

Cecilie Therese Nereng

Kan man leke seg god?

– En studie av hvordan rytmikk (Jaques-Dalcroze-konseptet) kan brukes som verktøy i samspilloplæring for nybegynnere



Norges
musikkhøgskole
Norwegian Academy
of Music

Masteroppgave i musikkpedagogikk
Norges musikkhøgskole
Våren 2020

Forord

Lite visste jeg om hva jeg skulle få oppleve, lære, erfare, hvilke nye bekjenskaper jeg skulle få, hvilke gode og interessante faglige samtaler jeg skulle få ha og hvor betatt jeg kom til å bli av en, for meg, relativt ny metode, i løpet av de kommende masterstudieårene, da jeg i søknaden til masterstudiet i musikkpedagogikk nevnte at «det hadde også vært spennende å knytte *Jaques-Dalcroze-konseptet* opp mot temaet samspillopplæring for nybegynnere, og se på hvilke muligheter som fantes der». Dette skulle nemlig vise seg å ende opp med å ta en videreutdanning i rytmikk ved Kungl. Musikhögskolan (KMH) i Stockholm *parallelt* med mine masterstudieår, knytte masse nye bekjenskaper med andre rytmikk-interesserte musikkpedagoger og ikke minst få et så stort rytmikk-fokus på min masteroppgave!

Studiehelgene i Stockholm har gitt meg det faglige grunnlaget jeg mener jeg bør ha for å gå inn i et forskningsprosjekt med dette fokuset, for å kunne vite hvem jeg bør ha som informanter, og ikke minst for å kunne stille gode nok spørsmål i intervjuene, da jeg har ønsket å gjøre dette så gjennomført og solid som mulig. Studiet i Stockholm har åpnet en ny «musikkpedagogikk-dør» for meg, og vi, «rytmikk-klassen», har gjort alt fra masse spennende aktiviteter sammen med våre veldig dyktige rytmikkpedagoger, til å gi hverandre tilbakemeldinger på hverandres rytmikk-eksamen og hverandres rytmikk-øvelser som vi har brukt i egen praksis, til å – hold dere fast – opptre på en «skiss» sammen! Åjada, under en av våre studiehelger i Stockholm skulle det nemlig foregå en stor begivenhet på KMH: Det ble arrangert en «Rytmik-fest» i anledning feiring av at rytmikkutdanningen (bachelor) ved KMH skulle starte opp igjen etter mange års pause. Det var et stappfullt lokale, og rytmikkpedagoger fra hele Sverige var til stede, samt representanter fra Svenska rytmikförbundet. Og der skulle vi, da, de norske og relativt ferske rytmikk-fantastene, opptre med rytmikkøvelser foran hele denne gjengen. En «skiss», som er et svensk ord, kan direkte oversettes til *skisse* på norsk. Det er rett og slett en arena, en scene, for å fremføre ting som er under arbeid, hvor man også kan få tilbakemeldinger på det man fremfører, og jeg må si at jeg elsker dette konseptet! Det er så alt for ofte man føler at ting må være «perfekt» innøvd før det kan fremføres, men hvorfor ikke vise frem ting som er i en prosess? Helt genialt, synes jeg, og en «skiss» er visstnok en type forum som brukes mye i rytmikksammenheng. Så her opptrådte vi, da, med våre nylige innøvde rytmikkøvelser til musikk. Absurd, men så *innmari gøy!* Altså: Snakk om å få dypdykke i rytmikkens verden! Da har vi gjort *det* også.

Som dere kanskje skjønner; det finnes *så* mange minner, øyeblikk og erfaringer fra årene med dette masterprosjektet at jeg knapt finner ord. Det er så mye jeg ikke får delt med dere i denne oppgaven, men som jeg kommer til å bære med meg både i jobbsituasjoner og privat, med et smil om munnen, så det bringer meg over til det aller viktigste - nemlig å få takke alle jeg har møtt «på min vei» og som har gjort dette prosjektet mulig for meg:

Tusen hjertelig takk til mine tre fantastiske *informanter* som har delt sin kunnskap og erfaring med meg i dette prosjektet! Uten deres bidrag hadde det vært vanskelig å få satt dette temaet på agendaen, og jeg tror og håper at vi sammen har gitt et viktig bidrag til å sette rytmikk litt mer på kartet i Norge, så: Tusen takk for deres åpenhet og imøtekommenhet!

Tusen takk til min kjære *veileder Sidsel Karlsen*, som har vært en helt enestående og akkurat passe streng veileder - jeg kunne virkelig ikke fått en bedre! Takk for at du er like pirkete som meg, kan ha litt humor med inn i arbeidet og for at du ikke gir deg med «første og beste» løsning – det har vært så godt å ha en veileder som setter de kravene jeg ønsket å få til!

Tusen takk til *familie og venner* som har heiet, vært tålmodige og forståelsesfulle med meg når jeg har måttet avstå fra sosiale lag på grunn av skriving, som har telt ned dagene for meg til vi kan skåle i bobler for innlevert masteroppgave og som har levert hilsener i form av bakst og bobler på døra når man egentlig skulle ha feiret noe, men må skrive. Takk for at dere har vist at dere er stolte av meg, og har hatt massevis av tro på meg! Det har betydd veldig mye!

Tusen takk til de fantastiske *rytmikkpedagogene Eva Nivbrant Wedin og Ing-Marie Lindberg-Thörnberg* som lærte oss *så mye* under studiet i Stockholm! Vi skal gjøre vårt beste for å forsøke å bringe rytmikken videre i Norge. Deres entusiasme og engasjement har smittet over til oss rytmikkstudenter for godt, og vi kommer nok snart tilbake for mer påfyll!

Takk til «*Den Norske Rytmikk-banden*», som vi så fint kalte oss; mine medstudenter som jeg ble kjent med under studiene i Stockholm, og som jeg fortsatt har kontakt med. Det har vært så fint å ha en «gjeng» å snakke med rytmikk om, og diskutere både det ene og det andre med underveis i dette prosjektet, og jeg ser frem til alt vi måtte få oppleve sammen fremover også. Deres bidrag med heiarop og støtte for dette prosjektet setter jeg veldig stor pris på!

Jeg er så takknemlig – og lettet, for dette har vært et *stort* prosjekt, som nå endelig er i mål. Men – bare «for nå», for jeg gleder meg til fortsettelsen, og håper og tror at «Den Norske Rytmikk-banden» vokser med årene.

Lite visste jeg at jeg skulle sitte igjen med *så* mye etter disse master-årene, og alle disse opplevelsene er jeg dypt takknemlig for. Det er bare så *alt for gøy* hva man kan få oppleve når man «hiver seg på» sine (til tider; litt «gærne») ideer, og jeg har ikke tenkt til å slutte med det!

Så – til alle involverte som har gjort dette mulig for meg: TUSEN HJERTELIG TAKK!

Cecilie Therese Nereng
Sandefjord, 14. juni 2020

Oppsummering

Denne masteroppgaven retter fokus på rytmikk (Jaques-Dalcroze-konseptet) som musikkpedagogisk verktøy i samspilloplæring for nybegynnere. Rytmikk er en musikkpedagogisk tilnærming som er relativt lite brukt i Norge, og i denne studien observeres og intervjues erfarne musikkpedagoger i Norge og Sverige som bruker rytmikk som en del av sin praksis for å frembringe kunnskap om hvordan dette verktøyet best kan tas i bruk. Hva er fordeler ved å bruke rytmikk, altså en så *praktisk og lekende tilnærming* til læring, med små barn eller nybegynnere? Med andre ord: *Kan man leke seg god?*

Det teoretiske rammeverket for dette prosjektet består av sosiokulturell læringsteori, teorier om gruppepsykologi og teorier som sier noe om fordeler ved gruppeundervisning i musikkundervisning. Datainnsamlingen i prosjektet er gjennomført ved hjelp av observasjoner og intervjuer av erfarne musikkpedagoger som bruker rytmikk som en del av sin praksis.

Dette er først og fremst et forskningsprosjekt hvor formålet er å se nærmere på hvordan rytmikk kan brukes som verktøy i samspilloplæring for nybegynnere, men masteroppgaven er også et bidrag til å forsøke å bidra til at musikkpedagoger i Norge blir bedre kjent med rytmikk som musikkpedagogisk verktøy, og at flere får kjennskap til dette og selve metoden. På den måten er det ønskelig at masteroppgaven kan være med på å rette et større fokus på metoden, og ikke minst vise gode eksempler på hvordan den kan brukes som et nyttig verktøy i samspilloplæring for nybegynnere.

Med resultatene av de samlede dataene kan det konkluderes med at rytmikk absolutt kan bidra som et godt og allsidig verktøy i samspilloplæring for nybegynnere med tanke på musikalsk utvikling, men det kommer også frem andre styrker ved metoden som kan være til hjelp for barns utvikling på andre områder enn musikk. I masteroppgaven utdypes det på hvilke måter rytmikk kan være et godt verktøy for samspilloplæring for nybegynnere, og det legges også frem noen praktiske øvelser og eksempler på dette.

Summary

This master's thesis focuses on the Jaques-Dalcroze concept as a music educational tool in music ensemble training for beginners. The Jaques-Dalcroze concept is a music education approach which is in limited use in Norway, and in this study, experienced music educators in Norway and Sweden, who use the Jaques-Dalcroze concept as part of their practice, are observed and interviewed to generate knowledge about how this approach can best be implemented. What are the benefits of using this method – which represents a *practical and playful approach to learning* – with young children or beginners? In other words: *Can playing make you play better?*

The theoretical framework consists of sociocultural learning theory, psychological perspectives on group dynamics and theories that elaborate on the benefits of group instruction as part of music education. The collection of data is made through observations of and interviews with experienced music educators who use the Jacques-Dalcroze concept as part of their own practice.

The aim of this research project is primarily to explore how the Jaques-Dalcroze concept can be used as a tool in music ensemble training for beginners, but the purpose is also, through this project, to allow music educators in Norway to become better acquainted with the Jaques-Dalcroze concept as a music educational tool, and as such make more people familiar the method. It is hoped that this master's thesis will direct greater attention towards the method, and provide some good examples of how it can be employed as a useful tool in music ensemble training for beginners.

The results show that the Jaques-Dalcroze concept can certainly contribute as a good and versatile tool in music ensemble training for beginners in terms of musical development, but other strengths of the method can also be to aid in children's development in areas other than music. The thesis elaborates on in which ways the Jaques-Dalcroze concept may contribute in these respects, and also provides some practical exercises and examples for the readers.

Innholdsfortegnelse

<i>Forord</i>	<i>i</i>
<i>Oppsummering</i>	<i>iv</i>
<i>Summary</i>	<i>v</i>
<i>Innholdsfortegnelse</i>	<i>vi</i>
1. Innledning	1
1.1 Beskrivelse av tema og problemstilling	1
1.2 Begrepsavklaring	1
1.3 Bakgrunnen for valg av tema	2
1.4 Disposisjon	4
2. Om rytmikk	6
2.1 Rytmikkens opprinnelse – hvordan det hele startet	6
2.2 Historisk utbredelse og utvikling	7
2.3 Rytmisk-Musikalsk Oppdragelse (RMO) versus Dalcroze-rytmikk	8
2.4 Rytmikk i dag	8
2.5 Rytmikk i andre fagfelt	9
2.6 Grunnleggende prinsipper og mål	9
2.6.1 Rytmikk – en mangfoldig undervisningsmetode med vekt på å oppleve musikk gjennom bevegelse	9
2.6.2 Rytmikkmetodens tre deler – rytmikktriangelet	11
2.6.3 Først oppleve det i praksis – så lære om teorien etterpå	11
2.6.4 Rytmikk: En metode, ikke et materiale	12
2.6.5 Begreper i rytmikkmetoden	12
2.6.6 Redskaper i rytmikken	13
2.6.7 Rytmikkens positive sideeffekter – «Det personlighetsdannede moment»	14
2.7 Rytmikk – noen utbredte misoppfatninger	14
2.8 Rytmikk i Norge	15
3. Tidligere forskning	16
3.1 Ulike perspektiver på barns utvikling	16
3.1.1 Sammenheng med andre utviklingsområder	16
3.1.2 Tradisjonell utviklingspsykologisk tenkning versus moderne utviklingspsykologi	19
3.1.3 Utvikling av følelses- og opplevelsesaspektet ved musikken	21
3.1.4 Swanwicks musikalske utviklingsmodell	21
3.2 Barns uttrykksrepertoar	22
3.2.1 Kroppslig opplevelse av musikken	22
3.2.2 Lek som læring – læring som lek	23
3.2.3 Lek som kroppslig fenomen – lekens fenomenologi	24
3.3 Forskning på bruk av rytmikk	25
3.4 Hva kjennetegner ferske instrumentalister?	27
3.5 Oppsummering	29

4. Teoretisk rammeverk	30
4.1 Læring og utvikling i et sosiokulturelt perspektiv	30
4.1.1 Sosiokulturell læringsteori: Sentrale begreper	32
4.1.2 Gruppeundervisning i et sosiokulturelt perspektiv	36
4.2 Andre relevante perspektiver på grupper og gruppeundervisning	37
4.2.1 Gruppepsykologi: Grupper og behov et i psykologisk perspektiv	37
4.2.2 Pedagogiske fordeler ved gruppeundervisning i musikk	38
4.3 Oppsummering	40
5. Metode	42
5.1 Hermeneutisk meningsfortolkning som vitenskapelig ståsted	42
5.2 Kvalitative metoder	43
5.3 Valg av forskningsdesign	43
5.4 Utvalg av informanter	44
5.5 Beskrivelse av forskningsdesignet	44
5.5.1 Observasjon	44
5.5.2 Intervjuer – individuelt intervju og gruppeintervju	46
5.5.3 Analyse, tolkning og kategorisering	49
5.6 Relevans og pålitelighet – validitet og reliabilitet	51
5.6.1 Validitet	51
5.6.2 Reliabilitet	52
5.7 Etske perspektiver	52
6. Resultater	54
6.1 Presentasjon av informantene	54
6.2 Kapitlets disposisjon	54
6.2.1 Rytme slik det fremstår for informantene	55
6.2.2 Informantenes oppfatninger om metoden	59
6.2.3 Erfaringer med rytme (positive og negative)	65
6.2.4 Gruppen og gruppedynamikken	69
6.2.5 Praktiske øvelser og eksempler	71
7. Diskusjon	83
7.1 Avsluttende refleksjoner	87
7.2 Tanker om videre arbeid	88
7.3 Forslag til videre forskning på området	88
8. Litteraturliste	90
9. Vedlegg	93
Vedlegg 1: NSD-vurdering	93
Vedlegg 2: Informasjon og samtykkebrev	96
Vedlegg 3: Intervjuguide – Individuelt intervju	100
Vedlegg 4: Intervjuguide – Gruppeintervju	102
Vedlegg 5: Informasjonsskriv til involverte elever og foresatte	104

1. Innledning

1.1 Beskrivelse av tema og problemstilling

Gjennom dette prosjektet ønsker jeg å rette fokus på rytmikk som musikkpedagogisk verktøy i samspilloplæring for nybegynnere. Rytmikk er en musikkpedagogisk tilnærming som er relativt lite brukt i Norge, og jeg ønsket å observere og intervjuer erfarne musikkpedagoger i Norge og Sverige som bruker rytmikk som en del av sin praksis for å frembringe kunnskap om hvordan dette verktøyet best kan tas i bruk. Dette er først og fremst et forskningsprosjekt hvor formålet er å se nærmere på hvordan rytmikk kan brukes som verktøy i samspilloplæring for nybegynnere, men jeg ønsker *også* gjennom dette prosjektet å forsøke å bidra til at vi i Norge blir bedre kjent med rytmikk som musikkpedagogisk verktøy, og at flere får mer kjennskap til dette og selve metoden. Av en eller annen grunn er den godt utbredt og kjent både i Sverige og Danmark, men i Norge er det relativt få musikkpedagoger som har reist til Sverige og tatt utdanning innenfor feltet, og vi har per dags dato heller ingen egen utdanning eller videreutdanning innenfor feltet i Norge. Jeg håper derfor at denne masteroppgaven også kan være med på å rette et større fokus på metoden, og ikke minst vise gode eksempler på hvordan den kan brukes som et nyttig verktøy i samspilloplæring for nybegynnere. Problemstillingen for denne masteroppgaven er derfor:

På hvilke måter kan rytmikk være et verktøy i samspilloplæring for nybegynnere?

Det teoretiske rammeverket for dette prosjektet består av sosiokulturell læringsteori, teorier om gruppepsykologi og teorier som sier noe om fordeler ved gruppeundervisning i musikkundervisning. Datainnsamlingen i prosjektet er gjennomført ved hjelp av observasjoner og intervjuer som jeg gjør av erfarne musikkpedagoger som bruker rytmikk som en del av sin praksis.

1.2 Begrepsavklaring

Når jeg snakker om *samspilloplæring* i denne oppgaven er det i denne sammenhengen snakk om en sammensetning med instrumentalister på ulike instrumenter. Jeg fokuserer på *samspilloplæring for nybegynnere*, og *nybegynnere* i denne sammenhengen betyr unge, ferske instrumentalister som akkurat har begynt å spille. I Norge er det vanlig praksis i kulturskoler og det frivillige kulturlivet at en blåser, stryker eller slagverker deltar i en

samspillgruppe, på samspilløvelser, ved siden av sine individuelle spilletimer hos sin instrumentalpedagog. Jeg ønsker ikke å definere hvilke instrumenter denne samspillgruppen består av i denne sammenhengen, da jeg mener at man kan tilpasse undervisningsopplegget for alle instrumentalister som måtte delta i den enkelte samspillgruppen. Hvordan man kan ivareta så mange ulike instrumenter i en og samme gruppe på samspillopplæring vil jeg komme tilbake til med jevne mellomrom gjennom hele oppgaven.

1.3 Bakgrunnen for valg av tema

Allerede mens jeg var student ved kandidatstudiet i musikkpedagogikk ved Norges musikkhøgskole (NMH) i tiden 2007-2011, bestemte jeg meg for at jeg ønsket å ta en masterutdanning i musikkpedagogikk en eller annen gang, da dette er et fagområde jeg virkelig brenner for. Jeg så for meg at det ville være mer meningsfylt å skrive en masteroppgave etter å ha jobbet fulltid noen år, slik at jeg hadde med meg en del erfaringer når jeg skulle bestemme meg for hva jeg ønsket å forske på, for mulighetene er jo så mange, og det er mye jeg kunne tenke meg å skrive om. Jeg ville finne ut av hvilke behov som fantes der ute i elevenes og musikkpedagogenes hverdag, med tanke på å belyse temaer som det av ulike grunner kanskje ikke alltid rettes like stort fokus mot. Ute i arbeidslivet fant jeg ganske raskt ut at jeg savnet et mye større fokus på, og god nok tilrettelegging av, samspillsopplæring for nybegynnere. Det er mye fokus på talentprogrammer for unge, lovende instrumentalelever, og det finnes mange kurs og fordypningstilbud for de elevene som har kommet et godt stykke på vei. Men hvordan kommer man dit? Hvordan kan vi som musikkpedagoger gi nybegynnere den beste mulige starten, og det beste utgangspunktet for videre utvikling? Hva er viktig med hensyn til planlegging og gjennomføring av samspillsopplæring for nybegynnere om man vil ha glade, motiverte, allsidige og flinke instrumentalelever? Og hvordan ivareta alle elevene på en like god måte når det ofte undervises på så mange ulike instrumenter samtidig i samspillopplæringen? Jeg tenker at elevene må få oppleve både mestring, utvikling, trivsel og stolthet gjennom samspillopplæringen, og da tenker jeg på tilfeller hvor samspillopplæring innebærer at mange ulike instrumenter øver sammen, ikke kun opplæring og undervisning på én type instrument sammen i gruppe. Så hvordan ivareta og imøtekomme alle disse målene og behovene hos alle de ulike instrumentalelevne samtidig?

Min erfaring, som jeg dessverre begynner å se som et gjentakende mønster ute i arbeidslivet, er at det ofte blir mindre vellykket undervisning for nybegynnere i samspillopplæring, altså

samspill i gruppeundervisning for nybegynnere, grunnet mangel på tilstrekkelig instrumentkunnskap hos dirigentene. Som et resultat av dette er det veldig få som reagerer på at mye av undervisningsmateriellet som finnes for denne målgruppen ikke er godt nok tilpasset for de ulike instrumentene. Resultatet er at mange da bruker det som finnes, uten å sette spørsmålstegn ved register og toneomfang, eller progresjonsforløp med hensyn til note- og pauseverdier og rytmer, og ikke minst hvilke toner man begynner med å spille hos hvert enkelt instrument. Det virker som det ikke tas noe særlig hensyn til de ulike instrumentenes nybegynnerutfordringer, og man kan i mange utgitte arrangementer, som er ment for nybegynnere, for eksempel møte på både kompliserte rytmer og toner som er utenfor kapasiteten til en nybegynner. Dessverre, og forståelig nok, møter mange barn dermed mye motstand i sin nybegynneropplæring, og blir raskt demotiverte på grunn av dette, og da er jo heller ikke utgangspunktet for hjemmeøving og videre utvikling så godt. Helt siden jeg oppdaget dette gjennomgående problemet har jeg arrangert og komponert mye for denne målgruppen selv, nettopp for å kunne undervise med undervisnings- og notemateriell som passer de ulike nybegynnernes utgangspunkt og progresjon, og jeg ønsker at det rettes et større fokus på viktigheten av musikkpedagogisk planlegging, tilrettelegging og gjennomføring av samspillsopplæring for nybegynnere. Det er jo her det hele starter! Siden godt nok tilpasset notemateriell er vanskelig å få tak i, og alt for få dirigenter og musikkpedagoger lager egne tilpassede arrangementer og annet notemateriell for denne målgruppen, er det kanskje desto viktigere å jobbe med musikkens elementer på andre måter i denne fasen av undervisningen, parallelt med at hver elev får et godt begynnergrunnlag på instrumentet sitt sammen med sin instrumentalpedagog.

Personlig har jeg sett verdien i å undervise denne målgruppen mer praktisk rettet, altså med mer fysisk bevegelse og morsomme aktiviteter som gir dem nyttig musikk- og samspillkunnskap gjennom lekende øvelser, fremfor å kun sitte stille med sitt instrument og lese noter sammen, og har god erfaring med at aktiviteter med denne form for aktivisering kan utvikle både gehør, puls- og rytmeforståelse, koordinasjon og improvisasjon i en imponerende stor grad med tanke på barnas unge alder.

Et navn jeg raskt merket meg i denne måten å tenke undervisning på er *Émile Jaques-Dalcroze*. Helt siden hans navn ble nevnt med få setninger i pensumet på kandidatstudiet i musikkpedagogikk ved NMH har jeg tenkt: «Men HER er vi jo inne på noe veldig viktig! Og FOR et allsidig verktøy dette må være?! Hvorfor hører vi ikke mer om dette? Hvorfor er ikke

dette et eget emne eller fag i utdanningen vår? Men siden det ikke er det: Hvor kan jeg lære mer om dette?»

Gjennom årene har jeg lest mye på egenhånd om Jaques-Dalcroze, og hentet stor inspirasjon fra hans tekster til egen undervisning. Samtidig er det også begrenset hvor mye en får ut av kun tekster og skrifter når det gjelder noe så praktisk som denne måten å undervise på. Jeg bestemte meg derfor at når jeg nå ville knytte «rytmikk» inn i mitt masterprosjekt, både for å få fokus på metoden, men også rette den mot en målgruppe som den kan være ekstra verdifull for, da måtte jeg ha en enda større fagkompetanse på området selv. I studieåret 2018-2019 reiste jeg derfor med jevne mellomrom til Stockholm og tok videreutdanningen «Rytmik och instrument» ved Kungl. Musikhögskolan i Stockholm (KMH). Jeg ble ikke akkurat mindre betatt av metoden etter alle de fantastiske møtene med erfarne, engasjerte og inspirerende rytmikkpedagoger der, og jeg ser nå veldig frem til å fullføre masteren min med dette temaet og fokuset, og forhåpentligvis kunne snakke om, og vise mer av den, til kollegaer og studenter i fremtiden. Ikke minst ser jeg frem til å kunne utarbeide mer undervisningsmaterieell for nybegynnere med utgangspunkt i denne metoden i tiden som kommer etter at mitt masterprosjekt er fullført.

Jeg håper på en større bevisstgjøring rundt hvor mye kunnskap og tilrettelegging som ligger bak vellykkede samspillsgrupper for nybegynnere, og at flere kan få øynene opp for hvor godt verktøy rytmikk kan være i denne undervisningsformen, og ikke minst *hvordan* og *hvorfor*.

Jeg ønsker også, som tidligere nevnt, å bidra til at vi i Norge blir bedre kjent med rytmikk som musikkpedagogisk verktøy, og at flere får kjennskap til metoden. I den sammenhengen håper og tror jeg at mitt masterarbeid kan være et godt bidrag til utvikling på, og kunnskap om, feltet innenfor det musikkpedagogiske fagmiljøet i Norge.

1.4 Disposisjon

Denne masteroppgaven er inndelt i syv ulike kapitler, og jeg vil nå redegjøre kort for innholdet i hver av disse. *Kapittel 1 – «Innledning»* er dette innledningskapittelet hvor jeg redegjør for beskrivelse av tema og problemstilling, bakgrunnen for valg av tema og litt om hvordan jeg har tenkt til å løse denne oppgaven. *Kapittel 2 – «Rytmik (Jaques-Dalcroze-konseptet)»* er skrevet for å gi leseren innblikk i hvordan metoden oppsto, hva den går ut på, og noen andre viktige sider ved metoden som er greit å vite om før man leser videre. Deretter

vil jeg i *kapittel 3 – «Tidligere forskning»* gå inn på forskning som er gjort på områder som er relevante for mitt masterprosjekt. I *kapittel 4 – «Teoretisk rammeverk»* vil jeg trekke frem teori som jeg mener kan knyttes til dette temaet, og som kan være relevant for å se på teoretiske og pedagogiske perspektiver innenfor didaktikken som har vist seg å være relevant for min tematikk. I *kapittel 5 – «Metode»* redegjør jeg for de metodiske valgene som er tatt i forhold til å gjennomføre forskningsarbeidet i denne studien. *Kapittel 6 – «Resultat»* består av forskningsresultatene, og her vil jeg presentere utdrag fra intervjuene og observasjonene, samt analysere og tolke disse underveis i kapittelet. *Kapittel 7 – «Diskusjon»* er det avsluttende kapittelet, og her vil jeg forsøke å oppsummere og diskutere det jeg anser som de viktigste funnene i denne masteroppgaven, og se på disse i forhold til oppgavens problemstilling. Avslutningsvis vil jeg legge til noen egne erfaringer og avsluttende refleksjoner, samt dele noen tanker angående muligheter for videre arbeid og forslag til annen forskning i etterkant av denne studien.

2. Om rytmikk

2.1 Rytmikkens opprinnelse – hvordan det hele startet

Sveitsiske Emile Jaques-Dalcroze (1865-1950) blir sett på som rytmikkens grunnlegger, og metoden ble grunnlagt for over hundre år siden. Den ble raskt spredd over hele verden, og navnet «Dalcroze» har også blitt en internasjonal benevnelse på selve rytmikkmetoden (Wedin, 2012, s. 17). Jaques-Dalcroze var pianist, dirigent og komponist, og i 1892 begynte han å undervise i gehør og harmonilære ved Musikkonservatoriet i Genève. Der opplevde han at det manglet en viss grunnkunnskap og forståelse for å lytte blant studentene, og ble ivrig etter å finne en løsning på problemet (Jaques-Dalcroze, 1920, s. 7). Jaques-Dalcroze begynte dermed med små forskningsforsøk i sine klasser for å prøve å finne en løsning på dette som han anså som et stort problem, nemlig at det blant studentene manglet en viss grunnkunnskap og forståelse for det å lytte. I sin egen bok «Rytm, musik och utbildning» fra 1920 forteller han om da han virkelig begynte å forstå viktigheten av «det indre øret», og at dette måtte *læres og trenes opp*. I sammenheng med dette viser Jaques-Dalcroze til et eksempel fra egen praksis, der han forklarer om en episode som fungerte som en påminnelse om dette problemet for han:

En av satslärarnas älskade rättesnören är att «man får aldrig ta pianot till hjälp för att konstruera och skriva ner ackord-följder». Traditionstrogen har jag också bemödat mig om att upprepa detta axiom för mina elever till den dag då en av dem sa, helt naivt: «Men, *Monsieur*, varför skulle jag avhålla mig från att använda pianot, eftersom jag inte kan höra utan det?... » Plötsligt började sanningens stråle vibrera inom mig. (Jaques-Dalcroze, 1920, s. 13)

Jaques-Dalcroze gransket bibliotek og musikkskoler for å finne ut av hva som eksisterte av denne typen øvelser, men fant ingen pedagogiske metoder for utvikling av musikeres gehør (s. 13-14). Jaques-Dalcroze presiserer også at han fant mange bøker med øvelser i prima vista-spill, transponering og transkribering, men at disse kunne gjennomføres uten hjelp av gehøret. Prima vista-øvelser kan gjøres ved hjelp av muskelhukommelse; transponeringer og transkriberinger ved hjelp av synet. Ingen av disse øvelsene er dermed avhengige av gehøret, men det er fortsatt gjennom hørselen, ørets formidling, at lydvibrasjonene innprentes i vår hjerne, forklarer han (s. 13-14). Jaques-Dalcroze var fortvilet over mangelen på øvelser som

faktisk krever at man tar i bruk «det indre øret», og dette kommer også tydelig til uttrykk i hans egne tekster:

Är det inte absurt att undervisa i musik utan att bry sig det minsta om att variera, gradera och sinsemellan kombinera alla skiftningar av våra sinnesintryck, som inom oss förenas till musikupplevelser? Hur är det möjligt att vår tids musikundervisning helt förbiser musikutövarens mest väsentliga karakteristiska egenskap? (s. 14).

Slik vokste det frem et sterkt behov hos Jaques-Dalcroze om å gjøre noe med denne situasjonen. Han begynte derfor å lage egne øvelser; øvelser som hadde som formål at elevene skulle lære seg å skille ut toner fra klanger og akkorder, kjenne igjen intervaller, differensiere tonearter og utvikle ørets mottakelighet (s. 15), og sist, men ikke minst, som han skriver selv: «...tack vare en ny sorts gymnastik inriktad på nervsystemet – skapa mellan hjärna, öra och strupe de kanaler som behövs för att göra hela organismen till vad man skulle vilja kalla ett inre öra...» (s. 15). Slik startet altså Jaques-Dalcroze arbeidet med å utvikle en helt ny metode som skulle vise seg å bli verdenskjent, nemlig *rytmikk*.

2.2 Historisk utbredelse og utvikling

Det er flere navn som er verdt å merke seg i rytmikkhistorien, men to av navnene som kanskje spesielt bør trekkes frem, og som tydelig har vært sentrale aktører for rytmikkens videre utbredelse og utvikling, er svenske *Anna Behle* og danske *Gerda von Bülow*. Den svenske organisten og sangeren Anna Behle ble den første svenske rytmikkpedagogen etter at hun leste om metoden som, i følge avisartikkelen, *revolusjonerte* musikkundervisningen, og ønsket deretter å oppsøke denne. Hun beskriver denne oppdagelsen selv slik:

(...) Enligt denna metod skulle man inte börja den musikaliska utbildningen med att spela ett instrument, men först skulle gehöret uppövas och känslan för takt och rytm utvecklas genom kroppsrörelser efter musik. Jag satt häpen och läste om artikeln flera gånger. «Det här måste vara riktig», tänkte jag, «det hade varit någonting för mig om jag hade fått börja på det sättet» (Wedin, 2012, s. 23).

Hun reiste til Sveits og fikk undervisning fra Jaques-Dalcroze selv, og i 1907 åpnet hun «Institut för rytmisk gymnastik och plastik» i Stockholm (s. 25). Hun har senere hatt egne elever som har reist til Sveits for å utdanne seg som rytmikkpedagoger, og dette vil jeg tro var

en av grunnene til at metoden også ble utbredt i Sverige, da man kan lese om at flere av disse startet opp både rytmikkutdannelse og rytmikk-skoler (s. 25). I takt med at musikk-skolene i Sverige utviklet seg, økte også behovet for rytmikkpedagoger, og det ble opprettet flere rytmikkpedagog-utdannelse i Sverige (s. 25).

Gerda von Bülow var en av de første utdannede rytmikkpedagogene i Danmark. Hun tok sin rytmikkutdannelse i Hannover i Tyskland, og var derfor inspirert av den tyske Dalcroze-eleven Elfriede Feudels tanker. Hun reiste tilbake til Danmark hvor hun så startet opp rytmikkutdanning, før hun også senere var med å starte opp rytmikkutdanning ved Musikhögskolan i Malmö i 1961 (s. 28). I 1963 grunnla hun «Institutt for Nordisk rytmikk», som hun også ledet til 1989. Hennes bok «Hvad er rytmikk?» er skrevet som et forsøk på å svare på nettopp det spørsmålet og for å øke kjennskapet til metoden (Bülow, 1972, s. 7). Boken er blitt en viktig og kjent bok for rytmikkmiljøet.

