som vi kan finne hos Bjørkvold (2007). Den norske kulturen, hverdagen vår er ikke preget av sang og lek med musikk og rytme. Vi søker å ikke stikke oss ut i mengden,

hører på den samme musikken som de fleste andre, og lytter mye til musikk alene (slik som jeg gjør når jeg skrivende stund). Det Bjørkvold mener, litt romantiserende, er at i for eksempel en del afrikanske kulturer er sangen en del av hverdagen, man synger i leken, man synger på arbeid, og man synger hjemme. Enten som lek, eller for å øke moralen i arbeid. Denne dagligdagse eksponeringen for musikk er en del av kontinuiteten som denne oppgaven tidligere har identifisert som noe av det viktigste for å internalisere rytmefølelsen.

Denne mangelen på eksponering for musikk i hverdagen har mange av mine informanter identifisert i sin arbeidshverdag. I sammenheng med en noe svak musikkundervisning andre ledd i undervisningsrekka, kommer elevene til skolen nesten blottet for kunnskap eller vilje til å utøve musikk. Det sier seg selv at mulighetene for utfoldelse og rytmisk lek i musikken begrenser seg hvis elevene må «begynne på nytt» i 8. trinn, kontra hvis de kom fra en hverdag hvor de hadde sunget og lekt med musikken fra de var små barn.

Hva kan så vi som lærere gjøre med dette? Dette er en kollektiv samfunnsendring som krever mye for å omstille. Det lille vi kan gjøre nå er å lage undervisningsopplegg som bevisstgjør elevene på musikken i hverdagen sin, og setter de i stand til å bruke musikken i deres hverdag i større grad en de har gjort før. Kanskje kan mange generasjoner med gode musikk lærere og stadig mer musiske generasjoner gjøre det, men det er et urealistisk mål. Vi må bare fokusere på å jobbe med de elevene vi har, på det nivået der de er, og tilrettelegge slik at de får en økt kulturell erfaring med musikk så lenge vi har dem som elever.

## 6. Oppsummering

I denne masteroppgaven har jeg undersøkt *internalisering av rytmefølelse*, i en pedagogisk kontekst. Problemstillingen min har jeg formulert å være

- Hvilke pedagogiske prosesser er viktige for å fremme internalisering av rytmefølelse?

Og for å besvare denne problemstillingen har jeg stilt de 3 forskningsspørsmålene:

- Hvilke overordnede pedagogiske virkemidler er gunstige for å arbeide med internalisering av rytmefølelse?
- Hvilke didaktiske grep kan vi ta i klasserommet for å fremme internalisering av rytmefølelse?

- Hvilke utenforliggende faktorer påvirker vår evne til å arbeide med internalisering av rytmefølelse?

Det jeg i min studie har gjort er å identifisere ulike aspekter ved musikkundervisningen som påvirker hvordan vi arbeider med internalisering av rytmefølelse. Disse har jeg i henhold til forskningsspørsmålene organisert under: didaktiske, overordnet pedagogiske og utenforliggende faktorer.

Når det kommer til de overordnede pedagogiske virkemidler så er det flere ting som må gjennomsyre undervisningen for at forholdene skal ligge til rette for internalisering av rytmefølelsen. Kontinuitet og mengde i musikkutøvelse er noe av det viktigste. Det å alltid ha utøvende elementer med i undervisningen, hjelper til for å over tid fremme internalisere rytmefølelse. På veien kan det hjelpe og forholde seg til gehør som undervisningsmedium. Gjennom gehøret får man engasjert kroppen mer i utøvelsen, både i prosessen i å forstå musikken man er i, men også at man frigjør seg fra noe notert som tar opp oppmerksomheten din.

I undervisningen er det å utøve musikken med støtte fra noen som kan musikken bedre enn deg selv, en stor støtte og hjelp i det med å internalisere rytmefølelsen. Dette kan skje gjennom både lærers deltagelse i musikken, men ikke minst gjennom sterke medelever. Gjennom å gjøre det sammen, og få hjelp og korreksjon av andre er man i stand til å få til noe mer avansert enn man hadde fått til alene. Utover dette er det bare å la elevene holde på. La dem jobbe alene og ha egen styring over musikkøktene, la dem selv finne ut hva de skal gjøre. Kanskje må de bare rable, kanskje må de forholde seg til notert musikk. La elevene finne ut av dette selv, og det å selv eie undervisningen hjelper på motivasjon for undervisningen og tvinger dem til å engasjere seg i å få det til når det skal utøves, og denne selvjustisen mellom eleven skaper et godt miljø å utvikle seg i.

