

# PROSJEKTUKA

## en annerledes uke

*En studie av et musikkprosjekt på en ungdomsskole  
sett i lys av sosiokulturelt perspektiv*

**Masteroppgave i musikkpedagogikk, Beate Fjelde Døvik  
Norges Musikkhøgskole, 2017**

## **Forord**

Så lenge jeg kan huske har det å være en del av et større musikalsk fellesskap, som barnekor, ungdomskor og skolekor, fasinert meg og berørt meg. Jeg blir alltid glad av å høre voksne som synger med barn, flerstemt mannskor eller lignende, og jeg tror det henger sammen med at alle disse stemmene med hver sine særegne kjennetegn blandes sammen til en helhet som lyder helt annerledes.

Ulike musikalske prosjekter og forestillinger, for eksempel konserter og musikaler, julespill og lignende er et mye brukt verktøy i musikkpedagogisk praksis, både innenfor kulturskole, kor og korpsvirksomhet samt grunnskole og videregående opplæring. Også som lærer har jeg hatt gode opplevelser knyttet til slike prosjekter. Opplevelsene er knyttet både til mestring og fellesskap, men mest av alt til musikken som har evnen til å vekke følelser på en helt spesiell måte. Jeg har stor tro på musikkprosjektet som verktøy i skolen, og dette er bakgrunnen for tema i dette masterarbeidet.

Når dette masterarbeidet nå nærmer seg slutten, vil jeg takke mine informanter for at jeg fikk komme på innsiden av prosjektuka. Jeg vil videre takke veileder Gjertrud Pedersen for uvurderlig hjelp og støtte. Monika, takk for konstruktive innspill og oppmuntring og til slutt, takk Torgeir for at du gjorde alt det andre!

## **SAMMENDRAG**

Ulike musikkprosjekter er mye brukt i musikkpedagogisk sammenheng. Dette masterarbeidet utforsker en konkret prosjektuke som finner sted på en ungdomsskole.

Problemstillingen knytter seg til kjennetegn ved undervisningen i gruppene kor, dans og band og lærernes tilrettelegging for elevenes læring. Undersøkelsen ble gjennomført ved observasjon av prosjektuka og intervju med to lærere ved skolen. Funnene fra undersøkelsen er belyst og drøftet i et sosiokulturelt perspektiv.

Prosjektuka kjennetegnes blant annet ved nye fellesskap, muligheten for fordypning i grupper som kor, band og dans, mangel på karakterer og ulike perspektiver på identitet. Lærerne var særlig opptatt av at de elevene som vanligvis ikke får vist seg frem på skolen skulle få muligheten denne uka. Lærernes tilrettelegging viser seg blant annet i form av planlegging, bruk av ulike verktøy og støtte underveis i øvingen og frem mot forestilling.

## **ABSTRACT**

Different kinds of music projects are common in music educational settings. This work explores a music project in a lower secondary school in Norway.

The issue of this paper relates to features of the teaching in the groups band, choir and dance and how the teachers facilitate for the students learning. The survey was done through interviews with two teachers and through observation of the music project. The results were related to a sociocultural perspective.

This music project is featured by its communities of practise, that differs from a regular school week. In addition, the students have the possibility to immerse themselves into subjects like singing, playing an instrument or dancing. The students' efforts this week were not assessed with grades, a great relief to the teachers. Finally, identity turned out to be a subject of significance in this project. Identity turned out to be significant in this project.

The teachers want to give the students who do not normally stand in the spotlight a chance to shine this week. The teachers facilitate through planning, use of different tools and support of the students.

## INNHALDSFORTEGNELSE

FORORD .....	II
SAMMENDRAG .....	III
<b>1. INNLEDNING .....</b>	<b>1</b>
1.1 TEMA FOR OPPGAVEN .....	1
1.1.1 EN PROSJEKTUKE I ENDRING .....	1
1.1.2 PROSJEKTUKA .....	2
1.1.3 FOKUS PÅ IDENTITET .....	2
1.1.4 HOVEDLEDERNE FOR PROSJEKTUKA .....	3
1.2 PROBLEMFORMULERING .....	3
1.3 PRESENTASJON AV RELEVANTE BEGREPER .....	4
1.3.1 LÆRING I PROSJEKTUKA .....	4
1.3.2 ET SOSIOKULTURELT PERSPEKTIV PÅ LÆRING .....	4
1.3.3 PROSJEKTARBEID .....	5
1.3.4 UNDERVISNING OG TILRETTELEGGING .....	5
1.3.5 STILLASBYGGING SOM METAFOR .....	6
1.4 TIDLIGERE FORSKNING .....	6
1.4.1 SOSIOKULTURELT PERSPEKTIV .....	6
1.4.2 SKOLEFORESTILLING .....	6
1.5 STRUKTURERING AV OPPGAVEN .....	8
<b>2. TEORI .....</b>	<b>10</b>
2.1 SOSIOKULTURELLE PERSPEKTIV PÅ LÆRING .....	10
2.1.1 DEN NÆRMESTE UTVIKLINGSSONEN .....	11
2.1.2 IMITASJON .....	12
2.1.3 STILLASBYGGING SOM METODE .....	14
2.1.4 VERKTØY .....	16
2.1.5 SITUERT LÆRING .....	18
2.1.6 UTFORDRINGER MED ET SOSIOKULTURELT PERSPEKTIV .....	21
2.2 IDENTITET .....	22
2.2.1 IDENTITET SOM HISTORIEFORTELLING .....	23
2.2.2 IDENTITET OG FELLESSKAPET .....	23
<b>3. METODE .....</b>	<b>25</b>
3.1 FORSKNINGSDESIGN .....	25
3.2 METODER FOR INFORMASJONSINNSAMLING .....	26
3.2.1 VALG AV PROSJEKT OG KONFIDENSIALITET .....	26
3.3 INTERVJU .....	27
3.3.1 ASYMMETRISK SAMTALE .....	27
3.3.2 FORSKNINGSINTERVJUETS STRUKTUR .....	28
3.3.3 UTFORDRINGER VED BRUK AV INTERVJU SOM METODE .....	28
3.3.4 INTERVJUFORBEREDELSE .....	28
3.3.5 MÅLET MED INTERVJUENE .....	29
3.3.6 GJENNOMFØRING AV INTERVJUENE .....	29
3.4 OBSERVASJON .....	30
3.4.1 HVORFOR OBSERVASJON? .....	31
3.4.2 BEARBEIDING AV INFORMASJON .....	31
3.4.3 UTFORDRINGER MED OBSERVASJON SOM METODE .....	32
3.4.4 FORBEREDELSE TIL OBSERVASJONEN .....	33
3.4.5 MEG SOM OBSERVATØR .....	34
3.4.6 GJENNOMFØRING AV OBSERVASJONEN .....	34
3.5 METODER FOR ANALYSE .....	35

3.5.1	INTERVJU .....	35
3.5.2	OBSERVASJON .....	36
3.5.3	INNHOLDSANALYSE AV INTERVJUER OG OBSERVASJONSNOTATER.....	36
3.6	AVSLUTTENDE REFLEKSJONER OM METODE.....	37
3.6.1	ETISKE REFLEKSJONER .....	37
3.6.2	VALIDITET OG RELIABILITET .....	37
3.6.3	OPPSUMMERING .....	38
<b>4.</b>	<b>KJENNETEGN I PROSJEKTUKA .....</b>	<b>40</b>
4.1	PROSJEKTUKA, EN MULIGHET FOR FORDYPNING.....	40
4.2	PROSJEKTUKA SOM LIVSNÆR OG MENINGSFULL.....	41
4.2.1	FORESTILLINGEN SOM MÅL FOR UKA .....	41
4.2.2	ELEVENS VALGMULIGHETER.....	42
4.2.3	PROSJEKTUKA ET LIVSNÆRT OG MENINGSFULLT PROSJEKT? .....	43
4.3	KARAKTERASPEKTET .....	44
4.3.1	PROSJEKTUKE UTEN KARAKTERER.....	44
4.4	MUSIKKENS FUNKSJON I PROSJEKTUKA .....	46
4.4.2	FREMFØRING AV MUSIKK SOM VERKTØY FOR LÆRING.....	47
4.4.3	SANGENES FUNKSJON I PROSJEKTUKA.....	48
4.5	ROM FOR ANDRE FELLESSKAP I PROSJEKTUKA .....	52
4.5.1	NYE SOSIALE PRAKSISER.....	53
4.5.1	ELEVENE ER EN DEL AV FLERE FELLESSKAP.....	53
4.5.2	MUSIKALSKE FELLESSKAP.....	54
4.5.3	IDENTIFISERING MED FELLESSKAPET .....	54
4.6	IDENTITET.....	55
4.6.1	GRUNNLEGGENDE KOMPONENTER I ELEVENS LIVSFORTELLINGER.....	56
4.6.2	ELEVENS ULIKE IDENTITETER .....	59
4.6.3	UTVIKLING AV SELVTILLIT I PROSJEKTUKA.....	61
4.6.4	ANERKJENNELSE .....	62
4.6.5	RESPONS .....	63
4.6.6	TRYGGHET I FELLESSKAPET .....	64
4.7	OPPSUMMERING AV KAPITTEL 4.....	65
<b>5.</b>	<b>TILRETTELEGGING .....</b>	<b>66</b>
5.1	Å BYGGE STILLAS FOR ELEVENE.....	66
5.1.1	LEGGE FUNDAMENT FOR LÆRING.....	66
5.1.2	VEKKE ELEVENS INTERESSE.....	68
5.1.3	FORENKLE OPPGAVEN .....	69
5.1.4	OPPMERKSOMHET PÅ FORESTILLINGEN .....	69
5.1.5	UNDERVEISVURDERING.....	70
5.1.6	MODELLERING FOR LÆRING.....	71
5.1.7	KONTROLLERER FRUSTRASJON .....	73
5.2	DEN NÆRMESTE UTVIKLINGSSONEN I PROSJEKTUKA .....	74
5.2.1	ELEV-STØTTE .....	74
5.3	VERKTØY .....	76
5.3.1	MUSIKKINSTRUMENTER.....	76
5.3.2	AVSPILLING AV MUSIKK.....	76
5.3.3	NOTER OG TEKST.....	77
5.3.4	KROPPEN SOM VERKTØY .....	77
5.3.5	SPRÅK OG KOMMUNIKASJON SOM VERKTØY FOR LÆRING .....	79
5.4	ETTER PROSJEKTUKA .....	83
5.4.1	NEGATIVE OPPLEVELSER.....	83
<b>6.</b>	<b>DRØFTING AV UTVALGTE TEMA.....</b>	<b>85</b>
6.1	FELLESSKAPET OG INDIVIDENE .....	85

6.2 STILLASBYGGING UNDER ØVING OG PÅ FORESTILLING .....	87
6.2.1 NÅR DEN INDRE SIRKELEN KRYMPER.....	87
6.3 SKOLENS OG ELEVENES IDENTITET .....	90
<b>7. OPPSUMMERING OG AVSLUTNING.....</b>	<b>92</b>
7.1 KJENNETEGN.....	92
7.1.1 KARAKTERASPEKTET.....	92
7.1.2 MUSIKKEN OG FELLESKAPET.....	93
7.1.3 IDENTITET.....	93
7.2 TILRETTELEGGING.....	95
7.3 VIDERE FORSKNING.....	96
7.4 AVSLUTNING .....	96
<b>KILDER:.....</b>	<b>98</b>

# 1. INNLEDNING

## 1.1 TEMA FOR OPPGAVEN

Tema for denne oppgaven er et musikkprosjekt på en ungdomsskole. Jeg var i forkant av denne studien nysgjerrig på hva som kjennetegner et musikkprosjekt som dette og hvordan et musikkprosjekt kan fremme musikkfaglig læring. Jeg valgte en ungdomsskole som har hatt en musikkuke som en stor del av musikkundervisningen over mange år. I prosjektbeskrivelsen jeg leverte inn helt i starten av masterarbeidet hadde jeg følgende problemstilling: *På hvilke måter kan pedagogen tilrettelegge for samhandling i skoleforestillingen? Og hvordan kan samhandling bidra til musikalsk læring og utvikling av musikalske ferdigheter?* Den musikalske læringen og samhandling var sentrale faktorer i arbeidet.