2.3 Rytmisk-Musikalsk Oppdragelse (RMO) versus Dalcroze-rytmikk

Rytmisk-Musikalsk Oppdragelse (RMO) er en videreutvikling av rytmikk. Det er blitt en egen tradisjon i Danmark med dette navnet, men metoden går i utgangspunktet ut på det samme. Som tidligere nevnt var Bülow påvirket av Feudels, og la vekt på rytmikkens generelle pedagogiske oppgave, og at rytmikken kunne brukes til andre fag og mål enn bare musikken, som for eksempel i matematikk og språk (Wedin 2012, s. 28). Bülow kalte denne dansksvenske varianten for RMO, og i dag er denne betegnelsen en kjent metode i Danmark. I en artikkel om hva som skiller RMO fra Dalcroze-rytmikk skriver rytmikk- og RMO-pedagog Gertrud Keiser-Nielsen følgende:

I RMO är det naturliga sambandet mellan musik och rörelse självfallet helt grundläggande, men betoningen ligger helt klart på de fyra begreppen rum, tid, kraft och form. Dessa begrepp är utgångspunkten för RMO:s metodiska och pedagogiska mål och hela dess teoretiska grund bygger på dem (Keiser-Nielsen, 2008, s. 6-7).

2.4 Rytmikk i dag

Da Jaques-Dalcroze døde i 1950 var metoden hans allerede spredt til mange land. I senere tid har rytmikk, eller «La Méthode Jaques-Dalcroze» som han selv kalte metoden, blitt en verdenskjent metode som i dag brukes i musikkundervisning i mange ulike land (Wedin,

2012, s. 17). Det finnes flere nettverk for rytmikkpedagoger og rytmikkinteresserte, både i Skandinavia og internasjonalt, og de europeiske rytmikkutdannelsene samles på en stor konferanse hvert tredje år (s. 29). Mye aktivitet foregår på «The Jaques-Dalcroze institute» i Genève i Sveits som tilbyr musikkundervisning gjennom rytmikk til mennesker i alle aldre, både for amatører og profesjonelle musikere og pedagoger (The Jaques-Dalcroze institute, 2020), men også andre steder i verden bidrar større aktører med å holde liv i metoden hans, og ikke minst, spre den videre. Et eksempel på dette er «The Dalcroze Society of Amerika», som også er et bevis på at metoden hans er spredt godt utover i USA (The Dalcroze Society of Amerika, 2019). Et annet eksempel fra Norden er «Svenska Rytmikförbundet» som er en aktiv svensk forening som jobber for å synliggjøre rytmikken ved å samle rytmikkinteresserte pedagoger og utøvere, skape møteplasser og spre informasjon om rytmikk (Svenska Rytmikförbundet, 2020). Det finnes fortsatt mange musikkhøgskoler som tilbyr flerårig rytmikkutdanning, og med en slik kan man kalle seg *rytmikkpedagog*. Vi som kun har tatt kortere videreutdanning eller kurs innenfor feltet kan ikke kalle oss rytmikkpedagoger, men vi sier at vi driver med *rytmikkinspirert musikkundervisning*.

2.5 Rytmikk i andre fagfelt

Rytmikk er ikke bare noe musikere og musikkpedagoger blir begeistret for og har nytte av, det er også en metode som det er interesse for i andre fagfelt. Wedin viser til at man for eksempel kan se at metoden tas i bruk i dans, teater, spesialpedagogikk og for å forsterke grupper sosialt. Felles for alle disse situasjonene er at man bruker musikken som et *middel* i stedet for et mål, forklarer hun (Wedin, 2012, s. 11). Bülow skriver også om hvordan rytmikk kan brukes i terapi, både for talehemmede og døve barn (Bülow, 1972, s. 90-104).

2.6 Grunnleggende prinsipper og mål

Rytmikk er en praktisk måte å lære om musikkens elementer på, og selv om mange mener at det er vanskelig å beskrive metoden, da det påstås at den bør oppleves for å forstå den, bygger likevel metoden på noen prinsipper og mål. Disse skal jeg nå presentere her.

2.6.1 Rytmikk – en mangfoldig undervisningsmetode med vekt på å oppleve musikk gjennom bevegelse

«Rytmik» är en metod för att undervisa i musik genom rörelse» skriver den svenske rytmikkpedagogen Eva Nivbrant Wedin i sin bok «Spela med hela kroppen» (Wedin, 2012, s.

11). Den grunnleggende antakelsen i metoden er at kroppen «husker» puls, rytme og klang når man har opplevd og uttrykt det i bevegelse, og ved hjelp av det kroppslige minnet får man en dypere forståelse for det man lærer seg (s. 11). Rytmiikkmetoden bygger ikke på konkrete øvelser eller en bestemt type musikk, men kan beskrives mer som en *tilnærming*, og beskrives som en *helthetspedagogikk* fordi den involverer både kropp, intellekt og følelser. Man tar i bruk «hele mennesket», «hele seg», når man deltar i undervisningen (s. 11). Jaques-Dalcroze utviklet metoder for at elevene skulle trene på å oppfatte forbindelsene mellom alle musikkens elementer. I dette arbeidet skal musikkpedagogen fungere som en *veileder*: si minst mulig, og gjerne gi instruksjoner gjennom kroppslige gester (s. 11). Dette er fordi «barn husker best det de får hjelp til å oppdage selv. Hvis barn opplever suksess på hver trinn i arbeidet, vil de ha glede av læringsprosessen og ønske å lære mer, hevdet Jaques-Dalcroze» (Hanken & Johansen, 1998, s. 102). I rytmiikkundervisning får elevene, gjennom musikalske praktiske oppgaver, øvelser og musikkpedagogiske leker, erfaring med ulike musikalske elementer som de senere vil få bruk for i møte med musikkverk, tekniske utfordringer på instrumentet sitt, og ikke minst i møte med nye og mer komplekse øvelser igjen. Øvelsene kan ofte bestå av flere oppgaver samtidig, der én er en trygg og raskt overkommelig oppgave, *samtidig* som man blir utfordret på noe nytt og mer krevende. Et eksempel på dette kan være at man skal gå grunnrytmen, mens man klapper melodistemmens rytme (s. 99-102).

Mange mener altså at det er vanskelig å forklare hva rytmiikk er, og at metoden må oppleves for å forstå den. «The Dalcroze Society of Amerika» er et stort internasjonalt senter for rytmiikk, og de forklarer selv rytmiikk som en leken, erfaringsmessig tilnærming til undervisning og læring av musikk. De forklarer videre at det er en prosess for å vekke og utvikle medfødt musikalitet gjennom rytmisk bevegelse (ofte kalt eurhythmics på engelsk), gehørtrening og improvisasjon (The Dalcroze Society of Amerika, 2019). Lisa Parker er en erfaren rytmiikkpedagog som har vært direktør for «the Dalcroze Eurhythmics program» ved the Longy School of Music. Hun forklarer rytmiikk i et intervju slik:

Eurhythmics, what is it. It is *entirely* difficult to explain because it is so *many* things. It's really basically a connection of the body to the ear, to music. So you hear music, and you respond physically to it. And then the *process* of the responding to what we hear, we learn. We learn about music, we learn about our selves, we learn to interact with other people, we're creating, we're inventing, we're having to process what we're

hearing, so that we develop a whole language of an artistic language, and a cognitive language of music (the Longy School of Music, 2014, 00:17).

2.6.2 Rytmikkmetsodens tre deler – rytmikktriangelet

Rytmikkmetsoden innebærer som regel at man jobber med tre komponenter samtidig, på svensk kalt *metrik*, *solfège* og *improvisasjon*, og disse komponentene utgjør *rytmikktriangelet* (Wedin, 2012, s. 11-12). På norsk ville jeg nok oversatt disse komponentene til *rytme*, *tonalitet* og *improvisasjon*, for å enklest mulig forklare *hva* de inneholder og går ut på. *Metrik* inneholder det rytmiske; puls, rytme, taktarter og polyrytmikk. *Solfège* er benevnelsen for det melodiske; melodi, tonalitet og harmonier. *Improvisasjon* sørger for at vi utvikler den skapende siden ved oss, både musikalsk og bevegelsesmessig. Disse tre delene går ofte inn i hverandre, men det hender at man *vektlegger* dem ulikt. Fellesnevneren for disse tre delene som til sammen danner rytmikktriangelet er *bevegelse som hjelpemiddel og arbeidsmetode* (s. 11-12).

2.6.3 Først oppleve det i praksis – så lære om teorien etterpå

Praktisk erfaring skal gjøre det lettere å forstå teorien, og i rytmikkundervisning starter man derfor ofte med aktiviteter som innebærer kommunikasjon med andre, slik at man både kan gi og ta imot input. Deretter setter man seg ned og reflekterer sammen, og kobler deretter på teorien til det man nettopp har fått erfare i praksis. (s. 13)

«Learning by doing» er en pedagogisk term som stammer fra den amerikanske filosofen, pedagogen og psykologen John Dewey (1859-1952). Termen beskriver en opplevelsbasert innlæring; «å lære gjennom å gjøre», og dette pedagogiske begrepet illustrerer godt hva rytmikk handler om (s. 33). Den kinesiske læreren og filosofen Konfucius er den som har trolig kommet med dette godt beskrivende utsagnet om det å lære på denne måten, nemlig enda et sitat som likner på Dewey og Jaques-Dalcroze sin tankegang: «Jag hör – jag glömmar. Jag ser – jag kommer ihåg. Jag gör – jag förstår.» Konfucius (s. 33). Dette sitatet står også skrevet på engelsk hos Bülow (Bülow, 1972, s. 18), så det er tydelig at dette er noe både Wedin og Bülow mener at samsvarer med hva rytmikk handler om.

2.6.4 Rytmikk: En metode, ikke et materiale

Rytmikk er en måte å tenke på, og en måte å utføre undervisning på. Det er en metodikk og en metode å øve, trene og undervise på, *ikke* et undervisningsmateriale (Wedin, 2012, s. 217).

Wedin forklarer dette på denne måten:

Rytmik är ett förhållningssätt – ett sätt att tänka. Rytmikövningarna är själva aktiviteten, men aktiviteten kan genomföras av olika skäl, på olika sätt, med olika mål och i kombination med olika saker. Det viktigaste inom rytmikmetoden är inte övningarna utan metoden, själva “tänket”. (...) Så aktiviteten räcker inte i sig själv, den måste kombineras med strategi och en medveten tanke (s. 217).

2.6.5 Begreper i rytmikkmetoden

Innen rytmikkmetoden finnes det flere kjennetegn og begreper. Disse kaller Wedin for *rytmikkmetodikk* (s. 216). Disse henger ofte sammen og påvirker hverandre, men de kan også brukes som individuelle og separate aktiviteter (s. 216). Kort oppsummert kan man si at disse kjennetegnene ved og begrepene i rytmikkundervisning er: Bruk av flere *sanser*, *repetisjon* (av noe på mange ulike måter), man gjør det abstrakte *konkret*, *rytmikk mottoene* (som tidligere nevnt), *inntrykk og uttrykk* (som tidligere nevnt), *fra kjent til ukjent* (man bygger videre på det som er kjent fra før), *trappen* (alle aktivitetene skal foregå trinnvis, gradvis større utfordringer), «*min måte – din måte*» (ikke noe er rett eller galt), *eget nivå* (fleksible oppgaver; man kan fint samarbeide selv om man er på ulikt nivå), *frihet innenfor rammer* (skaper rom for kreativitet), «*1, 2, 4, alle*» (variasjon i gruppesammensetninger), *føre-følge-prinsippet*, *herme og omvandle*, *oppleve – utforske – reflektere* (gangen i rytmikkundervisningen), *lyd før symbol* (teorien kommer først etter at man har lyttet til noe) og *den røde tråden* (form på timen; timen skal bygges opp slik at alt henger sammen rundt et tema, en hensikt, en oppgave eller et mål) (s. 216-240).

Rytmikkundervisning kjennetegnes også av bevisst bruk av *bevegelse*, *improvisasjon* og *gruppearbeid* (s. 11-12) og ved bruk av *de tre rytmikk mottoene*, «*Visa vad du HÖR, Visa vad du SER, Visa vad du FÖRESTÄLLER DIG*» (s. 13), i undervisningen. Rytmikkundervisning har et prosessorientert arbeidssett, der rytmikk mottoene fungerer som støtte for fokusering og konsentrasjon. For eksempel kan det være enklere å holde fokus om man ikke «bare» skal lytte til et musikkstykke, men også får en oppgave til lyttingen, og i rytmikksammenheng kan en slik oppgave for eksempel bestå av at man skal *uttrykke* det man hører gjennom bevegelse,

samtidig som man lytter til musikken. Konsentrasjonen vil da skjerpes når man blir «tvunget» til å lytte aktivt til musikken, og man får dermed med seg mye mer av informasjonen til musikken enn om man «bare» skulle ha lyttet til den (s. 13).

2.6.6 Redskaper i rytmikken

«Redskaper» er en samlebetegnelse på objekter som kan brukes som hjelpemidler i rytmikkundervisning på flere måter (Larsson, 2009, s. 4): Redskaper gir flere muligheter til å visualisere musikken og de kan bidra til å gjøre undervisningen mer fantasifull og variert. Et redskap kan hjelpe til å rette fokuset på formålet, i stedet for mennesket som holder i redskapet, og dermed bidra til å «ufarliggjøre» en oppgave for en elev, samt at et redskap også kan fungere som en fysisk link mellom to eller flere personer, noe som kan utnyttes på mange ulike måter i gruppeoppgaver (s. 4). Wedin påpeker også aspektet ved at man utvikler motorikk og mobilitet ved bruk av redskaper, at redskapene kan skape lyd og at de gjør musikken synlig og konkret (Wedin, 2012, s. 255). Man kan også visualisere musikkteorien i musikken ved bruk av ulike redskap, og «vise» både ulike taktarter, pulsslag og dur- og mollskalaer som et bidrag til at elevene forstår teorien (s. 257-261).

De mer tradisjonelle redskapene brukt i rytmikk er baller, kjepper, tau og ringer (Larsson, 2009, s. 4), men også sjal, ertepose, fjær, såpebobler, ballonger, strikk, flasker, spisepinner og blomsterpinner er ting som i dag brukes rytmikkredskaper. Det viktigste er at de brukes med bevissthet, og at de har en pedagogisk baktanke, slik rytmikkpedagog Kersti Larsson skriver: «Det jeg kan konstatere er at arbeid med redskap i alle tider har funnits med i alle ulike Rytmikutbildninger, i alle ulike undervisningsgrupper i Rytmik och alltid med en pedagogisk medvetenhet kring varför man använder dem» (s. 4). Wedin påpeker også spenningsmomentet ved bruk av redskap, og skriver:

Det slår aldrig fel. Varje gång jag tar fram redskap under en lektion blir eleverna fulla av leklust och energi. Även de som varit trötta och hängiga får en ny gnista i blicken och man ser tydligt på deras kroppsspråk att något hänt. Med en sjal i händerna blir gehoersövningar till en lek och med en boll blir pulsträningen kul på ett nytt sätt (Wedin, 2012, s. 253).

Med rytmikk brukt i undervisningssituasjonen *samspillopplæring for nybegynnere*, som denne masteroppgaven skal ta for seg, både tenker jeg og har jeg erfart, at redskaper er et fint

alternativ til instrumentene i de sammenhengene der man enten *bør* ta en spillepause for embouchurens skyld, eller få større variasjon i undervisningen. Man kan også bruke redskaper for å kunne utføre rytmikkøvelser- og oppgaver der «alle er like», og det ikke handler om alle de ulike instrumentenes utfordringer som må tas hensyn til, og legges til rette for.

2.6.7 Rytmikkens positive sideeffekter - «Det personlighetsdannede moment»

Jaques-Dalcroze mente at man kan fremme elevenes personlige, menneskelige og kunstneriske uttrykk ved hjelp av musikk, og også at dette ville være mulig, uavhengig av hvilke forkunnskaper eller hvilken bakgrunn elevene hadde, fordi barn har potensial til å lære alt de trenger eller ønsker å kunne (Hanken & Johansen, 1998, s. 100). Han så også selv flere positive sideeffekter ved å bruke rytmikk i undervisningen, ved siden av alle de musikalske gevinstene:

Undervisningen skal fremme utviklingen av generelle menneskelige egenskaper som oppmerksomhet, konsentrasjon, sosial integrasjon og evnen til å uttrykke seg nyansert og forstå nyansene i andres uttrykk. Den skal også utvikle fysiske egenskaper hos elevene som letthet, nøyaktighet og personlig uttrykksfullhet i fremføring av bevegelsesaktiviteter. (...) Dette er grunnlaget for framføring, analyse, skriving og lesing av noter og improvisasjon (s. 100).

I rytmikk er det altså stort fokus på alle positive sideeffektene ved metoden også (Hanken & Johansen, s. 1998, s. 100, Wedin, 2012, s. 30), og som eksempler på områder man kan få utviklet og jobbet med gjennom rytmikkundervisning nevner Wedin: skapende kapasitet, samarbeid, konsentrasjon og kroppsoppfatning og -beherskelse (Wedin, 2012, s. 11). Disse positive sideeffektene er blant grunnene til at rytmikk også brukes i andre settinger og på andre områder (s. 11). Bülow kaller disse positive sideeffektene for «Det personlighetsdannede moment» (Bülow, 1972, s. 18). Gruppeundervisning generelt kan også alene ha pedagogiske fordeler. Dette kommer jeg tilbake til i teorikapittelet.

2.7 Rytmikk – noen utbredte misoppfatninger

Det er en del misforståelser omkring rytmikk. Dette kan man høre fra rytmikkpedagoger selv, men det kommer også frem i en artikkel skrevet av professor i rytmikk Ann-Krestin Vernesson (Vernesson, 2009, s. 11) og hos Wedin (Wedin, 2012, s. 15). Disse misforståelsene kan for eksempel gå ut på at noen tror at det i rytmikkundervisning kun dreier seg om *rytmer*

og at det er mye fokus på det rytmiske, eller at det kun dreier seg om å spille på slagverkinstrumenter. Noen tror at rytmikk er noe som kun egner seg for undervisning av barn, mens andre tror at rytmikk er noe litt «svevende» og «alternativt»; enkelte tror nemlig at «man løper over gulvet og leter etter følelser i hjørnene av rommet», som Wedin nevner som et morsomt eksempel, satt litt på spissen (s. 15). Noen tror også at det nærmest er fravær av musikkteori i rytmikkundervisning, og at metoden kun bygger på følelser og spontane ideer (s. 15). Jeg håper denne masteroppgaven, også av *disse* grunnene, kan bidra til å spre kunnskap om rytmikk og bidra til noen viktige oppklaringer rundt metoden, slik at flere musikkpedagoger får lyst til å utforske metoden, og ta den i bruk.

2.8 Rytmikk i Norge

Av en eller annen grunn har ikke rytmikk fått særlig stor utbredelse i Norge. I Sverige kom som nevnt Jaques-Dalcroze-konseptet på begynnelsen av 1900-tallet, gjennom den svenske danseren og pedagogen Anna Charlotta Behle (1876-1966) som er kjent som den aller første svenske rytmikkpedagogen (s. 23). Både i Sverige og Danmark står rytmikk sterkere enn i Norge, og der finnes det egne opplæringstilbud under navnet «rytmik». Likevel har en del av prinsippene til Jaques-Dalcroze spredd seg videre, både via Orff, Kodaly med flere, og dermed fått innpass som en del av mange musikkpedagogers undervisningsrepertoar på den måten (Hanken & Johansen, 1998, s. 102). Interessen for rytmikk er fortsatt stor i dag (Wedin, 2012, s. 299), og jeg undrer meg over et at metoden ikke er mer omtalt og brukt i Norge, og at det heller ikke finnes så mye forskning på området. Dette kommer jeg tilbake til i kapitlet om tidligere forskning. Det eksisterer også svært få masteroppgaver som tar for seg Jaques-Dalcroze i Norge. Men, på sikt, håper jeg at vi også i Norge er flere musikkpedagoger som kjenner til og tar i bruk metoden i vår undervisning, da jeg har sett hvor effektivt og morsomt læring kan foregå ved å ta den i bruk.

3. Tidligere forskning

I dette kapittelet skal jeg presentere tidligere forskning som er relevant for denne oppgavens fokus; barns musikalske utvikling, barns tilnærming til lek og læring, ferske instrumentalister og, ikke minst, rytmikk som en del av musikkundervisningen for barn og unge.

Jeg har sett nærmere på de overnevnte temaene hovedsakelig gjennom utgivelsene «Eleven og musikken» av Elin Angelo og Morten Sæther (2017), «Musik och lärande i barnets värld» av Ylva Hofvander og Anna Houmann (2015) og «Utviklingspsykologi i praksis» av Leo Hendry og Marion Kloep (2003). I tillegg til disse bøkene bygger dette kapittelet på andre kilder, som forskningsartikler, kapitler hentet fra antologier, samt enkelte masteroppgaver med relevante temaer.

3.1 Ulike perspektiver på barns musikalske utvikling

For å kunne snakke om barns musikalske utvikling bør vi aller først se nærmere på begrepet *utvikling*. Det brukes stort sett som noe positivt, og kan innebære en forventning eller ønske om forbedringer på et område, eller det kan være «et forventet mål om et høyere nivå» (Angelo & Sæther, 2017, s. 71). I følge Sæther¹ kan også ordet forstås som *endring*, noe som vil si at «musikalsk utvikling ikke trenger å handle om endring av musikalsk atferd til et høyere nivå, men at den kan endre innhold eller fokus» (s. 72).

Det finnes mange teorier om utvikling og utviklingspsykologi. Jeg vil nå trekke frem de perspektivene på barns musikalske utvikling som jeg mener er mest relevant for oss som jobber som musikkpedagoger og instrumentalpedagoger med unge nybegynnere.

3.1.1 Sammenheng med andre utviklingsområder

For at vi skal kunne forstå hvordan den musikalske utviklingen foregår må vi se den i sammenheng med nyere forskning innen utviklingspsykologi, da «påvirkningen mellom individet og dets fysiske og sosiale omgivelser har betydning for å forstå utviklingen» (Angelo & Sæther, 2017, s. 72). Slik vi var inne på i teorikapittelet vet vi at man også lærer og utvikler seg i den kulturen man lever i, det miljøet man er i, i situasjonene man er i og de

¹ Boken jeg refererer til her er en monografi, og ikke en bok med redaktør. Jeg velger derfor å bruke kapitelforfatterens navn i selve teksten fordi forfatterne har skrevet hver sine kapitler.

interaksjonsmulighetene man får tilgang til, og summen av dette har også en stor betydning for barns utvikling (s. 72).

Forskere ønsker ofte å studere barns utvikling med utgangspunkt i sin egen fagbakgrunn og smale interessefelt, men «det vil være unaturlig å skille utviklingsområder fra hverandre» (s. 72). Likevel vil det å skulle studere barns musikalske utvikling fra et helhetlig perspektiv ikke bety at man må studere alle utviklingsområder samtidig. Det vil heller bety at studier av *musikalske sider ved barns utvikling* må gjøres ved å se disse i *sammenheng med andre utviklingsområder* (s. 72).

For å kunne reflektere over hvordan en kan fremme musikalsk utvikling hos elever i grunnskolealder må en først se på ulike perspektiver på slik utvikling som en helhetlig utvikling fra spedbarnsalder og opp i skolealder (s. 71). Med andre ord kan man si at: «Forskning på musikalsk utvikling hos førskolebarn er et bidrag også til å diskutere musikalsk utvikling hos elever i skolen» (s. 71), og dette vil derfor være grunnen til mitt videre fokus i dette avsnittet.

I sammenheng med dette temaet vil jeg også trekke frem noe fra den nylige utgitte boken «Musikk og hjernen» som tar for seg «musikkens magiske kraft og fantastiske virkning på hjernen» som forfatterne Are Brean og Geir Ove selv skriver (Brean & Skeie, 2019, s. 3). Begge forfatterne er nevrologer, og foreleser også ved høyere musikkutdanningsinstitusjoner. Mye av innholdet i boken viser til forskning på *musikere*, altså på personer som har oppnådd et profesjonelt nivå på sitt instrument (s. 132), men jeg ønsker å referere til utgivelsen i denne sammenhengen fordi man her også kan lese om at menneskehjernen er aller mest formbar, eller nevroplastisk, i *ung alder* (s. 133), noe som jo er ganske relevant å være klar over i denne sammenhengen. Forfatterne forklarer også at det derfor ikke er så overraskende at «graden av strukturelle endringer i hjernen henger sammen med hvor tidlig en musiker starter systematisk øving» (s. 133). De mener også at noen endringer av denne typen bare kan sees hos de musikerne som har startet øving i tidlig barnealder, mens andre endringer kan settes i gang helt opp i voksen alder (s. 133). Hjernen er ikke ferdig modnet før ved 20-21 års alder (s. 161), men den fortsetter å være formbar, det er slik vi lærer hele livet, og denne formbarheten og hjernens evne til å endre seg, både i struktur og funksjon, kalles for *nevroplastisitet* (s. 107, 113). *Musikk* har en helt spesiell evne til å øke menneskers nevroplastisitet, skriver Brean og Skeie (s. 160), og både det og at dette bør skje fra ung alder

av, er ganske viktig og relevant å ta med seg videre i denne sammenhengen, mener jeg. Kort oppsummert kan vi si at «jo før, jo bedre» dermed også gjelder i aller høyeste grad med hensyn til systematisk øving hos de helt ferske instrumentalistene, men at musikkutøvelse og -aktivitet også vil sørge for at hjernen vår er i utvikling hele livet.

Man kan også se på musikk som redskap for sosial og språklig utvikling. Et læringsperspektiv ved bruk av musikkaktiviteter kan være nettopp det å bruke *musikk som redskap* for å bidra til andre utviklingsområder hos barn. I boken «Musik och lärande i barnets värld» (2015) diskuteres hva som stimulerer barns musikalske utvikling og hvordan vi kan skape muligheter for kreativitet, lekelyst og oppdagelse gjennom musikk, gjennom eksempler fra praksis og forskningsfeltet på dette. Et godt eksempel på dette kommer blant annet frem når vi får lese om musikkbarnehagen Sångfågeln i Sverige, hvor personalet har utviklet et arbeidssett som innebærer at ulike musikkaktiviteter brukes bevisst som redskap for å stimulere barnas sosiale og språklige utvikling (Ehrlin, 2015, s. 119). Pedagogene hos Sångfågeln ser på musikk som «ett kommunikativt uttrykk som kompletterer det talade språket, men också som ett alldeles eget uttryck som är viktigt att få lära känna för sin egen skull» (s. 119). De har ulike instrumenter tilgjengelig for barna, og pedagogene som jobber der prioriterer daglig å synge og spille med de ulike barnegruppene. Mange av barna der er også flerspråklige, noe som gjør at personalet har et tydelig fokus på å stimulere barnas språkutvikling (s. 121). Sångfågeln har valgt å realisere sitt oppdrag med hensyn til dette gjennom daglige musikkaktiviteter sammen med barna, fordi dette har støtte i forskning som løfter frem musikk som kommunikasjon, men også hos forskning som gir oppmerksomhet til sammenhengen mellom musikk og språk, og vi skal nå se på noen eksempler på dette.

Musikalske opplevelser, som å kjenne tempo, puls, klang og vibrasjon kan beskrives som språklig uttrykk som barn og voksne kan dele til og med fra før fødsel (s. 120). Og apropos «fra før fødsel»: Brean og Skeie viser også til en studie der det er påvist at hvis en mor leser et utvalgt barnerim hver dag før fødselen, så vil barnet senere foretrekke dette rimet fremfor andre. Med andre ord kan fosteret altså ikke bare gjenkjenne og huske stemme, men også rytme og ordmelodi, noe som viser tidlig musikalitet (Brean & Skeie, 2019, s. 162). I følge Ehrlin stimuleres *språkutviklingen* av at man bevisst gir barnet erfaring med ulike klanger og rytmer, da dette gir barnet flere lydbilder å bruke som utgangspunkt for den videre utviklingen i språket. Dette bidrar også til at man skaper et kommunikativt fellesskap mellom barn og voksne, noe som styrker båndet mellom dem (Ehrlin, 2015, s. 120). På den måten,

med et kommunikativt syn på musikk, er det en selvfølge å se på sanger, innspillinger, regler og bevegelsesleker som redskap for kommunikasjon med andre (s. 120). Også når barnet blir eldre kan disse musikkaktivitetene fungere som redskap; de vil kunne hjelpe barnet med å oppfatte språkets oppbygning og melodi fordi det krever oppmerksomhet på ulik språklyd og som derfor kan stimulere den fonologiske bevisstheten², altså evnen til å oppfatte språklyd, og igjen har denne bevisstgjøringen betydning for språkutviklingen og kan også fremme barnets leseutvikling (s. 120). Dette får igjen støtte fra forskning fra ulike land hvor det kommer frem at barn som deltar i musikkaktiviteter har et godt utgangspunkt for å utvikle sin fonologiske bevissthet, da de eksempelvis gjennom sang blir kjent med både språklyd og språkrytme, samt språklige mønstre. På den måten får de en klingende forståelse av språket (s. 120).

3.1.2 Tradisjonell utviklingspsykologisk tenkning versus moderne utviklingspsykologi

I tidligere forskningslitteratur blir musikalsk utvikling ofte beskrevet på bakgrunn av en tradisjonell utviklingspsykologisk tenkning: Det er teoriene til Sigmund Freud, Erik Erikson, Jean Piaget og Frederic Skinner (Hendry & Kloep, 2003; Hammershøj, 1995; Angelo & Sæther, 2017) den har blitt forklart ut i fra. Man kan absolutt finne forskjeller mellom disse teoretikerne, men man kan også velge å fremheve likhetene mellom de teoretiske tilnærmingene, og det er kanskje det som er mest interessant i denne sammenhengen.

Felles for disse måtene å betrakte menneskets utvikling på er kanskje først og fremst at det må ligge et problem, en utfordring eller en oppgave til grunn dersom utvikling skal skje. «Det kan være et krav som må tilfredsstilles, en hindring som må overvinnes eller et uoppfylt ønske» (Hendry & Kloep, 2003, s. 40). Videre har teoriene det til felles at de mener at utviklingen skjer i samspill med omgivelsene, slik jeg også var inne på i teorikapittelet; at man må forsøke å legge til rette for mestring, da «kontinuerlige nederlag kan føre til stans i utviklingen og til videre utviklingsvanskeligheter senere» (s. 41). Sist, men ikke minst, er det enighet om at tidlig læring og utvikling påvirker senere læring og utvikling, og at de tidlige leveårene derfor er spesielt viktige for *fremskritt* i utviklingen (s. 41). Det har også blitt lagt stor vekt på betydningen av den biologiske modningen og stadiumteorier (Angelo & Sæther, 2017, s. 72).

² Å være fonologisk bevisst handler blant annet om å kunne holde ulike språklyder i minnet, noe som er viktig når man skal lære seg å lese (Hofvander & Houmann, 2018, s. 120).

Ellers, i *musikalsk* sammenheng, har det blitt lagt vekt på å utforme detaljerte beskrivelser av mestring av musikalske utfordringer i forhold til alder. Dette kan vi se i stor grad hos Henny Hammershøj i «Barnets musikalske vei» (Hammershøj, 1995), i Hanne Eir og Gitte Gregersens «Musikken spiller en rolle» (Eir & Gregersen, 2002), og i Gulle Stehouwers «Musikk mellom liten og stor» (Stehouwer, 1998). I sistnevnte utgivelse kan vi til og med lese hva Stehouwers detaljert mener barn mestrer fra *måned til måned*.

I moderne utviklingspsykologi er man ikke lenger like opptatt av teorier som viser til tydelige nivåstadier i utviklingen; et eksempel på dette finnes hos Vygotsky og i hans forståelse av at sosial interaksjon spiller en grunnleggende rolle for og læring (Angelo & Sæther, 2017, s. 73). «Vygotsky ser mulighetene i samspeillet mellom de aktørene som er involvert i læringssituasjonen. Det vil ut fra denne tenkningen kreve at læreren makter å tilpasse aktivitetene til den enkelte eleven, selv om aktivitetene foregår i gruppe» (s. 78). Her er vi igjen inne på det sosiokulturelle læringssynet, og de mulighetene som ligger der, slik jeg også redegjorde for i teorikapittelet.

Nyere teorier om økologiske betraktningmåter på utvikling kan vi blant annet lese om i boken «Utviklingspsykologi i praksis» (Hendry & Kloep, 2003, s. 41). Kritikken de nyere teoriene gir den tidligere forskningen går på at denne i stor grad har studert barnet isolert fra dets miljø (s. 41). Uri Bronfenbrenner var en av de fremste kritikerne av tradisjonell utviklingspsykologi, og var selv opptatt av å studere barnet i den konteksten det befinner seg i. Han kritiserte også mye av forskningen som dreide seg om «å finne variabler som bare virker i én retning av barns utvikling (...) – ett stimuli – én respons» (s. 41). Bronfenbrenner hevder at menneskets utvikling skjer i forhold til flere ulike systemer som påvirker hverandre, altså i en *kontekst*, og at utviklingen derfor også må studeres i denne konteksten (s. 41). Han ser på individets sosiale omgivelser som «utviklingskonteksten» og sammenlikner disse med et økologisk system (s. 41). Bronfenbrenner opererer med tre forskjellige systemnivåer; «*mikrosystemene*, som utgjøres av familie og jevnaldrende, *mesosystemet*, som utgjør sammenhengen mellom to mikrosystemer, for eksempel skolen og hjemmet, og *eksosystemet*, som handler om de personene som påvirker mikrosystemet utenfra» (Angelo & Sæther, 2017, s. 74). For eksempel vil det si at den musikalske utviklingen hos barn påvirkes *både i og utenfor skolen*, og musikalsk stimulering i hjemmet, på kulturskolen og på skolen vil kunne påvirke musikalsk utvikling, da denne sammenhengen utgjør et *mesosystem* (s. 74).