Blant didaktiske virkemidler har jeg funnet ut at det viktigste vi kan gjøre er å faktisk utøve musikk. Slik jeg tidligere har påpekt høres dette ut som en unødvendig ting å avdekke i kontekst av musikkfaget, men selv om mange vet at det burde være slik, er det langt i fra alle musikk lærere som gjennomfører det. Ikke bare må vi utøve musikk på ungdomsskolen å spille i band, men vi må begynne tidlig i skoleløpet, allerede i barnehagen med å spille musikk sammen.

For å gjøre dette er det ikke alltid slik at vi trenger så mye teknisk utstyr, men kan gjøre ting svært enkelt. Klappeleker, og andre avarter av det som baserer seg på å slå rytmer sammen har fra flere kilder vist seg å være hensiktsmessig. Disse aktivitetene hjelper med å skape glede i musikken, og gi et utløp for både utøvelse og kreativitet gjennom å la elevene selv lage rytmene som brukes. Ofte kan det hjelpe med å sette aktivitetene og øvelsene man gjør inn i kontekst. Gjennom kontekstualisering kan elevene finne mening i det de gjør, både hvorfor de gjør det, men også hvordan slik at de skjønner hvorfor øvelsen de gjør fungerer i kontekst av musikken de er i.

For å få til dette må vi være bevisste på rammene rundt skolehverdagen vår. At eleven kommer til skolen med en kulturell bakgrunn som ikke er preget av sang og musikk slik vi kanskje skulle ha ønsket, gjør at vi må være enda mer bevisst på elevenes utgangspunkt. Vi må mate elevene med gode musikkopplevelser, og eksponere dem for kulturene som er knyttet til musikk på en slik måte at de identifiserer seg med og lever i musikken mer aktivt enn de gjorde før.

Skolen lever i en politisk verden der overordnede styringer setter begrensninger og lager muligheter for hva vi kan få til. Vi må stå foran og kjempe for hva vi kan få til, gjennom å vise ledelsen at vi faktisk kan omsette rammefaktorer til god undervisning. Først når vi for dette til kan vi snu om på trender i skolene vi jobber i, og forbedre rammefaktorer som lærertetthet, rom og teknisk utstyr.

### ***6.1 Forslag til videre forskning***

Det jeg har funnet ut av i denne masteroppgaven er mer antydninger til hva som kan hjelpe for å internalisere rytmefølelse. Disse antydningene er basert på erfaringer fra pedagoger med lang fartstid i feltet. Med dette som utgangspunkt tenker jeg at disse antydningene har sterk forankring i virkeligheten. Videre hadde det vært svært interessant og utviklet undervisningsprogram med samme hensikt basert på funnene og holdningene i denne oppgaven og testet dem ut med flere lærere og flere klasser i på helt ulike skoler. Gjennom observasjon og dokumentasjon av resultater og erfaringer fra disse kan man bli i stand til å

definere mer konkret hva ved øvelsene som fungerer, og hvilke holdninger som har størst effekt og dermed med større sikkerhet burde bli trukket inn i skolen.

## Litteraturliste

- Angelo, E. & Sæther, M. (2017). Eleven og musikken. Universitetsforlaget
- Bamford, A. (2012). *Arts and cultural education in Norway*. Nasjonalt Senter for Kunst og Kultur i Opplæringen
- Bjørkvoll, J. (2007). *Det musiske mennesket* (8. utg.). Freidig Forlag (Kap 2 og 3)
- Bourdieu, P. & Wacquant, J. D. (1993). *Den kritiske ettertanke*. Det norske samlaget
- Descartes, R. (1641). *Meditasjoner over filosofiens grunnlag*. Aschehoug
- Finke, S. (2019). Om å gjenvinne stemmen. *Norsk filosofisk tidsskrift*, 54(1-2), 39–54.  
<https://doi.org/10.18261/issn.1504-2901-2019-01-02-05>
- Green, L. (2016) *Music, Informal Learning and the School: New Classroom Pedagogy* (2. Utg) Taylor and Francis group.
- Hanken, I. M. & Johansen, J. (2018). *Musikkundervisningens didaktikk* (2. utg.). Cappelen w Damm Akademisk M
- Hauge, T, B. (2000). *Rytmsk musikkpedagogikk*. Fagbokforlaget
- Imsen, G. (2018). *Elevers Verden*. Universitetsforlaget
- Irgens, E, J. (2021). *Profesjon og organisasjon*. Fagbokforlaget
- Johannessen, A. (2021). Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode (L. Christoffersen & P. A. Tufte, Red.; 6. utg.). Abstrakt forlag.
- Johnsen, B. (2013). *Musikkfaget på ungdomsskolen – en invitasjon til mestring*. Fagbokforlaget.
- Levitin, D, J. Grahn, J, A. & London, J. (2018.). *The Psychology of Music: Rhythm and Movement Annual review of psychology*, Vol.69 (1), p.51-75. Hentet fra: <https://www-annualreviews-org.ezproxy.nord.no/doi/pdf/10.1146%2Fannurev-psych-122216-011740>
- Merleau-Ponty, M. (1962). *Phenomenology of perception* (C. Smith, Trans.). Routledge.
- Polanyi, M. (2000). *Den tause dimensjonen (The tacit dimension)*. Spartacus forlag.
- Tjora, A. H. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utgave.). Gyldendal.
- Ustinskova, I. & Ustinskova, J. (2016). The development of preschool-age children's sense of rhythm: Latvian music school teacher's opinions. *Problems in Music Pedagogy*, Vol.