### 1.1.1 EN PROSJEKTUKE I ENDRING

Da jeg startet datainnsamlingen, var forskningsobjektet mitt, prosjektuka, i endring. I stedet for å være en del av musikkundervisningen var musikkuka blitt en prosjektuke med fokus på identitet. Uka ble løsrevet fra fag og var dermed ikke lenger en del av karaktergrunnlaget i musikkfaget. Mine informanter forteller at uka i dag inneholder mye av det den gjorde som en del av musikkfaget, for eksempel kor, band, dansegruppe og grupper på tvers av klassetrinn. Alle elevene på ungdomstrinnet jobber en uke med å øve inn en forestilling som settes opp for publikum i slutten av uka. Lærernes fokus for uka blir likevel noe annerledes når faglig vurdering av elevene ikke lenger er påkrevd. Jeg måtte velge om jeg ville fortsette med mitt musikkfaglige fokus eller om jeg skulle åpne opp for at disse endringene også skulle påvirke mitt arbeid. Jeg anså disse endringene som så viktige for mine informanter at jeg ikke kunne overse dem i masterarbeidet. Dette har ført til at mitt blikk og mine spørsmål har rettet seg noe fra et ensidig fokus på musikalsk læring til også å omhandle identitet.

### **1.1.2 PROSJEKTUKA**

Prosjektuka på denne skolen har vært en årlig happening i mange år. En hel skoleuke settes av til øving i grupper frem mot en forestilling i slutten av uka. Forestillingen fremføres for fullsatt sal i et kulturhus med profesjonelt lyd- og lysanlegg og alle elevene på ungdomsskolen deltar på en eller annen måte. Som nevnt, er prosjektuka på det tidspunktet jeg observerer den, i endring. Lærerne jeg har intervjuet forteller at tidligere år har elevene vært fordelt på ulike grupper som tar utgangspunkt i musikkfaget. Alle elevene skulle ende opp med en musikkarakter i etterkant av prosjektet. De fleste elevene endte da opp med å være en del av koret. Det året jeg observerte var det første året hvor musikkfaget ikke skulle forsvares gjennom dette prosjektet og skolen har lagt opp til at elevene får flere grupper å velge mellom. Elevene var dette året fordelt på gruppene band, kor, dans, drama, lyd, mat og kunst. Mitt fokus for arbeidet har vært musikkprosjektet og jeg har derfor konsentrert meg om gruppene band, dans og kor. På disse tre gruppene var det omkring 50 elever. Undervisningen denne uka foregikk stort sett i disse gruppene, men det ble også arrangert noen fellessamlinger hvor alle elevene deltok og noen samlinger klassevis. Målet for jobbingen var forestillingen om kvelden den femte dagen.

### **1.1.3 FOKUS PÅ IDENTITET**

I tillegg til at prosjektuka på denne skolen har blitt løst fra musikkfaget, har skolens ledelse og lærere valgt å knytte prosjektuka til begrepet identitet. Skolen jeg har vært på er en kristen friskole. I følge mine informanter, er det i hovedsak skolens identitet ledelsen har i fokus. Skolens kristne verdisyn er en viktig del av skolens identitet og følgelig blir dette verdisynet også en viktig del av prosjektuka. Jeg opplevde imidlertid i løpet av intervjuene og observasjonen at identitet ble viktig også knyttet til elevene. Både lærere og skolens ledelse viste seg å jobbe med ulike aspekter som har nær sammenheng med elevers identitetsdannelse og jeg har derfor valgt å vinkle de delene av masterarbeidet som er knyttet til identitet mot elevenes identitetsdannelse.



#### **1.1.4 HOVEDLEDERNE FOR PROSJEKTUKA**

Jeg har intervjuet to lærere som er ledere for prosjektuka. Jeg refererer videre i teksten til disse lærerne som lærer A og lærer B. Begge lærerne er erfarne og har jobbet på skolen og med prosjektuka i mange år. De viser engasjement for elevene og for prosjektuka. De har gjort seg mange tanker og refleksjoner om hva de ønsker for denne uka og det er disse lærernes uttalelser samt mine egne observasjoner jeg baserer dette arbeidet på.

#### **1.2 PROBLEMFOMULERING**

Masterarbeidet baserer seg på følgende problemstilling:

**Hva kjennetegner undervisningen i kor, band og dansegruppene i prosjektuka?  
Hvordan legger lærerne til rette for elevenes læring?**

Jeg har valgt å bruke to didaktiske hovedspørsmål som utgangspunkt for min problemstilling. Hva undervises det i, og hvordan gjør lærerne det? Dette er viktige spørsmål i all pedagogisk virksomhet. I dette tilfelle er det interessant og relevant å se på hva som kjennetegner undervisningen både fordi den legges opp helt annerledes enn en vanlig dag på skolen og fordi målene for undervisningen ikke er knyttet opp mot formelle læringsmål fra læreplanen. Hva som kjennetegner undervisningen vil også henge sammen med neste spørsmål som er hvordan legger lærerne til rette for elevenes læring.

Når jeg spør etter hva som kjennetegner undervisningen i kor, band og dansegruppa i prosjektuka, tar jeg utgangspunkt i dette spesifikke prosjektet som jeg har observert og det mine informanter sier om temaet. På samme måte er det mine informanter og mine observasjoner som gir meg grunnlaget for å svare på spørsmålet om tilrettelegging for læring.

### **1.3 PRESENTASJON AV RELEVANTE BEGREPER**

Jeg vil i følgende avsnitt presentere noen relevante begreper fra dette masterarbeidet, læring i prosjektuka, sosiokulturelt perspektiv, prosjektarbeid, undervisning og tilrettelegging og stillasbygging som metafor. Jeg har valgt å presentere disse begrepene for å gjøre rede for hva jeg legger i disse begrepene og hvorfor jeg bruker dem. Jeg vil komme tilbake til samtlige begreper i den videre fremstillingen av både det teoretiske og empiriske materialet. Jeg vil først gjøre rede for hvorfor læring er et relevant begrep i prosjektuka.

#### **1.3.1 LÆRING I PROSJEKTUKA**

Jeg har valgt et læringsteoretisk perspektiv som teorigrunnlag for dette arbeidet. Dette til tross for at skolen ikke lenger knytter denne prosjektuka til læreplanen og kompetansemålene i et enkelt fag. Siden denne prosjektuka foregår på en skole, og siden den inneholder mye undervisning i form av planlagt pedagogisk opplegg, legger jeg til grunn at prosjektuka inneholder ulike former for læring. Det er derfor fortsatt relevant å se på prosjektuka i lys av et læringsteoretisk perspektiv.

#### **1.3.2 ET SOSIOKULTURELT PERSPEKTIV PÅ LÆRING**

Det sosiokulturelle perspektivet på læring favner mange ulike teoretikere og ulike aspekter ved læring. Det som er felles for disse, er at de ser på læring som noe som skjer i en sosial sammenheng og som skjer i mange ulike situasjoner. Læring er i dette perspektivet ikke nødvendigvis knyttet til den institusjonelle læringen. Den russiske psykologen og pedagogen Lev Vygotsky (1896 - 1934) var opptatt av samspillet mellom den som lærer, verktøyene den er gitt i ulike sosiale sammenhenger og samspillet med en mer kompetent annen. I nyere læringsteori har Lave og Wenger brakt inn begrepet praksisfellesskap som et viktig aspekt ved læring. I noen beskrivelser av det sosiokulturelle perspektivet trekkes også teoretikere som Dewey, Mead og Bakhtin inn (Dysthe 2001, s. 10). Dewey regnes som en viktig pragmatisk filosof, men han var også opptatt av læringsfellesskapet og konteksten rundt læring. Dewey var opptatt av at læring må være relevant for elevene og at den sosiale konteksten hvor læring skjer, er viktig. Jeg har derfor valgt å presentere noen av mine funn i lys av Dewey.

### **1.3.3 PROSJEKTARBEID**

Prosjektarbeidsmetode er en metode som er nøye beskrevet i teoretisk litteratur (Kilpatrick 1918, Koritzinsky 2002, Hanken og Johansen 2013) og som har vært viktig i norsk skole. I læreplanen av 1997 var prosjektarbeidsmetode påkrevd som metode. Hanken og Johansen viser til Berthelsen, Illeris og Poulsen når de beskriver prosjektarbeid med kjennetegn som problemstilling, elevmedvirkning, læreren som veileder og ved at prosjektet munner ut i et produkt (Hanken og Johansen 2013). Dette er ikke en definisjon som uten videre kan knyttes til prosjektuka jeg har studert og det har sin bakgrunn i elevenes rolle i prosjektet. I denne prosjektuka er det i hovedsak lærerne som planlegger. Elevene blir oppmuntret til å komme med bidrag, men alle bidrag vurderes av lærerne. Tema for prosjektet og forestillingen som helhet har elevene liten påvirkning på. Elevene er ikke med på å jobbe frem et produkt basert på en problemstilling, men de jobber med et materialet som foreligger ved prosjektets start. Å karakterisere dette prosjektet som prosjektarbeid med henblikk til den ovenfor beskrevne definisjonen, blir derfor vanskelig. Jeg velger likevel senere i oppgaven å trekke inn Kilpatrick og hans artikkel om prosjektarbeidsmetode. Dette henger sammen med hans oppfatning av at undervisning og læring må finne sted i en kontekst som er relevant for elevene, noe som etter min oppfatning også kjennetegner denne prosjektuka.

### **1.3.4 UNDERVISNING OG TILRETTELEGGING**

Det som kjennetegner undervisning er nært knyttet til hvordan lærere tilrettelegger. Jeg velger likevel i problemstillingen og både spørre etter hva som kjennetegner undervisningen og hvordan lærerne legger til rette. Når jeg ser etter kjennetegn, ser jeg etter det som skjer innenfor rammen av undervisningstiden. Jeg ser etter både ytre kjennetegn som tid og sted, og innholdet i det som blir gjort og sagt. Jeg bruker dermed begrepet undervisningen som ramme for det som skjer og trekker inn både mål og faglig innhold. Lærernes tilrettelegging kommer innenfor rammen av det som kan kalles undervisning. Jeg velger å spørre spesifikt etter tilrettelegging likevel fordi jeg mener det handler helt spesifikt om den enkelte lærers handlinger for å støtte elevenes læring. Slik jeg ser det, er dette en viktig spesifisering når jeg ønsker å se på undervisning og tilrettelegging i et sosiokulturelt perspektiv.

### **1.3.5 STILLASBYGGING SOM METAFOR**

Som begrepet verktøy er også stillasbygging en metafor i pedagogisk sammenheng. Et stillas er opprinnelig en hjelpekonstruksjon som brukes som plattform for arbeidere i bygnings og verftsindustrien (snl.no/stillas). Overført til en pedagogisk sammenheng brukes stillasbygging som en metafor for hvordan lærere kan støtte elevene i læringsprosessen (Bruner 1996).