Forskere innen utviklingspsykologien har dessverre ikke vært spesielt opptatt av de estetiske utviklingsområdene (s. 74). Som nevnt har tidligere teoretikere forsøkt å forklare den musikalske utviklingen i stadier eller faser, og man har vært mer opptatt av hva barn *ikke* mestrer på ulike nivåer, enn å klargjøre hva barn faktisk gjør. Igjen viser dette at det har vært lite fokus på betydningen av konteksten som barnet befinner seg i, noe som er et unaturlig perspektiv i musikkammenheng, da store deler av «musikkaktivitetene barn deltar i, foregår gjerne i en dialogmessig kommunikasjon med andre mennesker og i sosiale sammenhenger» (s. 74).

3.1.3 Utvikling av følelses- og opplevelsesaspektet ved musikken

Den svenske musikkpedagogen og forskeren Bertil Sundin, som regnes som en pioner innen musikkpedagogisk forskning, har redegjort for musikalsk utvikling ut fra både kognitiv og psykodynamisk teori (Angelo & Sæther, 2017, s. 76). I Angelo og Sæther kan man lese at Sundin påpeker manglende fokus på betydningen av det følelses- og kommunikasjonsmessige for den musikalske utviklingen i sin første utgave av boken «Barns musikaliska utveckling» (Sundin, 1995), da nyere forskning har endret synet på barnet (s. 76-77). Han står fortsatt for en del av resonnementene, men mener at «utviklingen skjer både mer gradvis og gjennom sprang» (s. 77). Sundin mener at spørsmålet ikke er hvor godt barn i ulike aldre mestrer en ting, men *hvordan barn opplever, hva i musikken som fester seg i dem, og hva de gjør med den*. Med et slikt perspektiv trekkes dermed viktigheten av å observere og registrere hvordan barn *forholder* seg til musikk frem, og det blir ikke mindre viktig hvordan barn forholder seg til den, enn hos voksne. Forskjellen er kun «en annen måte å organisere lydverden på; både følelsesmessig og kognitivt» (s. 77).

3.1.4 Swanwicks musikalske utviklingsmodell

Den engelske musikkforskeren Keith Swanwick presenterer i sin bok «Music, Mind and Education» (Swanwick, 1988) «En musikalsk utviklingsmodell» som blant annet også blir presentert i boken «Musik og menneske – Introduktion til musikkpsykologi» av Lars Ole Bonde (Bonde, 2009, s. 305). Bonde skriver at denne modellen ble utviklet sammen med musikkforskeren J. Tillmann i 1986, og er i dag en av musikkpsykologiens mest kjente teoretiske modeller (s. 306). Den musikalske utviklingsmodellen er utformet som en spiral, og ble laget for å forsøke å forklare og beskrive et musikalsk utviklingsforløp som strekker seg gjennom fire tematiske nivåer: *materialer, uttrykk, form og verdi* (s. 305). Nivåene er delvis aldersspesifikke, og beskriver den musikalske utviklingen utover barndommens tidligere år,

videre utover førskolealder. Modellen er også bygd opp rundt tre prinsipper i musikalsk utvikling som kobles til aspekter ved barns lek: *mestring, imitasjon og fantasilek* (s. 306). «Spiralmodellen illustrerer karakteristiske trekk når det gjelder hva barn og etterhvert ungdom fokuserer på og viser interesse for. Prinsippet med en spiralmodell er at fasene ikke er avsluttes som tilbakelagte stadier, men videreutvikles gjennom en musikalsk prosess der nytt fokus kommer i forgrunnen» (Angelo & Sæther, 2017, s. 90). Swanwick understreker at det er komplisert, da barns sosiale omgivelser stadig utvides, og andre faktorer og arenaer enn hjem og skole vil ha større betydning (s. 89). I følge Swanwick, og i samsvar med spiralmodellen, er barn i sine første skoleår opptatt av at musikken låter «riktig», og de vil også bli mer og mer opptatt av *uttrykk og form*. Dette mener Swanwick handler om de overnevnte prinsippene, som han også knytter til barns lek (s. 90).

3.2 Barnas uttryksrepertoar

I observasjoner av førskolebarn som leker vil vi kunne se et ganske allsidig repertoar når det kommer til uttrykk; barna er i bevegelse, de lager lyder med stemmen, de improviserer både lyder, melodier og bevegelser, og uttrykker seg både med kropp, stemme, men også med materialer de finner rundt seg. Leken viser også barnets hele repertoar av ferdigheter (Angelo & Sæther, 2017, s. 72). Om dette skriver Sæther: «Barn uttrykker seg helhetlig, ikke bare musikalsk, sosialt, fysisk eller kognitivt, men alt inngår samtidig som ett uttrykk i leken. (...) Barnet er ett, noe som betyr at alt er vevd sammen» (s. 72).

3.2.1 Kroppslig opplevelse av musikken

Et annet perspektiv på musikalsk utvikling vil være å se på *selve opplevelsen* som sentral og viktig (Angelo & Sæther, 2017, s. 74). Barn gir ofte en umiddelbar respons på musikk, både gjennom bevegelser, stemmelyder og ansiktsuttrykk, noe jeg vil tro de aller fleste har vært vitne til, for som Sæther spør: «Hvem har ikke sett ettåringene gyngende, neie, vugge osv. når de får oppleve musikk?» (s. 74). «Kroppen er vårt anker i verden», mente den franske filosofen Maurice Merleau-Ponty (Løkken, 2013, s. 31). Barn gir en herlig, ærlig og direkte respons på det de opplever, og hvis vi tar utgangspunkt i dette aspektet er vi inne på det Merleau-Ponty kaller *kroppens filosofi*, noe pedagog Gunvor Løkken i boken «Småbarnspedagogikk» (2013) kaller *persepsjonens fenomenologi* (s. 31). Merleau-Ponty lanserte denne filosofien i 1945, og ønsket med det å vise at «alle våre opplevelser i verden hviler på kroppens persepsjon, som vil si at vi med hele kroppen er oppmerksomme på vår tilstedeværelse i verden, på det vi gjør og på det som skjer med oss der, *mens det skjer*. Persepsjonen handler om menneskets

sansende og fortolkende tilstedeværelse i verden» (s. 31). «Den persiperende bevissthet er en inkarnert (kroppsliggjort) bevissthet» har han selv skrevet (s. 31). «En fenomenologisk tilnærming til musikalsk utvikling i kontrast til den mer utviklingspsykologiske orienteringen handler om å se selve tilstedeværelsen i verden som viktig» (Angelo & Sæther, 2017, s. 75). I følge Merleau-Ponty kommuniserer altså barnet med kroppen. Han mener at all bruk av kroppen allerede er et uttrykk, og det er i dette perspektivet på utvikling større fokus på at vi «sanser, opplever og tolker vår tilstedeværelse i verden gjennom vår kropp. En musikalsk utvikling handler derfor også om at sanselige, musikalske og estetiske erfaringer bidrar til erkjennelse» (s. 75). Torill Visst viser også til Merleau-Ponty når hun sier at

forholdet mellom uttrykk og inntrykk henger nøye sammen. Vi forholder oss aktivt til lyd, både den lyden vi selv produserer, og det vi opplever. I arbeid med små barn der voksne responderer på lyd og gir musikalske responser, vil barnet selv koble lydene til musikk og gradvis utvikle seg musikalsk. På samme måte som barn opplever musikk gjennom kroppen, vil også større barn og voksne reagere kroppslig på musikk (s. 75).

I Merleau-Ponty sitt syn på mennesker og barns utvikling, spør man ikke hvor langt barnet har kommet i sin utvikling på de ulike områdene, men man spør om hva som er «barnas opplevelse i det de *gjør* her og nå, og hva som kan være opplevelsens verdi og mening for dem» (Løkken, 2013, s. 35). Merleau-Ponty påpekte også at man som mennesker ofte forholder seg til verden gjennom instrumenter, altså ikke bare kun ved direkte berøring. Han mente for eksempel at en blindestokk var en blind persons forlengelse og forsterkning av kroppen, og at sanseapparatet like mye er i stokken til den blinde som i hånden, og at en musiker som stemmer instrumentet sitt like mye stemmer sin kropp til instrumentet, som instrumentet stemmes til kroppen (Søbstad, 2013, s. 186).

3.2.2 Lek som læring – læring som lek

«Leken er på mange måter en grunnleggende livs- og læringsform, som barna uttrykker seg igjennom. Den er også et spenningsfelt og en utprøvingsarena for barna, der de sammen kan uttrykke seg, bruke fantasien og komme frem til løsninger» (Lillemyr, 2014, s. 248) skriver Ole Fredrik Lillemyr, i boken «Lek – opplevelse – læring» (2014), der han blant annet skriver om lærerik lek og lekende læring i pedagogikken. Ens pedagogiske grunnsyn avslører visse verdistandpunkter eller grunnverdier, og bevisstgjøring av ens pedagogiske grunnsyn vil gi pedagogen «bedre basis for å utvikle følelsen av kompetanse som profesjonell yrkesutøver,

noe som kan virke avgjørende inn på hvilken grad hun identifiserer seg med yrket» (s. 91). Om man har *lek og læring* som pedagogisk grunnsyn vil man antakeligvis være av dem som ønsker å benytte lek som pedagogisk virkemiddel. Lillemyr har presentert et forslag til en generell arbeidsmodell for nettopp dette, og mener helt klart at det er fellestrekk mellom de to fenomenene «lek» og «læring», og også at de ofte kan gli over hverandre i praksis. I sammenlikning av disse to fenomenene trekker han frem ord som lyst, kreativitet, valg og meningsskaping, og han mener også at man kan se på *opplevelser* eller de fenomenologiske aspektene ved «lek» og «læring» som en *mulighetens bro* mellom disse to fenomenene (s. 248). Lillemyr mener at slike opplevelser kan kjennetegnes ved for eksempel «selvfølelser, glede og humor, følelse av fellesskap (medvirkning), følelse av selv å mestre, følelse av tilhørighet» (s. 248-249), og at det unike er *her-og-nå-opplevelsen*, en situasjon der barna blir oppslukt av aktiviteten, en tilstand som er en verdi i seg selv. Lillemyr forklarer at denne tilstanden kalles for en *autotelisk* eller *paratelisk* tilstand, og at den er nyttig i noen av fasene i en læringsprosess da barnet i denne tilstanden «anvender sin kompetanse fullt ut og i balanse med de utfordringer som ligger i situasjonen» (s. 248-249). Det kan også sammenliknes med det man har hørt at kalles «flyt»-tilstand, noe som er viktig for skapende aktivitet, forklarer han (s. 249). På spørsmålet om hvorfor leken er så viktig når vi retter fokus mot læring, svarer Lillemyr at det er på grunn av «den *motivasjon* og det engasjement som ligger i lekens natur; men også fordi det i leken utvikles vennskapsrelasjoner og en grunnleggende opplevelse av *sosial og kulturell tilhørighet*» (s. 248), og han mener at det spesielt kan sees tydelig i den tidlige læring. Noe jeg oppfatter som gjennomgående i Lillemyr sin bok er tanken om læring i bred forstand, i en helhetlig sammenheng, dersom man tar lek i bruk som arbeidsform og ved å være mer oppmerksom på at læringen angår *hele* barnet (s. 245).

3.2.3 Lek som et kroppslig fenomen – lekens fenomenologi

I boken «Lek» (2017) presenterer nordiske forskere ny kunnskap om barns lek, og artiklene i den fagfelleverderte vitenskapelige antologien er et bidrag til den pågående utviklingen av ny innsikt i hvordan vi kan forstå barns lek (Øksnes & Rasmussen, 2017, s. 5). I artikkelen «Lægens fænomenologi - et essay» fra denne boken, skrevet av Torben Hangaard Rasmussen, er den gjennomgående tråden at barn i lek erfarer seg selv, venner, leker og lekeredskaper *gjennom kroppen*. Selv om artiklene i denne boken handler mer om barns spontane lek, enn den pedagogiske målrettede leken, så er det noen poenger og sider ved leken som kommer frem her, som er fine å ta med seg i denne sammenhengen. Rasmussen vil fremme barns kroppslige lekne tilnærming til verden gjennom en fenomenologisk inspirert metode, slik som

vi var inne på med Merleau-Ponty, men som i denne sammenhengen også knyttes til *lek* (Rasmussen, 2017, s. 70). Rasmussen viser blant annet til et forsøk der han gjorde observasjoner av barns lek, hvor han først og fremst ble gjort oppmerksom på at alle barna var mye i *bevegelse*, uansett hva de lekte, men også at leken var viktig for barn for å føle *felleskap*, og at om barnet først er med i leken, så regner de andre med en, man er en av *dem*. Barn ønsker å tilhøre et større eller mindre *felleskap*, og å få et «ja» til å delta i en lek. Å få delta i et *lek-felleskap*, enten man benytter seg av den åpne invitasjonen eller ikke, er av stor betydning for barn. Lek er med andre ord en av måtene å få tilfredsstilt denne fellesskapsfølelsen på, i følge Rasmussen (s. 74). I lek lærer også barn av hverandre, da de ser hvordan andre gjør noe, og dermed responderer uten videre, uten å tenke over hvordan de skal gjøre noe, fordi barnet merker at dets egen kropp har de samme mulighetene til å utføre eller å uttrykke tilsvarende bevegelser som det observerte andre barn gjøre (s. 83).

«Ligesom talen ligger på tungen, ligger legen i hender og fødder. (...) For barnet er leg frem for alt en bevægelig størrelse, det kan gribe til og artikulere gjennom hender, fødder og mund» (s. 75). «Legen er indlemmet i barnet» (s. 86), og med dette perspektivet på lek og barns læring og utviklingspotensial i lek er det kanskje ikke så rart at man tar lek i bruk som pedagogisk verktøy for barn. Ut i fra det man kan lese hos både Løkken (Løkken, 2013), Søbstad (Søbstad, 2013) og Rasmussen (Rasmussen, 2017) er min oppfattelse at lek i stor grad er en *naturlig innfallsvinkel* til barns læring, og en situasjon som de ofte er åpne og kontaktsøkende i. Disse perspektivene og oppfatningene stemmer også overens med min egen opplevelse av mottakelse, reaksjoner og utviklingspotensial ved bruk av musikkpedagogiske leker i egen praksis.

3.3 Forskning på bruk av rytmikk

Når det kommer til forskning på selve rytmikkmetoden finnes det, så vidt jeg kan se, lite forskning på små barn og særlig lite på temaet samspilloplæring for nybegynnere. Mye av forskningen er gjort på eldre studenter, og i andre undervisningssammenhenger, men det er likevel interessante funn å trekke frem i denne sammenhengen. Generelt finnes det mindre forskning på rytmikk enn man skulle tro og håpe. Jeg har snakket med flere rytmikkpedagoger om dette, og de sier alle med et lite sukk at det er et problem at det finnes så lite forskning på området. Likevel finnes det noe, og noe av dette skal jeg trekke frem her.

Den finske forskeren Marja-Leena Juntunen er en av få nordiske forskere som har forsket på og skrevet om bruk av rytmikk. Hun har også skrevet en doktorgradsavhandling innenfor temaet, med tittelen «Embodiment in Dalcroze Eurhythmics» (Juntunen, 2004). Hennes forskningsspørsmål i denne avhandlingen er: 1. Hvilke aspekter av kroppsliggjøring finnes i Dalcroze-rytmikk? 2. Hvilke teoretiske utgangspunkter støtter praksisen med å bruke kroppslige bevegelser i musikkpedagogisk sammenheng fra et kroppsliggjøringsperspektiv? (s. 19). Avhandlingen handler om hvordan rytmikk tilbyr et grunnlag for utforskning av en *helhetsopplevelse* av musikk, og hvordan man kan opprette en kropp-sinn-forbindelse, en «body mind connection», ved kroppslig å forholde seg (bevege seg) til musikk. Studien undersøker og belyser betydningen av kroppsbevegelse i musikkopplæringen, og Juntunen trekker også frem Merleau-Pontys filosofi om betydningen av kroppslig erfaring i denne sammenheng (s. 80). I den avsluttende diskusjonen understreker Juntunen at avhandlingen hennes retter oppmerksomhet mot kroppens evne til å lære gjennom bevegelse og andre kroppslige handlinger, og at dette resulterer i et «bevisst» kunnskapsnivå. På den andre siden mener Juntunen at studien kaster lys over betydningen og viktigheten av å reflektere bevisst over «levd erfaring» for å gjøre den meningsfull og overførbar til nye situasjoner (s. 80). Studien gir også noen verktøy som musikkpedagoger som bruker rytmikk i sin praksis kan ta i bruk, og Juntunen ønsker at man videre kan diskutere nyere forskning og potensialet i rytmikk for musikkundervisning overalt (s. 80-81). Juntunen skriver også at hun synes det er overraskende at relativt liten oppmerksomhet rettes mot trening av musikere til utvikling av helhetlige kroppslige ferdigheter, siden hun mener at det å lage musikk fremfor alt *er* en kroppslig handling (s. 81). Hun viser til undersøkelser og eksempler der det ikke tas i betraktning av hjernen ikke bare er designet for kunnskap, men også for følelser, og tar opp utfordringen med at kroppslig engasjement stort sett er assosiert med følelser, barn og lek, og at det derfor også ofte blir betraktet som meningsløst eller som bortkastet tid, til sammenlikning med «seriøs musikalsk læring» (s. 81). Juntunen mener at rytmikk, som stimulerer og integrerer kapasitetene i hele kroppssinnet, alle sansene, utfordrer oss til å vurdere betydningen av musikkundervisning fra et mer omfattende pedagogisk synspunkt; rytmikk oppfordrer oss til å betrakte musikkundervisning som en prosess som utdanner eleven, eller studenten, ikke bare musikalsk, men også helhetlig, og hennes oppfordring gjennom denne avhandlingen er derfor å utfordre musikk lærere til å utforske musikalsk læring ved å benytte seg av kroppslig involvering, og vurdere om dette kan gjøre det lettere å utvikle et bredt spekter av musikalsk kunnskap (s. 81).

Sammen med forskeren Leena Hyvönen ser Juntunen også nærmere på hvordan kroppsbewegelse, i rammer av rytmikk, kan legge til rette for musikalsk kunnskap og hvordan kroppslig erfaring hjelper mennesker til å utvikle ferdigheter, kompetanser og forståelse som er nødvendige for å arbeide i uttrykksmodus for musikalsk kunnskap (Juntunen & Hyvönen, 2004, s. 2). Basert på denne studien konkluderer forfatterne med at å tilføye kroppsbewegelse i musikkundervisning utvikler seg fremfor alt i de «*pre-reflective*» betingelsene til Merleau-Ponty, som også ble nevnt og referert til tidligere i dette kapitlet, og at musikalsk forståelse i kroppslig handling kan sees på som en fysisk metafor som bygger bro mellom det konkrete og det abstrakte (s. 13). Innen utdanning har Bruner (1974) referert til denne formen for kunnskap som *ikonisk*, skriver de, og at selv om det kan være vanskelig for noen å erkjenne kan kroppslig involvering og bevissthet fungere som pedagogiske verktøy for meningsfulle opplevelser, og dermed en dypere læring; kroppslig læring (s. 13).

3.4 Hva kjennetegner ferske instrumentalister?

I kapitlet «Playing an instrument» skrevet av Gary E. Mcpherson og Jane W. Davidson i utgivelsen «The Child as musician» (2006), kan vi lese om forskning som omhandler en rekke miljømessige og personlige påvirkninger med tanke på nybegynnere og ferske instrumentalister. Det jeg ønsker å trekke frem her derfra er spesielt de forskjellige faktorer som former barns første motiv for å begynne læring, og deres valg av instrument når de begynner formell læring, som for eksempel spilletimer, samt litt om utvikling av selvregulerte øvevaner.

Forfatterne skriver at man ikke skal undervurdere uformell lek (spilling «bare for gøy», fremfor «seriøs øving») med musikken, da mange av de eldre studentene i deres studie så tilbake på denne tiden og deres første erfaring med musikken som en base for dem hvor de fikk bli kjent med, forstå og ha det gøy med musikken (Davidson & Mcpherson, 2006, s. 331-332). Dessuten viste det seg at alle 258 musikkelever som ble spurt om dette faktisk startet med uformell lek på ulike instrumenter før de valgte å spesialisere seg på deres valgte instrument. Forfatterne viser også til en studie der det ble oppdaget at noen av de mest suksessrike musikkelevne var de som hadde vært gjennom en rekke ulike musikkinstrumenter (s. 332).

Når det gjelder grunner til å starte å spille et instrument, og valg av instrument, så kommer det tydelig frem at det er mange ulike faktorer som spiller inn, alt fra foreldrenes preferanser og påvirkning, til instrumentalpedagoger som gjerne også påvirker valg av instrument med hensyn til fysiske faktorer. Likevel viser studier at de fleste 7-8 åringer, når de forklarer hvorfor de startet å spille, at de startet fordi de synes det så og hørtet gøy ut å lære seg et instrument, og deres ønske av instrument falt ofte på tilfeldigheter ut i fra hva de hadde sett og hørt av instrumenter tidligere (s. 334).

Når det gjelder utvikling av selvregulerte øvevaner viser studier med nybegynnere at mange bruker flere år på å utvikle og lære seg effektiv øving. Dessverre har mange nybegynnere overveldende utfordringer med koordinasjonen, og derfor kan det å øve på et musikkinstrument forårsake veldig mange ulike følelser (s. 340). Disse underleggende utfordringene er også grunnen til at mange instrumentalpedagoger velger å ikke bruke begrepet «øve», men heller snakker om musikk ved å si «musikktid» eller «spilling» som en måte å omstille denne aktiviteten på, slik at det blir hyggeligere, morsommere og mer spennende for eleven å spille på instrumentet sitt også hjemme (s. 340). Dette tenker jeg også at understreker hvorfor det er så viktig å ha det gøy med musikken og instrumentet for nybegynnere, at de nettopp derfor bør få lære på en leken, utforskende og morsom måte. Det skal «fenge» å holde på med musikk, og ved å gi elevene morsomme «spilleoppgaver» mellom øvelsene kan vi bidra med å etablere og utvikle gode øvevaner på sikt.

Forsker og professor i musikkpedagogikk Susan Hallam har blant annet gitt ut boken «Music Psychology in Education» (2006) med en rekke interessante forskningsresultater i, og en siste ting jeg ønsker å trekke frem i dette avsnittet er det Hallam skriver om den amerikanske psykologen Albert Bandura: I sammenheng med å fortelle om ulike forventningskomponenter legges det frem et sentralt begrep laget av Bandura, nemlig; «self-efficacy», som betyr *følelse av mestringssevne*, altså betyr begrepet *personens tro på egen mestringssevne* (Hallam, 2006, s. 149). Bandura mente med dette at han kunne si noe om når motivasjonen hos en elev er på topp, og mener at motivasjonen for en aktivitet vil være på sin høyde, «på topp», når *sterk tro på egen mestringssevne* er kombinert med *noe moderat usikkerhet om utfallet* (s. 149). Det vil i følge Bandura for eksempel si; når en person føler seg *kompetent, men utfordret* på samme tid (s. 149-150). Og er det én aldersgruppe dette er viktig å huske på for, etter min mening, så er det spesielt hos nybegynnere, slik at de *både* får en god og trygg start, men at også motivasjonen stadig bygges opp av mestringsfølelsen ved å få passe vanskelige utfordringer,

og med andre ord blir derfor *godt nok* tilrettelagt undervisningsopplegg veldig viktig. Banduras begrep «self-efficacy» og begrepets betydning, som utdypet ovenfor, kan derfor sees på som en fin definisjon på, eller en «oppskrift» på, «tilpasset opplæring», etter min oppfatning.

3.5 Oppsummering

Hvis man forsøker å oppsummere de perspektivene og aspektene ved unge barn som instrumentalister vi har vært innom i dette kapitlet nå, så tror jeg vi kan si med trygghet at det å musisere sammen kan sees på som tilfeller der barn kan få erfare og oppleve fellesskap i en levende sammenheng, og at det også er steder der de kan «tilegne seg ulike kunnskaper og kompetanser som de siden kan ha nytte av også i andre situasjoner» (Ehrlin, 2018, s. 125). Oppsummert kan vi si, slik Sæther også hevder, og som jeg synes første del av dette kapitlet bekrefter, at: «Estetiske læreprosesser som blant annet involverer musikk, kan bidra til en positiv og helhetlig utvikling for barn og unge» (Angelo & Sæther, 2017, s. 107). Og ser man på summen av teorier om den kognitive forståelsen og forskningen som er lagt frem her, både med hensyn til lek, bevegelse, rytmikk og læring i sosialt samspill, så tror jeg at det dette som nå er nevnt har til felles, er tanken om at en mer *helhetlig* måte å lære på vil gi en dypere og mer erfaringsrik forståelse for det man lærer, som man ikke bare utvikles gjennom musikalsk, men også som menneske. Med andre ord kan man få bruk for det man lærer på denne måten i flere sammenhenger, og læringen vil også derfor antakeligvis være av mer verdi for eleven. Vi har sett eksempler på at omgang med musikk, og fysisk erfart musikkundervisning, ikke bare vil kunne endre den kroppslige og kognitive forståelsen, men også at musikkaktiviteter og -undervisning kan bidra til å styrke andre sider av barns utvikling, for eksempel språklæring. Også motsatt vei er det mange sider ved barns utvikling vi må se på når vi skal forstå den *musikalske* utviklingen, og legge til rette for videre utvikling av denne. Det er viktig å huske på begge disse sidene av barns utvikling, og jeg synes det dermed passer å avslutte dette kapitlet med dette sitatet av Sæther, for: «Det er nettopp gjennom observasjoner av barns egen musikalsk produksjon vi blir kjent med deres ferdigheter (nivå). Ut fra dette kan vi legge til rette for aktiviteter som hjelper barna til videre utvikling» (s. 81).

4. Teoretisk rammeverk

I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for det teoretiske grunnlaget for masterarbeidet mitt. Etersom jeg i mitt masterprosjekt ønsker å se på hvordan rytmikk kan brukes som verktøy i samspilloplæring for nybegynnere, altså i formen gruppeundervisning, vil det være interessant å se på læring i gruppe ut fra et sosiokulturelt perspektiv, da det i dette perspektivet ikke er *mindre* viktig med individuell læring, men forståelsen av *både* individet og den sosiale konteksten læringen foregår i. Det er interessant å se på konteksten, som i dette tilfellet er gruppeundervisning, i lys av det sosiokulturelle perspektivet, da nettopp omgivelsene fremheves som viktige for læring i dette teoretiske rammeverket. Hvem man er sammen med og hvor man er, kan ha betydning for hva og hvordan man lærer (Dysthe 2001, Säljö 2001, Manger 2013). Jeg ser dermed det sosiokulturelle læringssynet som et relevant og viktig perspektiv på denne undervisningsmetoden og -formen, og skal videre forsøke å begrunne hvorfor.

I dette kapitlet har jeg tatt utgangspunkt i tre hovedkilder: «Læring i praksis – et sosiokulturelt perspektiv» (2001) skrevet av Roger Säljö, «Dialog, samspel og læring» (2001) skrevet av Olga Dysthe, og «Livet i skolen» (2013) skrevet av Terje Manger, Sølvi Lillejord og Thomas Nordahl og Turid Helland.

Selv om hovedfokuset mitt for dette kapitlet vil være *læring og utvikling i et sosiokulturelt perspektiv*, vil det også være naturlig å se litt nærmere på andre relevante perspektiver på grupper og gruppeundervisning. Da tenker jeg for eksempel på *gruppepsykologi*, og ikke minst hvilke *pedagogiske fordeler* som finnes ved denne undervisningsformen, ettersom min erfaring er at undervisningsformen gruppeundervisning kan være matnyttig på mange områder, både for elevene og meg som instrumental- og musikkpedagog. Jeg vil i dette kapitlet mer konkret gå inn på læring og utvikling i grupper, med utgangspunkt i følgende spørsmål: *Hva kan vi lære i gruppeundervisning, sett fra et sosiokulturelt perspektiv? Hvordan kan gruppen brukes som redskap for læring? Hvorfor skal vi velge gruppeundervisning, og hvilket læringspotensial ligger i denne undervisningsformen?*

4.1 Læring og utvikling i et sosiokulturelt perspektiv

I følge Manger et al. (2013) innebærer en læringsteori en forståelse av hva kunnskap er, hvor

kunnskapen kommer fra og hvordan mennesker utvikler kunnskap. Videre er det tre grunnleggende forståelser som den sosiokulturelle læringsteorien bygger på, i følge de samme forfatterne: Mennesker lærer når de deltar i kunnskapsprosesser, mennesker er aktive medskapere av kunnskap, og kunnskap kan forandres (Manger, Lillejord, Nordahl & Helleland, 2013, s. 177). Det sosiokulturelle læringssynet vokste frem som en reaksjon på den individorienterte tilnærmingen til læring. Mange samfunnsvitere ble interessert i forholdet mellom individ og samfunn, og individet ble på denne måten i økende grad forstått og omtalt som et sosialt samfunnsvesen (s. 180-181). Manger et al. (2013) skriver videre at mennesket i økende grad ble betraktet som allerede innvevd i sosiale sammenhenger, eller situert (plassert) i sosiale kontekster, og at det er dette som er det idéhistoriske utgangspunktet for det som kalles sosiokulturell teori; altså et teoretisk utgangspunkt som legger til grunn at mennesket får kunnskap gjennom språklig, sosial og kulturell samhandling (s. 180-181). I det sosiokulturelle perspektivet er med andre ord ikke individuell læring mindre viktig, men forståelsen av hvordan læring skjer omfatter både individet og den sosiale konteksten læringen foregår i (s. 183). Et sosiokulturelt læringssyn skiller seg fra andre teorier om læring og menneskelig utvikling ved at det vektlegger betydningen av sosiale rammer rundt våre handlinger (Dysthe, 2001; Säljö, 2001; Manger, 2013).

Säljö argumenterer for at menneskenes læring bør forstås i et kommunikativt og sosiohistorisk perspektiv: Kunnskap lever først i samspill mellom mennesker, og blir så en del av det enkelte individet og vedkommendes tenkning eller handling, mener han. Deretter kommer kunnskapen tilbake i nye kommunikative sammenhenger, og bygges inn i artefakter (Säljö, 2001, s. 11-12). Säljö betrakter vår evne til å lære som en del av et større og overgripende spørsmål om hvordan kunnskap reproduseres i et samfunn mer generelt. Skole og utdanning er viktige deler av disse forløpene, men læring er ikke på noen måte *begrenset* til disse miljøene, mener han. Mange av de mest grunnleggende innsiktene og ferdighetene vi trenger, skaffer vi oss fortsatt i andre sammenhenger: i familien, blant venner og kolleger og i foreninger, det vil si i miljøer som ikke har som sin primære hensikt å formidle kunnskap. Samtalen rundt middagsbordet, diskusjonen på kafeen, fritidsaktiviteten og så videre er alle sammenhenger der læring skjer gjennom interaksjon mellom mennesker. Det vil også ofte kunne oppstå situasjoner der man lærer *noe*, selv om man kanskje egentlig skal lære *noe annet*. Det er for eksempel som Säljö selv skriver «helt sikkert at den eleven som stadig mislykkes i skolesammenheng, likevel lærer en hel del om hvordan verden fungerer, og ikke minst om sine egne evner» (Säljö, 2001, s. 12).

Så: Hvordan kan vi som pedagoger legge til rette for at elever kan lære i fellesskap og samspill med andre? I valg av læringsteori og perspektiv er det mange spennende veier man kunne valgt å gå inn på, da alle læringsteoriene belyser viktige sider av læringsprosessen, men likevel kan man jo stille seg spørsmålet om hvor langt man kommer i en læringsprosess hvis læring bare skjer i ens eget hode. Det er her den russiske pedagogen, psykologen og litteraturforskeren Lev Vygotsky mener at læring *ikke* er en individuell aktivitet, men noe som skjer i samhandling med andre (Manger et al., 2013, s. 192-195). Vygotsky mente at utvikling, og dermed også læringsprosessene, foregår to ganger på ulike plan: Først lærer vi ved å samhandle med andre, og deretter ved at vår tankevirksomhet settes i gang som et resultat av de sosiale opplevelsene vi har hatt (s. 195). Denne utviklingen, fra sosial samhandling til individuelle bevissthetsfunksjoner kaller Vygotsky for internalisering (Dysthe, 2001, s. 76). Denne tanken danner grunnlaget for et sosiokulturelt syn på læring, og derfor ønsker jeg å se nærmere på denne læringsteorien i relasjon til samspillopplæring for nybegynnere og dens undervisningsform, gruppeundervisning, da dette i aller høyeste grad er læringssituasjoner som er preget av samhandling. Jeg ønsker å se på det sosiokulturelle perspektivet som teoretisk rammeverk i denne sammenhengen fordi jeg tror dette perspektivet kan belyse denne typen undervisning på en god måte, ved å se på de ulike sentrale begrepene, og undersøke hvilke læringsmuligheter dette gir oss i denne undervisningssituasjonen. Jeg kommer derfor også til å nevne noen praktiske eksempler fra egen praksis i denne sammenhengen, for å tydeliggjøre hva jeg tenker angående dette.