15(1), s. 49 – 61. Hentet fra:

<https://www.proquest.com/docview/1923716226?accountid=26469&parentSessionId=8JU3tKQUXwjNfgxLtV%2Fw32bs707rSMqLSyzDwZ0FTZw%3D&pq-origsite=primo>

Utdanningsdirektoratet (2018) *Overordnet del av læreplanverket*

Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/overordnet-del/>

Utdanningsdirektoratet (2019) *Læreplan i musikk*

Hentet fra: <https://www.udir.no/lk20/mus01-02>



## 7.0 Vedlegg

### 7.1 Intervjuguide

#### Intervjuguide masterprosjekt «Internalisering av rytmefølelse»

Den overordnede tematikken for masteroppgaven er «Internalisering av rytmefølelse». Det oppgaven søker å avdekke er metodikk for fremme nettopp internalisering av rytmefølelse. Intervjuene som skal gjennomføres skal være av en åpen art, og skal omhandle temaer istedenfor spesifikke spørsmål. Intervjuobjektet skal inviteres til å komme med selvstendige synspunkt og refleksjoner rundt egne erfaringer fra praksisfeltet. Den som intervjuer har til oppgave å lede refleksjonene og introduserer de overordnede temaene som denne intervjuguiden legger opp til.

#### Tema 1: Bakgrunn

- Intervjuobjektets bakgrunn med tanke på utdanning, relevant yrkeserfaring i og utenfor skolen.

#### Tema 2: Generelle synspunkter

- Hva tenker objektet om prosessen å utvikle rytmefølelse.
  - o Er det trenbart, medfødt?
  - o Er det kulturbasert, miljøavhengig?
  - o Er det konkrete øvelser som er gunstige?

#### Tema 3: Praksisfortellinger

- Inviter til fortellinger fra praksisfeltet for intervjuobjektet har følt at de har «knekt koden»
- Let etter prosessen, omgivelsene, settingen, grunnlaget osv.
- Gjerne flere hendelser

#### Tema 4: Eventuelle tillegg

- Har intervjuobjektet noe mer de ønsker å tilføye i lys av det som har blitt diskutert

## 7.2 Godkjenning SIKT

[Meldeskjema](#) / [Internalisering av rytmefølelse](#) / Vurdering

# Vurdering av behandling av personopplysninger

**Referansenummer**  
484748

**Vurderingstype**  
Standard

**Dato**  
13.12.2022

**Prosjekttittel**  
Internalisering av rytmefølelse

**Behandlingsansvarlig institusjon**  
Nord Universitet / Fakultet for lærerutdanning og kunst- og kulturfag / Grunnskole

**Prosjektansvarlig**  
Paal Fagerheim

**Student**  
Andreas Strand

**Prosjektperiode**  
01.01.2023 - 31.05.2023

**Kategorier personopplysninger**  
Alminnelige

**Lovlig grunnlag**  
Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 31.05.2023.

[Meldeskjema](#)

### Kommentar

OM VURDERINGEN

Personverntjenester har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket.

Personverntjenester har nå vurdert den planlagte behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at behandlingen er lovlig, hvis den gjennomføres slik den er beskrevet i meldeskjemaet med dialog og vedlegg.

### VIKTIG INFORMASJON TIL DEG

Du må lagre, sende og sikre dataene i tråd med retningslinjene til din institusjon. Dette betyr at du må bruke leverandører for spørreskjema, skylagring, videosamtale o.l. som institusjonen din har avtale med. Vi gir generelle råd rundt dette, men det er institusjonens egne retningslinjer for informasjonssikkerhet som gjelder.

### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til den datoen som er oppgitt i meldeskjemaet.

### 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

Personverntjenester 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: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), og dataportabilitet (art. 20).

Personverntjenester 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

Personverntjenester 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).

Ved bruk av databehandler (spørreskjemaleverandør, skylagring eller videosamtale) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med.

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

#### MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!