Jeg har valgt å bruke begrepet av to grunner. For det første er dette en vel etablert metafor innenfor pedagogikken. For det andre er stillasbygging som metode, at lærere gir elever støtte i det omfang de trenger den, for siden å støtte mindre og mindre til elevene mestrer oppgaven alene, et viktig pedagogisk prinsipp

## **1.4 TIDLIGERE FORSKNING**

### **1.4.1 SOSIOKULTURELT PERSPEKTIV**

Et sosiokulturelt perspektiv på læring har i norsk kontekst blitt knyttet til flere forskningsprosjekter innenfor musikk. Professor i pedagogikk ved UiO Monika Nerland (2003) undersøkte i sitt doktorgradsprosjekt hovedinstrumentundervisning i høgere musikkutdanning i lys av sosiokulturell teori. Anne Haugland Balsnes (2009) skrev en doktorgradsavhandling ved Norges Musikkhøgskole om kor som praksisfellesskap og knyttet dette til Lave og Wengers teorier. Gro Anita Kamsvåg (NMH 2011) studerte musikkaktivitet og sosial organisasjon i ungdomsskolen i sitt doktorgradsarbeid. Guro Gravem Johansen (NMH 2013) har i sin doktorgradsavhandling skrevet om øving innenfor jazzimprovisasjon og knyttet dette til aktivitetsteori hvor hun ser på instrumental utøving som en kulturhistorisk aktivitet.

Sara Pernille Dahlberg har i sin masteroppgave (NMH 2012) sett på opptak som verktøy i sangundervisning og blant annet brukt Vygotskys teorier om verktøy som teoretisk grunnlag.

### **1.4.2 SKOLEFORESTILLING**

Jeg har i masterarbeidet vært opptatt av å rette blikket mot en norsk og til dels skandinavisk kontekst. Av forskning rettet mot skoleforestillinger vil jeg løfte frem Els Mari Törnquists arbeider, skapande föreställning (2000) og Att iscensätta lärande

(2006), Lorenz Edbergs artikkel om musikaloppsetning i skolen og Beate Gilje Tumyrs masteroppgave ved NMH.

Beate Gilje Tumyr (NMH 2013) har skrevet en masteroppgave om hvordan elever med psykisk utviklingshemming på en spesialscole opplevde å være med på en skoleforestilling. Arbeidet fokuserer på elevenes opplevelser i prosessen og gjennomføringen av forestillingen.

Els-Mari Törnquist, universitetslektor ved Malmö högskola har forsket på musikaloppsetninger i skolen fra både et elevperspektiv, *skapande föreställning : elevers uppfatningar av arbetet i ett musikalprojekt* (2000) og et lærerperspektiv, *Att iscensätta lärande* (2006). Den første undersøkelsen hennes har vært vanskelig å få tak i og jeg refererer her bare til hva Törnquist selv sier om den i sin andre avhandling. I sin første undersøkelse fulgte hun to musikklasser gjennom et helt skoleår i prosessen med å skape en musikal, fra idé til forestilling. Hun skriver om elevenes oppfatninger av arbeidet og ønsker å fremheve kvaliteter som belyser opplevelse, følelser, fantasi og kreativitet. Gjennom dette arbeidet som involverte både elever og lærere ble hun også interessert i hvordan lærerne lærer i slike prosjekter, og dette spørsmålet resulterte videre i avhandlingen *Att iscensätta lärande*. Törnquist fant at arbeidet med musikalen hadde oppdragende aspekter i den forstand at elevene lærer å løse konflikter som oppstår ved å gi plass og ta plass. Hun viser videre til at elever og lærere tar roller, som sangere, musikere, regissører og gjennom å være i rollen, får de ny kunnskap om hva rollen innebærer, og rollen i seg selv fungerer som et læringsstillas for både elever og læreres læring. Törnquist tar også for seg både de individuelle, de kollektive og det hun kaller for de eksternaliserte sidene ved prosjektet. For å illustrere dette har hun laget en tabell (Törnquist 2006, s. 137) hvor hun viser til disse sidene innenfor tre kategorier, forutsigbar, uforutsigbar og den nærmeste utviklingssonen (Zpd).

Kategorier	Individualitet	Kollektivitet	Externalitet indivi- duell /kollektiv pre- sentation
Förutsägbar	individen vet vad den kan	individer visar vad de kan	individer upplever att de kan
Oförutsägbar	individen vet inte vad den kan	individer undersöker vad de kan	individer överraskas av det de kan
Zpd	uppnådd kompetens	utvecklingszon	framtida kompetens

Fig. 4. Mediering av lärande i en konstnärlig kontext

Det å få vise fellesskapet hva man kan, få utvikle egne evner, fremføre det man kan eller har lært og få oppleve at man mestrer, viste seg også å være viktige elementer i prosjektuka.<sup>1</sup>

Lorentz Edberg doktorand ved Umeå universitet forsker også på musikaloppsetninger i skolen. I en artikkel i Nordisk Musikkpedagogisk forskning (2013) redegjør han for forskningen sin. Prosjektet han har fulgt gikk over et skoleår og elevene var delaktige i hele prosessen. Musikaloppsetningen var et valgfag hvor alle elevene var med av egen frie vilje. Edberg ønsket å finne ut på hvilke måter læring skjer i musikaloppsetningen, og hvordan denne læringen ser ut. Han fant at viktige områder innenfor skolemusikalen var tverrfaglig læring og utvikling av selvtillit. Han fant videre at felles engasjement og samhandling mellom lærere og elever var viktig for læring og at musikalen som kontekst gjør det letter å knytte bånd til samfunnet utenfor skolen, såkalt rekontekstualisering.<sup>2</sup>

De prosjektene Törnquist og Edberg har fulgt skiller seg fra mitt når det gjelder elevenes deltakelse og varigheten på prosjektet. Prosjektuka jeg har observert varer for elevenes del kun i en uke, og det er lærerne som skriver replikker og setter sammen elementene i forestillingen. Det materialet elevene i den prosjektuka jeg har undersøkt, jobber med er materialet som andre har laget. Denne prosjektuka kan derfor ikke sammenlignes direkte med de nevnte prosjektene til Törnquist og Edberg, når det gjelder planleggingen av forestillingen. Begge avhandlingene er likevel relevante for dette masterarbeidet fordi de knytter prosjektet og funnene sine opp mot et sosiokulturelt teorigrunnlag. Flere av funnene deres samsvarer også med mine.

## **1.5 STRUKTURERING AV OPPGAVEN**

Denne masteroppgaven fortsetter i kapittel 2 med en presentasjon av teorigrunnlaget for masterarbeidet for så å følges opp av en redegjørelse for metodiske valg i kapittel 3. Mine resultater presenteres i kapittel 4-6.

---

<sup>1</sup> Dette kommer jeg tilbake til i kapittel 4 om identitetsaspektet.

<sup>2</sup> Jeg kommer tilbake til Edberg på s. 20 og s. 55ff

I kapittel 4 tar jeg utgangspunkt i første del av problemstillingen, hva kjennetegner undervisningen i kor, band og dansegruppa i prosjektuka? Emner som løftes frem i dette kapitlet er fordypning, meningsfull aktivitet, karakteraspektet, musikken, fellesskap og identitet.

Kapittel 5 baserer seg på spørsmål to fra problemstillingen, hvordan legger lærerne til rette for elevenes læring? Sentrale tema i dette kapitlet er stillasbygging som metode i prosjektuka, læring i den nærmeste utviklingssonen og bruk av verktøy.

I kapittel 6 løfter jeg frem tre aspekter fra mine funn om prosjektuka som er særlig interessante fordi de inneholder tydelige motsetninger. Temaene som drøftes er fellesskapet og individene, stillasbygging i øving og på forestilling og skolens og elevenes identitet.

Avslutningsvis, i kapittel 7, oppsummeres masterarbeidet og jeg trekker noen linjer til muligheter for videre forskning.

## **2. TEORI**

I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for det teoretiske grunnlaget for masterarbeidet. Jeg vil gjøre rede for begreper som den nærmeste utviklingssonen, imitasjon, verktøy, stillasbygging og situert læring, men først en kort presentasjon av de viktigste kjennetegnene ved det sosiokulturelle perspektivet.

### **2.1 SOSIOKULTURELLE PERSPEKTIV PÅ LÆRING**

Det sosiokulturelle perspektivet (Dysthe 2001, Säljö 2001) løfter frem elementer som står utenfor individet som viktige for læring. Professor i pedagogikk Olga Dysthe (2001) trekker linjer fra ulike teoretikere som Dewey, Mead, Vygotsky, Lave og Wenger (ibid. s. 33). Felles for disse er at de vektlegger det sosiale aspektet ved læring. Dysthe (2001) sier; "Sosiokulturelle perspektiv (...) legg avgjerande vekt på at kunnskap blir konstruert gjennom samhandling og i ein kontekst" (ibid. s. 42). Hun hevder videre at læring er grunnleggende sosial og sikter til både de sosiale relasjonene og samhandlingen mellom mennesker og den historiske og kulturelle sammenhengen hvor læring finner sted (Dysthe 2001 s. 44).

Læring er et begrep som i skolesammenheng ofte knyttes til kompetansemål. I prosjektuka som undersøkes i dette masterarbeidet er kompetansemålene byttet ut med andre målsettinger knyttet til skolens verdigrunnlag og identitet. At det ikke foreligger musikalske læringsmål betyr ikke at skolen ikke ønsker at elevene skal lære noe eller at elevene ikke kommer til å lære noe. Lærerne skaper gjennom prosjektuka en annerledes kontekst og andre mål for læringen. Det er interessant å se på denne konteksten i lys av det sosiokulturelle perspektivet da nettopp omgivelsene fremheves som viktige for læring i dette perspektivet. Hvem man er sammen med og hvor man er kan ha betydning for hva og hvordan man lærer. Mange av begrepene som knyttes til det sosiokulturelle perspektivet, som verktøy, den nærmeste utviklingssonen, imitasjon, stillasbygging og situert læring er begreper som kan belyse mine funn fra prosjektuka og derfor er relevante i dette masterarbeidet. Jeg vil videre gi en grundigere presentasjon av disse begrepene.



### 2.1.1 DEN NÆRMESTE UTVIKLINGSSONEN

Vygotsky var opptatt av barns kognitive utvikling, og hans syn på denne utviklingen skilte seg fra andre teoretikere i samtiden. Vygotsky viser i følgende sitat til det han kaller klassisk utviklingspsykologi når han skriver at:

(...) utvikling alltid er en forudsetning for læring , og at hvis et barns mentale funksjoner (intellektuelle operasjoner) ikke er modnet i omfang, så det er i stand til at lære et bestemt stof, vil ingen undervisning kunne føre hertil.

(Vygotsky i Andersen og Madsen 2006, s. 62)

Vygotsky påpeker her at det innenfor klassisk utviklingspsykologi forutsettes at barnets biologiske utvikling og modning må komme i forkant av at læring skal skje. Den biologiske utviklingen kan ikke fremskyndes. Vygotsky mente derimot at læring, for eksempel språklig læring, og biologisk utvikling var to størrelser som måtte sees i sammenheng (ibid. s. 67). Noen oppgaver klarer barna å løse alene, de har kommet så langt i den biologiske utviklingen. Andre oppgaver trenger barna hjelp for å mestre. I samarbeid med mer kompetente andre, mestrer barnet oppgaver deres biologiske utvikling ikke skulle tilsi. Vygotsky hevder at barna vil komme til å mestre dette alene på et senere tidspunkt (ibid. s. 69). Vygotsky skriver at vi kan se på utviklingen, hvor langt barnet har kommet, som en fleksibel størrelse. Og at det finnes en sone utenfor det biologiske utviklingsstadiet hvor barnet kan få hjelp av voksne eller barn som kan mer enn dem selv og dermed også klare mer. Han kaller denne sonen for den nærmeste utviklingssonen.