4.1.1 Sosiokulturell læringsteori: Sentrale begreper

Mange av begrepene som knyttes til det sosiokulturelle perspektivet på læring, som for eksempel redskap, den nærmeste utviklingssonen, stillasbygging, imitasjon og mediering, kan brukes til å belyse hva som foregår i undervisningen. Jeg skal her gjøre rede for disse begrepene samt forsøke å illustrere hvilke følger et sosiokulturelt syn på læring kan få i praksis ved å gi noen eksempler på hvordan noen disse begrepene kan iverksettes i undervisningssituasjoner. På den måten kan de nærmest brukes som metoder. Jeg vil med det forsøke å gjøre rede for hvordan vi som pedagoger kan jobbe med tilrettelegging i et sosiokulturelt perspektiv.

Redskap og verktøy

I et sosiokulturelt perspektiv har termen redskap, eller verktøy, hentet fra Vygotsky, en spesiell betydning: Med *redskap* menes de ressursene som vi har tilgang til, og som vi bruker

når vi forstår vår omverden og handler i den (Säljö 2001, s. 21). Manger et al. (2013) skriver om hvordan kunnskap også er et resultat av menneskelige handlinger og aktiviteter, og derfor er et sosiokulturelt produkt, og at dette vil si at vi som mennesker (sosiale vesener) gjennom våre aktiviteter (det vi gjør) og ved hjelp av de kulturelle redskapene vi har til rådighet, skaper og vedlikeholder den teoretiske og praktiske kunnskapen vi benytter i vår hverdag (Manger et al., 2013, s. 183).

Säljö mener at vi kan skille mellom *intellektuelle redskaper* og *fysiske redskaper* (Säljö 2001, s. 22). *Intellektuelle redskaper* vil i følge Säljö si at når vi eksempelvis kan lese, så kan vi også orientere oss i en bruksanvisning eller lese kart, for eksempel, og få til flere ting på grunn av dette. Det betyr altså at de intellektuelle redskapene gir oss mulighet til å gripe inn og håndtere hverdagen i praktiske sammenhenger. Videre mener han at på liknende måte er *de fysiske redskapene* vi har rundt oss, i form av telefoner og datamaskiner, konstruert slik at mengder av intellektuelle problemer allerede er løst; kunnskap er bygd inn i apparatene vi bruker. Et annet ord for fysiske redskaper er *artefakter*. Artefakter er altså redskaper som er laget av mennesker som har utformet dem i en spesiell hensikt, slik Säljö beskriver det (Säljö, 2001, s. 22).

Språket er vårt kollektive redskap for *tenkning*, mener Vygotsky, og han ser på språket som nøkkelen til å forstå menneskelig utvikling og læring mer allment (Manger et al., 2013, s. 194-195). Han ser også språket som det viktigste menneskelige verktøyet, fordi språket er vårt redskap til å tenke og til å uttrykke idéer og spørsmål (s. 194-195). Dette mener Säljö at er en grunntanke i et sosiokulturelt perspektiv, og forklarer det slik: «Det er gjennom kommunikasjon at sosiokulturelle ressurser blir skapt, men det er også gjennom kommunikasjon de blir ført videre» (Säljö, 2001, s. 22).

I læringssituasjoner som er preget av samhandling, som for eksempel en samspilløvelse for nybegynnere, ville disse intellektuelle verktøyene bestå av blant annet individuelle greptabeller og note- og pauseoversikter, som elevene selv kan sjekke og lese av når de er litt usikre på noe. De er intellektuelle redskap fordi de viser, formidler og inneholder ideen om en skala og om toners relasjon til hverandre, og viser dermed et tanke-system. Samtidig er disse oversiktene, slik jeg ser det, et litt interessant eksempel da disse *også* er et fysisk redskap. Instrumentet er ikke like teknisk avansert som en datamaskin, men vi kan likevel i denne sammenhengen, se på det som et fysisk redskap, for her ligger det mye kunnskap innbakt, da

noen har konstruert instrumentene og regnet ut hvilke rørlengder man må ha for at tonene skal bli det de blir. På den måten ligger det allerede noe kunnskap innebygget i instrumentet, som vi tar i bruk når vi spiller på det.

Språket blir bevisst brukt til å stille spørsmål når det undervises i gruppe, oftest fra musikkpedagogens side, som stiller noe ledende spørsmål for å få elevene til å tenke, men også på samme måte kan man bruke språket til å «sende spørsmålet i retur» når elevene stiller et spørsmål selv. Det tar da ofte ikke så lang tid før eleven eller andre i gruppen har svaret, og ved å bruke språket til å tenke høyt og reflektere høyt i plenum, har nå hele gruppen fått dette med seg, og kan igjen bruke svaret som et verktøy. I et sosiokulturelt perspektiv er det naturlig å anta at tenking også kan være en kollektiv prosess, og på denne overnevnte måten kan man si at «vi tenker i gruppe» (Säljö 2001, s. 111).

Den nærmeste utviklingssonen (Den proksimale utviklingszone)

Det er Vygotsky som har utviklet teorien om *den proksimale utviklingssonen* (Säljö 2001, s. 122-128), og begrepet er et uttrykk for en dynamisk måte å betrakte menneskers utvikling og læring på. Vygotsky definerer denne utviklingssonen som «avstanden» mellom det et individ kan prestere på egenhånd og uten støtte, og det individet kan prestere under ledelse av en voksen, eller i samarbeid med mer kompetente andre. Med litt veiledning eller assistanse fra omgivelsene kan vi ofte løse problemer som vi ville ha store vanskeligheter med å klare helt på egen hånd. Støtten kan bestå i at vi får hjelp med å finne ut hva det blir spurt om, eller i at noen bidrar med å dele et komplisert problem opp i mindre og velkjente deler. Ved å hjelpe og støtte elever til å strekke seg utenfor det de ville klart alene, vil de dermed prestere på et høyere nivå, og den proksimale utviklingssonen vil etter hvert bli forskjøvet (s. 122-128). Eksempler på bruk av dette begrepet kommer jeg tilbake til i neste avsnitt.

Stillasbygging

Å gi hjelp og støtte i den nærmeste utviklingssonen kaller den amerikanske psykologen og pedagogen Jerome Bruner for *scaffolding*, som ofte har blitt oversatt med *stillasbygging* eller *støttende stillas* (Askland & Sataøen, 2000, s. 205-208, Dysthe 2001, s. 79). Stillaset skal fungere som en støttende struktur rundt barnet når det forsøker å løse en oppgave, og etter hvert skal stillaset fjernes, bit for bit, til barnet mestrer alene. I praksis tenker jeg at stillasbygging eksempelvis kan være det å demonstrere, forenkle oppgaven, modellere, gi hint, holde oppmerksomheten på målet, stille spørsmål eller gi råd.

For meg som pedagog henger disse to begrepene, *den proksimale utviklingssonen* og *stillasbygging*, sammen fordi jeg tenker at det er vanskelig å bruke det ene begrepet i praksis uten at den andre forståelsen også er til stede. Dette nettopp fordi man er avhengig av et «stillas» for å kunne bevege seg utenfor sin proksimale utviklingssone, og stillaset bidrar igjen på den måten til å *utvide* denne utviklingssonen.

I samspillopplæring for nybegynnere vil denne typen stillas blant annet være de pedagogiske og tilpassede arrangementene, som tar hensyn til alle de ulike instrumentenes nybegynnerutfordringer, samtidig som det alltid finnes flere ulike stemmer av ulik vanskelighetsgrad per instrument, og hvor alle stemmene på ulike måter hjelper hverandre. I min egen undervisningspraksis vil også mitt veldig «hintete» pedagog-pianokomp være én type stillas, og elevene vil også være stillas for hverandre, i og med at ingen spiller stemmen sin helt alene.

Hvis ikke man arrangerer nettopp til denne gruppen, eller kan tilby et arrangement som har mange nok ulike stemmer per instrument, slik at man garantert vet at dette vil fungere uansett hvor langt elevene har kommet på instrumentet sitt er sjansene store for at elevene kan føle at de mislykkes. Noen elever vil kunne miste selvtilliten fordi ting er for vanskelig, og dermed kanskje også miste motivasjonen for spillingen helt, og de elevene som har kommet lengst vil antakeligvis føle at de kun er med for å støtte opp for de andre, og til slutt slutte å møte opp på disse øvelsene. Mitt mål med undervisningen er at *alle* hele tiden må strekke seg; alle har egne utfordringer i sine stemmer. Stillaset er arrangementet i seg selv, samt alles støtte i hverandre.

Imitasjon

Innenfor et sosiokulturelt perspektiv blir imitasjon viktig fordi denne skjer i samspill med en annen person, en man prøver å gjøre det samme som, og som kanskje i utgangspunktet har et høyere kunnskaps- og ferdighetsnivå. På denne måten kan også imitasjon fungere som stillasbygging. Dette er ikke bare mitt personlige perspektiv, men kommer også frem i litteratur om emnet, blant annet i «Utviklingspsykologiske perspektiv på barns oppvekst» (Askland & Sataøen, 2017) der forfatterne blant annet skriver følgende: «Imitasjon vil si å kopiere atferd som ikke egentlig er i repertoaret til barnet ennå» (s. 188), og videre «[n]år barnet imiterer andre, koordinerer det egne bevegelser som det selv ikke kan se!» (s. 176).

På individuelle spilletimer er det som regel musikkpedagogen eleven vil imitere, men i gruppeundervisning vil det også være sannsynlig at elever prøver å imitere andre elever, ofte dem som har kommet lenger enn dem selv på noen områder. På samspilløvelsene blir elevene naturlige forbilder for hverandre, i form av idealer de ønsker å strekke seg etter. Det kan være ulike idealer innenfor kunnskap og ferdigheter man kan nå på lang sikt, som for eksempel klang, dynamikk, register, presisjon, luftbruk og så videre, men imitasjon kan også være et hjelpemiddel for noe som kan læres inn på kort sikt, som for eksempel fraseringer, eller ved vanskelige innsatser eller rytmemønstre som er utfordrende å holde på når de andre stemmene spiller noe helt annet.

Imitasjon er etter min mening et viktig verktøy i musikkopplæring, da ord ofte kan komme til kort når man vil formidle noe musikalsk. Det kan derfor være minst like verdifullt å «vise» i musikken og på instrumentet hva man mener, fremfor å forsøke å forklare det med ord.

Mediering

Som vi var inne på tidligere i dette kapittelet hevdet Vygotsky at noe av det som skiller mennesket fra andre arter er det at vi utvikler og benytter redskaper, eller artefakter; fysiske og språklige, eller intellektuelle, og han skriver: «Vårt samspill med disse redskapene er sentralt i et sosiokulturelt perspektiv» (Säljö, 2001, s. 76). Ved hjelp av disse redskapene mente Vygotsky at mentale funksjoner blir formidlet, overført og støttet, altså *mediert*. Denne medieringen kalte Vygotsky for *internaliseringsprosessen* (Dysthe, 2001, s. 77). *Mediering* er et sentralt begrep i sosiokulturell teori fordi denne prosessen sees på som «kjernen i studiet av læring og utvikling» (s. 77). Som eksempel på dette nevner Dysthe at:

[D]ersom vi til dømes skal studere korleis sjukepleiarar lærer, kan vi ikkje studere personane og dei spesialiserte reiskapene og rutinane som inngå i ei moderne sjukehusavdeling, kvar for seg. Vi må finne ut korleis personane *tenkjer og handlar ved hjelp av* desse kulturelle reiskapane (Dysthe, 2001, s. 77, min kursivering).

I forhold til begrepet mediering kan vi da oppsummere med å si at *all læring er mediert*, fordi vi lærer og utvikler oss i samhandling med andre, og ved å bruke den kunnskapen og de redskapene vi får tilgang til der.

4.1.2 Gruppeundervisning i et sosiokulturelt perspektiv

Psykologene Gjørund og Huseby (2015) sier at vi i mange fremstillinger ser at gruppearbeid

fremheves som et virkemiddel som kan støtte opp om et sosiokulturelt læringsperspektiv, og et læringssyn som bygger på sosial konstruktivisme (Gjøsund & Huseby, 2015, s. 142).

Arbeid i grupper skaper ofte større trivsel. Trivsel skaper også motivasjon og dermed større innsats. Vi trives bedre når vi får anledning til å arbeide sammen med andre, og det betyr noe for oss å kunne kommunisere med andre når vi utfører arbeidsoppgaver. Vi har behov for å meddele oss og for å få respons fra andre på det vi gjør (s. 142). Gjøsund og Huseby mener også at grupper som fungerer godt sammen, altså bidrar til å *styrke det pedagogiske arbeidet*, og at utveksling av erfaringer og samhandling bidrar ofte til at en gruppe kommer frem til andre og mer *interessante resultater* enn medlemmene ville ha gjort dersom de hadde jobbet hver for seg (s. 143).

4.2 Andre relevante perspektiver på grupper og gruppeundervisning

«Vi er sosiale vesener» (Gjøsund og Huseby 2015, s. 22) skriver Gjøsund og Huseby som en del av deres forklaring på hvorfor gruppetilhørighet er så viktig for oss (s. 22). De forklarer videre at vi trekkes mot fellesskapet, og fellesskapet bidrar til at vi kan løse en rekke oppgaver som vi vanskelig ville ha klart på egen hånd. Mye av det vi gjør, både i oppveksten og senere i livet, skjer innenfor en gruppesammenheng, enten det er blant venner, i klassen, i idrettslaget eller liknende. Deltakelse i grupper vil gi deg varierte erfaringer i forholdet til andre, forklarer de, og utviklingen av identitet og selvbilde vil i stor grad være avhengig av den sosiale kontakten du opplever i ulike grupper. Man trenger også gruppene som et vesentlig element i personlighetsutviklingen, og både i den sosiale og tankemessige utviklingen vil de være sentrale. I samhandling med andre vil man utvikle sin sosiale kompetanse. Det er i stor grad gjennom gruppene du deltar i at du utvikler din *totale* kompetanse, det vil si de kunnskaper, ferdigheter og holdninger du trenger. På mange måter kan vi derfor si at dette gruppefellesskapet er grunnleggende for vår videre utvikling (s. 22).

4.2.1 Gruppepsykologi: Grupper og behov et i psykologisk perspektiv

Aller først må vi starte med å avklare; *Hva er en gruppe?* I litteratur innen både gruppepsykologi og pedagogikk finner vi forskjellige definisjoner av hva en gruppe er. Gjøsund og Huseby har valgt å bruke følgende definisjon fra Forsyth 1990: «En gruppe er to eller flere individer som er organisert omkring et felles mål, som er avhengige av hverandre, og som har en eller annen form for samhandling» (s. 23). Altså må gruppen ha et felles mål, og dette er også fellesnevneren hos de mange ulike definisjonene på hva en gruppe er. For at vi skal kunne snakke om en *gruppe* og ikke bare en samling med enkeltindivider, må det

derfor utvikle seg en viss grad av *samhandling og fellesskap mellom menneskene som deltar*, mener de. En gruppe mennesker som for eksempel står i busskø vil ikke defineres som en gruppe i psykologisk forstand (s. 24). Gjøsund og Huseby mener at vi ser dette når vi tar for oss en del andre kjennetegn ved en gruppe, nemlig:

Gruppemedlemmene jobber sammen om ett eller flere mål, de utvikler etter hvert et sett normer og regler som gjelder i gruppen, etter en viss tid stabiliserer det seg et sett med roller blant gruppemedlemmene, de utvikler samhold, relasjoner og vennskap mellom medlemmene og gruppen skiller seg stadig mer ut fra andre grupper på grunn av sin egenart (s. 24).

Målet her må oppleves som så viktig at medlemmene ønsker å samarbeide; at *de ønsker å oppnå noe sammen* (s. 24). Hvis vi ser nærmere på *grupper og behov* så kan vi se at psykologi-litteraturen bekrefter at når vi er med i grupper, så er det gjerne fordi vi er opptatt eller engasjert av noe, det er noe vi vil oppnå eller få gjennomført (s. 26). En gruppe med flere medlemmer som samarbeider om å få til noe, kan regne med å oppnå *mer enn det hver enkelt person kan gjøre alene*. Det er med andre ord, ikke uten grunn, at vi har fått begrepet: «sammen er vi sterke» (s. 26). Samtidig vil dette arbeidet og gjennomføringen av det også få betydning for oss rent personlig. Vi kan med andre ord si at deltakelsen i gruppen tilfredsstillende noe vi trenger, noe vi har behov for, og jo mer behovene betyr for oss, jo mer vil vi arbeide for at gruppen skal fungere godt (s. 26).

Gjennom hele livet er vi avhengige av å høre til i grupper. Vi er stort sett sterkere når vi står sammen med andre mennesker, eller når vi vet at vi har støtte fra andre for det vi gjør (s. 27). Vi kan dermed konkludere med at gruppedeltakelse gir den enkelte muligheter til å tilfredsstillende ulike behov, og *hvilke behov* vil variere etter hva slags gruppe det dreier seg om.

4.2.2 Pedagogiske fordeler ved gruppeundervisning i musikk

Så: Hvorfor skal vi velge gruppeundervisning? Hvilke pedagogiske fordeler har vi, ved siden av de perspektivene som allerede har blitt nevnt? Gruppeundervisning har blitt mer vanlig i ulike typer virksomheter med årene, og flere har fått opp øynene for de pedagogiske fordelene ved gruppeundervisning (Wedin, 2012, s. 203). I kapittelet om rytmikk ble det nevnt en rekke positive sideeffekter ved rytmikkundervisning. Disse synes jeg også gjelder i gruppeundervisning generelt, hvis undervisningsopplegget er godt tilpasset gruppens

medlemmer vel å merke, men disse gjentar jeg ikke her. Jeg skal i stedet nå nevne noen av de pedagogiske fordelene ved gruppeundervisning som jeg verdsetter høyest ut fra et musikkpedagogisk perspektiv:

For det første kan man, når man har gruppeundervisning i musikk, uavhengig av besetning, ha *samspill fra første øvelse* av (s. 203), både med og uten instrumenter og noter, og trene på alle de musikalske elementene dette innebærer, som presisjon med hensyn til å følge pulsen, presisjon av felles start/stopp, dynamikk, fraser, form, karakter, og det selv om elevene omtrent ikke har noen forkunnskaper i musikk. Man kan også utnytte *gruppen og gruppedynamikken som effektivt redskap*, da gruppen gir oss helt andre muligheter til samspill og samarbeid, og man får mer dynamikk i undervisningen når flere kommer med initiativ og synspunkter, og vi lærer dermed mye av hverandre. Noe jeg selv verdsetter høyt er det å kunne bruke gruppen som en *treningsarena for ulike musikalske roller*. Vi kan få øvd oss på ulike roller og rollebytter i et stykke, som for eksempel å føre eller følge, ta initiativ eller måtte tilpasse seg (s. 204), slik vi også var inne på i kapittelet om rytmikk. Alle disse rollene er roller man trenger å trene på i et samspill, i en gruppe, og gruppeundervisning er en effektiv treningsarena for dette. Gruppeundervisning vil også ofte naturlig være en mer *aktiv læringsform*. Gjøsund og Huseby snakker om dette som en verdi i gruppeundervisning (Gjøsund & Huseby, 2015, s. 142), hvor elevene lærer på flere plan, ved at de for eksempel først skal finne frem til noe, og etterpå snakke om det, drøfte dette eller prøve dette. Når de arbeider i grupper, kan barn og unge også hjelpe hverandre i læringsarbeidet, og elever som har en relativt god forståelse av et emne, kan hjelpe andre elever til bedre forståelse. Og det å skulle formulere et budskap for å hjelpe andre, gir også et læringsutbytte for den som lærer bort (s. 142). Dette er jo virkelig noe vi pedagoger også har kjent på, og som kan knyttes rett tilbake til begrepene vi nylig var innom, kanskje særlig til mediering. Man kan også se på *gruppen som middel til differensiering*, noe Gjøsund og Huseby også snakker om (s. 143), altså å tilpasse oppgavene til de interessene, kunnskapene eller læreforutsetningene hver enkelt elev har. I min egen praksis vil dette i all hovedsak være de tilpassede stemmene og arrangementene jeg lager for gruppen jeg underviser; alle har hver sine utfordringer, men alle er også avhengige av hverandres stemmer for at det sammen skal låte fyldig og fengende. Med hensyn til begrepene vi har vært inne på tidligere er det særlig den proksimale utviklingssonen og stillasbygging vi kan knytte denne fordelene til. Gruppen kan også brukes til å trene på *sosiale ferdigheter og sosial kompetanse*, og selv om dette ikke direkte er knyttet til musikkpedagogikk, er dette viktige sider å ha utviklet, eller i alle fall være i gang med å

utvikle, når man skal samarbeide i en samspillgruppe, enten det er snakk om amatører, eller om en samspillgruppe på et profesjonelt nivå. Gjøsund og Huseby fremmer også gruppeundervisning og -arbeid, som et middel til å lære sosiale ferdigheter og opparbeide evnen til å løse oppgaver gjennom samarbeid, og at dette selvsagt er egenskaper som har stor betydning for mulighetene til å løse oppgaver også senere i livet (s. 143-144.) I boken «Gruppeprosesser» understreker Stensaasen og Sletta (1989) viktigheten av å lære seg sosiale ferdigheter og sosial kompetanse, og hevder at en person kan utvikle sin sosiale kompetanse ved å lære sosiale ferdigheter, og at å lære dette er mulig i gruppeundervisningssituasjoner (Stensaasen & Sletta, 1989, s. 177). Jeg tenker også at man etterhvert i gruppeundervisning tilegner seg grunnleggende sosiale ferdigheter og *oppdragelse*, ved at man på samspillgruppeøvelser i musikk ofte må lære seg å vente på tur, rekke opp hånden når man skal si noe, finne seg i å bytte på stemmer og roller i ensemblet, lære å gi komplimenter, lære å gi konstruktiv kritikk, ta i mot komplimenter og konstruktiv kritikk, lære seg å støtte seg på andre, og være den som støtter andre, og så videre. *Kommunikasjon i ulike former* er også noe man får trent på i musikkgruppesammenhenger: Kommunikasjon med andre mennesker er noe vi er avhengig av hele livet. I gruppe får man trent på dette, og alle disse kommunikasjonsformene og -øvelsene vil vi også få nytte av i musikken; det spiller egentlig ikke så stor rolle om det er ord eller musikk vi kommuniserer med. Prinsippene er de samme, og derfor vil det gagne oss på mange områder å øve oss på dette i gruppeundervisning. Den siste fordelen jeg ønsker å nevne i denne sammenhengen er at gruppens medlemmer også er, eller blir, både *forbilder og idealer å strekke seg etter* for hverandre, noe som oftest resulterer i økt motivasjon.

4.3 Oppsummering

I dette kapittelet har jeg beskrevet sosiokulturelle perspektiver på læring og utvikling, hvordan gruppeundervisning kan forstås i et sosiokulturelle perspektiv, og noen andre, relevante perspektiver på grupper og gruppeundervisning. Jeg har også beskrevet noen pedagogiske fordeler ved å bruke gruppeundervisning i musikkundervisningen. Gjøsund og Huseby sier at «både gjennom erfaring og forskning ser vi at det er fordeler ved gruppedeltakelse. Dette skyldes blant annet at en gruppe fungerer som mer enn bare summen av medlemmene, noe som forklares av sosiale prosesser som finner sted i gruppen» (Gjøsund & Huseby, 2015, s. 23). I et sosiokulturelt perspektiv vil samhold og fellesskap uten tvil være svært viktige faktorer i undervisningen. Et mål vil være at elevene hele tiden skal strekke seg ut mot den proksimale utviklingssonen, og tilpasset opplæring vil være et viktig fokus.

«Basert på innsikter fra sosiokulturell læringsteori vil læreren legge til grunn at aktivitet er viktig, men også at aktiviteten må være målrettet. Det kan innebære at læreren engasjerer elevene i diskusjoner om målet med det som skal læres i den aktuelle timen eller den aktuelle perioden» (Manger et al., 2013, s. 204). Det er mye som kan læres fordi det er tilrettelagt av læreren, men som pedagog synes jeg det er givende å observere all den læringen som foregår i gruppeundervisning i egen praksis som jeg *ikke* bevisst har lagt opp til; den som bare skjer spontant og naturlig elevene i mellom. Uten å være klar over det deltar de i fenomenene og prosessene som begrepene vi nå har snakket om er ment å beskrive, og de hjelper hverandre, mer enn de kanskje forstår. Når slike prosesser oppstår, ved siden av den læringen man som musikkpedagog bevisst har lagt opp til selv, da er det lite som slår det å være pedagog, og man står bare og smiler og ser dette foregå. I Bjørg Julsrud Bjøntegaards «Gruppeundervisning i instrumentalopplæringen på høgsolenivå» (Bjøntegaard, 2014) refererer forfatteren til intervjuer med ulike instrumentalpedagoger, og jeg synes det passer å runde av dette kapittelet med et sitat fra disse tekstene, fra daværende hornprofessor Frøydis Ree Wekre, som uttaler følgende om gruppeundervisning i sin undervisning:

Man lærer ikke bare av en lærer, man lærer av så mange ting og til slutt lærer man fra seg selv. Studentene klarer å trene seg til å definere på en positiv måte hva som kan bli bedre hos andre, og det styrker deres egen evne til å tenke tilsvarende om seg selv (Bjøntegaard, 2014, s. 21).

5. Metode

I dette kapittelet vil jeg beskrive og begrunne forskningsdesignet for mitt masterprosjekt, samt utdype de valgte forskningsmetodene og beskrive gjennomføringen av disse. Jeg vil så beskrive tanker rundt analysearbeidet, og til slutt drøfte validitet og reliabilitet med utgangspunkt dette prosjektet.

5.1 Hermeneutisk meningsfortolkning som vitenskapelig ståsted

Hermeneutikk er sammen med *positivisme* en av to vitenskapelige hovedretninger (Thurén, 2009, s. 20). «Hermeneutikk går ut på at man ønsker å forstå og ikke bare begripe intellektuelt» (s. 104), og kalles også for *tolkningslæren* (s. 104). Den *hermeneutiske sirkel*, *hermeneutiske spiral*, er et uttrykk for vårt vekselspill mellom forforståelse og erfaring, og er et viktig prinsipp i hermeneutisk tilnærming (s. 70). Man ser dermed på kunnskap som noe bevegelig, noe som hele tiden er i endring, og i min studie anlegger jeg en slik hermeneutisk tankegang, der «erfaringer og forforståelse forutsetter hverandre i et evig kretsløp» (s. 70).

Når man skal forske i sitt eget fagfelt, med stor interesse med hensyn til å finne positive funn, sier det seg selv at man aldri er helt objektiv, og dette er noe av det jeg synes har vært vanskeligst i denne prosessen. Hvordan kan jeg forsikre meg om at jeg ikke blander inn min forforståelse og interesse i for stor grad? Det har vært veldig viktig for meg å være varsom når det kommer til dette, slik at jeg personlig ikke svekker studiens validitet og reliabilitet. Samtidig mener jeg det er en styrke å ha så mye fagkunnskap og erfaring på et fagfelt når man skal gå inn i et forskningsprosjekt som omhandler nettopp dette fagfeltet. Jeg mener det ville svekket studien om jeg ikke hadde med meg mye fagkunnskap og erfaring i «sekken» før jeg skulle begynne å stille spørsmål, analysere og mene noe uten å se på dette fra en pedagogisk synsvinkel. Jeg tror kombinasjonen av å benytte seg av flere informanter, som også er i ulike aldre, med ulik bakgrunn, som har sin praksiserfaring fra ulike undervisningsinstitusjoner og i ulike land, i kombinasjon med min egen bakgrunn, samt at jeg nå har kunnskap om hermeneutikk, vil gjøre at jeg klarer å presentere et resultat i min studie som både har relevans og pålitelighet.

5.2 Kvalitative metoder

I samfunnsforskning skiller man hovedsakelig mellom kvantitative og kvalitative metoder, og en av hovedforskjellene mellom disse metodene er *grad av fleksibilitet* (Christoffersen og Johannessen, 2012, s. 17). Generelt kan man skille mellom metodene ved å merke seg at kvantitative metoder er mindre fleksible, fordi de ofte består av metoder som surveyer og spørreskjemaer, der alle informanter får de samme spørsmålene, og det også ofte er satt opp svaralternativer på forhånd (s. 17). I kvalitative metoder, derimot, har man større grad av fleksibilitet og metodene «tillater større grad av spontanitet og tilpasning i interaksjonen mellom forsker og deltaker» (s. 17). I kvalitative metoder kan man stille mer åpne spørsmål, man har mulighet til å tilpasse intervjuet underveis og følge opp hver enkelt informants svar i intervjuene, og informantene har dermed også mulighet til å svare mer utfyllende enn ved for eksempel kvantitative spørreskjemaer (s. 17). I min studie ble det helt avgjørende å velge kvalitative metoder for min forskning, og jeg skal nå videre begrunne hvorfor, samt vise hvordan jeg har planlagt og gjennomført studien.

5.3 Valg av forskningsdesign

For å kunne bestemme meg for et forskningsdesign som var optimalt for nettopp mitt prosjekt stilte jeg meg spørsmålene: *Hva ønsker jeg å finne ut av, og hvordan kan jeg gjøre det?* Ettersom jeg ønsket å se nærmere på en musikkpedagogisk tilnærming som er relativt lite brukt i Norge, og hvordan denne kunne brukes i en bestemt undervisningssituasjon, falt det seg naturlig å se videre på dette og forske på dette med utgangspunkt i følgende problemstilling, som tidligere nevnt i innledningskapittelet: «*På hvilke måter kan rytmikk brukes i samspilloplæring for nybegynnere?*» For å kunne finne ut av dette, valgte jeg å oppsøke noen av de relativt få musikkpedagogene i Norge og Sverige som har utdanning og erfaring innenfor feltet rytmikk, og jeg bestemte meg derfor for å observere og intervjuer noen utvalgte, erfarne musikkpedagoger som jeg visste brukte rytmikk i egen praksis, for slik å kunne frembringe kunnskap om hvordan dette verktøyet best kan tas i bruk.

Både observasjon og intervju regnes som kvalitative metoder, og det var helt avgjørende for min studie å skulle gjennomføre begge disse metodene, både for å kunne se eksempler i praksis, og for å kunne få den direkte dialogen med hver enkelt informant, samt å kunne få stille de oppfølgingsspørsmålene som det skulle være behov for, for å skaffe meg rikest mulige data.

5.4 Utvalg av informanter

Under studiet i Stockholm fikk jeg mange nye bekjenskaper innenfor rytmikkmiljøet, og dette har jeg dratt nytte av i sammenheng med masteroppgaven. De tre informantene som deltar i denne studien er en kombinasjon av bekjenskaper fra rytmikkmiljøet, og nye bekjenskaper, altså personer jeg ble kjent med gjennom denne studien fordi jeg selv oppsøkte dem for anledningen. En nærmere beskrivelse av informantene kan leses i begynnelsen av resultatkapittelet.

5.5 Beskrivelse av forskningsdesignet

I denne studien har jeg valgt å observere og intervjuer erfarne musikkpedagoger i Norge og Sverige som bruker rytmikk som en del av sin praksis, og det er til sammen tre personer som er informanter i dette prosjektet. Det siste steget i forskningen var et felles gruppeintervju, dette fordi jeg på forhånd håpet og trodde vi ville få noen ganske spennende og givende faglige diskusjoner rundt temaet også sammen, noe det skulle vise seg at jeg hadde rett i.

5.5.1 Observasjon

Begrepet «observasjon» stammer opprinnelig fra latin og betyr å *iaktt*a eller å *undersøke* (Bjørndal, 2017, s. 33). Når det er snakk om en pedagogisk sammenheng forteller Bjørndal at det er vanlig å forstå observasjon som *oppmerksom iakttakelse*. Dette vil si at man på en konsentrert måte forsøker å observere noe som har *pedagogisk betydning*, og at observasjonen er en *profesjonell ferdighet* for pedagogen. Observasjonen er da i slike tilfeller tilknyttet vedkommendes arbeidsoppgaver, og man gjør observasjoner for «å kunne legge forholdene best mulig til rette for læring og utvikling» (s. 33).

Bjørndal skriver at det finnes to ulike former for observasjon; *observasjon av første orden*, og *observasjon av andre orden*, der den førstnevnte formen for observasjon står frem som den observasjonsformen som sikrer høyest kvalitet i observasjonene (s. 33-34). *Observasjon av første orden* vil nemlig si de tilfellene der pedagogen eller forskeren er utenforstående og observerer den pedagogiske situasjonen og har dette som en primær oppgave, fordi observatøren ikke har andre oppgaver å konsentrere seg om. *Observasjon av andre orden* vil derimot innebære pedagogens eller forskerens kontinuerlige observasjon av den pedagogiske situasjonen vedkommende selv inngår i: «Observasjonen foregår samtidig med den pedagogiske aktiviteten og er ikke det primære, men en komplementær og sidestilt oppgave

med undervisning eller veiledning» (s. 33). I mitt tilfelle var observasjonen av formen *observasjon av første orden*, og dette valget falt nettopp på grunn av det Bjørndal også påpeker om sikring av kvalitet i observasjonene.

Observasjonslogg

For observasjonen i mitt masterprosjekt har jeg valgt meg ut noen temaer, noen fokus- og observasjonsområder, som jeg mener er spesielt viktige i dette tilfellet, da jeg også ønsket å bruke observasjonene som grunnlag for intervjuene.

Med utgangspunkt i Bjørndal, samt intervjuguidene mine (se s. 101-104), har jeg dannet meg et observasjonsskjema som er en kombinasjon av *strukturert logg* (s. 67), sammen med underkategoriene *tematisk logg* og *beskrivelses-, fortolknings- og refleksjonslogg* (s. 68), med følgende temaer og fokusområder, som jeg her gir en kort beskrivelse av:

Refleksjonslogg	Dato/tid:				
Tema 1: Strukturen i timen: Finnes det noen fellestrekk?	Tema 2: Konkret bruk av rytmikk: På hvilke måter blir rytmikk brukt?	Tema 3: Gruppedynamikk: Hvordan bidrar/ bidrar ikke rytmikk til å skape denne gruppe-dynamikken?	Tema 4: Annen metodikk: Andre typer didaktiske kilder eller inspirasjon som er i stil med rytmikk?	Beskrivelse	Fortolkning og refleksjon

Jeg observerte tre erfarne musikkpedagoger som brukte rytmikk i store deler av sin undervisning. Da det ikke er så mange som har rytmikk som en del sin undervisningspraksis, visste jeg på forhånd at gruppene de underviste i, og som jeg fikk observere, ville ha ulike aldre, ulike mål for undervisningen, og ulike forkunnskaper. Jeg håpet likevel å kunne finne noen fellestrekk for undervisningen i de ulike gruppene, noen gode eksempler på hvordan rytmikk kunne brukes som et godt verktøy i undervisningen, og dermed være en styrke i

samspillopplæring for nybegynnere, og ikke minst *hvordan og på hvilke måter* rytmikk kunne brukes i samspillopplæring for nybegynnere.

En av utfordringene med observasjon i akkurat denne sammenhengen var å finne musikkpedagoger med utdanning og erfaring innen rytmikk. Det er relativt få musikkpedagoger med denne fagkompetansen, og det er enda færre som bruker det i sin praksis. Et enda mindre antall bruker rytmikk i den undervisningssammenhengen jeg ønsket å se nærmere på.

Gjennomføring av observasjoner

Observasjonene ble gjennomført på arbeidsplassene til informantene, med unntak av observasjon av den svenske informantens øvelser, som ble forklart, vist og illustrert gjennom tekst og digital videokommunikasjon, da dette ikke var mulig å gjennomføre på annet vis. På observasjonene i Norge var det barn til stede. Hensyn jeg måtte ta i forhold til dette kommer jeg tilbake til under avsnittet om *etiske perspektiver*.

5.5.2 Intervjuer - individuelt intervju og gruppeintervju

Jeg ønsker å forstå verden ut fra ditt synspunkt. Jeg ønsker å vite hva du vet, på den måten du vet. Jeg ønsker å forstå betydningen av dine opplevelser, være i dine sko, føle ting slik du føler dem, forklare ting slik du forklarer dem. Vil du være min lærer og hjelpe meg med å forstå? (Spradly, 1979 sitert i Kvale & Brinkmann, 2015, s. 157).

Dette sitatet synes jeg får godt frem hva man ønsker med et intervju. Som forsker ønsker jeg å skape et godt klima for intervjuet som gjør både informanten og intervjueren så trygge som mulig, slik at det skapes et rom som gjør det naturlig å dele og forklare ærlig om både positive og negative erfaringer, selv om man ikke nødvendigvis kjenner hverandre fra før. Bjørndal (2017) understreker min tanke om viktigheten av dette når han skriver at «Kvaliteten på den informasjonen du samler inn gjennom et intervju, avhenger av det klimaet du klarer å skape med din samtalepartner. Som grunnregel bør situasjonen være preget av ro og kontakt» (Bjørndal, 2017, s. 111).

«Intervjuer brukes når en forsker ønsker fyldige og detaljerte beskrivelser av informanters erfaringer og oppfatninger av et fenomen» skriver Christoffersen og Johannessen (2012, s.

85). I min studie var det helt nødvendig å skulle bruke denne formen for metode, da informantenes erfaringer og synspunkter på bruk av denne undervisningsmetoden var helt nødvendig for meg å få tilgang til, for å kunne se sammenhenger i observasjonene og intervjuene, og ikke minst for å kunne komme frem til noen svar på mitt forskningsspørsmål.

Forskningsintervjuet kaller Kvale og Brinkmann for en *interpersonlig situasjon*, altså en samtale mellom to parter om et emne som er av felles interesse (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 156). Forfatterne skriver også om forskningsintervjuets syv faser som jeg har støttet meg på gjennomgående i både planlegging, gjennomføring og etterarbeid av intervjuene: «1) tematisering, 2) design, 3) selve intervjuet, 4) transkribering eller utskrivning av intervjuet, 5) analyse, 6) verifikasjon og 7) rapportering» (s. 38-39).

Jeg valgte som tidligere nevnt å både gjennomføre individuelle intervjuer, samt et gruppeintervju med alle informanter til slutt. Videre skal jeg forsøke å begrunne hvorfor, og hva jeg ønsket å få ut av de ulike intervjuene.

Individuelt intervju

I etterkant av observasjonene gjennomførte jeg et individuelt intervju med hver enkelt musikkpedagog. Der ønsket jeg å intervju dem om rytmikk brukt i egen praksis, egne erfaringer, synspunkter, fordeler/ulempes og eventuelle utfordringer. Disse intervjuene tok cirka 1 time. Informantene fikk utdelt intervjuguiden i forkant, slik at de kunne få tid til å tenke gjennom svarene sine på forhånd.

En av fordelene med å gjennomføre intervjuer i etterkant av observasjonene er også at jeg kan få diskutert er min fortolkning og refleksjon av det jeg har fått se med informanten. Dette ser jeg som veldig verdifullt, og som et godt bidrag til å styrke rikheten i dataene. Bjørndal bekrefter min oppfatning om at det vil være en styrke å bruke intervju som en supplerende metode og skriver:

Generelt sett har intervjuet den fordelen at det gir mulighet til å få øye på detaljer som ellers kunne blitt oversett, og til å forstå den intervjuedes perspektiv på en bedre måte, sammenliknet med ensidig ytre observasjon. Samtalen er kanskje den beste måten å ta del i en annen persons tanker på – å *ta den andres perspektiv*. Intervjuet gir i større

eller mindre grad mulighet for *fleksibilitet*, for å prøve ut forståelse og oppklare misforståelser (Bjørndal, 2017, s. 107).

«En intervjuguide er en mer eller mindre detaljert oversikt over temaer og/eller spørsmål som skal tas opp i løpet av et intervju» skriver Bjørndal (s. 109), og han forklarer også at det ligger stor grad av fleksibilitet i intervjuformen fordi intervjueren kan endre rekkefølgen på spørsmål og temaer ettersom intervjuet utvikler seg (s. 109). Jeg har laget intervjuguides tilpasset mine intervjuer, med «lav grad av struktur» (s. 108), slik at jeg hadde mulighet til å improvisere litt underveis i intervjuet. Jeg tenker også at intervjueren må være en veldig oppmerksom og aktiv lytter, slik at man klarer å stille de rette oppfølgingsspørsmålene til rett tid. På bakgrunn av dette ønsket jeg å unngå intervjuguides med for «høy grad av struktur» (s. 109).

Intervjuguidene finnes som vedlegg (se s. 101-104), og der kan man også finne en beskrivelse av hovedtemaene.

Gruppeintervju

Etter å ha gjennomført de individuelle intervjuene i prosjektet ønsket jeg å samle alle tre musikkpedagogene til et felles gruppeintervju, der vi sammen luftet og diskuterte erfaringer og ideer rundt rytmikk i samspillopplæring for nybegynnere. Gruppeintervjuet tok cirka 1,5 time. Hovedgrunnen til at jeg ønsket å innlemme et gruppeintervju i denne forskningen er nettopp dette med at det er såpass få som har utdanning og erfaring innenfor feltet, og jeg tror derfor ikke at det er ofte man får komme sammen med andre kollegaer på nettopp dette området og drøfte metoden som en del av sine fagdiskusjoner. Fordelen i en slik setting er at man kan supplere hverandre, og har flere å «spille på», og dermed også kan få i gang flere refleksjoner rundt et tema når vi «tenker høyt» sammen på denne måten. Denne oppfatningen får jeg også støtte fra hos Bjørndal som skriver: «Videre kan grupper fungere mer dynamisk og skape rikere informasjon, ved at gruppemedlemmene stimulerer hverandre gjennom å kommentere, supplere eller motsi hverandre» (Bjørndal, 2017, s. 110).

Det finnes flere former for gruppeintervju, og det jeg har valgt å gjennomføre i denne studien kalles for *fokusgruppeintervju*. Dette er i følge Kvale og Brinkmann «et gruppeintervju hvor en moderator søker å styre diskusjonen inn på bestemte temaer av forskningsmessig interesse» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 355). Intervjueren fungerer altså i denne settingen

som en *gruppmoderator* som legger frem emner som skal diskuteres, legger til rette for ordveksling og ellers har som oppgave å skape en trygg og åpen atmosfære hvor det er rom for å uttrykke personlige og motstridende synspunkter (s. 179).

I og med at gruppeintervjuet ble gjennomført etter de individuelle intervjuene, hadde jeg også spørsmål som baserte seg på det som kom frem i de individuelle intervjuene. Bortsett fra dette var hovedtemaene på gruppeintervjuet de samme som på de individuelle intervjuene, samt at vi i tillegg hadde et mye større fokus på selve problemstillingen ved å diskutere temaer som oppsto gjennom de første intervjuene.

Intervjuguiden for gruppeintervjuet finnes som vedlegg (se s. 103-104).

Underveis i prosjektet fant jeg raskt ut at valg av forskningsdesignet for dette prosjektet fungerte godt, og jeg mener at kombinasjonen av observasjon med overnevnte temaer, individuelle intervjuer, samt et felles, og oppsummerende gruppeintervju, ga meg rike og nyttige data som vil bidra godt til å svare på problemstillingen i mitt masterprosjekt.

Gjennomføring av intervjuer

De individuelle intervjuene av de norske informantene ble gjennomført på informantenes arbeidsplasser i etterkant av observasjonen, mens det svenske individuelle intervjuet måtte gjennomføres digitalt. Gruppeintervjuet ble gjennomført med noen informanter fysisk til stede, og med andre på skjerm gjennom digital kommunikasjon. Jeg brukte FaceTime i denne sammenhengen, og opptaksutstyret som ble brukt på alle intervjuene var via taleopptak-applikasjonen på en iPhone.

5.5.3 Analyse, tolkning og kategorisering

Empirisk forskning består i å samle inn *data* om virkeligheten man forsker på, og data vil foreligge rent fysisk i form av blant annet utfylte spørreskjemaer, videoopptak, utskrift fra intervjuer eller en skoles oversikt over elevenes karakterer. Data er noe vi skaper, og de utgjør bindeleddet mellom virkeligheten og analysen og tolkningen av virkeligheten (Christoffersen & Johannessen 2012, 21).

Dette bør vi ha med oss inn i den avsluttende fasen av forskningen – analysen – fordi det da er viktig å være bevisst på, og tydelig klare å skille mellom, det som faktisk skjer og blir sagt, hva som er min *tolkning* av dette, og hva som er mine *tanker* om dette.

Når observasjonene og intervjuene var gjennomført gjensto det store arbeidet med å analysere data man har produsert. Det å analysere vil også innebære at man må velge å overse noe for å ha noe annet i fokus: «Man kan aldri analysere ‘alt’ i en situasjon» (Bjørndal, 2017, s. 135). I mitt tilfelle betydde dette at jeg hele tiden måtte ha forskningsspørsmålet mitt i tankene, og med utgangspunkt i det være bevisst på hva jeg *egentlig* så etter.

Aller først måtte observasjonsnotatene og intervjuene transkriberes for å kunne analysere innholdet. Jeg har valgt å transkribere intervjuene på morsmålet til informantene, noe som innebar at jeg også har transkribert store deler av intervjuene på svensk. Dette ønsket jeg å gjøre for å unngå eventuelle meningsforskyvninger som kunne oppstå om jeg samtidig skulle oversette, og ønsket derfor å transkribere intervjuene så nære originalen som jeg kunne for å unngå å miste noe av innholdet.

Måten man velger å analysere på må ta utgangspunkt i hvilket forskningsperspektiv man har. Jeg har ønsket å forstå verden gjennom mennesker, og tatt utgangspunkt i et *kvalitativt design* (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 99). I denne settingen blir *mening* et nøkkelord da jeg som forsker ønsker å se nærmere på «meningen med et fenomen (handling eller ytring) sett gjennom en gruppe menneskers øyne» (s. 99). I mitt tilfelle er det rytmikk som er dette fenomenet jeg ønsker å se nærmere på.

Begrepet «data» betyr *noe som er gitt* (s. 22), og det er en stor jobb å analysere de data man har samlet. Jeg valgte i denne sammenhengen å ta utgangspunkt i Kirsti Malterud (2003) sine fire hovedsteg i analyse av meningsinnhold i mitt arbeid: 1. *Helhetsinnstrykk og sammenfatning av meningsinnhold*, der forskeren leter etter sentrale temaer og forkorter informantens uttalelser, 2. *Koder, kategorier og begreper*, der forskeren ønsker å finne meningsbærende elementer i materialet, som dermed kodes, og skiller ut det som er relevant for problemstillingen, 3. *Kondensering*, der forskeren trekker ut tekstens kodede deler og sitter igjen med et redusert og utvalgt materiale, og 4. *Sammenfatning*, der forskeren bruker materialet til å utforme nye begreper og beskrivelser, samt undersøker og forsikrer seg om at disse er i tråd med inntrykket som først kom frem i det opprinnelige materialet (s. 100-105).

Datamaterialet jeg til slutt satt igjen med, og dermed baserer resultatkapittelet på, består av totalt 103 sider skriftlig dokumentasjon, som da består av transkripsjon av tre individuelle intervjuer, ett gruppeintervju og utskrevne observasjonsnotater fra tre observasjoner. Intervjuene hadde til sammen en tidsramme på tre timer og 45 minutter, og observasjonen besto av til sammen tre undervisningstimer, fordelt over tre uker. Ut fra dette valgte jeg å sortere dataene inn i fem hovedkategorier. Temaene og kategoriene fra observasjonsskjemaet mitt, og fasene og spørsmålene fra intervjuguidene mine, kom også til å utgjøre utgangspunktet for disse kategoriene, som ble som følger:

- Rytmikk slik det fremstår for informantene
- Informantenes oppfatninger om metoden
- Erfaringer med rytmikk (positive og negative)
- Gruppen og gruppedynamikken
- Praktiske øvelser og eksempler

Innholdet i kategoriene vil jeg beskrive nærmere i resultatkapittelet.

5.6 Relevans og pålitelighet – validitet og reliabilitet

«Ved kvantitative, induktive undersøkelser må man være oppmerksom på to viktige forhold; reliabilitet og validitet» skriver Thurén (2009, s. 31). Ordene *validitet* og *reliabilitet* har blitt mye nevnt under masterstudiet, og er det noe vi har lært i løpet av studiet, så er det at «forskning» ikke nødvendigvis betyr «solid forskning», eller at en kilde ikke alltid er en kilde man kan stole på, uten å se nærmere på både hvem som har gjennomført forskningen, hvordan forskningen er gjennomført og eventuelt hvilke interesser som ligger i funnene for forskeren selv.

5.6.1 Validitet

Hvor relevante er dataene? Det engelske begrepet *validity* betyr *gyldighet* (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 24), og når dette brukes i forskningslitteraturen er man ute etter å finne ut hvor godt, eller relevant, data representerer fenomenet som forskes på (s. 24).

I mitt tilfelle tenker jeg at jeg oppnår en høy grad av validitet i dette masterprosjektet da jeg innhenter data fra musikkpedagoger med ulik rytmikkbakgrunn, ulik praksiserfaring, ulik alder, ulikt hovedinstrument og ulike arbeidsplasser i ulike land. Jeg samler på den måten

varierte data om rytmikk i praksis, og det vil jeg mene sørger for at dataene i høyeste grad er relevante for besvarelse av problemstillingen min, og dermed må regnes som valide.

5.6.2 Reliabilitet

Hvor pålitelige er dataene? Det engelske begrepet *reliability* betyr *pålitelighet*, og sier noe om hvilke data som brukes, måten eller måtene de ble samlet inn på, og ikke minst hvordan de bearbeides etterpå (s. 23).

I min studie benytter jeg meg av flere metoder for å samle inn data, en såkalt *metodekombinasjon* eller *triangulering* (Denscombe, 2017, s. 221), dette er noe som anses å styrke forskningens reliabilitet.

I mitt tilfelle tenker jeg at jeg oppnår en høy grad av reliabilitet i dette masterprosjektet, da jeg både observerer og intervjuer i flere «runder», slik som nevnt over. Som tidligere nevnt tenker jeg at man på intervjuene for eksempel får mulighet til å plukke opp ting fra observasjonen og diskutere dette fenomenet med informantene. På den måten har man god mulighet til å unngå eventuelle misforståelser og -oppfatninger av ting som har skjedd. Igjen kan gruppeintervjuet på samme måte fungere som en måte å få bekreftet de inntrykkene man fikk fra de individuelle intervjuene.

5.7 Etiske perspektiver

«Pedagogisk yrkesutøvelse innebærer plikt til å se best mulig» (Bjørndal, 2017, s. 156) skriver Bjørndal. Han skriver også om «forpliktelsen man som pedagog har til *best mulig* å forsøke å *se* den pedagogiske situasjonen og personen(e) man skal hjelpe med å lære, og for å se best mulig trenger man best mulig ferdigheter i å observere og vurdere» (s. 156). Med erfaringen min fra yrkeslivet, min *pedagogiske profesjonalitet* (s. 157), i kombinasjon av å ha forberedt meg med anbefalt litteratur på disse forskningsområdene, føler jeg har gjort meg veldig trygg i disse situasjonene, både når det kommer til å skulle klare å være bevisst på hva jeg ser etter, samtidig som jeg er åpen for at det ville oppstå uventede og spennende nye veier underveis i forskningen. I undervisningssituasjoner har man alltid en plan A, B, og C, selv om man enkelte ganger må være innstilt på å improvisere frem en plan F i kombinasjon med en plan Z også. Denne erfaringen vil jeg tro har kommet meg til gode i forskningssituasjonene; jeg kan ha en plan, noen ønsker og forventninger, men når det kommer til stykket så kan jeg ikke gjøre noe annet enn å være en engasjert og våken observant og lytter. Med andre ord har

jeg følt meg veldig «hjemme» i situasjonen, og på samme måte følt det like naturlig å ta etiske forhåndsregler og hensyn, både før, under og etter forskningen, der, som i min arbeidshverdag.

I dette prosjektet har jeg som pedagog overveid etiske hensyn og latt mine observerende øyne styres av hensynet til den enkelte persons integritet (s. 157). Bjørndal understreker at ens vurderende øye som forsker ikke skal være til skade for dem man observerer, men være til hjelp ved å hjelpe dem i deres utvikling og en selv i ens egen utvikling, slik at man kan bli en bedre hjelper (s. 159), og det er et perspektiv jeg bevisst har hatt med meg gjennom hele prosjektet.

Informantene som deltok i denne studien har jeg valg å presentere anonymisert. I følge retningslinjen til Den Nasjonale Forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH), skal forskere «behandle all informasjon om personlige forhold konfidensielt. Materialet må vanligvis anonymiseres for å verne om privatlivets fred og for å unngå skade og urimelige belastninger for personene det forskes på» (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2014). Jeg tror også personlig at det vil være enklere å få en informant til å være helt ærlig om alle sider av en sak, om vedkommende får beholde sin anonymitet, så ved siden av at det er et formelt krav om anonymitet, tenker jeg også at det er en styrke i forskningen. Som jeg skrev tidligere, var det barn til stede i de undervisningssituasjonene jeg observerte. Her sendte jeg ut et informasjonsbrev på forhånd (se s. 105), slik at involverte barn og foresatte hadde mulighet til å si at de ikke ønsket å delta på dette. Samtykke ble gitt muntlig, ved at foreldrene og barna sa seg villige til at barna deltok i undervisningen jeg skulle observere ved undervisningens start. Jeg lot også være, i tråd med Norsk senter for forskningsdata (NSD) sine retningslinjer (Norsk senter for forskningsdata, 2020), å notere ned navn eller andre personidentifiserende bakgrunnsopplysninger om barna i feltnotatene mine. Hovedfokuset i observasjonen var også på *musikkpedagogens* arbeid og bruk av rytmikk (se observasjonsguiden). Dataene fra observasjonene har dermed vært anonyme gjennom hele forskningsprosessen når det gjelder barna som var til stede.

Når det gjelder de tre musikkpedagogene som er informanter, fikk disse tilsendt informasjons- og samtykkebrev i tråd med kravene fra NSD (se s. 97-100). Studien er også meldt til, og godkjent av, NSD og følger de gjeldende retningslinjene (se s. 94).

6. Resultater

I dette kapitlet presenterer jeg resultatene fra analysen av intervjuene og observasjonene som har blitt gjort gjennom min forskning, med tanke på problemstillingen for denne studien. Datamaterialet jeg baserer dette kapitlet på er redegjort for i metodekapitlet, og selv om jeg gjerne skulle lagt frem *alt* som har foregått og blitt sagt i dette prosjektet, ser jeg meg nødt til å gjøre et utvalg grunnet tekstbegrensningen man har innenfor en masteroppgave. Det som blir trukket frem her vil dermed være de funnene som i størst grad er rettet mot besvarelse av forskningsspørsmålet.

6.1 Presentasjon av informantene

Informantene som deltok i denne studien har jeg valgt å presentere anonymisert. Av den grunn er det begrenset hvor mye jeg kan fortelle om dem. Likevel ønsker jeg å si litt om bakgrunnen og erfaringen deres, da jeg tror at dette vil gi leseren et tydeligere bilde av hvem de er, og kanskje noen «knagger» å henge de ulike informantene på til når man skal lese en lengre dialog fra de transkriberte intervjuene. I tillegg er det viktig for meg å få frem at disse utvalgte informantene er *erfarne* musikkpedagoger, og det er en av grunnene til at de er valgt som informanter i denne studien.

Informantene befinner seg innenfor et aldersspenn på mellom 40-65 år, og er alle blåsere. Jeg ønsker ikke å si mer om dem enn det som er relevant for dette prosjektet, for å bevare deres anonymitet på best mulig måte, og nevner derfor bevisst ikke deres kjønn. *Informant 1* er norsk, har en videreutdanning i rytmikk fra en nordisk utdanningsinstitusjon, og har brukt rytmikk i sin praksis i omtrent 6 år. *Informant 2* er norsk, har en videreutdanning i rytmikk fra en nordisk utdanningsinstitusjon, og har brukt rytmikk i sin praksis i omtrent 8 år. *Informant 3* er svensk, har en bachelor i rytmikk fra en nordisk utdanningsinstitusjon, og har brukt rytmikk i sin praksis i omtrent 38 år.

6.2 Kapitlets disposisjon

Som nevnt tidligere i metodekapitlet ble resultatet inndelt i fem hovedkategorier. I dette kapitlet blir disse kategoriene brukt som utgangspunkt for å skrive frem resultatet, og kategoriernes navn blir benyttet som deloverskrifter. Noe innhold vil naturlig nok høre til flere av temaene, og jeg velger da å presentere det der jeg synes det er mest relevant og viktig for å

belyse de aktuelle temaene. Mens intervjuene er brukt som utgangspunkt for å skrive frem de fire første resultatdelene (6.2.1-6.2.4), er observasjonene og intervjuet med informant 3 brukt som utgangspunkt for å skrive frem delkapittelet om praktiske øvelser og eksempler (6.2.5).

6.2.1 Rytmikk slik det fremstår for informantene

For å kunne få en bredere forståelse av svar på problemstillingen min følte jeg at det var nødvendig å også sette meg inn i informantenes forståelse og inntrykk av rytmikkmetoden. Denne første hovedkategorien bestemte jeg meg også raskt for å ha fokus på i denne studien, da det allerede før, underveis i, og etter videreutdanningen i Stockholm stadig «poppet opp» flere og flere ord for meg som jeg synes beskrev rytmikkmetoden. Det var som om jeg trengte å ha noen flere «knagger» på ordet «rytmikk», for å kunne forstå metoden helt, og ikke minst for å kunne forklare videre hva det innebærer. Hele veien har det vært sagt og skrevet at rytmikk er vanskelig å forklare, og at det må *oppleves*, ikke bare settes ord på. Det ble derfor viktig for meg å høre hva informantene synes rytmikk er *for dem*, og ikke minst hvilke stikkord *de* ville brukt for å beskrive metoden ytterligere. Sammen synes jeg disse stikkordene om rytmikk ble en fin og beskrivende oppsummering og beskrivelse av metoden, så jeg har valgt å samle disse ordene i en «rytmikk-ordsky», generert med «Wordclouds», slik at leseren kan få en enda tydeligere forståelse av hva metoden *oppleves som*, hva den oppleves som å *handle om*, og hva den kan *være og bety* for musikkpedagoger som tar den i bruk i sin praksis. Ordskyen blir dermed også en måte å illustrere mangfoldet i beskrivelsene på.



«Rytmikk-ordsky» basert på uttalelser fra informantene om hva rytmikk er for dem.

Videre vil jeg legge frem noen av informantenes svar på spørsmålene jeg stilte innenfor denne kategorien, nemlig: *Hva er rytmikk for deg? Hva tenker du kjennetegner rytmikk generelt? Og Hvordan ville du beskrevet rytmikk for noen som ikke kjenner til, eller ikke har noen erfaring med metoden?* Som man kan se nedenfor, syntes informantene dette var vanskelige spørsmål å gi kortfattede svar på, og noen ga til og med uttrykk for at de ikke akkurat har sett frem til å skulle svare på dette:

Cecilie: Hva er rytmikk *for deg?*

Informant 1: Åh, det spørsmålet der har jeg grua meg til.

Cecilie: Ja, du så det? *Ler*

Informant 1: *Ler* Ja, det så jeg, og da tenkte jeg bare «å, nei».

Cecilie: Vanskelig spørsmål?

Informant 1: Ja, det er det, vet du! *Ler* (*Individuelt intervju med informant 1*)

Slik jeg tolker denne reaksjonen og responsen fra informanten oppfatter jeg at vedkommende vegrer seg litt for å skulle svare. Denne vegringen tror jeg har sammenheng med det mange som jobber med rytmikk sier om at rytmikk må *oppleves*. Man *gjør* rytmikk, det er ikke nødvendigvis noe man sitter og snakker om. Dette, i tillegg til andre positive tanker om rytmikken, synes jeg kommer tydelig til uttrykk når informantene fikk diskutere dette seg i mellom på gruppeintervjuet:

Informant 3: Ja, *jag* brukar säga till mina yngsta barn, att om jag kokar ihop det, så: «Vad är rytmik?» Det är «*titta, höra och göra*». Alltså, en använder både synsinnnet, och hörselsinnnet. Både det visuella och det auditiva sinnet. För att koordinera det, med rörelse. För ofta tänker en att rytmik är koordination mellan olika kroppsdelar, och det är det ju, men det är lika mycket koordination i mellan *det man ser, det man hör, och det man gör*. (...)

Informant 1: Jeg pleier vel kanskje bare å si at man lærer... Bruker *hele kroppen* for å lære! (...)

Informant 2: Og at man er opptatt av å stimulere flest mulig sanser. Og det kan jo også være flere enn de sansene vi har nevnt nå, for å få til en *dybdeløring* av alle elementene vi er ute etter å lære *bort*, da. (...)

(*Gruppeintervjuet med informant 1, 2 og 3*)

Her presenterer informantene flere viktige aspekter ved rytmikkmetoden. De mener at man ved bruk av rytmikk i læringen får koordinert, ikke bare ulike kroppsdelene, men at man får brukt, og trent på, ulike koordinasjoner mellom *både sanser og motorikk*. På denne måten bruker man *hele* kroppen når man lærer, og dermed ikke bare hele den fysiske kroppen, men også sansene blir tatt i bruk for å lære på en dypere måte, noe som gjør at læringen «sitter i kroppen». Man oppnår en *dybdelæring*. Litt senere i dette intervjuet kommer de også inn på de mer *filosofiske* aspektene ved metoden:

Informant 2: Men etterhvert så må jeg jo si... (...) Så har jeg sett at jeg synes det er så mye *mer* altomfattende i hvordan vi også betar oss, som menneske i det hverdagslige, hvem vi er, og hvem vi *blir*. At det er så mye *større* enn bare musikken! Synes jeg.

Informant 3: Jaa... Det kan jeg hålla med om. Det är lika mycket ett sätt att *tänka*. Och *vara i* musiken. Med så många sinnen som möjligt. Så det är ett *förhållningssätt*, lika mycket som en *metod*. (*Gruppeintervjuet med informant 1, 2 og 3*)

Her fremkommer det at det også finnes en del filosofiske aspekter ved bruk av metoden. Det kan virke som rytmikk har gitt musikkpedagogene noe mer enn bare et pedagogisk verktøy, at det også er blitt en mer helhetlig måte å tenke på, i flere sammenhenger. Kanskje er det nettopp denne dybdelæringen som gir dem følelsen av det, at man får uttrykke seg friere i musikken enn man er mest vant til, og at det også blir en *tilnærming*, slik informant 3 forteller.

Det kom også frem noen synspunkter på hva en slik tilnærming innebærer i de individuelle intervjuene som jeg synes det er verdt å trekke frem som supplerende svar:

Informant 1: Jeg synes det kjennetegner at... Det jeg får frem nå er en sånn *glede!* Tenker jeg. At hele undervisninga er så basert på det, for man bruker jo hele kroppen og... Det er så *befriende!* Ja, det er egentlig det! For meg! (*Individuelt intervju med informant 1*)

Dette sitatet synes jeg også understreker et annet aspekt av hva rytmikk er; det gir *glede* og en følelse av *befrielse*. Informant 2 forklarer også hvordan rytmikk bidrar til at det er *enklere å uttrykke seg som musiker* ved å ha øvd og lært musikk med hele kroppen, med det som beskrives som «*the mindful body*»:

Informant 2: Ja, det som står stort for meg er «the mindful body». Rett og slett. At det gir ønske om en dybdelæring, selv om det «bare» handler om et instrument man skal lære å spille, da. Men å lære med flest mulig sanser! Jeg tenker, det handler om at det å uttrykke seg på et instrument er jo mye lettere hvis du er et *helt* menneske.

Cecilie: Så fint sagt. Vil du utdype det?

Informant 2: Ja, jo, men det er jo noe med nyanser, sensitivitet, motorikk, trygg i seg selv, trygg i egen kropp, trygg i forhold til andre.

Cecilie: Veldig fint. Det er akkurat det.

Informant 2: Og identitet, ikke minst. (*Individuelt intervju med informant 2*)

Slik som informant 3 også var inne på tidligere koordinerer man både sanser og den fysiske kroppen i rytmikk, men her forklarer informant 2 hvordan man utvikles som menneske med hensyn til dette også. Ikke bare lærer man koordinasjon, men man får også trent på å uttrykke seg med kroppen, og dermed på å bli trygg i egen kropp. Utsagnene ovenfor tolker jeg i retning av at man også kan lære seg å bli mer selvstendig og selvsikker ved bruk av rytmikk, og dermed utvikle sider ved sin egen selvforståelse.

Til slutt i denne kategorien vil jeg trekke frem en uttalelse som jeg synes oppsummerer rytmikk kanskje aller enklest og mest forståelig rent *faglig* sett: Hva *er* egentlig rytmikk, sett ut ifra et *musikkpedagogisk* perspektiv? Informant 3 forklarer her hvordan vedkommende ville forklart det til en kollega, en annen erfaren musikkpedagog, men en kollega som da ikke hadde kjennskap til rytmikk fra før:

Informant 3: Det är en metod. En metodik. Där man genom rörelse lärar sig musikteori. Så man... Ja, *genom rörelse* lär man sig. En metod, där man lär sig genom rörelse. Och man får använda fler sinnen, än bara öret. (*Individuelt intervju med informant 3*)

Dette sitatet oppsummerer etter min mening den musikkfaglige siden ved rytmikk på en god måte; det er en metode hvor man lærer seg musikkteori gjennom bevegelse, og hvor man bruker alle sansene i læringen.

6.2.2 Informantenes oppfatninger om metoden

Denne kategorien så jeg det relevant å ha med for at informantene skulle kunne få dele sine synspunkter om metoden med utgangspunkt i egne erfaringer, og at disse erfaringene skulle få komme tydelig nok frem i denne studien. Informantene og jeg har både utøvd og snakket om praktiske rytmikkøvelser og -eksempler også, men utdrag av dette blir først presentert senere i kapittelet, da jeg ønsket å skille disse to temaene fra hverandre. I dette avsnittet var jeg ute etter å finne ut av hvilke tanker informantene har gjort seg om rytmikk som metode gjennom en årrekke.