Når jeg har undersøkt prosjektuka og lett etter eksempler på læring innenfor den nærmeste utviklingssonen, handler dette om elever som viser synlige tegn på mestring på bakgrunn av støtte fra lærere eller medelever. Det viktigste poenget med Vygotskys teori inn i mitt arbeid er nettopp det sosiale aspektet. Hva man kan er ikke en uforanderlig, definert størrelse i påvente av utvikling, men noe som kan utvides og strekkes i møte med støtte fra mer kompetente andre. Det vil likevel være ferdigheter eller kunnskap elever enda ikke er klar for å lære. Følgende modell gir et bilde av hva den nærmeste utviklingssonen er.



Med utgangspunkt i teorien om Den nærmeste utviklingssonen, vil det være viktig at man som lærer kan gjenkjenne elevers utviklingsnivå og starte undervisningen på dette nivået. Samtidig kan lærere hjelpe og støtte elever til å strekke seg utenfor det de ville klart alene og dermed prestere på et høyere nivå. Lærernes pedagogiske forståelse og tilrettelegging er essensiell i så måte. Jeg vil videre gjøre rede for tilrettelegging i et sosiokulturelt perspektiv. Jeg starter med å gjøre rede for imitasjon og muligheter det gir og beskriver deretter stillasbygging som metode og bruk av verktøy i tilretteleggingen.

### **2.1.2 IMITASJON**

Imitasjon er et viktig pedagogisk verktøy innenfor musikk. Vygotsky hevder at barn lærer begreper ved å bruke begreper de enda ikke mestrer. De hermer etter foreldre, søsken eller andre, og gjennom respons på bruken av begrepet, fylles begrepet med innhold og barnet forstår mer og mer hva ordet betyr (Witteck 2012, s. 57). I skolesammenheng blir elever ofte testet og vurdert på bakgrunn av hva de mestrer alene og kreativitet og originalitet verdsettes høyt. Dersom elever bare gjentar nøyaktig det de har lest uten å bruke egne ord og formuleringer som viser at de har forstått, vil

arbeidet bli vurdert med en lavere grad av måloppnåelse. Å gjøre det samme som noen andre har gjort før, vil kunne vurderes lavere enn om det blir gjort noe helt nytt. Imitasjon kan i denne sammenhengen bli sett på som annenrangs.

Professor i pedagogikk Erling Lars Dahle (1996) var opptatt av at imitasjon ikke må forveksles med det han kalte meningsløs utenatføring. Imitasjon i en undervisningssituasjon mente han, var nært forbundet med intellektet og hevdet videre at individer kan oppdage løsninger og forstå sammenhenger i samme øyeblikk som de imiterer (Dahle 1996, s. 55). Imitasjon er en mye brukt innlæringsform i musikkpedagogiske virksomheter. Dirigenten foresynger og koret gjentar, pianolæreren viser og eleven prøver å gjøre det samme.

### **Imitasjon som utgangspunkt for læring**

Innenfor et sosiokulturelt perspektiv blir imitasjon viktig fordi den skjer i samspill med en annen person, en man prøver å gjøre det samme som. Elever kan imitere lærere når de får beskjed om det, men innenfor musikk vil det også være sannsynlig at elever prøver å imitere andre elever eller artister. Bandura, som har et behavioristisk utgangspunkt, viste at man kan sette inn en stedfortreder i læreprosessen, at man gjennom å observere stedfortrederens atferd samt prøve å gjenskape det man har sett også kan lære noe av det (Jespersen 2008, s 146). Overført til en musikalsk situasjon kan man si at gjennom å studere hvordan en gitarist spiller, og gjennom å prøve å gjenskape det, vil man selv kunne lære noe om å spille gitar. Mange unge (og voksne) i dag bruker videoer fra YouTube som arena for å lære nye ting. Egen øving, utøvelse og utprøvelse av en aktivitet er også viktig fordi "(...) komplekse handlinger og ferdigheter ikke lar seg iaktta i alle detaljer, enn si beskrive fullt ut verbalt" (Jespersen 2008, s. 146).

### **Imitasjon som utgangspunkt for kreativitet**

Guro Gravem Johansen skriver om studenters øvepraksis i forbindelse med jazzimprovisasjon. I denne forbindelsen trekker hun inn Bakhtin og begrepet ventriloquation (buktaling), som betyr å ta en annens stemme (Johansen 2013, s. 61). Man tar en annens stemme fordi man selv ikke mestrer det området stemmen omtaler. I følge Wertschs tolkning av Bakhtin, vil man ved å ta i bruk "andres stemmer" skaffe seg innsikt innenfor et område, og på et senere tidspunkt kan man bruke sin egen stemme om det samme (ibid.). Bruner (1997) beskriver imitasjon som en del av det han kaller hverdagspedagogikk og hevder at for at barnet skal kunne lære ved hjelp av imitasjon

må det forstå hva som er målet for handlingen, og handlingen, om den lykkes, må føre til måloppnåelse (s. 78). Å lære via andres stemmer for så å gjøre stemmen til sin egen (Johansen 2013), vil også kunne føre til at begrepene, gitarspillet eller dansen utvikles og blir til noe annet. På denne måten skaper imitasjon også rom for kreativitet. Som pedagoger i musikalsk sammenheng, vil det være ønskelig at man legger til rette for at elevene kan ta andres stemmer gjennom imitasjon og siden gjøre denne stemmen til sin egen. Imitasjon kan være både et verktøy for læring og gi rom for kreativitet. Jeg vil videre gå inn på en annen struktur for tilrettelegging av læring, stillasbygging.

### 2.1.3 STILLASBYGGING SOM METODE

Den amerikanske filosofen Jerome Bruner har lansert begrepet *scaffolding*, oversatt med *stillasbygging* om lærerens oppgave innenfor den nærmeste utviklingssonen. Stillaset skal fungere som en støttende struktur rundt barnet når det forsøker å løse en oppgave. Etter hvert skal stillaset fjernes bit for bit til det mestrer alene. Barbara Rogoff (1990) viser til Wood, Bruner og Ross når hun beskriver seks trinn den voksne kan benytte for å støtte barnets læring (Rogoff 1990, s. 94). Rogoff bruker begrepene *child* og *tutor* mens jeg overfører dette til å gjelde elev og lærer. I følgende redegjørelse for stillasbygging som metode, har jeg oversatt og tilpasset de ulike trinnene til prosjektukas kontekst. Begrepene er basert på Rogoff (1990).

- **Vekke elevens interesse for oppgaven.** I musikkprosjektet vil dette være en naturlig del av den første presentasjonen av prosjektet for elevene.
- **Forenkle oppgaven.** I elevenes første møte med en oppgave vil den for noen kunne virke overveldende. Det blir da lærerens oppgave å forenkle oppgaven, dele den opp, lage delmål, redusere valgmuligheter o.a.
- **Holde oppmerksomheten på målet.** Læreren styrer mot forestillingen som er målet for jobbingen. I den uka hvor man jobber så intenst med mange oppgaver for å bli ferdige til fremføring, vil elevene trenge at lærerne styrer oppgavene slik at alle kjenner at de er på vei mot målet.
- **Underveisvurdering.** Underveis i prosjektet vil det være viktig å markere for elevene hvor langt de har kommet i læringsprosessen. Hva har de klart allerede og hvor er de på vei, hva skal de klare til slutt.

- **Kontroll av frustrasjon.** I en prosjektuka hvor man har et så tydelig mål som en forestilling vil muligheten for frustrasjon hos elevene antakeligvis være stor. Her har lærerne en viktig oppgave og dette kommer jeg tilbake til.<sup>3</sup>
- **Modellering.** Som tidligere nevnt, kan det å observere en god versjon av det man selv skal klare være en god støtte for elevene. Som lærer kan man hente inn eksempler på hvordan ting kan gjøres, både ved å vise selv, få andre elever til å gjøre det eller hente inn eksempler fra ulike medier.

Å bygge et læringsstillas for elevene i musikkprosjektet betyr å legge til rette for at elevene skal mestre de oppgavene de får. Læreren må støtte og styrke eleven gjennom å tilby fysiske og psykiske verktøy som vil fremme elevenes mestring. Det er også et mål at stillaset skal fjernes, at elevene klarer å ta i bruk verktøyene på egen hånd og ikke lenger trenger den samme støtten fra de som er mer kompetente. Noen ganger vil det være problemfritt å fjerne stillaset bit for bit, andre ganger kan det oppleves utrygt for elever å miste denne støtten. Som lærer må man vurdere i hvor stor grad eleven skal utfordres på å klare seg mer og mer alene og videre sørge for at elevene har oppgaver som er tilstrekkelig støttet opp til at de opplever å gi et positivt bidrag til samarbeidsprosjektet forestillingen.

---

<sup>3</sup> Se side 73

### **Roller som stillas for læring**

Det er vanlig å tenke seg at det i en skolesituasjon er læreren som bygger stillas for elevene. Törnquist (2006) legger et interessant perspektiv til denne forståelsen når hun foreslår at også ulike roller kan fungere som stillaser for læring. At man ved å gå inn i en rolle, som danser, pianist, koreograf eller lignende, vil kunne bruke nettopp rollen og den kunnskapen man har eller tilegner seg om denne rollen som et stillas eller støtte for å fylle rollen med innhold. Hun viser for eksempel til at en lærer som går inn i rollen som regissør, gjennom å bli kjent med rollen og de oppgavene som vanligvis ligger innenfor en regissørs ansvarsområde, vil kunne finne støtte i selve forståelsen av rollen og benytte seg av denne rollen som et stillas underveis i en læringsprosess. Også i prosjektuka omtalt i dette masterarbeidet vil jeg hevde at elevene trer inn i ulike roller. Noen elever er dansere denne uka, andre er korister. De fleste elevene vil ha noen forventninger til hvordan en slik rolle skal fylles, og dette vil kunne fungere som en støtte for den læringen som skal skje. Jeg kommer tilbake til dette i kapittel 6.

#### **2.1.4 VERKTØY**

Begrepet verktøy er sentralt innenfor et sosiokulturelt perspektiv og det knyttes i hovedsak til Vygotsky. Vygotsky var, som tidligere nevnt, opptatt av barns utvikling knyttet til det han kalte høyere psykologiske prosesser. Vygotsky skilte mellom begrepene "tools", fysiske verktøy, og "signs", psykologiske verktøy. Fysiske verktøy er verktøy som gir en fysisk effekt, for eksempel en hammer eller en øks. Noe endres fysisk når disse verktøyene brukes. Psykologiske verktøy brukte Vygotsky om verktøy som brukes for å løse en intellektuell oppgave.

Professor i utdanningspsykologi ved universitetet i Gøteborg og en viktig bidragsyter til det sosiokulturelle perspektivet, Roger Säljö, hevder at disse to formene for verktøy er nært knyttet sammen og argumenterer for at man ikke nødvendigvis skal skille mellom dem. Säljö hevder at fysiske verktøy kan "ses på som menneskelige ideer og tanker (intellektuelle redskaper) som er transformert til materiell form, og som er integrert i menneskelige handlinger" (Säljö 2002, s. 38).

Vygotskys omtale av psykologiske verktøy er knyttet til psykologiske prosesser som for eksempel hjelp til å huske og læring av begreper. Det er ikke uproblematisk å dra

Vygotskys tanker om verktøy inn i enhver sammenheng, heller ikke dette arbeidet om prosjektuka. Vygotsky skrev aldri om musikkprosjekter. Likevel finner jeg det relevant å belyse prosjektuka og lærernes tilrettelegging ved hjelp av blant andre Vygotsky fordi bruk av verktøy er en viktig læringsstrategi og det vil være interessant å se på hvordan lærerne i prosjektuka selv benytter ulike verktøy og hvordan de legger til rette for elevenes bruk av dem. Vygotsky så på språket som kanskje det viktigste medierende verktøyet og å se nærmere på språket som verktøy i prosjektuka vil derfor være naturlig.