Det som kommer aller tydeligst og enstemmig frem i denne kategorien synes jeg er hvor allsidig alle informantene mener at metoden er. De forklarer alle tre at de bruker rytmikk i mange ulike jobbsammenhenger og på flere ulike arenaer. Dette resulterer også i at man settes pris på i arbeidslivet ved at man *brukes* i mange ulike sammenhenger:

Cecilie: Hva er dine arbeidsoppgaver i nåværende jobber?

Informant 1: Alt! *Ler*

Cecilie: Alt, ja? *Ler* (*Individuelt intervju med informant 1*)

Etter å ha beskrevet sine ulike arbeidsoppgaver, bekreftet informantene ofte hvor anvendelig rytmikk er. Et eksempel på dette kan vi se her:

Cecilie: Og i hvilke av disse jobbene føler du at du får brukt rytmikk?

Informant 2: Det er vel de *aller* fleste plasser! *Ler*

(*Individuelt intervju med informant 2*)

Dette kommer også frem hos informant 1 som også utdyper dette videre:

Cecilie: Og hvilke av disse arbeidsoppgavene kan du bruke rytmikk i, eller *braker* du rytmikk i?

Informant 1: I alt! Det kan jeg bruke i alt.

Cecilie: Ja?

Informant 1: Gjør det i alt!

Cecilie: Det svaret likte jeg! Yes! *Ler*

Informant 1: Ja! *Ler* Ikke alltid like mye hele tiden, men jeg prøver å bruke det, og jeg synes det er spennende, og kanskje spesielt lett å gjøre det i de gruppene som jeg har. Men da må jeg jo få si det at rytmikken har gjort at det har blitt veldig, *veldig* mye gøyere! Som jeg sa; at jeg bruker det jo på en måte i *alt*. Hele tiden. Ja, det *er* jo liksom bare... Det er bare en *fantastisk* metode, egentlig! *Ler* Som *er* ganske... Hva skal man si... «Enkel» er kanskje et litt sånn enkelt ord. *Ler* Men det er jo på en måte, bare man har lært noen ting, så er det jo ikke... Det er jo en lett måte å bruke, tenker jeg! Det er liksom så *naturlig*... En *utrolig* smart måte! *Fordi* - man lærer med hele kroppen. (*Individuelt intervju med informant 1*)

Som vi ser brukes metoden av informantene også i langt større og bredere grad enn i den sammenhengen jeg var ute etter å utforske. De påstår at de bruker rytmikk i så og si alt de underviser i. Dette ser jeg bare som en styrke; de bekrefter mitt inntrykk av rytmikk så langt, og hvor utrolig allsidig og anvendelig metoden er.

I forrige delkapittel nevnte jeg at jeg trodde informantene kviet seg for noen av spørsmålene om hva rytmikk er, da det kan oppleves som utfordrende å beskrive metoden. Jeg vil la en av informantene få utdype dette her, da jeg også synes det er relevant for å beskrive oppfatninger om metoden:

Informant 1: Jeg tenker jo sånn, da, at rytmikk, det er jo noe man må *gjøre*. Man kan jo prøve å forklare og forklare, men da blir det jo bare *nok* en sånn pedagogisk... Ja, jeg vet ikke... Man sitter og *skriver*, liksom? Tenker jeg. Men ja... Dette er jo en *utøvende* pedagogikk, da. Eller hva jeg skal si. Og det synes jeg, ja, det synes jeg er det geniale med [videreutdanningen], at selv om det har vært utrolig kjapp progresjon og sånn, så har vi jo lært det sånn som vi skal *lære det bort*, liksom. Vi har jo gjort ekstremt mye! Og snakket lite. (...) Og *det* har vært fint! (*Individuelt intervju med informant 1*)

Her synes jeg informanten bekrefter viktigheten av å lære om rytmikk i en praktisk rettet undervisningssituasjon. Vedkommende mener at en musikkpedagog må lære om metoden slik den også skal brukes til å *lære bort* noe. Igjen kommer det altså frem at det er vanskelig å «lese seg til» å forstå en slik praktisk metode som rytmikk er. Ved siden av de musikkfaglige

utbyttene man får jobbet med i rytmikk, kommer det også frem at alle informantene ser på metoden som en styrke utover dette:

Informant 2: Så er det noe med å lære seg ulike plasser også, i forhold til det samarbeidet, at det blir veldig tydeliggjort, da; det å *ta* lederskap... (...) Ja, ulike roller. (...) Det å *ta* plass, og det å *gi* plass. Og gi hverandre backing. Veldig direkte. Fordi rytmikken også er så opptatt av dette her med refleksjonen i etterkant som en viktig ting, og det er jo med på også backe opp hverandre. Samtidig som man... Man styrker hverandre også!

Informant 1: Og det med å lære *av* hverandre har man jo stor mulighet for.

Informant 3: Och man blir snabbt *bekräftad!* Man får en snabb bekräftelse: Om jag visar en rörelse och alla andra ska härma, så får jag ju svar på en gång; jag blir bekräftad!

Informant 2: Ja, du blir *sett*.

Informant: 1: Absolutt!

Informant: 3: Och det är ju nästan en demokratisk process i det, att jag kan snacka eller min röst hördes, inte verbalt, utan rörelsemässig, och jag får feedback på min rörelse på en gång; om det är jag som leder, till exempel, och de andra ska följa meg, så jag får göra på mitt sätt, och de följer meg, och jag blir bekräftad på en gång. Så det är snabb feedback!

Informant 2: Ja, og strekker vi det enda lenger, så kommer vi jo inn på dette med *livsmestring* igjen også.

Informant 1: Og flere ord: Når jeg gjør rytmikk selv, så kjenner jeg at jeg blir litt sånn «boblende» inni meg. *Av og til* litt flau.

Alle: *Ler*

Cecilie: Det er fint, synes jeg, å tørre å dumme seg litt ut, og lære at det ikke er farlig.

Alle: Mm. (*Gruppeintervjuet med informant 1, 2 og 3*)

I dette intervjuutdraget dukker det etter min mening opp flere viktige momenter med tanke på *sosial utvikling* ved rytmikkundervisning, og jeg synes det kommer frem at informantene uttrykker at de synes rytmikk er veldig givende i denne sammenheng. Settingen er uhøytidelig, det er gøy, man ler sammen og det kan til tider være litt flaut, men ikke farlig. Det kommer også frem, slik jeg oppfatter det, at informantene ser flere momenter som trenes på i rytmikk, som trening i lederskap, det å ta ulike roller, ta plass, refleksjon, både det å *ta i*

mot og det å *gi* støtte og bekreftelse til hverandre, det å bli sett og det å få sin stemme hørt. Dette trener de på og lærer *om seg selv*, men *sammen* med de andre i gruppen.

I tillegg til synspunktene i gruppeintervjuet, synes jeg også det kom frem noen viktige momenter i de individuelle intervjuene som er verdt å trekke frem. Informant 3 forteller meg hvordan metoden gjør at pedagogen må tenke kreativt:

Informant 3: Men det har med kreativiteten att göra också. «Hur gör vi för att vi ska nå det här vi tränar?», eller «Hur löser vi det *här* problemet?» (*Individuellt intervju med informant 3*)

Min forståelse av dette utsagnet er at rytmikk også oppleves som noe kreativt, et kreativt verktøy som også gjør at vi må tenke kreativt for å ta det i bruk, da metoden kan brukes på så mange ulike måter. Videre forteller også informanten om at koordinasjon trenes på på *flere* måter ved bruk av rytmikk:

Informant 3: Koordination är ett ganska... Det går att använda båda mellan kroppsdelar, och mellan sinnen, och koordinera sig till en annan *person* också. Altså, vi koordinerar oss *tillsammans*. (*Individuellt intervju med informant 3*)

Av dette tolker jeg at rytmikk også oppleves som et redskap for å trene ulike former for koordinasjon, både kroppslig og sanselig, men også sosialt. På alle de individuelle intervjuene ble det snakket om rytmikk som en veldig sosial metode, og informant 1 bekrefter det slik:

Informant 1: *Veldig* sosialt! *Ler* (*Individuellt intervju med informant 1*)

Dette synspunktet kommer også frem i gruppeintervjuet, der informant 3 utdyper det sosiale aspektet som styrkende for miljøet i gruppen, slik jeg oppfatter det:

Informant 3: Och jag tror också när man jobbar rörelsemässig, och med kroppen... Det blir ofta lite tokiga situationer, att vi skrattar *tillsammans!* Skrattar inte *av* varan, men vi skrattar *med* varan! Och av saker som händer. För alla är i samma bubbla. Eller: Vi alla är lika. (*Gruppenintervjuet med informant 1, 2 og 3*)

Dette synes jeg er så fint sagt, og får så godt frem noe jeg virkelig ser på som en styrke med metoden; «Vi er alle i samme boble. Vi er alle like.» For meg kommer det tydelig frem av sitatene over at man får en opplevelse av fellesskap i rytmikkundervisning.

Så vil jeg trekke frem noen synspunkter på rytmikk med hensyn til refleksjon hos en av informantene vedrørende vedkommendes egne utfordringer i sitt undervisningsforløp. Det er tydelig at informanten har gjort seg noen tanker om at ting også ville vært enklere for *dem*, dersom de hadde fått lære ting på andre måter enn man selv gjorde. Da vi fant ut at vi også hadde en felles erfaring her, med hensyn til vår noteopplæring i form av «notekurs» og hvordan disse ble gjennomført da vi startet å spille våre instrumenter, var det også vanskelig for meg å la være å delta med iver, og samtalen vår gikk som følgende:

Informant 1: Og barn lærer *utrolig* fort halvnote, åttendeler, firedeler, hvis man bare... Det gjør jo ingenting å lære de det også... Eller løpenoter eller... Selv om vi jogger og går og... Hviler! *Ler* Det er jo det man gjør!/? Det er jo egentlig bare enda tydeligere det med den der løpinga... *Ler*

Cecilie: *Ler* Ja, det er jo faktisk det. (...) Det er jo mange måter å lære helnoter på. Men det er jo klart at... Bare når du nevnte «notekurs» i sta, da, bare hvor... Jeg husker jeg sa selv på studiet, på musikkhøgskolen, når vi hadde didaktikk, og vi pratet og pratet og pratet om noe, og så var jeg sånn irriterende elev som etter en stund rakk opp hånda og bare sånn: «Ja, men kan vi *prøve* det? Kan vi *gjøre* det?» Fordi jeg er en sånn som må *gjøre* det for å lære det. Jeg skjønnte det virkelig ikke helt, da, før vi hadde *gjort* det. Og med tanke på disse «notekursene», da; jeg tror mye hadde gått en del *lettere* inn, hvis vi ikke bare hadde sittet, ja, slik *vi* i hvert fall gjorde, da; sitte bak pulter i et klasserom og kun sett notene på tavla.

Informant 1: Ja, både *det*, og det er en annen ting jeg tenker på da og, med rytmikk, da, for jeg har *ikke* vært spesielt sterk i hørelære. Har alltid klart meg, liksom, men jeg har ikke vært så veldig god, og da tenker jeg, at: TENK OM, på videregående og på konservatoriet, å hatt en lærer som var rytmikk lærer!/? Ja, VET DU HVA!/? Jeg tror faktisk jeg kunne vært KJEMPEGOD i hørelære!/? *Ler* For det gikk virkelig et sånt slags lys opp for meg [på videreutdanningen], når vi skulle gå sånn akkordprogresjon på de mattene, bare, og jeg plutselig bare *skjønnte* det!/? *Hørte* det!/? Og da var jeg kanskje sånn 35 år eller noe sånt... *Ler* (*Individuelt intervju med informant 1*)

Her synes jeg det kommer til uttrykk at informanten i senere tid har fått erfare på kroppen hvilket godt verktøy rytmikk kan være for å trene gehøret, for å bli sterkere i hørelære. Dette tolker jeg som at vedkommende mener at rytmikk kan være et godt verktøy for gehørtrening, også for dem som synes dette er utfordrende i teorien, og noe som kanskje delvis kan erstatte den gamle tradisjonen med gehørtrening som et mer teoretisk rettet fag. Vi oppdaget i intervjuet at vi hadde en felles erfaring med dette å lære musikkteori kun som «tavleundervisning», og her kommer det frem hvordan disse opplevelsene i ettertid sees tilbake på som eksempler på undervisningssituasjoner der rytmikk kunne vært et godt verktøy og hjelpemiddel.

Rytmikk er en metode som ikke kan *foreldes*, kommer det enstemmig frem, både i individuelle intervjuer og i gruppeintervjuet, og dette er et poeng jeg synes er viktig å trekke frem i dette avsnittet. Metoden kan enkelt holdes «moderne», selv om den oppsto for mange år siden, mener informant 3 som begrunner denne påstanden slik:

Informant 3: Även om det är länge sen Dalcroze utvecklade det här, så kan en ändå följa med *tiden*, för en kan använda musik som är relevant, eller som är liksom «inne» i dag. Så en kan liksom modernisera metoden ved hjälp av hvilken musik en använder. Så det går använda hip-hop, och det går använda... Jammen... Det man tycker om! Så det är ju inte... För jag tänker... Jag är inte *så* insatt i Suzukimetoden, men de har... Och det kanske är... Ja, det kan vara fel av mej, men jag tror att de har ganska... Jaaa... Det är vissa övningar som man ska igenom, och som har varit samme (*Ler*) under många *år*, tror jag. *Ler* Och jag skall inte... Jag kan för lite. Men det känns som... Ja, jag tycker rytmiken är... Man kan göra den modernt med den musiken som är i dag. Fast övningarna är kvar, liksom.

Cecilie: Mm! Og tilpasse for alder og...

Informant 3: Ja, och den är inte sjångarbestemd, liksom. Utan man kan använda hvilken musik dom vil.

Cecilie: Ja, det er sant. Og det at man kan bruke den både individuelt og i gruppe og...

Informant 3: Ja. Och faktisk, den kommer ju *mer* till sin rätt i gruppundervisning.

(Individuelt intervju med informant 3)

Informanten begrunner påstanden om at rytmikk ikke kan foreldes, slik jeg forstår det, ved å fortelle at rytmikkøvelsene er tidløse, men at metoden likevel kan moderniseres ved å velge

musikk som er populær og «inn i tiden». Informanten mener også at rytmikk kan være *enklere* å utøve i gruppeundervisning, at den kommer mer til sin rett der. Det antar jeg at sies fordi man i gruppe har flere å «spille på» og «spille med», noe som igjen gir flere muligheter i en undervisningssituasjon. Den felles enigheten om at rytmikk alltid vil kunne være en like aktuell metode å bruke i undervisningen kommer også tydelig frem av informant 2:

Informant 2: Men det synes jeg var *supermorsomt* med å lese den ene Dalcroze-boka som de har gitt ut på svensk... For det var jo gammelt språk, men hvis du ser bort ifra det, så kunne det *like godt* vært skrevet i dag!

Informant 3: Ja! (*Gruppeintervjuet med informant 1, 2 og 3*)

Boken det refereres til her er «Rytm, musik och utbildning» (Jaques-Dalcroze, 1920), som også ble referert til i rytmikk-kapittelet, og slik jeg tolker det mener informanten at disse synspunktene på, og tankene om, musikkundervisning fortsatt er aktuelle. Av utsagnene over forstår jeg det slik at informantene mener at Jaques-Dalcroze sine tekster er like aktuelle i dag som i 1920, på samme måte som metoden hans, fordi den kan brukes på så mange ulike måter, og enkelt holdes «moderne» ved å tilpasse den vår tid og våre elever.

6.2.3 Erfaringer med rytmikk (positive og negative)

En stor utfordring, både med hensyn til egen erfaring og i denne studien, har vært å finne noen negative sider med metoden, og negative sider ved å *bruke* metoden. De fleste jeg snakket med frem til forskningen startet hadde utelukkende positive erfaringer med rytmikk i egen praksis. Jeg forsøkte allerede tidligere i masterstudiet, gjennom en semesteroppgave om metoden brukt i instrumentalundervisning, å finne ut hva som eventuelt kunne være metodens svakheter. Når og i hvilken sammenheng passet den *minst* å bruke? Hva får man eventuelt *ikke* trent på med denne metoden? Spørsmål som dette ville jeg få svar på, og jeg bestemte meg derfor at jeg i denne studien ønsket å samle alle erfaringer jeg fant i en egen kategori. Ikke overraskende kunne informantene vise til mye positiv erfaring, og jeg ville gjerne høre eksempler om dette, med stort fokus på erfaringer med de ferskeste instrumentalistene, men jeg var også veldig spent på hva jeg kunne finne ut med hensyn til negative erfaringer, eventuelt *mindre positive* erfaringer, eller *utfordringer*, som vi pedagoger liker å kalle det. Noen svakheter måtte da denne metoden også ha?

Positive erfaringer

Aller først vil jeg trekke frem det informantene var ganske enige om med hensyn til de positive erfaringene med utgangspunkt i rytmikk som en så *praktisk* måte å lære på for unge barn og i denne sammenhengen; unge og ferske instrumentalister. Jeg synes denne dialogen i gruppeintervjuet får frem flere viktige poenger og tanker om dette, og velger her å innledningsvis også å ta med mitt spørsmål for å at man skal få en bedre forståelse av informantenes svar i denne sammenhengen:

Cecilie: Rytmikk er jo en veldig *praktisk* måte å lære på. Hva vil dere si er fordeler ved å bruke rytmikk, altså en så *praktisk tilnærming til læring* med små barn eller nybegynnere? Har dere noen erfaringer dere kan fortelle om, for eksempel?

Informant 2: Små barn lærer jo *gjennom lek*. Og *gjennom å gjøre*. Det er klart at de prefererer det. Og det på en måte viser jo egentlig all undervisning jeg synes jeg innbefatter meg *med*. Så synes jeg jo det er en tydelig... En veldig tydelig del av det jeg holder på med. Så hvis jeg glemmer meg bort, eller skulle være dum nok til å sitte å teoretisere det, så har jeg stort sett mista de fleste. (...) (*Gruppeintervjuet med informant med 1, 2 og 3*)

Her understreker informanten at det er nettopp denne måten å lære på som er den ideelle for barn, fordi barn lærer gjennom lek og det å gjøre. Videre forteller informant 3 om andre positive erfaringer:

Informant 3: Med sista åren här har jag jobbat mycket med *lyssnandet*, för det tycker jag försvinner mer och mer. Vad är det att lyssna? *Ler* Alltså, att det är så stor skillnad på att *höra* och att *lyssna*. Och där tycker jag rytmiken har jättebra förutsättningar för att *träna* lyssnandet. Att det är... Det är en *arbetsinsats* nu, för å lyssna. (*Gruppeintervjuet med informant med 1, 2 og 3*)

Her beskriver informanten at vedkommende synes rytmikk har gode forutsetninger for å trene gehøret, og lære barn hva det er å lytte, altså det å lære seg til å *lytte aktivt*, og med «det indre øret» fremfor å «bare» høre på musikken, fordi man kobler bevegelser til lyttingen. Informant 1 og 3 beskriver også en annen positiv erfaring med rytmikk, nemlig hvordan metoden hjelper til med at barna holder *fokus og konsentrasjon*, noe som jo er vesentlig for å kunne gjennomføre en undervisningsøkt med så mange ulike unge barn i en og samme gruppe:

Informant 1: For jeg tenker også med konsentrasjon... Så synes jeg de glipper veldig fort, men da tenker jeg egentlig rytmikk er en fin metode å bruke, for man kan jo gjøre ting på *så mange måter*. Så man kan holde på lenger med én ting!

Informant 3: Ja, precis! Jag jobbar med *samma sak*, fast på *så många olika sätt*.
(*Gruppeintervjuet med informant med 1, 2 og 3*)

Her beskriver to av informantene hvordan de har positive opplevelser med rytmikk som verktøy til å holde på fokuset og konsentrasjonen hos elevene. Kombinasjonen av å være i aktivitet, være fysisk aktiv med i øvelsen, og det at det finnes så mange muligheter til variasjon i øvelsene, gjør at elevene ikke rekker å begynne å tenke på å kjede seg, samtidig som dette gjør at hjernen og hodet er «koblet på» hele tiden.

Videre vil jeg ta med noen utsagn som beskriver positive erfaringer med rytmikk når det gjelder *større grupper* og ikke minst hvordan praktisk tilnærming kan bringe frem mye *glede*, og hvordan dette igjen kan bidra til et *godt læremiljø*:

Informant 1: Ja, også er det jo fint å bruke rytmikk i skolen da, for eksempel, hvor man har store klasser, for det er jo mange ting man kan gjøre som alle kan være med på. Og det er også en ting jeg synes er veldig fint. Og *store* grupper går bra, liksom.

Informant 2: Også er det det poenget *vi* har snakket om når vi har vært i samtale i alle fall; at det å gjøre praktisk tilnærming skaper ofte mye *glede!* Mye *latter!* Når vi er i det moduset der, så er vi også mye mer *mottakelige* for læring! Og det tenker jeg er *kjempeviktig* når vi holder på med denne samspill-situasjonen, og videre skal holde på med grupper med nybegynnere og... Å skape den entusiasmen og gleden og samholdet som vi også får med oss ved å jobbe på den måten, da. Vi får noen ekstra dimensjoner her, ved det. (*Gruppeintervjuet med informant 1, 2 og 3*)

Her synes jeg informantene løfter frem viktige momenter med hensyn til at vi skal skape et godt sted å lære, for elevene, og jeg kan kjenne meg igjen i disse erfaringene. At rytmikk også kan fungere som «ice-breaker» i en læringssituasjon, og skape den tryggheten, gleden og samholdet som man ønsker å oppnå i en samspillgruppe for nybegynnere, og det fra første øvelse, det er for meg bare enda en god grunn til å ta rytmikk i bruk hos nettopp denne målgruppen. Videre var jeg også ute etter å finne ut mer om informantene hadde kunnet se

noen utvikling, *foruten den musikalske* utviklingen. Informant 3 beskriver et fint eksempel på dette:

Informant 3: Jo, med den *motoriska* utvecklingen, ser man resultat. Och inte bara motoriken i mellan olika kroppsdelar, utan koordinationen i *mellan* det man hör och kroppen. För ofta när man säger «koordination», så tänker man att det är mellan olika kroppsdelar. Men det är ju like mycket mellan det man *hör* och det man *gör*. Och också mellan det man *ser*, det man *hör* och det man *gör*. För om... Om jag skall gå pulsen, til ett piano till exempel, så *måste* jag ju koordinera det jag *hör* med det jag *gör*. (*Individuellt intervju med informant 3*)

At man kan jobbe med motorikk og koordinasjon på denne måten som informanten beskriver her, er kanskje ikke slik de fleste ser på musikkopplæring, men at man også kan utvikle *kroppsbeherskelse og koordinasjon* i rytmikk, og at informanten har god erfaring med å ha sett resultater av dette i egen praksis, tenker jeg er en styrke ved metoden.

Negative erfaringer

Når det kommer til de mindre positive erfaringene viser det seg at det ikke er så veldig mange av disse, og det var for så vidt noe forventet, som skrevet innledningsvis. Men det som *er* utfordrende med å undervise i rytmikk var de ganske enige om, her illustrert ved utsagn fra informant 3:

Informant 3: För det finns väl bara en... Det finns bara en haka, ibland när man vill jobba rörelsemässig, och det är om det är *för trångt*. Då får det motsatt verkan. Är det en för trång lokal, och barnen krockar, och de kan inte ta ut rörelsen, då kan det nästan få motsatt verkan. Att det blir *frustration* i stället. Så: Lokalen är viktig. Eller så får man anpassa rörelsen lite efter hur lokalen är, och hur mycket utrymmet alla barn har. Men det är enda nackdelen tror jag. *Ler* Är det för lite kan det bli frustration i stället för rörelseglädje. (*Gruppeintervjuet med informant 1, 2 og 3*)

Lokalet trekkes altså frem som en utfordring, og at det er viktig at lokalene er tilpasset rytmikkundervisning for at det ikke skal virke mot sin hensikt og bli en negativ opplevelse for elevene. Men jeg gir meg ikke der og forsøker å spørre en runde til hvor jeg stiller spørsmålet på flere måter for å se om informantene kan komme på *enda* flere utfordringer de har møtt på:

Cecilie: Hvilke *utfordringer* tenker dere at vi har med *denne* målgruppen og rytmikk, da? Hvis vi skal være litt negative, holdt jeg på å si. *Ler* Hvis vi skal prøve å finne *noe* som...

Informant 2: Vi har jo også av og til møtt på noen elever som har vært *sure*, eller «*arga*», for de har kommet for å «*spela*». «*Inte* for å leka.» (*Sies med streng stemme*) Og noen foreldre kan tenke det samme.

Informant 3: Alltså, jeg tror att når de kommer opp i elva-tolv-årsaldern kan det ju bli lite mer motstånd, än när de är en sju-åtta år. När de kommer opp i tolv-årsaldern där. Så är det ju lite svårare att få med dom på såna här övningar. Då är det mer att titta på kompisen, hva gör kompisen nu, eller ska jag, skal jag inte, eller... De skanner av, liksom...

Informant 1: Ja, vi har hatt noen grupper med tenåringer, for noen år siden, og det var vanskelig til å få de til å, i hvert fall *uttrykke* musikk med kroppen sin. Det er vanskelig da, så man må kanskje finne på noe annet.

Informant 3: Ja. Man får bombardera dom när de är små! *Ler*

Informant 1: Ja, det er lurt. *Ler*

Informant 3: Sen får de vara lite stillsamma i tolv, tretton, fjorton, femton-årsaldern, sen vid sexton, då kommer de igen. *Ler*

Alle: Ja. *Ler*

Her viser det seg at informantene har opptil flere negative erfaringer i sammenheng med bruk av metoden i tillegg til dette med størrelsen på lokalet: Foreldre, og elevene selv, kan ha en oppfattelse av rytmikk som *kun* lek, og det kan også være vanskelig å bruke metoden når barna blir eldre/ungdommer, fordi det da kan føles litt «kleint». Etter min mening kan disse utfordringene møtes ved at man fletter rytmikk inn *sammen med* instrumentalopplæringen.

6.2.4 Gruppen og gruppedynamikken

Min interesse for gruppedynamikken i rytmikk kan knyttes opp mot min interesse for det jeg har skrevet om i teorikapittelet. Det er, som nevnt der også, *mye* god læring å hente i gruppeundervisning, også den som foregår mellom gruppens medlemmer, uten pedagogens innblanding.

Noe som var gjennomgående i mine observasjoner var at uansett hvor slitne eller ufokuserte elevene var i det de kom inn til øvelsen, så var det akkurat som om en bryter ble skrudd på når

man satte i gang med de praktiske øvelsene. Energien gikk opp, elevene begynte å smile, og hos enkelte kunne jeg også observere at holdningen ble en annen: Noen gikk fra å være litt «tunge i kroppen» med «hengende hode», til å stå rakrygget og oppreist. Etter å ha sett dette hos flere av elevene, og gjentatte ganger, tror jeg at jeg trygt kan si at det ikke var helt tilfeldig. Som informantene også ovenfor uttrykker blir man glad av å gjøre rytmikk; man er sosial og gjør noe gøy sammen, og da *er* det vanskelig å være i dårlig humør, også fordi rytmikkøvelsene krever så mye fokus at man ikke rekker å tenke på andre ting enn nettopp dette som er der og da, «her og nå». Det fikk jeg også selv erfare under videreutdanningen i Stockholm. Den ene informanten utdyper denne opplevelsen av glede i gruppen, og hvordan gruppedynamikken påvirkes av dette slik:

Informant 2: Jeg tenker... Generelt så vil jeg jo si at, i forhold til å ha en gruppe som bare kommer inn og spiller, da. Så vil jeg si at her opplever vi *nesten* alltid mye mere glede. Ikke sant. *Synbar* glede, da, om jeg kan si det sånn. Og *den*... Det *smitter* jo! Og når vi... Plutselig har vi sunget litt, så er liksom endorfinene i *full* anmarsj...

Cecilie: Da er det lite dårlig stemning, for å si det sånn? *Ler*

Informant 2: *Ler* Ja! Og da tenker jeg at, vi får jo gjort *mye* mer! Og vi får gjort det *mye grundigere*. Og det er lettere å gjenskape de *ferdighetene* og den *kunnskapen* vi da har vært innom i løpet av timen, til å plukke den frem igjen. (*Individuelt intervju med informant 2*)

Her kommer det frem at informanten har erfaringer fra flere undervisningssituasjoner som gjør at vedkommende kan sammenlikne opplevelser og erfaringer fra en «vanlig» tradisjonell samspilløvelse, der elevene sitter mye stille og spiller, med øvelser hvor det blandes inn rytmikk, og at det stort sett oppleves *mer glede* på øvelsene med rytmikk. Glede smitter og gjør definitivt noe positivt med gruppedynamikken om flertallet er i godt humør. Etter min erfaring er også elevene mer mottakelige for større utfordringer dersom man har det bra, og det er god stemning i gruppen og rommet. I slike tilfeller opplever jeg at de går de løs på de mer krevende utfordringene på en helt annen måte, og med en helt annen selvtillit og innstilling, og dermed også i større grad mestrer disse. På den måten vil en god gruppedynamikk også kunne påvirke *undervisningsutbyttet* på en positiv måte, slik jeg ser det.

Det er ingen tvil om at det å være fysisk aktiv i en samarbeidsoppgave med andre mennesker, det å «gjøre noe sammen» og «få til noe sammen» vil gjøre noe med følelsen av å høre til

gruppen, og at man blir i godt humør når man kjenner på samhold og mestringsfølelse. I den forbindelse vil jeg trekke frem en uttalelse som jeg synes så fint beskriver hvor godt sammensveiset denne gruppen jeg fikk observere hadde blitt, enda elevene ikke kjente hverandre fra før. Her uttaler musikkpedagogen seg om hvordan hun ser utviklingen som har skjedd, og hvor trygge elevene nå er blitt på hverandre. Informanten forteller her om noen refleksjoner etter å nettopp ha gjennomført aller siste øvelse med gruppen for denne gangen:

Informant 2: Ja, det var veldig gledelig den siste runden vi hadde, for nå syns jeg det ble veldig *tydelig* å lese dem, både altså å høre dem, hva de fortalte selv... Hva de snakket om, og det å se kroppsspråket, hvor mye mer de turte å by på seg selv, hvor mye tryggere de var i forhold til å bruke *stemmen*, som jo er en *ekstremt* nær og intim ting for *veldig* mange... Og det synes jeg er... Det er egentlig på kanten til *rørende*.
Cecilie: Ja, det skjønner jeg godt!

Informant 2: Ja, og man får jo *veldig* mye energi av å være musikkpedagog når man kommer til *de* punktene og de opplevelsen, og «*Hvorfor skal vi slutte nå?!*» - det ble nesten en sånn liten sorg. (*Individuelt intervju med informant 2*)

Informanten beskriver her hvilke gleder vedkommende selv får av å se utviklingen i gruppen, og at vedkommende får energi av den umiddelbare responsen og tilbakemeldingen fra elevene i refleksjonsrunden når de skal til å runde av undervisningen for året. Dette opplever jeg at bekrefter både hvordan musikkpedagog og elever knyttes sammen i denne formen for undervisning, at musikkpedagogene ser tydelig utvikling og ikke minst hvordan elevene har trivdes, og at det derfor til og med kan oppleves som en liten sorg når undervisningen er over for en periode.

6.2.5 Praktiske øvelser og eksempler

Det aller mest relevante for å finne svar på min problemstilling i denne studien er kanskje å se på konkrete *praktiske øvelser og eksempler* som vil kunne fungere for denne målgruppen i samspillsammenheng. Tankene *bak* disse øvelsene kommer frem i informantenes utsagn tidligere i dette kapitlet. Her skulle jeg selvsagt gjerne lagt frem alt jeg har fått se og lære fra informantene, samt egne bidrag som jeg har med meg fra studiet i Stockholm, men grunnet rammen for masteroppgaven må jeg avgrense til noen relativt få eksempler. Jeg håper forøvrig at jeg likevel kan så et frø for interessen for å lese og lære mer om rytmikk, og særlig med fokus rettet mot nybegynnere i samspilloplæring. Gitt masteroppgavens fokus, vil jeg

her kun legge frem resultater som omfatter nettopp denne målgruppen, selv om alt har overføringsverdi og selvsagt også kan brukes i andre sammenhenger. Jeg har sortert øvelsene og de praktiske eksemplene inn i ulike områder som berøres og som det trenes på, og landet på følgende inndelinger:

A) Puls

B) Taktart

C) Gehør

D) Pust- og blåseteknikk

Selvsagt vil noen av disse øvelsene og eksemplene berøre flere av kategoriene over, men jeg har altså delt dem inn etter *hovedfokusområde*. De fleste av disse øvelsene omfatter også temaet *improvisasjon*, men ettersom ingen av de utvalgte øvelsene har improvisasjon som sin hovedhensikt, har jeg valgt å ikke ha improvisasjon som eget område i denne sammenhengen. Likevel er det viktig for meg å understreke at improvisasjon også er til stede i aller høyeste grad i de følgende øvelsene, noe jeg ser som en pedagogisk styrke.

Jeg vil nå legge frem et par praktiske eksempler for hver temagruppe. Hver øvelse får navnet «Øvelse 1» eller «Øvelse 2» under sin kategori, samt en stikkordstittel som beskriver i korte trekk innholdet i øvelsen, slik at det skal være lett å finne tilbake til de ulike øvelsene om man ønsker å bruke disse selv ved en senere anledning.

A) Puls

Her har jeg lyst til å trekke frem to eksempler som viser to ganske ulike måter å trene pulsforståelsen på; den første var en øvelse som ble brukt i undervisningen jeg fikk observere, og den andre ble presentert av informant 3.

Øvelse 1 – «Tromme eller instrument spiller gå-stegene til utvalgt elev»

Som jeg snakket om med informant 3 i det individuelle intervjuet også, så skal man helst ta utgangspunkt i, og begynne med, *barnets eget tempo*, når man skal trene på puls i en nybegynner-fase, og derfor er denne øvelsen fra observasjonen veldig fin å ta med i denne sammenhengen. Den er et godt eksempel på hvordan man kan jobbe med og ta utgangspunkt i dette, nettopp fordi denne øvelsen er så *grunnleggende*, og kan gjøres helt uten noen som helst forkunnskaper. Jeg tenker at den også kan brukes for yngre elever, som for eksempel i

musikkbarnehagegrupper, for å begynne å leke med begrepet «puls» eller «tempo», eller i motsatt tilfelle: Den kan brukes på eldre elever som har spilt lenge, men som fortsatt, av en eller annen grunn, ikke har noen særlig god pulsfølelse eller -forståelse.

Øvelsen går ut på at læreren står med en tromme, eller annet slaginstrument, mens elevene får beskjed om å fordele seg utover på gulvet, stående. Elevene skal gå i et eget tempo, uten å se på andres føtter, eller prøve å matche de andres tempo. Læreren begynner så å markere fotstegene til en tilfeldig utvalgt elev med trommeslag. De elevene som hører at dette ikke kan være deres fotsteg, deres tempo, deres puls, stopper opp på gulvet i «frys»-posisjon. Slik vil det en etter en bli færre elever som går på gulvet, helt til én går alene til slutt mens trommen slår disse slagene. Den eleven som fikk sine steg spilt av trommeslagene får nå være den som spiller på tromme, og skal nå i neste runde velge seg ut en ny person som vedkommende spiller stegene til. Dette kan etterhvert byttes ut med elevenes egne instrumenter; blåse- og strykeinstrumenter, og ulike slagverkinstrumenter. På den måten får elevene også trent på å få til å produsere presis tone og tydelig ansats, akkurat når de skal, som jo er en treningssak i stor grad, særlig for unge blåsere. I denne øvelsen får elevene også trent på å lytte aktivt mens de er delaktige i aktiviteten, da de åpenbart er nødt til å kunne skille ut lyden fra trommen, mellom alle fotstegene som går i hver sin «verden», i så mange ulike tempoer, og lytte til, og kjenne fysisk etter, om det er *deres* tempo som blir spilt.

Noe som ikke ble gjort i denne observasjonen, men som jeg tenker kan være en fin måte å enkelt avansere øvelsen på, er at flere får sine steg spilt *samtidig* etterhvert. Det vil kreve enda mer konsentrasjon og lytting.

Øvelse 2 – «Spille note- og pauseverdier i ulike taktarter»

Øvelsen går ut på at elevene skal trene opp sin pulsfølelse, men også form- og taktartfølelse, så her får de også trent på perioder, form og ulike taktarter. Her kan man også starte uten instrument, men legge til instrument som en videreføring av øvelsen etter kort tid. Øvelsen er laget av informant 3.

Man begynner med at læreren spiller på piano, og elevene er ute på gulvet, spredt utover rommet. Her starter vi nå eksempelvis med 4/4-takt, og læreren spiller dermed noe på pianoet i fire taktslag, før pianoet tar pause i fire taktslag. Når pianoet spiller skal elevene bevege seg på gulvet, helst i firedels-pulsen, men det kommer etterhvert om ikke alle gjør dette naturlig

fra første stund. Når pianoet er stille skal elevene også stå stille. Man kan gjøre dette lenge over en 4/4-takt, så gjøre det samme i en 3/4-takt og så i en 2/2-takt. Så kan man gjøre dette vanskeligere ved at man først spiller en 4/4-takt, så har pause i en 4/4-takt, men så går rett over i å spille en 3/4-takt, for deretter å ta pause i en 3/4-takt, så rett over i å spille en 2/2-takt, for så å ta pause i en 2/2-takt. Slik kan denne runden med ulike taktarter gå på «loop». Man kan også legge til ønsker om dynamikk som et moment i denne øvelsen, altså at musikkpedagogen gir elevene beskjed om spesifikk dynamikk på spesifikke partier, så får elevene også enda en utfordring i denne øvelsen, og blåserne får mulighet til å begynne å øve på å disponere luften riktig med hensyn til notelengde og styrke.

For å avansere enda mer, tenker jeg at man enkelt også kan dele inn i solister eller grupper etter hvert; «Messing skal kun spille 4/4-takten, og treblås spiller kun 3/4-takten», for eksempel. Jeg ville nok anbefalt å gjøre denne kun med bevegelse først, så kan man deretter gjøre dette med instrument; man spiller en lang tone mens pianoet spiller, og man er stille når pianoet er stille. Det bør være et mål at elevene tydelig er med fra eneren i hver takt, enten det er med kroppen, stemmen eller instrumentet, og at man kan se at de teller pausene i mellom hver takt riktig, før man legger til en ny utfordring og utvidelse av øvelsen.

B) Taktart

Den første øvelsen er laget av informant 3, og den andre øvelsen ble gjort under observasjonen. Begge øvelsene handler om å fysisk se og gjøre det man hører i musikken, og senere skal spille. Øvelsene behøver ikke være forberedende øvelser til musikkstykker som skal spilles på et senere tidspunkt, men kan veldig gjerne være det, da dette helt klart gir elevene god oversikt og kjennskap til stykket de jobber med. Her får de lære et musikkstykke *med hele kroppen*.

Øvelse 1 – «Gå taktene og melodirytmen til sangen man senere skal lære»

Selv om øvelsen over også er en fin måte å øve taktarter og form på, finnes det øvelser som enda tydeligere visuelt sett bidrar til å trene på taktarter, og kan brukes i sammenheng med det stykket elevene jobber med, for eksempel. I denne øvelsen som informant 3 har laget, brukes det blomsterpinner for å markere hver takt visuelt på gulvet. For å ta et konkret eksempel kan man si at man jobber med «Blinke, blinke, stjerne lill», som jo også er en kjent og pedagogisk samspill-sang for nybegynnere, grunnet den enkle repeterende rytmen. Da kan man legge ut åtte «takter» med blomsterpinner på gulvet. Åtte 2/4-takter fordi elevene da skal få kjenne på

hele frasen.³ Alle elevene får «gå» pulsen gjennom taktene først; altså går de firedelene gjennom taktene først, og deretter går man melodirytmen, og etterhvert kan man også gjøre dette mens man klapper firedelspulsen for å knytte inn mer koordinasjonsøving i samme øvelsen. Elevene kan stå i «kø» og gå åtte takter «solo» før neste elev får gå de neste åtte taktene. Når de har gått sine åtte takter løper de tilbake og stiller seg i «kø» til å gå en ny frase. Dette kan gjerne gjøres uten instrumenter først, og så med. Enten ved at noen går, mens andre spiller, eller at de som spiller også går. Her må man ta steg for steg, og se an sin egen gruppe med hensyn til tidsperspektivet for progresjon og utvikling av øvelsen.

Øvelse 2 – «Vis hva du hører: Lag bevegelser til sangen man senere skal lære – med eller uten redskap»

Denne øvelsen kan gjerne gjøres med en sang elevene senere, på kort eller lang sikt, skal lære å spille. Prinsippet ble gjort med et musikkstykk i observasjonen som elevene senere skulle få lære å spille. Den hadde tre ulike deler (A, B, og C), og øvelsen var med på å gi elevene en god oversikt over de ulike delene og taktartsendringene. I observasjonen ble øvelsen gjennomført gjennom følgende progresjon:

1. Bli kjent med musikken: Første runde ble musikken spilt av, og elevene fikk beskjed om å følge bevegelsene til musikkpedagogen. Det ble gått inn og ut av ring, trampet og klappet på logiske steder i musikken.
2. Øvetempo: Så ble dette trent på uten musikk, da musikken hadde et høyt tempo, og ikke alle hang med på bevegelsene. Musikkpedagogen nynet på melodien i «øvetempo» mens bevegelsene ble gjort sammen.
3. Refleksjon: Etter at elevene begynte å kjenne musikken snakket man om den: «Hvor mange ulike deler hørte vi?», «Hva kjennetegner de ulike delene?»
4. Klapp/tramp, høyt/lavt: Nå avanserte bevegelsene som markerte taktartene og de ulike slagene i takten med at klappene ble klappet både «høyt» og «lavt»: «Nå skal vi klappe eneren her oppe», *viser høyt*, «og fireren her nede» *viser lavt*.
5. Refleksjon: Ny runde med refleksjon etter en del runder med trening på nytt «klappemønster»: «Hvilke slag gjør vi hva på nå?», «Hvilke taktarter var dette igjen?»

³ Om hele samspillgruppen skal gjøre denne øvelsen sammen er det ekstra viktig at alle, uansett instrument og stemme, har den samme *rytmen* i stemmen sin. Det er jo slik både informantene mine og jeg helst ser at samspillrepertoar for nybegynnere er; gruppen spiller flerstemt, av den enkle grunn at alle bør få spille de starttonene som ligger best i *deres* instrumenter, men at alle har felles *rytme*. Likevel er det ikke sikkert at denne metodikken er en selvfølge for alle, så derfor vil jeg understreke denne viktige forutsetningen for å gjøre denne øvelsen, før vi går videre.

6. Bevisstgjøring: Aktiv lytting og analyse av form: Elevene fikk så i oppgave å rope ut hvilken del de hørte til enhver tid når de kun lyttet til musikken, uten å gjøre noen bevegelser til.
7. Gjentakelse og improvisasjon: Øve med musikk igjen, og da man kom til C-delen fikk elevene spontan beskjed om at de kunne få improvisere.
8. Redskap som variasjon: Så ble trampene erstattet med ball som sprettes i bakken på samme slaget i taktene som trampene ble gjort. Dette ble så øvd på både med og uten musikk noen ganger. «Ball-slagene» understreket noen ekstra viktige slag (betoninger) i taktene. Ved å trene enda mer på dette, nå med ball i stedet for tramp, fikk elevene kjenne taktartsendringene enda mer på kroppen, og for å treffe ballen eksakt på slaget måtte «ball-slaget» forberedes i større grad enn trampene, så her måtte de *virkelig* vite når dette slaget skulle markeres for å klare å markere det presist i tide. (Treningen med hensyn til forberedelse av «ball-slaget» her kan, etter min mening, sees på som å gi elevene trening i å forberede seg slik de senere må gjøre på *instrumentet* sitt, dersom de skal klare å komme presist inn på *sin innsats* i musikken ved senere anledninger. Her lærer de at alt må forberedes, dersom de skal være presise i musikkens samspill.)
9. Elevene viser selv hva de hører: Så ble elevene delt inn i mindre grupper og fikk tilgang til ulike redskaper: ringer, kosteskaff, baller, sjal, og fikk i oppgave å vise hva de hørte i musikken på en bestemt del (A, B eller C), med bruk av valgfrie redskaper, ved at de øvde inn noe sammen med gruppen sin. Dette øvde de på en stund.
10. Fremføring: Til slutt ble sangen «fremført» for hverandre ved at de ulike gruppene beveget seg til «sin» del av musikken. Det hele ble et flott visuelt musikkstykke, og elevene kjente nå musikken veldig godt, og var godt forberedte til å øve på å spille dette på instrumentene sine.

Denne øvelsen kan og *bør* strekkes over mange uker, men tidsperspektivet for hver enkelt samspillgruppe er avhengig av hvor langt og avansert stykket er.

C) Gehør

Her vil jeg trekke frem to ulike aktive og morsomme øvelser for gehørtrening. Den første er hentet fra observasjonen, og den andre fra informant 3.

Øvelse 1 – «Spill det jeg går» og «gå det jeg spiller»

Dette eksemplet ble gjort under en av observasjonene, så i denne sammenhengen har jeg hentet det derfra, men jeg kan også legge til at dette er en øvelse jeg lærte på studiet i Stockholm, og som jeg har brukt mye i egen praksis, særlig med de ferskeste elevene.

Denne øvelsen kan gjøres fra flere perspektiv med hensyn til hva man ønsker å trene på, men den trener først og fremst gehøret, ved siden av at man får trent på å spille på instrumentet sitt, så klart. Man får også mengdetrening på de få tonene man kan spille, noe som danner et godt grunnlag for videre utvikling av registeret, etter min mening og erfaring. Man får også mulighet til å være «solist» foran gruppen, samtidig som man leder den, og øvelsen kan begynne i det veldig enkle, men raskt gjøres mye mer komplisert også, til senere anledninger og situasjoner. På den måten får man også begynt å trene på ulike musikalske «roller» allerede på nybegynnerstadiet.

Man legger ut matter eller A4-ark etter hvilke toner man vil bruke, på en rekke foran hver elev. Ta utgangspunkt i elevens første toner på sitt instrument, det vil si de tonene eleven på det tidspunktet føler seg trygg på. På horn vil det for eksempel her være naturlig å bruke C1 og F1 (på hornet). Vi legger dermed ut to matter eller ark med litt avstand mellom, foran hver elev, bortsett fra foran hornisten. Hornisten spiller disse tonene, det vil si improviserer en enkel rytme og melodi på disse tonene, mens de andre må lytte og «gå» på den tonen (matten/arket) som spilles. Så kan man også gjøre omvendt; de andre musikantene får improvisere og lede, og dermed «gå» en melodi på hornistens toner, som hornisten, eller alle hornistene, dersom de er flere, må spille. Etterhvert som elevene lærer seg flere toner kan øvelsen enkelt utvides med disse, og vanskelighetsgraden i forhold til hva som skal spilles øker dermed parallelt med vanskelighetsgraden for gehørtreningen. Når elevene har kommet så langt at alle har en felles skala i natura, kan man selvsagt bruke den samme «rekken» med matter/ark foran alle elevene, så lenge de starter på «sin» grunntone i natura-skalaen.

Øvelse 2 – «Spill den tonen du ser» og «gå til den tonen du hører»

Denne øvelsen er laget av informant 3. Vedkommende har ikke brukt den i samspilloplæring for nybegynnere med flere *ulike* instrumenter, men har brukt den mye i samspilloplæring for nybegynnere hvor elevene har samme instrument. Jeg tenker likevel at denne er en fin og morsom gehør-øvelse som kan tilpasses til å gjøres med flere ulike instrumenter, og vil si litt om dette i mellom forklaringen av øvelsen.

Jeg har valgt å kalle denne første delen av øvelsen for «Spill den tonen du ser». Først velger man seg et lite antall toner som alle nybegynnere på gruppen mestrer på sitt instrument, og som klinger likt. Eksempelvis kan det være snakk om tonene Bb natura og C natura. Da velger man to ulike farger på A4-ark som legges i en tilfeldig rekkefølge på en rett linje, og man gjennomgår instrumentvis i plenum hvilken tone som er «gul» på horn, og hvilken tone som er «blå» på horn, slik at alle instrumentene vet hvilken farge som tilsvarer hvilken tone på sitt instrument, for at man skal kunne ha et felles tonespråk. Så skal elevene spille disse tonene, spille riktig tone på riktig farge, og arkene fungerer dermed, på samme måte som i forrige øvelse, som «noter» i denne sammenhengen. For mengdetrening kan man la hver elev endre på rekkefølgen på arkene, og dermed få sin egne lille komposisjon spilt av de andre på gruppen.

«Gå til den tonen du hører» har jeg valgt å kalle denne neste delen av øvelsen. Nå skal fargearkene legges utover «hulter til bulter» på gulvet. Elevene går rundt på gulvet, og når læreren spiller en lang tone, skal elevene stanse på riktig farge som representerer den samme tonen. Så blir det etter hvert elevenes tur til å spille, og lede gruppen, mens resten går.

Avanser parallelt med at elevene behersker flere av de samme tonene i natura på sitt instrument; legg flere fargeark ut av gangen.

Begge disse øvelsene er noe begrenset helt i begynnelsen, da man ikke har så mange toner å «velge mellom» som nybegynner. Med det mener jeg at det på nybegynner-stadiet i en samspillgruppe vil være naturlig at gruppen består av for eksempel en kornettist som kan tonene C og D, en hornist som kan tonene C og F, og en fløytist som kan tonene Bb og A. Disse tonene er da ikke natura, men elevenes noterte og klingende toner på deres instrument. Dermed har musikkpedagogen begrensede muligheter med tanke på hvilke felles klingende toner (natura) denne samspillgruppen kan. Det er en ganske vanlig utfordring for musikkpedagoger som leder samspillopplæring for nybegynnere, så den begrensingen må jo også nevnes i denne sammenhengen. Likevel, selv om man da ikke kan utføre øvelsene på samme måte som man kunne gjort om man for eksempel ledet en ren horngruppe, altså en samspillgruppe med kun hornister, med samme instrument, men øvelsene er likevel kreative, spennende og morsomme øvelser som gir den mengdetreningen nybegynnere trenger, ettersom elevene kan holde på med disse øvelsene lenge, og synes det er gøy. Hvis man ønsker tenker jeg også at det er mulig at musikkpedagogen av og til legger ut flere fargeark

eller matter og leder spillingen, mens elevene lytter og går, for å få trening i å lytte til noen flere toner enn elevene på den tiden kan spille selv. Da kan man gjerne også trene på C-dur skala, notealfabetet, i fellesskap, og for eksempel legge ut en halv skala, og bli enige i plenum om at alle nå har C, D, E, F og G foran seg, for eksempel, uavhengig av om man kan disse tonene på sitt instrument ennå. Man kan også dermed fint knytte dette opp mot notelesing og trening på dette i fellesskap, tenker jeg, og fargearkene kan da for eksempel byttes ut med avbildede noter og notelinjer som de går på: Elevene kan få A4-ark med store notelinjer på (uten nøkkel), og selv tegne inn nøkkel og toner, slik de selv ville lest en notert C-dur skala for sitt instrument.

D) Pust- og blåseteknikk

Øvelse 1 – «Redskap(er) styrer tonen(e)»

Varianter av denne øvelsen ble både brukt i undervisningen jeg fikk observere, samt at informant 3 kunne fortelle meg om mange fine erfaringer med denne typen øvelser i vedkommendes arbeidsliv. Jeg kan legge til at dette også var øvelser jeg lærte på studiet i Stockholm, og jeg har dermed forsøkt å samle disse erfaringene i én og samme beskrivelse.

Her vil jeg altså dra mange korte eksempler inn under én type øvelse; nemlig det at elevene må spille (eller blåse eller synge) en lang tone styrt av et *redskap*. Denne samlekategorien har jeg gitt navn til selv, etter å ha hørt om, observert og lært veldig mange ulike øvelser av denne samme sorten, som går ut på det samme, og med den samme hensikten; nemlig at en gjenstand, et *redskap*, som er mye brukt som verktøy i rytmikk, styrer hvor lang tonen skal være. Dette er så klart mye mer spennende enn at en musikkpedagog står og teller til for eksempel ti når både tonehøyde, størrelse på tonen (noe som blir visuelt for «klang») og lengden på tonen visualiseres, enten av ett eller flere redskap. Her kan man også enkelt utvide og lage spennende klang-komposisjoner av denne måten å spille sammen på. Jeg skal forsøke å forklare i korthet: Ball(er), fjær, såpebobler eller bevegelse(r) fra musikkpedagog og/eller medelev, styrer hvor lang(e) tone(r) en eller flere andre elever skal spille. Om man for eksempel bruker fem ulike fjær, i ulik farge for å enkelt se forskjell på dem, og musikkpedagogen slipper disse fra et høyt punkt, skal hver elev, eller elevgruppe/instrumentgruppe, spille så lenge deres fjær er i luften. Om elevene får velge tone selv kan en slik øvelse også bli riktig så kule klusterklang-komposisjoner. Tilsvarende kan noen elever trille ball(er) i ulik størrelse over gulvet mellom seg, mens andre elever ser på og skal spille en tone så lenge ballen triller på gulvet. Om man bruker såpebobler kan man også

enten «spille en boble» til den sprekker, og så hoppe til en annen og spille den, men da må man også bytte tone. Man kan også gjøre omvendt: elevene spiller en kort tone når «deres boble» sprekker. Det kan bli riktig så spennende komposisjoner av dette, og det fikk jeg også erfare under studiet i Stockholm. Jeg vil oppfordre til å bruke elevenes instrumenter til dette, da all spilling er trening for embouchuren, men man kan selvsagt også bruke stemmen, enten med toner eller lyder, med «body percussion», eller med ulike slagverkinstrumenter eller klangstaver.

Øvelse 2 – «Samspill og kommunikasjon i ring – send redskap, lyd eller tone til hvem du vil»

Her vil jeg forsøke å koble sammen flere varianter av øvelser som kan gjøres i ring, da alle disse kan være fine som *oppvarmingsøvelser* i samspillgrupper for nybegynnere.

Den første er hentet fra observasjonen, men er også ting jeg har gjort på studiet i Stockholm. Den andre variasjonen av øvelsen er laget av informant 3. Felles for begge disse øvelsene er at elevene og musikkpedagogen står i ring, med ansiktet vendt inn mot hverandre.

I den første varianten av øvelsen kastes det en tennisball. Musikkpedagogen kaster først, uten å si noe, og man må ha øyekontakt med dem man sender til, for at de skal kunne ta i mot. Så skal man huske hvem man sender den til, for man skal sende til noen nye hver gang, slik at man ender opp med en rekkefølge der alle har mottatt ballen én gang, og så kan holde seg til denne faste rekkefølgen. Men ved siden av å kaste og motta ballen, skal man legge til gode inn- og utpuster; innpust før man kaster, og utpust når man kaster. Målet er at dette gjøres fint og naturlig. Er det vanskelig kan det hjelpe å lage en mindre ring. Så kan man erstatte pusten med en lyd eller tone som man sender med ballen; det kan for eksempel være «Hoooi», «Tjssss», «Hå!», «Mmmm...», «Åh!» (sinna brumming), «Ding-dong!» (fallende intervall), «Blæææh!», «Bæææ!», «Møøø!», *smeller med tunga* eller rett og slett en lang, kort, dalende eller oppadgående tone. Etter noen runder får elevene beskjed om at de kan endre lyd om de vil. Som en utvidelse av øvelsen sender musikkpedagogen inn enda en ball i ringen. Begge ballene sendes fortsatt til den nå faste mottakeren, og med en lyd eller tone fra stemmen eller kroppen, men like etter at én ball og lyd er sendt, så får man altså en ny ball, så her må man følge litt mer med. Så kan man gjøre dette *uten* ball, og med *lukkede* øyne, i den samme mottaker-rekkefølgen. Så langt har alt blitt gjort uten puls, men det kan man så legge til nå ved at musikkpedagogen klapper en felles svak puls på låret, og alle forholder seg til

den ved å forsøke å sende én lyd per slag eller hvert andre slag, alt ettersom hvilket tempo man velger, og hvor raskt elevene reagerer på lydene.

Noe som ikke ble ikke gjort på observasjonen var å koble instrumentene på denne øvelsen, men jeg tenker at man enkelt kunne gjort det som en utvidelse av øvelsen. Man kunne først sende en tone, så en rytme, og at alle må herme etter rytmen som først blir sendt, men på valgfri tone, for å tilpasse for hvert instrument. Denne øvelsen kan også da gjøres uten puls først, men så avansere med å måtte forholde seg til en felles puls. Dette ville i så fall ha vært en overgang til neste variasjon av øvelsen, som kommer fra informant 3:

I denne varianten av øvelsen spiller elevene en heltone hver i langsomt tempo, og tonen sendes på samme måte rundt i ringen, først sideveis i rekkefølgen som man står, men så senere på kryss og tvers gjennom øyekontakt. Så kan man gjøre det samme med halvnote og fjerdedel.

Avslutningsvis i dette delkapittelet vil jeg nok en gang vektlegge at det finnes uendelig mange muligheter, og dette er bare noen eksempler på hvordan man kan begynne med litt rytmikkinspirert musikkundervisning i samspillopplæring for nybegynnere. Enkelte av disse øvelsene, særlig der hver elev fremstår som «solist», spurte jeg informantene mine om de hadde noen erfaringer med at dette opplevdes som litt skummelt for elevene, men det var det ingen som hadde noe negativ erfaring med. Vi diskuterte dette på gruppeintervjuet og kom frem til at en såpass lekbasert undervisning, som jo dette i aller høyeste grad er, gjør at mange «glemmer» litt at ting kan være skummelt, og at egen komfortsone blir litt ubevisst utvidet i denne settingen. Barna blir fort «revet med», og undervisningen preges av både latter, smil og kroppslig kløning, som også skaper mye humor på timen sammen. Likevel tror jeg at denne typen undervisning skal være nøye planlagt fra pedagogens side, for at det skal kunne «flyte» i undervisningen, ved at alle er tenkt på, alle instrumenter tatt «hånd om» i planleggingen og at alle stegene i progresjonen går veldig pedagogisk trinnvis, og at man ikke gjør noe man ikke er 100 % sikker på at alle vil føle mestring for, før man tar øvelsen et steg videre. Først da tror jeg at dette kan bli en veldig morsom øvelse for alle parter. Dette vil alltid kreve en del forkunnskaper om instrumentkunnskap, for eksempel, av musikkpedagoger som skal lede slike grupper. Rytmikk vil «bare» være et godt *verktøy* til undervisningen, det er veldig viktig for meg som musikkpedagog å understreke, og det vil alltid kreve utdannede

musikkpedagoger med bred, allsidig utdanning, og ikke minst; *med tilstrekkelig instrumentkunnskap*, for å lede en slik gruppe så godt som mulig.

7. Diskusjon

I dette siste kapittelet skal jeg forsøke å svare tydelig på oppgavens problemstilling, med utgangspunkt i resultatene mine, samt diskutere disse resultatene opp mot oppgavens teoretiske rammeverk, og opp mot den tidligere forskningen som er presentert tidligere i oppgaven. Til slutt skal jeg komme med noen avsluttende refleksjoner, tanker om videre arbeid og forslag til videre forskning på området.

«Vi lærer med hele kroppen. Det er gjennom kroppen vi erfarer verden og forstår den» skriver Frode Søbstad (Søbstad, 2000). I denne masteroppgaven har jeg forsøkt å vise nettopp dette, ved å trekke inn ulike perspektiver på barns utvikling, og å vise hvordan og hvorfor barn kan lære mer ved bruk av hele kroppen, for ikke å snakke om hvordan man kan lære om musikk og musikkens elementer gjennom en praktisk og lekende tilnærming, og bruke rytmikk som et verktøy til nettopp dette. Jeg har også sett på hvordan man kan få mye ut av gruppeundervisningssituasjoner med hensyn til læring og utvikling i lys av et sosiokulturelt læringsperspektiv. Min tanke har vært, helt siden jeg hørte om rytmikk første gangen, at hvis noen skulle ha virkelig god nytte av å lære på denne måten, så måtte det være ferske instrumentalister, såkalte nybegynnere, særlig i situasjoner der de får musikk- og samspillopplæring i gruppe. Å lære ting mens man utforsker og «leker» med et fagområde, eller fenomener innenfor fagområdet, og samtidig får den nødvendige mengdetreningen på ulike utfordringer på sitt relativt ferske hovedinstrument, samtidig som at man har det gøy i sosialt lag, og dermed også trener på sosiale ferdigheter – dette må vel kunne anses som å være en helt ideell undervisningssituasjon for denne målgruppen? Min overbevisning om dette har blitt styrket etter å ha gjennomført denne studien.

Jeg synes særlig dette med at man kan jobbe med og øve på én ting veldig lenge, på så mange ulike måter, er viktig i musikkpedagogisk sammenheng. Både rytmikk og gruppeundervisning gir oss så mange muligheter her, slik jeg håper jeg har klart å vise gjennom disse kapitlene. Så hvis man kobler dette mot *det «lekende», det nysgjerrige og spennende* perspektivet på læring, så tror jeg vi vil komme langt i våre samspilløkter med de unge nybegynnerne. Da lar vi ikke begrensningene vi har ødelegge for læringen.

Så hvordan kan vi bruke den kunnskapen vi nå har, til å legge til rette for å at nybegynnere får et godt undervisningsutbytte av sin samspilloplæring? Og ikke minst, for å komme tilbake til denne oppgavens problemstilling: *På hvilke måter kan rytmikk være et verktøy i samspilloplæring for nybegynnere?* I denne formuleringen ligger det allerede til grunn en antakelse om at rytmikk kan være et godt verktøy, og det er nok også denne oppgaven en bekreftelse på i seg selv, men spørsmålene jeg vil besvare her går mer konkret på *hvordan*, og *på hvilke måter* dette kan skje. Informantene har delt meninger og erfaringer om dette, og jeg har også fått se mange gode eksempler gjennom observasjonene. I resultatkapittelet finnes flere eksempler som gir konkrete og praktiske svar på dette spørsmålet, men kort oppsummert, som det i denne sammenhengen må gjøres, kan man si at rytmikk kan bidra til både musikalsk og sosial utvikling, ved siden av at metoden også gir musikkpedagogiske fordeler i den lærings situasjonen som gruppeundervisning er, slik jeg håper jeg har klart å vise ytterligere eksempler på gjennom teorikapittelet.

I teorikapittelet gikk jeg systematisk gjennom begreper som kan knyttes til sosiokulturell læringsteori, og ga noen eksempler på hvordan pedagogiske konsekvenser av disse begrepene kunne iverksettes i gruppeundervisning i praksis. Når jeg nå ser på resultatene i denne studien blir det også tydelig at disse begrepene kan knyttes til *rytmikkmetoden*, og på den måten også til å teoretisere hvordan rytmikk kan brukes som verktøy ut fra et *sosiokulturelt perspektiv* på læring og utvikling. For eksempel kan vi se av resultatene hvordan *redskaper* blir tatt i bruk i rytmikk som del av læringsprosessen. Ved bruk av rytmikk finnes det flere måter å danne intellektuelle redskaper på, som for eksempel i øvelsen der redskaper ble brukt for å få en forståelse av skalaen (øvelse C1, se s. 77). Ved å fysisk se og gå en skala lærer elevene seg hvordan en skala er oppbygd, fungerer og klinger, og kan bruke skalakunnskapen som et intellektuelt redskap i senere anledninger. Ut i fra det de lærer her kan de også tegne en skala, hvor man også kan plassere inn grep, slik at man ender opp med en greptabell, som da er en kombinasjon av et intellektuelt redskap, og et fysisk redskap. Både i observasjonen og i intervjuene med mine informanter kunne vi høre eksempler på hvordan pedagogenes bruk av *den proksimale utviklingssonen* ble tatt i bruk når de underviste ved at hver eneste rytmikkøvelse gradvis ble vanskeligere. Alle øvelsene var bevisst lagt opp slik at det startet så enkelt at man ikke trengte forkunnskaper i musikk for å delta, mens de endte ganske så avansert. Dette er et fellestrekk for alle øvelsene, men et eksempel på dette er øvelsen der man startet med å kaste tennisball til hverandre i ring (øvelse D2, se s. 80). Det er en oppgave man må kunne anse at de aller fleste mestrer, men etterhvert skulle man i denne øvelsen kombinere

både kommunikasjon (med hverandre), hukommelse (ved å hele tiden være oppmerksom på rekkefølgen), samt pust- og blåseteknikk, i tillegg til at det kom en ny ball inn i ringen, så man måtte også være ganske oppmerksom på alle rundt en samtidig, for å få med seg når den neste ballen ble kastet til en. Senere kan man også knytte både eget instrument og puls til denne øvelsen, og improvisasjonen, som også var en del av den første delen av denne øvelsen, blir også en mer utfordrende oppgave, da den nå må gjennomføres på instrumentet og til en puls. Som tidligere nevnt er dette begrepet, den proksimale utviklingssonen, ofte brukt i kombinasjon med *stillasbygging*, noe det også gjøres i nevnte eksempel ved at musikkpedagogen deltok først, men så meldte seg ut av øvelsen etter hvert. *Imitasjon* blir mye brukt i rytmikkundervisning, da man ofte benytter seg av «føre/følge-prinsippet» eller ved å gjøre ting først, for å oppleve noe selv først, før man reflekterer over hva man gjorde og lærte etterpå. Det er derfor ikke sjelden at elever i rytmikkundervisning får beskjed om å «bare følge» musikkpedagogen i det musikk blir satt på, så jeg vil påstå at imitasjon er et fenomen som er mye til stede i rytmikkundervisning. Sist, men ikke minst, kan også *mediering* foregå og sees i rytmikkundervisning; Jeg kunne observere hvordan elevene tok i bruk det de hadde lært fra tidligere undervisningsøkter, de redskapene de hadde utviklet før, og benyttet disse når musikkpedagogen deres presenterte en ny utfordring på en annen time som bygde på det grunnlaget at elevene var godt kjent med tidligere lærte fenomener. Et eksempel på dette kan være at elevene fint kunne improvisere innenfor fire takter fordi de hadde lært og erfart hva tanker og perioder var.