### **Språket**

I vår kultur er språk og skriftspråk viktige medierende verktøy ( Säljö 2001, s. 160).

Språket og de ordene vi bruker er historisk og kulturelt betinget og bestemmer hvordan vi ser på verden. Språket er også et av våre viktigste middel til kommunikasjon med andre. Også i prosjektuka var språk, både skriftlig, verbalt og nonverbalt, viktig. Jeg kommer senere tilbake til språket som verktøy i prosjektuka.<sup>4</sup>

### **Musisering som verktøy**

Professor i musikkpedagogikk ved Kungliga Musikhögskolan i Stockholm Cecilia Hultberg har laget en kulturpsykologisk modell for musikalsk læring gjennom musisering (Hultberg 2009). Hun bruker begrepet verktøykasse som en betegnelse for hva elevene trenger for å lære musikk. Hultberg viser til hvordan man som lærer kan distribuere verktøy til elevene som de kan ta i bruk og dermed innlemme i sin verktøykasse. Som lærer har man mulighet til å dele ut verktøy alt etter hva elevene har behov for. Noen elever trenger å se noter på andrestemmen, andre må lære den ved å lytte til den. Hultberg fremhever musikalske konvensjoner, og fremføring av musikken som særlig viktige verktøy for musikalsk læring. Videre påpeker hun at elevene ikke alltid vil klare å ta i bruk de verktøyene som presenteres for dem (Hultberg 2009).<sup>5</sup>

### **Forestillingen som verktøy**

I følge Hultberg (2009) er fremføring et av de viktigste verktøyene for læring i musikk. Både fordi elevene får erfaring i å stå på en scene og fordi selve fremføringskonteksten åpner for refleksjon omkring egen prestasjon (ibid. s. 55). Det at musikken skal fremføres på forestillingen kan gjøre at elevene blir mer oppmerksomme på hvordan det de synger eller spiller høres ut. At elevene får mulighet til å benytte seg av forestillingen

---

<sup>4</sup> Se side 79 ff

<sup>5</sup> Jeg kommer tilbake til Hultberg på side 47

som verktøy for musikalsk læring gir også lærerne en viktig jobb med å støtte elevene i prosessen fram mot forestillingen. Forestillingen kan videre fungere som et verktøy for å øke elevenes motivasjon under øvingen. Det er noe annet å øve til en forestilling for et publikum enn å bare danse for å lære en dans. Forestillingen legger et alvor til prosjektet som kan få flere til å gå inn i denne uka på en dedikert måte.

### **2.1.5 SITUERT LÆRING**

At læring er situert betyr at man lærer og handler i en kontekst. Lærerne i den prosjektuka jeg har studert, mener at denne uka gir andre muligheter enn den vanlige undervisningen., noe jeg kommer tilbake til i del 4 og 5. Jeg vil nedenfor prøve å si noe om hvorfor det kan være sånn gjennom å diskutere begreper som aktivitet, erfaring og rekontekstualisering, men først vil jeg si noe om sosiale praksiser og knytte dette til prosjektuka.

#### **Sosiale praksiser**

Forsker og forfatter Etienne Wenger er opptatt av at vi lærer ved å delta i meningsfulle praksiser (Wenger 1998). En familie, en syforening eller en arbeidsplass er en sosial praksis like så mye som en skoleklasse og vi deltar alle til enhver tid i mange ulike slike praksiser (ibid.). Wenger hevder videre at læring skjer på ulike måter i en sosial praksis. Vi lærer å *høre til* i et fellesskap, vi lærer å *bli* en identitet, vi *erfarer* mening og vi lærer gjennom å *praktisere* (Wenger 1998, s. 5). Wenger beskriver nykommerne i en sosial praksis som legitime perifere deltakere. Gjennom deltakelse og læring blir man en mer og mer sentral deltaker i den sosiale praksisen (Wenger 1998). Wenger satte først og fremst fokus på læring utenfor institusjonene (Wittekk 2012, s. 117). Sammen med Jean Lave har han blant annet forsket på ulike former for lærlingepraktis hvor lærlingen sosialiseres inn i en bedrift og lærer både et fag, blir en del av et fellesskap, skaper en identitet og opplever mening ved det han gjør (Säljö 2001).

Wenger mener også at sosiale praksiser kan danne seg selv. Dette skjer ved at deltakerne forhandler om mening, er gjensidig engasjert, har en felles oppgave og deler det samme repertoaret av historier, verktøy, handlinger, historiske hendelser osv. (Wenger 1998, s. 73). Han hevder videre at sosiale praksiser gjerne bruker litt tid på å dannes, men at de kan leve videre lenge etter at en oppgave, et prosjekt eller en jobb er avsluttet (Wenger 1998, s. 96). Selv om Lave og Wenger knytter sin forskning om situert



læring og deltakelse i sosiale praksiser til læringsarenaer utenfor skolene, vil disse perspektivene slik jeg ser det, i stor grad være relevante også i skolen.

Det kan være spennende å se på prosjektuka i lys av Lave og Wengers teori om sosiale praksiser nettopp fordi undervisningen i prosjektuka er lagt opp slik at elevene jobber på tvers av klasser og knyttet sammen av interesser. Jeg kommer tilbake til denne tematikken i min drøfting i kapittel 6.

### **Meningsfull aktivitet og erfaring**

Den amerikanske filosofen John Dewey (1859 - 1952) har hatt stor innflytelse på den pedagogiske tenkningen i Norge (Hanken og Johansen 1998). Dewey regnes som en av grunnleggerne av den filosofiske retningen amerikansk pragmatisme og som en sentral reformpedagog. Dysthe (2001) trekker frem Dewey som sentral innenfor læringsteorier som ser på den sosiale gruppa som grunnleggende i all læring (ibid. s. 10). Deweys perspektiv kritiserer stimulus-respons tenkningen. Han hevder menneskets evne til interaksjon med andre mennesker og med sine omgivelser er viktig for å forstå hvordan de handler. Han kaller dette for sosial handling (Dysthe 2001, s. 134). Dewey var videre interessert i skolens undervisning. Han mente at elevene måtte være aktive i skolen, men aktiviteten i seg selv var ikke det viktigste for Dewey. Det vesentlige var at elevene gjorde seg erfaringer (ibid. s 192). Dewey brukte store ord når han beskrev erfaringens betydning for læring:

Et gram erfaring er bedre enn et tonn teori, ganske enkelt fordi det bare er gjennom erfaring at teorien har en vital og verifiserbar betydning. Selv en svært enkel erfaring er i stand til å generere og bære en hvilken som helst mengde teori (eller intellektuelt innhold), mens en teori adskilt fra erfaring ikke kan fattes klart, ikke engang som teori

(Dewey i Hanken og Johansen 1998, s 192)

Hva som skiller aktivitet fra erfaring skriver Dewey om i boka *Art as experience* (1958/1934). " It is possible to be efficient in action and yet not have a conscious experience" (Ibid. s 38). Det er med andre ord ikke at man er aktiv som er det viktigste, men at man reflekterer over det man har gjort. Når jeg velger å overføre Deweys tanker om skole til prosjektuka er det fordi jeg mener at dette prosjektet på flere måter oppfyller hans kriterier for hva som er god undervisning. For det første er elevene

aktive, de deltar med sang, spill eller dans. For det andre vil forestillingen som mål for aktivitetene både kunne øke elevenes refleksjon om egen innsats og være en faktor som knytter aktiviteten til livet utenfor skolen. På denne måten kan jobbingen i prosjektuka bli en meningsfull aktivitet som igjen kan føre til at elevene gjør seg erfaringer.

William Heard Kilpatrick (1871 - 1965) var den første som beskrev prosjektmetode som grunnlag for undervisningen i skolen. Kilpatrick hadde studert med John Dewey og hans artikkel om prosjektmetode viser at han er influert og inspirert av Deweys tanker og ideer (Kilpatrick 1918 s 17). Kilpatrick var særlig opptatt av begrepet meningsfull aktivitet. Han mente at elevenes initiativ og interesse måtte vektlegges dersom aktiviteten skulle være meningsfull. Videre måtte den ha et tydelig formål og være knyttet til elevenes liv (Kilpatrick 1918). Kilpatrick hevdet at ikke alle elever vil gjøre den samme erfaringen selv om de har deltatt i samme aktivitet. Erfaringene vil følge elevene videre til nye aktiviteter og utfordringer og dermed kunne prege hvordan neste oppgave løses. En god erfaring vil eleven ta med seg som en støtte mens en dårlig erfaring vil kunne virke motsatt. Kilpatricks tanker om prosjektarbeid er relevante inn i mitt masterarbeid av flere grunner. For det første fordi denne prosjektuka omtales som nettopp et prosjekt. For det andre fordi lærerne jeg har intervjuet gir uttrykk for at de ønsker å legge til rette for at elevene skal gjøre gode erfaringer gjennom dette prosjektet. Jeg vil komme tilbake til hvordan lærerne i min studie legger til rette for dette i kapittel seks.

### **Rekontekstualisering**

Gjennom sin forskning på musikalene i skolen har Lorentz Edberg kommet fram til at skoleforestillingen kan fungere som en rekontekstualisering av et virkelig fenomen inn i skolen. Forestillinger av ulik art er en viktig del av mange ulike samfunn, og det å lage en forestilling som man øver på og setter opp for publikum er å ta livet utenfor skolen inn i skolen og lage en ny kontekst for læring. Jeg vil også knytte dette til Lave og Wenger som påpeker forskjellen på å være lærling i en bedrift hvor man deltar i produksjonen av det som er bedriftens livsgrunnlag og på å gjøre skoleoppgaver. Det man bidrar med som lærling er viktig for sluttproduktet og for bedriften. Skoleoppgaver er vanligvis bare øvingsoppgaver og skal sjelden brukes til noe utover øving. Elevene kan noen ganger oppleve undervisningen og oppgavene som meningsløse. I kontrast til dette er prosjektukas produkt viktig. Det de jobber mot denne uka er ikke en øvingsoppgave

men en forestilling som er helt på ekte og skal framføres for et stort publikum. Den enkeltes oppgave er viktig i den store sammenhengen, og det er derfor de må jobbe med å få det til.

#### **2.1.6 UTFORDRINGER MED ET SOSIOKULTURELT PERSPEKTIV**

Det sosiokulturelle perspektivet på læring inneholder mange sider som kan utforskes fra ulike ståsted. Det er mange ulike sider ved dette perspektivet som er interessante og som kan belyse musikkprosjektet som fenomen. Det har vært en utfordring å hente teori fra flere teoretikere, knytte dette sammen og samtidig unngå at det teoretiske grunnlaget blir overfladisk og for bredt. Siden mitt hovedanliggende er musikkprosjektet har det likevel vært viktig for meg å få fram flere sider ved prosjektet, og dermed også flere sider av det teoretiske perspektivet.

Når man velger ett teoretisk perspektiv for et arbeid, velger man samtidig bort andre perspektiv. Når jeg har valgt det sosiokulturelle perspektivet er det fordi det relaterer individet til fellesskap og kontekst. Jeg mener at fellesskapet som oppstår mellom både elever og lærere i et prosjekt som dette er noe av det som gjør slike prosjekter viktige i skolen. Jeg mener videre at en prosjektuke hvor timeplanen er lagt om, de vanlige gruppene er endret og det faglige innholdet knyttes forestillingens innhold heller enn læreplanen, skiller seg så mye fra den daglige undervisningen i ungdomsskolen at den kan karakteriseres som en ny kontekst for læring. Begge disse aspektene ved prosjektuka kan relateres til et sosiokulturelt perspektiv.

Jeg har på bakgrunn av mine informanters beskrivelser i tillegg valgt å vektlegge identitet i dette masterarbeidet. Jeg opplevde det som vanskelig å knytte disse to delene, det læringsorienterte og det som dreier seg om identitet sammen til en helhetlig forståelse av hva prosjektuka er. Etienne Wenger, som er sentral innenfor det sosiokulturelle perspektivet, påpeker at læring og identitet er to sider av samme sak (Wenger 1998) og at å snakke om identitet snarere er endring av fokus enn endring av tema (ibid.). Jeg kom til at det var historiene om elever og lærere som var limet i denne sammenhengen. Historiene viste at man ved å se på dem i lys av begge disse perspektivene fikk en større forståelse for prosjektuka som helhet. Jeg vil videre løfte frem noen aspekter ved identitet som er interessante knyttet til prosjektuka.

## 2.2 IDENTITET

Som tidligere nevnt kom identitet opp som et tema for dette masterarbeidet da en av mine informanter informerte om at prosjektet hadde endret fokusområde fra musikk til identitet. Denne informanten gav uttrykk for at dette fokuset var knyttet til skolens identitet. Jeg fant at dette var et tema som også kunne knyttes opp mot lærernes tilrettelegging og mål for undervisningen og som i stor grad også kunne knyttes til elevene. Identitetsbegrepet er viktig i dette masterarbeidet fordi det mine informanter beskriver når de snakker om prosjektuka også handler om å styrke elevers identitet.

Jeg har i det videre arbeidet valgt å støtte meg til Musikkprofessor Even Ruud, forfatter av boka *musikk og identitet*. Denne boka er relevant i dette arbeidet nettopp fordi den knytter identitet og identitetsforståelse til musikk og musikalske opplevelser. Ruud legger i sin bok til grunn en forståelse av identitet som "identitetsfølelse" og knytter dette til individets bevissthet om "å være den samme" (Ruud 2013, s. 52). Innenfor identitetsteori diskuteres det hvor vidt det er mulig "å være den samme" og professor i musikkpedagogikk Sidsel Karlsen viser til sosiologen Hall når hun beskriver *det postmoderne subjekt*<sup>6</sup> som fragmentert og bestående av mange ulike identiteter (Karlsen 2004). Hun sier at dersom subjektet har en opplevelse av å ha en indre kjerne, et uforanderlig selv, er det på grunn av historiene de forteller om seg selv (ibid.).

Når jeg i dette arbeidet forstår identitet som en følelse av å være den samme blir det derfor naturlig å snakke om identitet som livsfortelling. Inkludert i livsfortellingen er opplevelser i møte med fellesskapet. Disse aspektene står ikke i kontrast til hverandre, men går snarere inn i hverandre. Fellesskapet er viktig i livsfortellingen og livsfortellingen er viktig i møte med fellesskapet. I dette kapittelet vil jeg kort og generelt si noe om grunnlaget for disse forståelsene. Utover dette vil identitetsperspektivet bli grundigere behandlet i kapittel 4.

---

<sup>6</sup> Postmodernisme er et begrep som kanskje ikke beskriver den tiden vi lever i på en tilfredsstillende måte. Dette er en diskusjon jeg ikke tar da den går utenfor oppgavens begrensning.

### **2.2.1 IDENTITET SOM HISTORIEFORTELLING**

Identitet kan defineres som den historien vi forteller om oss selv.

Den britiske sosiologen Anthony Giddens beskriver identitet som et refleksivt prosjekt. Gjennom å fortelle historien om livet reflekterer vi og forstår hvem vi er (Karlsen 2004). Ruud bruker begrepet "selvet i kontekst", og viser til hvordan vi danner oss en oppfatning av oss selv basert på refleksjon om egen og andres oppfatning av oss (Ruud 1997, s. 52).

Selv om man ikke definerer at mennesket har en indre, uforanderlig kjerne, så kan mange kjenne seg igjen i at de ønsker at det de gjør, det de kler seg i og det de utgir seg for å være stemmer overens med slik de *føler* at de er. Giddens sier at godt fungerende mennesker har følelsen av å ha en kjerne, et egentlig selv. Denne kjernen er basert på livsfortellingen (Karlsen 2004). Følelser er viktige komponenter i historien om livet, det kan være følelse av tilhørighet, verdi, å være elsket, betydningsfull, kompetent og viktig. Negative følelser vil selvsagt også spille en stor rolle i hvordan vi oppfatter og reflekterer over oss selv som individer (ibid.).

### **2.2.2 IDENTITET OG FELLESKAPET**

Livsfortellingen basert på refleksjon kan og vil ofte handle om ord, tanker og bevisstgjøring. Etienne Wenger utvider identitetsbegrepet til også å omfatte "en måte å være i verden på" (Wenger 1998, s. 151). Han hevder at de historiene individer forteller om seg selv er viktige, men at identitet også er levd erfaring av deltakelse i spesifikke praksiser og fellesskap. Identitet er i følge Wenger både deltakelse og konkretisering, både erfaring og tolkning (ibid.). Slik jeg tolker Wenger betyr det at det også finnes noen sider ved fenomenet identitet som er viktige uten at de nødvendigvis blir satt ord på eller reflektert over av individene selv eller av andre. Ganske enkelt ved å delta i ulike fellesskap skapes identitet. Identitet er ikke en konkret størrelse individet jobber mot å finne, men en pågående prosess som aldri tar slutt (Wenger 1998, s. 154).

Når Wenger knytter identitet til medlemskap i ulike fellesskap forstår han identitet som kompetanse. Kompetanse i hvordan man skal forholde seg til de andre i fellesskapet, kunnskap om uskrevne regler og felles referanser. I takt med at denne kompetansen øker, identifiserer man seg mer med fellesskapet.

Identitet knyttet til fellesskapet handler også om å kjenne tilhørighet, oppleve støtte og trygghet, vise seg frem og få respons. Dette vil jeg komme grundigere inn på i kapittel 4.

### **3. METODE**

I følgende kapittel vil jeg gjøre rede for hvordan jeg har gått frem i undersøkelsen av prosjektuka. Jeg vil først gjøre kort rede for forskningsdesign og bakgrunn for valg av metoder for informasjonsinnsamling. Jeg vil videre gå mer grundig inn på intervju og observasjon som metode og hvordan jeg gjennomførte intervjuene og observasjonen. Til slutt i kapittelet gjør jeg rede for analysen av materialene og etiske refleksjoner omkring masterarbeidet. I metodekapittelet støtter jeg meg i hovedsak til Denscombe (2010), Wedeler (2000), Kvale og Brinkmann (2009), Bjørndal (2011) og Jacobsen (2015).

Jeg har studert prosjektuka ved å intervju to lærere i forkant av uka og ved å observere gjennomføringen av den. Min første kontakt med skolen var gjennom lærer A som jeg hadde fått tips om av en av mine kollegaer. Lærer A var positiv og vi hadde et møte der jeg klargjorde hva jeg ønsket og der lærer A fortalte kort om prosjektuka.

Informasjonsinnsamlingen foregikk av ulike grunner først halvannet år etter dette møtet. I mellomtiden var jeg i kontakt med rektor pr. mail hvor jeg fikk tillatelse til å gjennomføre undersøkelsen. Jeg tok også kontakt med lærer B som samtykket til å delta i intervjuet.

#### **3.1 FORSKNINGSDESIGN**

Jeg har valgt å gjøre et kvalitativt studie i liten skala. Det vil si at jeg velger å studere et generelt fenomen, den musikalske skoleforestillingen, ved å gå i dybden på *ett* slikt prosjekt. Denne måten å forske på kan defineres som en case-study (Denscombe 2010 s. 52). Mitt case er en prosjektuke på en ungdomsskole.

Et kvalitativt forskningsdesign og en kvalitativ behandling av informasjonen som samles inn fører til at man stiller andre typer spørsmål og får andre resultater enn om man hadde valgt en kvantitativ tilnærming. I min studie benytter jeg både intervju og observasjon. I intervjuene mine er jeg ute etter intervjupersonenes opplevelser og tanker omkring den musikalske skoleforestillingen. Jeg konsentrerer meg også om akkurat deres forestilling og ikke skoleforestillinger på generelt grunnlag. I observasjonen ser jeg etter lærernes tilrettelegging og utviklingen som skjer hos elever

og lærere underveis i prosessen. Tolkning av informasjonen jeg har hentet inn er også viktig. Jeg har valgt å gjøre et kvalitativt studie fordi jeg i problemstillingen spør etter hva som kjennetegner undervisningen i kor, band og dansegruppa i prosjektuka og hvordan lærerne legger til rette for læring. Jeg studerer med andre ord et enkelt prosjekt og en kvalitativ forskningsmetode er best egnet til å besvare disse spørsmålene.

## **3.2 METODER FOR INFORMASJONSINNSAMLING**

Innenfor kvalitativ forskning er intervju og observasjon mye brukte metoder. Jeg valgte å bruke både intervju og observasjon fordi jeg mener det vil gi meg mer utfyllende informasjon om skoleforestillingen enn om jeg bare hadde benyttet en av metodene. Triangulering er et begrep hentet fra landmåling som innenfor forskning viser til en prosess hvor man bruker flere kilder for å sikre validiteten i de funnene man gjør i en undersøkelse (Wedeler 2000 s. 116). En måte å gjøre triangulering på er å bruke ulike kilder for å si noe om ett og samme fenomen, i mitt tilfelle både observasjon, intervju og teorigrunnlag. Det er ikke dermed sagt at man må finne informasjon som er i overenstemmelse med hverandre, også ulikheter kan være relevante å ta tak i i en slik undersøkelse (Wedeler 2000 s. 119).

Jeg vil videre i kapittelet gjøre rede for noe teori om intervju og observasjon som metode samt valg jeg har gjort i forbindelse med min undersøkelse og hvordan den ble gjennomført. Først vil jeg likevel kort si noe om valg av prosjekt.

### **3.2.1 VALG AV PROSJEKT OG KONFIDENSIALITET**

Jeg har valgt et prosjekt med lange tradisjoner, godt rykte og som jeg anså som et godt eksempel på et musikkprosjekt på en ungdomsskole. Skolen er en kristen friskole og jeg jeg kjente til skolen gjennom kolleger og andre bekjente. Jeg har aldri jobbet eller vært elev på denne skolen selv.

I forkant av innsamlingen meldte jeg prosjektet til NSD og jeg fikk skriftlig tillatelse fra rektor til å delta som observatør i prosjektuka. I følge NSD var det tilstrekkelig å få samtykke fra skolens ledelse for å delta som observatør. Min kontaktperson fikk også et



skriv tilsendt fra meg med informasjon om masterarbeidet og min deltakelse som skulle brukes til å informere de ansatte i forkant av prosjektuka. Det viste seg da jeg kom dit at det var mange som ikke visste at jeg kom og jeg ser at min rolle i å gi denne informasjonen burde vært sterkere. Elevene med foreldre ble ikke informert om min observasjon av meg. I etterkant tenker jeg at det hadde vært bra om informasjonen om min tilstedeværelse hadde nådd enda tydeligere ut til både ansatte, elever og foreldre i forkant av undersøkelsen.

### **3.3 INTERVJU**

Jeg anså det som viktig å gjøre intervjuer med noen av de lærerne som er tett på denne prosjektuka. Jeg valgte derfor å kontakte hovedlederne for prosjektuka som begge var villige til å stille til intervju.