«Undervisning skal foregå ‘ud fra barnet’» skriver Nielsen (Nielsen, 2010, s. 183), og det er nettopp slike perspektiver på undervisning jeg har forsøkt å vektlegge og utforske i kapittelet om tidligere forskning. Denne forskningen gir tilgang til ulike perspektiver på barns utvikling, og viser at musikk også kan sørge for utvikling på andre områder hos barn, at en leken tilnærming til læring kan fungere som et pedagogisk verktøy og som en fin innfallsvinkel til læring hos barn, og hvordan kroppslig læring kan bidra til en dypere og mer helhetlig læring. Kort oppsummert kan vi si, slik Sæther også hevder, og som jeg håper kapittelet om tidligere forskning bekrefter, at: «Estetiske læreprosesser som blant annet involverer musikk, kan bidra til en *positiv og helhetlig utvikling* for barn og unge» (Angelo & Sæther, 2017, s. 107, min kursivering).

I resultatkapittelet ser vi flere eksempler hvordan elevene kan få oppleve og lære musikk med hele kroppen, både med og uten instrumenter, hvor gøy de har det når de lærer, hvordan alle

«henger med» ved at øvelsene gjøres med jevn gradvis økning av vanskelighetsgrad og at denne typen praktiske, samarbeidende og lekne øvelser bidrar til å skape et godt læringsmiljø i gruppen, og gjør at elevene får trent sine sosiale ferdigheter parallelt med musikkopplæringen. Da jeg undersøkte hva informantene synes rytmikk var og betydde for dem, kom det frem ord som *samspill, kreativitet, lek, bevegelse, samarbeid, glede, boblende, praktisk læring* og *gøy*. Det er ingen tvil om at både elever og musikkpedagoger som har erfart rytmikk i undervisningen ser på dette som en positiv og morsom metode som sprer både glede og latter, og som tidvis oppleves som «lek», enda alt dette først og fremst er *musikkundervisning*. Av den grunn vil jeg svare på oppgavens tittel, med et «Ja, man kan faktisk leke seg god!», selv om det å bli god *også* krever målrettet egenøving på instrumentet ved siden av undervisningen. Men at rytmikk av informantene oppleves som en lekende metode som man kan lære masse av innenfor musikkfaget, det er det ingen tvil om! Og så finnes det selvfølgelig mange svar og eksempler i denne oppgaven på *hvordan* man kan leke seg god. Jeg håper denne oppgaven i alle fall kan gi noen ideer om det.

Jeg synes det passer å la Nielsen få avslutte sitt sitat som jeg startet med innledningsvis i dette avsnittet, da jeg synes dette oppsummerer så godt hva rytmikkundervisning består av:

Undervisning skal foregå 'ud fra barnet' og tage hensyn til, hvad der opfattes som væsentlige barnlige (men ikke hermed barnagtige) ytrings- og aktivitetsformer: legen, det nysgerrigt sansende og opdagende, det skabende, det spontant selvvirksomme, hvor enheden af det kognitive, emotionelle og kropslige og hertil det sociale netop kommer til udtryk. Hensigten er imidlertid ikke blot at tage barnet alvorligt, så længe det er barn, men også at 'bevare barnet i os', fordi sådanne kvaliteter, som netop er omtalt, opfattes som værdifulde i hele livsperspektivet (Nielsen, 2010, s. 183).

Også norske pedagoger og psykologer kan bekrefte dette i nyere litteratur, og jeg har valgt å hente ut et sitat om dette fra boken «Kroppen som fundament for læring» (Berg, 2019), som også oppsummerer dette perspektivet på læring godt, etter min mening:

All læring foregår i hjernen, men den informasjonen vi trenger for å kunne lære noe, får vi gjennom bruk av kropp og sanser. Barn er på konstant oppdagelsesferd og berører, lukter, smaker, hører og ser verden rundt seg. Derfor er det riktig å si at kroppen er fundament for all læring (Berg, 2019, s. 9).

7.1 Avsluttende refleksjoner

Juntunen og Hyvönen skriver at selv om det kan være vanskelig for noen å erkjenne, så kan kroppslig involvering og bevissthet fungere som pedagogiske verktøy for meningsfulle opplevelser, og dermed en dypere læring; kroppslig læring (Juntunen & Hyvönen, 2004, s.13). Juntunen skriver også at studier om rytmikk bidrar til å øke forståelsen for utøvelsen av rytmikk, og dermed også viktigheten av kroppslig involvering i musikkundervisningen (Juntunen, 2004, s. 84). Med dette masterprosjektet håper og tror jeg at jeg vil kunne bidra med nettopp det; å opplyse, motivere og inspirere flere musikkpedagoger til å utforske, oppsøke og ta i bruk rytmikk, og gjerne først og fremst i samspillopplæring for nybegynnere, som altså er en målgruppe og undervisningssituasjon som jeg – særlig etter å ha gjennomført dette prosjektet – mener metoden er en pedagogiske gullgruve for. For min egen del, som også nevnt i introduksjonskapittelet, har denne studien, i kombinasjon med rytmikkstudiet i Stockholm, også utvidet min pedagogiske tenkning, kunnskap og praksis betydelig, og jeg føler absolutt at jeg har vokst faglig sett på mange områder gjennom denne «reisen». Er perfektionisten i meg 100% fornøyd med alle skriftlige formuleringer i denne oppgaven? Absolutt ikke! Men det tror jeg heller aldri at jeg ville blitt. Jeg mener at man utvikles hele tiden, og skal kreve av seg selv at man presterer deretter, så jeg kunne nok sittet og pirket på formuleringer i denne oppgaven i mange år, om det hadde hatt noen hensikt. Men *innholdet*, som jo er resultatet av arbeidet og det viktigste for meg å formidle videre, er jeg både fornøyd med og stolt av, og jeg synes i alle fall selv at jeg har fått frem mange gode perspektiver på musikkpedagogisk praksis som er verdt dagens lys, og som jeg tror også vil være av verdi for andre.

Likevel hører det med å trekke frem noen kritiske refleksjoner rundt eget arbeid, og da tenker jeg særlig på dette som Kvale og Brinkmann kaller for «*refleksiv objektivitet*, forstått som det å reflektere over sitt bidrag som forsker til produksjonen av kunnskap» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 273). Det er vanskelig å være objektiv i en forskningssituasjon der du forsker på noe du allerede er begeistret for – i mitt tilfelle, rytmikk – og selv om mitt inntrykk er at informantene følte seg trygge i intervjusituasjonen vil jeg trekke frem utfordringen ved det at det *kan* være vanskelig å ha et kritisk perspektiv på et fenomen i et miljø der «alle er enige», og i situasjoner der man er med mennesker med liknende bakgrunn og interesser. Jeg har også utelukkende skrevet om gruppeundervisning som noe positivt, men vil i denne sammenhengen påpeke at jeg også er klar over at det selvfølgelig kan være uheldige sider ved gruppeundervisning; elevene kan føle på prestasjonspress fra de andre på gruppen, på sosiale

forventninger, på ulik fordeling av makt, på favorisering av og blant elevene, og det kan også forekomme uheldig oppførsel mellom elevene som kan være lite synlig for musikkpedagogen som leder gruppen.

7.2 Tanker om videre arbeid

Med utgangspunkt i dette masterprosjektet tenker jeg at det på sikt kunne vært givende å samarbeide med andre rytmikkutdannede kollegaer for å lage og sette sammen noen øvelser til bruk i samspilloplæring for nybegynnere. Dette kunne være noen lett forståelige øvelser, med tydelige beskrivelser og instruksjoner, slik at man kunne bruke disse selv om man ikke har tatt noen utdanning i metoden. På den måten kunne vi delt kunnskapen med flere musikkpedagoger, slik at flere barn kunne få glede av metoden i sitt undervisningsforløp.

Siden høsten 2018 har jeg også vært så heldig å få undervise i fagene horndidaktikk og messingdidaktikk ved Norges musikkhøgskole. Der er jeg svært takknemlig for at det også har vært interesse for mitt rytmikk-engasjement, og denne våren sto det for første gang (så langt jeg vet) «rytmikk» på timeplanen i disse fagene. Dessverre måtte forelesningen avlyses grunnet koronaepidemien, men skoleåret 2020-2021 skal altså rytmikk og denne masteroppgavens tema også nevnes i disse dagene. Det er en veldig god start med hensyn til bredere videreformidling av denne metoden i Norge, synes jeg!

7.3 Forslag til videre forskning på området

Som også Juntunen var inne på ønskes det generelt mer forskning på områder som involverer rytmikk i musikkundervisningen, så all forskning som involverer rytmikk vil være et godt og viktig bidrag i musikkpedagogiskmiljøet, tror jeg. Jeg for min del kunne nå gjerne videre tenke meg å gjennomføre et aksjonsforskningsprosjekt med egne rytmikkøvelser i samspilloplæring for nybegynnere, men må vel si meg ferdig med mastergradsstudier for en stund. Kanskje om noen år, så vil noen være interessert i å utforske dette nærmere, og da stiller jeg i så fall gjerne opp som informant.

Jeg tror at det er sunt å ha store drømmer og tanker for noe om man skal fortsette å ha et brennende engasjement for sitt fagfelt. Det var jo tross alt slik ideen om denne masteroppgaven, kombinert med en videreutdanning i Stockholm, også en gang var. Jeg velger derfor å se positivt og forventningsfullt på tiden fremover når det kommer til kjennskap

til, og kunnskap om, rytmik i Norge. Det kan bli spennende å følge med på det jeg håper og tror vil være en positiv utvikling. Jeg har i hvert fall tenkt til å gjøre *mitt* for dette, og starter med denne masteroppgaven som et bidrag til nettopp det.

Litteraturliste

Alveson, M. & Sköldberg, K. (2017). *Tolkning och reflektion*. (3. utg.). Lund: Studentlitteratur.

Angelo, E. & Sæther, M. (2017). *Eleven og musikken*. Oslo: Universitetsforlaget.

Askland, L. & Sataøen, S. O., (2017). *Utviklingspsykologiske perspektiv på barns oppvekst*. (3. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Berg, A. (Red.). (2019). *Kroppen som fundament for læring*. Oslo: Universitetsforlaget.

Bjøntegaard, B. (2014). *Gruppeundervisning i instrumentalopplæringen på høghskolenivå*. Oslo: NMH-publikasjoner 2014:6.

Bjørndal, C. R. P. (2017). *Det vurderende øyet*. (3. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Bonde, Lars Ole (2009). *Musik og menneske – Introduktion til musikkpsykologi*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.

Brean, A. & Skeie, G. O. (2019). *Musikk og hjernen*. Oslo: Cappelen Damm.

Bülöw, G. von (1972). *Hvad er rytmik? En introduktion i rytmisk-musikkalsk opdragelse*. København: Wilhelm Hansens Musikforlag.

Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag.

Davidson, J. W. & Mcpherson, G. E. (2006). Playing an instrument. I G. Mcpherson (Red.), *The Child as Musician: A handbook of musical development* (s. 331-351). Oxford: Oxford University Press.

De nasjonale forskningsetiske komiteene. (2014). Personopplysninger, konfidensialitet og anonymisering. Hentet fra <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/etiske-retningslinjer-for-forskning-pa-internett/personopplysninger-konfidensialitet-og-anonymisering/>

Denscombe, M. (2017). *Forskningshandboken – för småskalige forskningsprosjekt innom samhällsveteskaperne*. (3. utg.). Lund: Studentlitteratur.

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

Ehrlin, A. (2015). Musik i förskolan. I Hofvander Trulsson, Y. & Houmann, A. (Red.), *Musik och lärande i barnets värld* (s. 119-130). Lund: Studentlitteratur.

Eir, H. & Gregersen, G. (2002). *Musikken spiller en rolle*. Herning: Folkeskolens Musiklærerforening.

Gjørsund, P. & Huseby, R. (2015). *To eller flere. Basiskunnskaper i gruppepsykologi*. (4. utg.). Oslo: Cappelen Forlag.

- Hallam, S. (2006). *Music Psychology in Education*. London: Institute of Education, University of London.
- Hammershøj, H. (1995). *Barnets musikalske vei*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Hanken, I. M. & Johansen, G. (1998). *Musikkundervisningens didaktikk*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Haugen, S., Løkken, G. & Røthle (Red.). (2013). *Småbarnspedagogikk*. (2. utg.). Oslo: Cappelen Damm.
- Hendry, L. & Kloep, M. (2003). *Utviklingspsykologi i praksis*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Jaques-Dalcroze, E. (1920). *Rytm, musik och utbildning*. Stockholm: KMH Förlaget.
- Juntunen, M.-L. (2004). *Embodiment in Dalcroze Eurhythmics*. (Doktoravhandling, University of Oulu, Finland). Hentet fra <http://jultika.oulu.fi/files/isbn9514274024.pdf>
- Juntunen, M.-L., & Hyvönen, L. (2004). Embodiment in musical knowing: How body movement facilitates learning within Dalcroze eurhythmics. *British Journal of Music Education*, 21(2), 199-214. <https://doi.org/10.1017/S0265051704005686>
- Keiser-Nielsen, G. (2008). Rytmisk-Musikalsk Opdragelse. *Rytmikforum*, 26(3), 6-7. Hentet fra http://svenskarytmikforbundet.se/wp-content/uploads/2015/06/Rytmikforum2008_3.pdf
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. (3. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Larsson, K. (2009). Redskap i Rytmiken. *Rytmikforum*, 27(1), 4-6. Hentet fra http://svenskarytmikforbundet.se/wp-content/uploads/2015/06/Rytmikforum2009_1.pdf
- Lillemyr, O. F. (2014). *Lek – opplevelse – læring*. (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Løkken, G. (2013). Toddleren som kroppssubjekt. I Haugen, S., Løkken, G. & Røthle, M. (Red.), *Småbarnspedagogikk*. (2. utg., s. 31-45). Oslo: Cappelen Damm.
- Manger, T., Lillejord, S., Nordahl, T. & Helland, T. (2013). *Livet i skolen 1*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Nielsen, F. V. (2010). *Almen musikdidaktik*. (2. utg.). København: Akademisk forlag.
- Norsk senter for forskningsdata. (2020). Norsk senter for forskningsdata. Hentet fra <https://nsd.no/personvernombud/hjelp/index.html>
- Rasmussen, T. H. (2017). Legens fænomenologi – et essay. I Øksnes, M. & Rasmussen, T. H. (Red.), *Lek* (s. 70-87). Oslo: Cappelen Damm.
- Stehouwer, G. (1998). *Musikk mellom liten og stor*. Oslo: Norsk Musikforlag.
- Stensaasen, S. & Sletta, O. (1989). *Gruppeprosesser*. (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

Svenska Rytmikförbundet. (2020). Svenska Rytmikförbundet. Hentet fra <http://svenskarytmikforbundet.se>

Säljö, R. (2001). *Läring i praksis. Et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.

Søbstad, F. (2013). Småbarnas humoropplevelser. I Haugen, S., Løkken, G. & Røthle, M. (Red.), *Småbarnspedagogikk*. (2. utg., s. 178-195). Oslo: Cappelen Damm.

Søbstad, F. (2000, 30. august). Vi lærer med hele kroppen. *Adresseavisa*. Hentet fra <https://www.adressa.no/forbruker/article353901.ece>

The Dalcroze Society of Amerika. (2019). Music. Movement. Improvisation. Discovery. Hentet fra <https://dalcrozeusa.org>

The Dalcroze Society of Amerika. (2019). *What is Dalcroze?* Hentet fra <https://dalcrozeusa.org/about-dalcroze/what-is-dalcroze/>

The Jaques-Dalcroze institute. (2019). The Jaques-Dalcroze institute. Hentet fra <https://www.dalcroze.ch/english/the-jaques-dalcroze-institute/>

Thuren, T. (2009). *Vitenskapsteori for nybegynnere*. (2. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Trulsson Y. H., & Houmann, A. (Red.). (2015). *Musik och lärande i barnets värld*. Lund: Studentlitteratur.

Vernesson, A. K. (2009). Vad är Rytmik? *Rytmikforum*, 27(1), 10-12. Hentet fra http://svenskarytmikforbundet.se/wp-content/uploads/2015/06/Rytmikforum2009_1.pdf

Wedin, E. N. (2012). *Spela med hela kroppen*. Stockholm: Gehrman's musikförlag.

Øksnes, M. & Rasmussen, T. H. (Red.). (2017). *Lek*. Oslo: Cappelen Damm.

NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Rytmikkk brukt som verktøy i samspilloplæring for nybegynnere

Referansenummer

646071

Registrert

28.08.2019 av Cecilie Therese Nereng - cecilie.t.nereng@student.nmh.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Norges musikkhøgskole / CERM - Senter for utdanningsforskning i musikk

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Sidsel Karlsen, sidsel.karlsen@nmh.no, tlf: 23367185

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Cecilie Therese Nereng, nerengmusikk@gmail.com, tlf: 91394139

Prosjektperiode

01.10.2019 - 01.06.2020

Status

30.08.2019 - Vurdert

Vurdering (1)

30.08.2019 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 30.08.2019. Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å

melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.06.2020.

LOVLIG GRUNNLAG

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

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

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

*Vil du delta i forskningsprosjektet
"Rytmikkk brukt som verktøy i
samspillopplæring for nybegynnere"?*

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å se nærmere på hvordan rytmikk (Jaques-Dalcroze-konseptet) kan brukes som verktøy i samspillopplæring for nybegynnere. Gjennom dette prosjektet ønsker jeg også å prøve å bidra til at vi i Norge blir bedre kjent med rytmikk som musikkpedagogisk verktøy, og at flere får kjennskap til dette. Jeg håper at du har lyst til å bruke litt av din tid til å være med og hjelpe meg med å nå dette målet. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

FORMÅL

Gjennom dette prosjektet ønsker jeg som nevnt å rette fokus på rytmikk som musikkpedagogisk verktøy i samspillopplæring for nybegynnere. Rytmikkk er en musikkpedagogisk tilnærming som er relativt lite brukt i Norge, og jeg ønsker å observere og intervjuere erfarne musikkpedagoger i Norge og Sverige for å frembringe kunnskap om hvordan dette verktøyet best kan tas i bruk. Jeg er student på masterstudiet i musikkpedagogikk ved Norges musikkhøgskole (NMH), og prosjektet skal munne ut i en masteroppgave som nå har arbeidstittelen "Rytmikkk brukt som verktøy i samspillopplæring for nybegynnere".

HVEM ER ANSVARLIG FOR FORSKNINGSPROSJEKTET?

Norges musikkhøgskole er ansvarlig for prosjektet.
Min veileder og prosjektansvarlig er professor Sidsel Karlsen.

HVORFOR FÅR DU SPØRSMÅL OM Å DELTA?

Jeg ønsker å observere og intervjuere erfarne musikkpedagoger i Norge og Sverige som bruker rytmikk som en del av sin praksis, og jeg ser for meg å involvere til sammen 3 personer i dette prosjektet. Du får spørsmål om å delta fordi du er en av relativt få musikkpedagoger med utdanning og erfaring innenfor feltet rytmikk, og jeg er derfor sikker på at du har mye å bidra med i dette prosjektet.

HVA INNEBÆRER DET FOR DEG Å DELTA?

Jeg ønsker å observere rytmikk brukt i din praksis, gjerne i bruk med nybegynnere i samspilloplæring. I tillegg vil jeg gjerne intervju deg, både individuelt og som del av et gruppeintervju med de andre deltakerne i prosjektet. Hvis du velger å delta vil det derfor innebære:

- Observasjon: Jeg ønsker å observere 2 undervisningssituasjoner i din praksis. Det kan være samme elevgruppe begge gangene, eller to ulike grupper, alt ettersom hva som er mest relevant og dine ønsker angående dette.
- Individuelt intervju: Etter å ha gjennomført observasjonene ønsker jeg å intervju deg om rytmikk brukt i praksis; egne erfaringer, synspunkter, fordeler/ulempes, eventuelle utfordringer og så videre. Dette intervjuet vil ta cirka 1 time.
- Gruppeintervju: Etter å ha gjennomført de individuelle intervjuene i prosjektet ønsker jeg å samle deg og de andre deltakerne til et gruppeintervju der vi sammen lufte og diskuterer erfaringer og ideer rundt rytmikk i samspilloplæring for nybegynnere. Gruppeintervjuet vil ta cirka 1-1,5 time.

Under observasjonene vil jeg kun ta notater, og det vil ikke bli registrert navn eller personidentifiserende opplysninger på elevene som er til stede. Jeg vil avklare min tilstedeværelse i undervisningen med både deg, elevene og elevenes foreldre på forhånd. Det vil bli tatt lydopptak av både det individuelle intervjuet og gruppeintervjuet. Når intervjuene er transkribert, vil jeg sende deg transkripsjonene for gjennomsyn slik at du kan lese gjennom og godkjenne dem. Du, og de opplysningene du kommer med, vil også bli anonymisert i den endelige fremstillingen av dataene.

DET ER FRIVILLIG Å DELTA

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

DITT PERSONVERN

- HVORDAN VI OPPBEVARER OG BRUKER DINE OPPLYSNINGER

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

- Det er kun jeg og min veileder som vil ha tilgang til notater fra observasjonene, lydopptak av intervjuene samt transkripsjoner av intervjuene.
- Jeg har automatisk tastelås på mobile enheter som iverksettes etter kort tid. Filene vil også være låst med passord på datamaskinen, slik at alt datamaterialet er trygt håndtert og lagret.
- Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg også erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data.
- Deltakerne i prosjektet vil, som nevnt ovenfor, ikke kunne gjenkjennes i den endelige publikasjonen (masteroppgaven).

HVA SKJER MED OPPLYSNINGENE DINE NÅR VI AVSLUTTER FORSKNINGSPROSJEKTET?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 1. juni 2020. Alt av datamateriale vil da bli anonymisert, og personopplysninger bli slettet.

DINE RETTIGHETER

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

HVA GIR OSS RETT TIL Å BEHANDLE PERSONOPPLYSNINGER OM DEG?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Norges musikkhøgskole har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

HVOR KAN JEG FINNE UT MER?

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

- **Norges musikkhøgskole:** Professor Sidsel Karlsen, e-post: sidsel.karlsen@nmh.no eller telefon: 47 66 39 70
- **Vårt personvernombud:** Rolf Haavik, e-post: rolf.haavik@habberstad.no
- **NSD – Norsk senter for forskningsdata AS,** e-post: personverntjenester@nsd.no eller telefon: 55 58 21 17.

MED VENNLIG HILSEN

Sidsel Karlsen
Prosjektansvarlig
(Veileder)

Cecilie Therese Nereng
Masterstudent ved
Norges musikkhøgskole

BEKREFTELSE PÅ SAMTYKKE FRA PROSJEKTDELTAKER

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet med arbeidstittelen "Rytmiikk brukt som verktøy i samspilloppplæring for nybegynnere", og har fått anledning til å stille spørsmål.

Jeg samtykker til:

- å delta i observasjon
- å delta i individuelt intervju
- å delta i gruppeintervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 1. juni 2020.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Intervjuguide - **individuell intervju** - til musikkpedagoger (informanter)
 til bruk i masteroppgave med arbeidstittelen:
“Rytmiikk brukt som verktøy i samspilloplæring for nybegynnere”

TEMA	INTERVJUSPØRSMÅL
<p><u>INNLEDNING - Fase 1: Rammesetting:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Fortelle litt om egen bakgrunn og interesse for feltet, samt hva mitt formål med intervjuet er; hva intervjuet skal brukes til. 2. Informere om taushetsplikt og anonymitet. 3. Spør om noe er uklart og om informanten har noen spørsmål. 4. Informer om ev. opptak, sørg for samtykke til ev. opptak. 5. Start opptak. 6. Finne ut mer om bakgrunnen for kjennskapet til rytmiikk (Jaques-Dalcroze-konseptet) hos informantene. 	<p><u>6. Bakgrunnen for kjennskapet til rytmiikk:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Kan du fortelle om når og hvordan du først hørte om rytmiikk? - Hvordan kom du i kontakt med flere i miljøet som hadde denne interessen? - Om ikke besvart inntil nå: Har du tatt noen kurs/videreutdanning innen metodikken? - Hva er dine arbeidsoppgaver i nåværende jobb(er)? - Siden det ikke finnes mange musikkpedagoger i Norge med utdanning/videreutdanning/kursing i rytmiikk: Hvordan ble det til at du nå jobber med dette?
<p><u>HOVEDDEL - Fase 2: Erfaringer:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Generelt om rytmiikk (Jaques-Dalcroze-konseptet). 2. Høre om hvordan rytmiikk (Jaques-Dalcroze-konseptet) brukes i egen praksis, og om tanker rundt fordeler/ulemper. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. <u>Generelt om rytmiikk:</u> <ul style="list-style-type: none"> - Hva er rytmiikk for deg? - Hva kjennetegner rytmiikk generelt? - Hvordan foregår en typisk rytmiikk-time i din praksis? 2. <u>Rytmiikk i egen praksis:</u> <ul style="list-style-type: none"> - Hva slags erfaringer har du med rytmiikk for nybegynnere? - Hva slags erfaringer har du med rytmiikk i samspilloplæring (særlig mht. nybegynnere)? - På hvilke måter bruker du rytmiikk i din undervisning?

	<ul style="list-style-type: none"> - På hvilke måter synes du rytmikk kan brukes som et verktøy i undervisningen? - På hvilke måter kan du se at rytmikk er et godt verktøy for dine elever? - Har elevene uttalt seg noe om egne opplevelser/erfaringer mht. bruken av rytmikk? (Feks Mestring/utvikling/gruppedynamikk/miljø el.l.?) - Andre erfaringer/tanker om rytmikk som du kan fortelle om? - Annen metodikk/aktiviteter/undervisningsmaterieell du bruker/har laget som har sitt utgangspunkt i/sin inspirasjon fra rytmikk? - Finnes det andre undervisningssituasjoner/fag du tenker at rytmikk kunne vært nyttig?
<p><u>AVSLUTNING (Fase 3: Fokusering + Fase 4: Tilbakeblikk):</u> Kort oppsummering av viktige trekk som har kommet frem under intervjuet:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Nøkkelspørsmål, oppfølgingsspørsmål og/eller sjekklister. - Oppsummere funn: Har jeg forstått deg riktig? - Er det noe du vil legge til? 	<ul style="list-style-type: none"> - Har du noen negative erfaringer med rytmikk? Svakheter eller utfordringer? - Ser du enkelte ting ved rytmikk som passer utmerket til individuell undervisning, men som ikke fungerer like godt med nybegynnere i samspillsopplæring? - Er det andre relevante synspunkter/erfaringer du ikke har fått snakke om ennå, som du ønsker å legge til?

*Cecilie Therese Nereng, Kull: MAMP17
Student på Masterstudiet i musikkpedagogikk
ved Norges musikkhøgskole, Oslo.*

Intervjuguide - **gruppeintervju** - til musikkpedagoger (informanter)
til bruk i masteroppgave med arbeidstittelen:
“Rytmiikk brukt som verktøy i samspilloplæring for nybegynnere”

TEMA	INTERVJUSPØRSMÅL
<p><u>INNLEDNING - Fase 1: Rammesetting:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Fortelle litt om prosessen med de individuelle intervjuene så langt, samt hva mitt formål med dette gruppeintervjuet er; hva intervjuet skal brukes til, og hvorfor jeg ser det som en styrke å avslutte de individuelle intervjuene med et gruppeintervju. 2. Informere om taushetsplikt og anonymitet. 3. Spør om noe er uklart og om informantene har noen spørsmål. 4. Informer om ev. opptak, sørg for samtykke til ev. opptak. 5. Start opptak. 	<p><i>(Til info: Forutsatt at gruppeintervjuet blir gjennomført etter de individuelle intervjuene, vil jeg antakelig ha spørsmål som baserer seg på det som kommer frem i de individuelle intervjuene, og som jeg derfor ikke kan ha total oversikt over nå. I stedet for spørsmål har jeg derfor valgt å lage en guide som består av aktuelle temaområder, altså bredere områder som jeg tenker at jeg uansett vil berøre i gruppeintervjuet.)</i></p>
<p><u>HOVEDDEL - Fase 2: Erfaringer:</u> Temaområder:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Litt generelt om egne erfaringer. 2. Bruk av rytmikk i samspillsopplæring for nybegynnere. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. <u>Litt generelt om egne erfaringer:</u> Høre om hvordan rytmikk (Jaques-Dalcroze-konseptet) brukes i egen praksis, og om tanker rundt fordeler/ulempes. Høre andres reaksjoner på disse erfaringene og synspunktene. 2. <u>Bruk av rytmikk i samspillsopplæring for nybegynnere → hvordan de foretrekker å involvere rytmikk i samspillsopplæring for nybegynnere:</u> <ul style="list-style-type: none"> - Hva slags rytmikk kan vi/bør gjøre fra første øvelse? - Hvordan videreutvikle dette ved å tilpasse for alle samtidig? - Noen rytmikkøvelser som bør unngås/ventes med grunnet alle ulike instrumenter i slik sammenheng? - Hvilke utfordringer møter vi på ved

	<p>bruk av rytmikk i denne sammenhengen?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hvilke måter kan vi organisere øvelsene på som er optimalt, med tanke på bruk av rytmikk i tillegg til annet innhold/undervisningsmateriell? - Hva er deres syn på innhold/undervisningsmateriell på en samspillsøvelse for denne målgruppen?
<p><u>AVSLUTNING (Fase 3: Fokusering + Fase 4: Tilbakeblikk):</u> Kort oppsummering av viktige trekk som har kommet frem under intervjuet:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Nøkkelspørsmål, oppfølgingsspørsmål og/eller sjekklister. - Oppsummere funn: Har jeg forstått dere riktig? - Er det noe dere vil legge til? 	<ul style="list-style-type: none"> - Er det andre relevante synspunkter/erfaringer dere ikke har fått snakke om ennå, som dere ønsker å legge til? - Er det noe vi har snakket om som dere har andre synspunkter på enn det som har kommet frem til nå?

*Cecilie Therese Nereng, Kull: MAMP17
Student på Masterstudiet i musikkpedagogikk
ved Norges musikkhøgskole, Oslo.*

**Informasjon om observasjon i undervisningen
grunnet forskningsprosjekt ved Norges musikkhøgskole**

Til foresatte som har barn i den gjeldende undervisningen.

Mitt navn er Cecilie Therese Nereng. Jeg er utdannet horn- og musikkpedagog fra Norges musikkhøgskole, Barratt Due musikk institutt og Kungliga Musikhögskolan i Stockholm, og for tiden går jeg masterstudiet i musikkpedagogikk ved Norges musikkhøgskole, hvor jeg forsker innenfor musikkpedagogikkfeltet. Jeg har nå startet på et forskningsprosjekt hvor formålet er å se nærmere på hvordan rytmikk (Jaques-Dalcroze-konseptet) kan brukes som verktøy i samspilloplæring for nybegynnere. Gjennom dette prosjektet ønsker jeg også å prøve å bidra til at vi i Norge blir bedre kjent med rytmikk som musikkpedagogisk verktøy, og at flere får kjennskap til dette. Jeg ønsker å observere og intervjuer erfarne musikkpedagoger i Norge og Sverige som bruker rytmikk som en del av sin praksis, og vil derfor observere noe undervisning hvor ditt/deres barn deltar.

I praksis vil dette si at jeg kommer til å være til stede i, og observere, undervisningen (*dato/tid/sted*). Jeg kommer til å være til stede, men sitte så diskret i en krok som mulig, mens jeg tar feltnotater. Jeg skal primært observere *de som underviser*, og jeg kommer ikke på noe tidspunkt til å nedtegne informasjon som inneholder identitetsopplysninger.

Dersom du/dere likevel ønsker at jeg ikke skal observere ditt barn, så ber jeg dere gi meg beskjed om dette.

Jeg ser frem til å få besøke undervisningen!

Med vennlig hilsen

Cecilie Therese Nereng

Masterstudent v/ Norges musikkhøgskole

Mail: nerengmusikk@gmail.com

Tlf.: 913 94 139

Norges musikkhøgskole

Norges musikkhøgskole er en vitenskapelig høgskole med Norges største fagmiljø innen musikk.

Vi utdanner instrumentalister, sangere, kirkemusikere, dirigenter, komponister, musikkteknologer, pianostemmere, musikkpedagoger og musikkterapeuter.

750 studenter og om lag 350 ansatte arbeider i en stor sjangerbredde som særlig omfatter klassisk, samtidsmusikk, jazz og folkemusikk.

På NMH kan studentene ta bachelor, master og doktorgrad i musikk – både utøvende og teoretiske emner. I tillegg tilbyr vi ettårsemner og videreutdanning fra 15 til 60 studiepoeng for dem som trenger faglig påfyll.

Masterstudiet i musikkpedagogikk gir en innføring i musikkpedagogisk forskningsarbeid og en faglig fordypning i musikkpedagogiske praksiser og problemstillinger. Studiet samler musikk lærere med en sterk interesse for musikkfaget i formelle og uformelle praksiser, og som reflekter, utfordrer og tenker nytt om musikkopplæring i alle deler av utdanningsløpet. På Musikkhøgskolen er musikkpedagogikk et sterkt fagmiljø som omfatter Senter for utdanningsforskning i musikk (CERM).