Et intervju er en god måte å tilegne seg kunnskaper om menneskers meninger, følelser og forventninger og gir muligheten til å stille spørsmål som går dypt inn i det problemområdet som undersøkes (Denscombe 2010 s. 173).

#### **3.3.1 ASYMMETRISK SAMTALE**

Intervju er en samtale mellom to mennesker, men ikke en samtale i vanlig forstand. Intervjuet skiller seg fra samtalen på flere måter. For det første er maktrelasjonen mellom samtalepartnerne asymmetrisk (Kvale og Brinkmann 2009 s. 52). Dette har ikke nødvendigvis sammenheng med intervjueren og intervjupersonens sosiale status, men ligger i intervjuets struktur. Intervjueren har bestemt tema for intervjuet og innehar vitenskapelig og teoretisk kompetanse. I tillegg er intervjuets form som oftest slik at det er intervjueren som stiller spørsmål og intervjupersonen som svarer og som følge av dette sitter intervjueren i førersetet for samtalen (ibid.). Intervjuet har også et uttalt formål om kunnskapsinnsamling og intervjupersonen har gjennom sin deltakelse gitt sitt samtykke til at informasjonen som kommer fram i denne samtalen kan brukes med dette formålet for øyet (Denscombe 2010 s. 172). Det er derfor viktig at de som intervjues vet at de blir intervjuet og har blitt informert om hva de innsamlede dataene skal brukes til. Jeg henvendte meg til mine informanter på mail hvor jeg samtidig la ved

en kortfattet beskrivelse av masterarbeidet og hva det ville innebære for dem å delta i undersøkelsen.

### **3.3.2. FORSKNINGSINTERVJUETS STRUKTUR**

Forskningsintervjuer kan struktureres i ulik grad. Det er vanlig å skille mellom høy grad av struktur hvor alle spørsmål er ferdige på forhånd, semistrukturerte intervjuer og ustrukturerte intervjuer. (Denscombe 2010). Denscombe påpeker at de fleste kvalitative forskningsintervjuer beveger seg frem og tilbake mellom en semistrukturert og en ustrukturert form. I min intervjuguide hadde jeg listet opp en rekke temaer jeg ønsket å komme innom, samtidig hadde jeg skrevet ned forslag til spørsmål innenfor hvert tema. Som et utgangspunkt hadde jeg en viss grad av struktur for intervjuene mine. Samtidig ønsket jeg å stille åpne spørsmål som gav intervjupersonene rom til å snakke relativt fritt, noe de også gjorde.

### **3.3.3 UTFORDRINGER VED BRUK AV INTERVJU SOM METODE**

I følge Kvale og Brinkmann (2009) er forskningsintervjuet et håndverk som må læres og trenes på. Evnen til å hente ut de relevante delene av intervjupersonens svar og stille gode og klargjørende oppfølgingsspørsmål er ferdigheter som kan øves opp. Videre er et av kvalitetskriteriene for det kvalitative forskningsintervjuet at intervjueren analyserer underveis og forsøker å verifisere sin analyse underveis i intervjuet (Kvale og Brinkmann 2009 s. 175). Å lære et håndverk er tidkrevende, og å lære seg dette håndverket innenfor den relativt begrensede tiden man har tilgjengelig for et masterarbeid er en stor utfordring.

### **3.3.4 INTERVJUFORBEREDELSE**

For min del anså jeg det som umulig å få tid til å gjøre en pilotundersøkelse og dermed teste ut egne ferdigheter som intervjuer i tillegg til å gjennomføre undersøkelsen som var tidkrevende i seg selv. Jeg forberedte meg til intervjuet ved å sette meg grundig inn i det teoretiske grunnlaget for oppgaven min, lese litteratur om og transkripsjoner av intervjuer samt brukte tid på å lage en intervjuguide. Skulle jeg gjort dette om igjen ville jeg antakelig prioritert å gjøre et pilotintervju da jeg opplevde at det var utfordrende å stille de gode oppfølgingsspørsmålene og å analysere svarene underveis. Jeg gjorde to

intervjuer og transskriberte det første før jeg gjorde det andre. Dette var nyttig da jeg både ble oppmerksom på enkelte problemstillinger i forhold til min måte å stille spørsmål på, men også fordi jeg gjennom å lytte til opptaket ble klar over oppfølgingsspørsmål jeg ikke hadde stilt, og dermed fikk sjansen til å ta dem med i neste intervju.

### **3.3.5 MÅLET MED INTERVJUENE**

Mitt utgangspunkt for studiet var musikalsk læring og musikkforestillingen som verktøy i denne sammenhengen. Da skolen i desember 2015 endret fokus og musikk-uka gikk fra å være en del av musikkfaget til å bli en prosjektuke løsrevet fra fag, ble det viktig å finne ut hvilke mål som gjaldt for uka nå. Kompetansemålene i musikk var byttet ut og jeg var usikker på hva de var byttet ut med. Derfor valgte jeg å gjøre intervjuene i forkant av observasjonen. Gjennom intervjuene ønsket jeg å få større klarhet i hva denne prosjektuka bestod av, formålet med prosjektet, lærernes tanker om prosjektuka og dens verdi for skolen og for elevene. Intervjuene gav meg et bedre grunnlag for observasjon. I stedet for å konsentrere meg om elevers mestring av kompetansemål, ble fokuset rettet mot lærernes tilrettelegging, og siden lærerne viste seg å være mer opptatt av at elevenes opplevelse av uka, av selvfølelse og verdi, ble også jeg mer interessert i hvordan de la til rette for at elevene skulle oppleve å være verdifulle og viktige, både som individer og som deltakere i prosjektet.

### **3.3.6 GJENNOMFØRING AV INTERVJUENE**

Prosjektet på denne ungdomsskolen har to hovedledere som gjennom hele året planlegger og setter sammen forestillingen. Begge disse lederne var villige til å stille opp til intervju. Begge intervjuene ble gjort i forkant av prosjektuka, henholdsvis to uker og en dag før, og varte i 59 minutter.

#### **Intervjuguide**

I forkant av det første intervjuet lagde jeg en intervjuguide<sup>7</sup> som bestod av åtte overskrifter jeg anså som viktige i forhold til mitt teorigrunnlag og i forhold til det jeg visste om denne prosjektuka fra før. Overskriftene var identitet, personlig utvikling, samhandling/gjøre hverandre gode, musikken, prosess, produkt, erfaring med skoleforestillinger og skoleforestillingen framover. Under hver overskrift hadde jeg

---

<sup>7</sup> Se vedlegg

skrevet opp åpne åpningsspørsmål og mulige oppfølgingsspørsmål. Underveis i det første intervjuet opplevde jeg at intervjupersonen snakket relativt uanstrengt og lenge om viktige ting som kom inn under flere av mine temaer og som besvarte mange av mine spørsmål uten at jeg hadde stilt dem. Forløpet i intervjuet ble derfor helt annerledes enn jeg hadde forestilt meg, og mange av spørsmålene jeg hadde tenkt ut på forhånd opplevdes som lite relevante der og da. Jeg lagde derfor en revidert utgave til det neste intervjuet<sup>8</sup>. Her hadde jeg i hovedsak gjort endringer som skulle hjelpe meg å stille spørsmålene på en bedre måte. Også i det andre intervjuet opplevde jeg at intervjupersonen svarte på mange spørsmål på en gang og at mine kategoriseringer fløt inn i hverandre. I analysen av intervjuene har jeg også funnet at overskriftene fra intervjuguiden ikke nødvendigvis er gode kategorier for masterarbeidet.

### **Lydopptak av intervjuene**

Jeg gjorde lydopptak av intervjuene og valgte og ikke gjøre notater underveis. Dette var fordi jeg ønsket å være helt til stedet i samtalen og ikke fokusere på hva som burde noteres ned. Jeg ønsket heller ikke at de jeg intervjuet skulle oppleve det som ubehagelig at jeg satt og noterte underveis. I ettertid ser jeg at det kanskje kunne vært en fordel om jeg tok noen notater som hjelp for meg selv til å hente opp igjen tråder fra tidligere i spørsmålene mine. Samtidig var jeg glad for å kunne ha øyekontakt med intervjuobjektene og ha hele fokuset mitt på dem. Jeg mener at de rent kommunikative fordelene ved å vise at man lytter ved å se på den som snakker er store. Den som snakker vil i større grad kunne oppleve at han har noe å komme med og at det som sies er interessant og viktig dersom intervjueren gir mulighet for øyekontakt. Det er antakeligvis mulig at også det at intervjueren tar notater vil kunne gi inntrykk av at det som sies er viktig.

## **3.4 OBSERVASJON**

Å observere blir i bokmålsordboka definert som "å iaktta" eller "legge merke til". Dette gjør vi mennesker daglig i de fleste situasjoner. I en pedagogisk sammenheng er det vanlig å definere observasjon som *oppmerksom* iakttagelse (Bjørndal 2011, s. 32). I en slik sammenheng blir observasjon en profesjonell aktivitet som må planlegges, men vi

---

<sup>8</sup> Se vedlegg

må også tolke og reflektere over den informasjonen vi samler inn for å finne mening i denne (Wedeler 2000 s. 11). I mitt masterarbeid anså jeg det som essensielt å få ta del i prosjektuka. Jeg ønsket å se den med egne øyne. Jeg mente også at det ville være bra å bruke egne observasjoner som supplement til den informasjonen som ble innhentet i intervjuene.

### **3.4.1 HVORFOR OBSERVASJON?**

Det er flere grunner til at observasjon kan være en god metode for datainnsamling (Bjørndal 2011). Når jeg skal skrive om musikkforestillingen som musikkpedagogisk virkemiddel vil det være interessant å se et slikt prosjekt i praksis. Hva skjer når elevene skal jobbe med et slikt prosjekt, hva gjør elevene og lærerne? Observasjon gav meg en mer direkte kanal til denne informasjonen enn om jeg gjennom intervju eller skriftlige kilder bare skulle hørt eller lest hva som ble sagt og gjort, noe også Wedeler (2000 s. 12) beskriver. Innenfor musikk finnes det mange fenomener som kan være vanskelige å sette ord på. Å observere prosjektuka gav meg mulighet til å oppleve, se og forstå det lærerne fortalte om i intervjuene. Det teoretiske grunnlaget jeg hadde lest meg opp på i forkant av undersøkelsen gav meg også andre rammer for tolkning av det jeg så. Gjennom å være til stedet er det en mulighet for at jeg, som musikkpedagog og dermed en fagperson i denne sammenhengen, så ting som ikke ville kommet frem i intervjuene alene.

### **3.4.2 BEARBEIDING AV INFORMASJON**

Som observatør blir man gjennom sansene presentert for en voldsom mengde informasjon (Bjørndal 2011). Det er umulig å ta inn og bearbeide all informasjonen, og før bearbeidingsprosessen i hjernen starter har det allerede foregått en storstilt filtrering der mesteparten av impulsene er silt bort (ibid.). Denne silingen foregår ubevisst, men en rekke faktorer knyttet til individet som observerer er med på å påvirke hvilke inntrykk som til slutt bearbeides i hjernen. Bjørndal (2011) viser til en rekke prinsipper for hvordan hjernen bearbeider informasjon. Dette fører igjen til utfordringer knyttet til den innsamlede informasjonens pålitelighet. Observasjon kan likevel fungere som datainnsamling i et forskningsprosjekt fordi vi som oppmerksomme iakttagere har mulighet til å forberede observasjonen, være oppmerksomme på feilkilder og registrere

informasjonen raskt etter at observasjonen har funnet sted (Bjørndal 2011). I likhet med hvordan man strukturerer intervjuer, kan observasjon struktureres i høy eller lav grad (Patel og Davidson 2007, Bjørndal 2011). Observasjonen i dette masterarbeidet var ustrukturert i den forstand at jeg ikke fulgte et skjema for avkrysning. Ustrukturert observasjon er et forsøk på å observere og registrere *alt* (Bjørndal 2011). Dette er en umulig oppgave, men jeg valgte denne formen for observasjon fordi den åpner opp for muligheten til å se noe man ikke har forutsett. En ustrukturert form for observasjon krever imidlertid også grundig forberedelse og jeg kom frem til fire fokusområder for observasjon, lærernes tilrettelegging, læring innenfor den nærmeste utviklingssonen, imitasjon og modell læring og musikkprosjektet som noe autentisk, livsnært og ekte.

### **3.4.3 UTFORDRINGER MED OBSERVASJON SOM METODE**

Som jeg allerede har vært inne på har observasjon som metode noen svakheter og problemstillinger knyttet til seg som kan være utfordrende i forhold til undersøkelsens validitet. For det første er observatørrollen en krevende rolle (Bjørndal 2011). Man skal være godt forberedt og bevisst ulike feilkilder. Det kan være vanskelig å skille det man faktisk ser fra det man tror man ser og dermed legge til mening som ikke finnes. I tillegg er observasjon en tidkrevende metode som krever konsentrasjon over lang tid.

Wedeler (2000) viser til to særlige utfordringer ved observasjon som metode, observatøreffekt og observatørbias. Jeg valgte å være observatør som deltaker (Wedeler 2000 s. 18). Det vil si at jeg deltok i prosjektet som observatør, de som ble observert visste at jeg var der for å observere, men jeg deltok ikke i aktivitetene de gjorde. At man er til stedet som observatør i en undervisningssituasjon kan påvirke den atferden som skjer, såkalt observatøreffekt (Wedeler 2000). Det er vanskelig for meg som observatør å vite i hvor stor grad min tilstedeværelse påvirker det som skjer i situasjonen, noen hevder også at observatøreffekt sjelden er et problem (Wedeler 2000 s. 110). Det er like fullt nødvendig å være oppmerksom på problemstillingen og å ta visse forhåndsregler. God informasjon til dem som skal observeres er viktig, likeså forsikring om at data som samles inn vil bli anonymisert. Dette vil kunne redusere observatøreffekten (ibid.). I mitt tilfelle var ikke alltid informasjonen om min tilstedeværelse god nok og det rimelig å anta at noen av de observerte lot seg påvirke av at jeg var der.

Observatørbias er systematiske feil knyttet til observatøren (Wedeler 2000). Wedeler peker på tre områder hvor observatørbias kan forekomme i kvalitative undersøkelser. For det første peker hun på observatørens forventninger og fordommer og muligheten for at dette påvirker hva som registreres og nedtegnes. For det andre viser hun til muligheten for at observatøren vil endre seg underveis i observasjonen og hvor viktig det er at observatøren selv er klar over dette og skriver ned de endringene som måtte inntreffe. Til slutt peker Wedeler på observatørens kompetanse når det gjelder å beskrive det hun ser samt verifisere og validere den informasjonen som samles inn. I likhet med intervju kan man si at observasjon er en aktivitet som krever trening. For å prøve å sikre en god kvalitet på mine observasjoner og beskrivelser har jeg i forkant observert fotballtreninger for barn. Jeg har hatt det samme teoretiske fokus som bakgrunn for hva jeg ser etter som i selve undersøkelsen, men fokuset i øvingene har vært på hva jeg ser og hvordan jeg skal beskrive det og notere det. Fotballtreningene ble selvsagt valgt mest av praktiske hensyn, men det var også nyttig rent faglig da jeg observerte flere hendelser som gav meg nye tanker om mitt eget masterprosjekt og som jeg senere brakte med meg inn i observasjonen av musikkprosjektet.

#### **3.4.4 FORBEREDELSE TIL OBSERVASJONEN**

I mitt prosjekt ønsket jeg å studere et godt eksempel på en skoleforestilling. Mitt fokus vred seg i prosessen fra jeg startet masterarbeidet og til undersøkelsen var gjennomført, mer og mer mot lærernes tilrettelegging i prosjektet. I forkant av observasjonen satte jeg meg inn i et sosiokulturelt teorigrunnlag og jeg ønsket å knytte observasjonene til dette teorigrunnlaget. Dette gav meg som jeg har vært inne på et tydelig fokus for observasjonene. Jeg ønsket å se etter

- Lærernes tilrettelegging
- Læring innenfor den nærmeste utviklingssonen
- Imitasjon og modellæring
- Musikkprosjektet som noe autentisk, livsnært og ekte

På den ene siden kan dette fungere som strukturerende kategorier for observasjonen. Samtidig er disse kategoriene vide og overlappende observasjonen ble derfor en form for ustrukturert observasjon, men med et tydelig fokus. Jeg valgte å registrere mine observasjoner ved hjelp av skriftlige notater fordi dette vil være det enkleste, det som

krevde minst forberedelse og hadde minst etiske hensyn knyttet til seg. Som en del av forberedelsene til å observere prosjektuka har jeg prøvd å si noe om min egen rolle som observatør.

### **3.4.5 MEG SOM OBSERVATØR**

Som sagt, valgte jeg å innta en passiv rolle som observatør i prosjektuka. Dette gav meg mulighet til å fokusere på det jeg så og å notere underveis. Under en observasjon tolkes og siles en mengde informasjon lenge før bevisstheten koples inn. Dette betyr at mine verdier og holdninger, min bakgrunn, mine kunnskaper og mine erfaringer er med på å bestemme hvilke inntrykk og opplevelser som vil bli gjort til gjenstand for oppmerksomhet hos meg (Bjørndal 2011).

#### **Gode erfaringer med prosjekter**

Mine erfaringer med musikkprosjekter er gode. Jeg har hatt mange positive opplevelser med ulike musikalske forestillinger både som elev og lærer. Mitt utgangspunkt før observasjonen var derfor grunnleggende positivt og mine forventninger var preget av dette. Samtidig viste det seg at jeg ved enkelte anledninger hadde negative fordommer og forventninger som ikke slo til.

#### **Kjent med lærerrollen**

Jeg jobber som lærer til daglig. Dette gir meg en forståelse av hvordan det er å jobbe som lærer også i prosjektuka jeg observerte. Min kjennskap til skolekultur på generelt grunnlag vil også ha preget måten jeg tolket det jeg så. Jeg så prosjektuka basert på det jeg har opplevd og lært som lærer. Samtidig prøvde jeg å holde fast ved mitt teoretiske fokus og dermed knytte det jeg så til det sosiokulturelle perspektivet.

### **3.4.6 GJENNOMFØRING AV OBSERVASJONEN**

Observasjonen foregikk over fem dager. Prosjektet startet med "kick-off" første dag og fortsatte med undervisning i grupper de neste tre dagene. På den siste prosjektdagen var det gjennomkjøringer, generalprøve og forestilling. Under prosjektet hadde ungdomsskolen undervisning i syv grupper; kor, dans, band, drama, teknikk, kunst kreativ og mat kreativ.



### **Tilstedeværelse som observatør**

Problemstillingen for dette masterarbeidet er knyttet til gruppene kor, band og dans. Dette hadde sammenheng med at det var disse gruppene som jobbet med musikk, som i utgangspunktet var mitt fokus. Min tilstedeværelse i undervisningsrommene var på forhånd kjent for noen av lærerne og elevene, men som nevnt, var ikke informasjonen til deltakerne i prosjektuka god nok i forkant. Jeg opplevde at min tilstedeværelse var litt ubehagelig for noen, særlig dersom undervisningen foregikk i små rom og de så at jeg plutselig begynte å ta mange notater. Jeg valgte derfor at de gangene jeg observerte koret, som øvde i et stort rom, og hvor jeg hadde hatt kontakt med læreren og presentert meg selv for elevgruppa, tok jeg også notater. De gangene jeg observerte band og dans, som disponerte helt andre typer rom og hvor tettheten av mennesker var betydelig høyere, bestemte jeg meg for å observere kortere bolker og heller gå ut og gjøre notater i etterkant. Jeg opplevde at dette var både en fordel og en ulempe. En fordel på den måten at jeg ikke satt med nesa ned i notatarket mitt og sånn sett ble mer observant, en ulempe fordi det selvsagt er lettere å glemme hva du har sett når du skal skrive dette ned i etterkant.

### **Refleksjoner i etterkant**

I etterkant av observasjonene gjorde jeg hver dag et lydopptak hvor jeg snakket om mine opplevelser denne dagen og mine tanker omkring det jeg hadde sett. Dette gjorde jeg fordi jeg ønsket å sette ord på hvordan jeg tolket det jeg hadde sett og samtidig knytte dette tilbake til forskningsfokus og teoretiske kategorier. Jeg opplevde at det var lettere å gjøre denne oppsummeringen som en samtale med meg selv enn å skrive ned de tankene jeg hadde. Disse lydopptakene ble siden transskribert på samme måte som intervjuene og tolket som en tekst inn i analysen.

## **3.5 METODER FOR ANALYSE**

### **3.5.1 INTERVJU**

Et intervju består av mange ord, men også kroppsspråk, fakter, tonefall, lydord som eehh, ååhh osv, halvferdige setninger, latter og utelatte ord som der og da ligger i luften og gir mening. Jeg gjorde lydopptak av mine intervjuer, og allerede i dette opptaket er alle fakter, bevegelser og kroppsspråk borte. På lydopptaket finnes fortsatt tonefall,

uferdige setninger, hvor mye man nøler før man svarer, eventuelt hvor fort man svarer, latter og andre elementer som ikke kommer med på papiret om man bare skriver ned ordene (Kvale og Brinkmann 2009 s. 187). Allerede i transkripsjonen forsvinner mye informasjon. Transkripsjon er en form for strukturering av lydopptaket og derfor også en start på analysen av intervjuet (Kvale og Brinkmann 2009 s. 188).

### **Transkripsjon av intervjuene**

Jeg gjorde transskripsjonen av intervjuene så fort som mulig i etterkant av intervjuene for å huske best mulig og dermed lettere kunne gjengi hva som ble sagt og situasjonen ordene ble sagt i. Jeg har skrevet ned teksten på bokmål uavhengig av min og intervjupersonenes dialektord. Stort sett gikk denne oversettingen på bruk av endelser og ikke så mye ord. Dersom det ble brukt dialektord som ikke enkelt kan oversettes til bokmål lot jeg dialektordet stå. I transskripsjonen av intervjuene har jeg latt noen halvferdige setninger stå der jeg mente det var av betydning for meningsinnholdet. Andre steder har jeg hoppet rett til den fullførte setningen. Jeg har også lagt inn beskrivelse av noen faktorer som i intervjusituasjonen ble brukt i stedet for ord, og av latter der dette hadde stor innvirkning på meningen i ordene. Jeg har noen ganger utelatt ord som "liksom" og "på en måte" i nedskrivningen der jeg tenker at disse ordene er mer forstyrrende elementer enn meningsbærende ord.

### **3.5.2 OBSERVASJON**

Som jeg tidligere har nevnt, valgte jeg å gjøre observasjonsnotater som eneste dokumentasjon på hva jeg så og hørte. Disse notatene gjorde jeg i tre kladdebøker, en for band/felles, en for dans og en for kor. I etterkant av hver observasjonsdag gjorde jeg opptak hvor jeg snakket høyt om egne tanker. Disse opptakene transskriberte jeg og fikk ut som tekst.

### **3.5.3 INNHOLDSANALYSE AV INTERVJUER OG OBSERVASJONSNOTATER**

Jeg har gjennomført to intervjuer og observert over en periode på fem dager. Jeg valgte å gjøre en innholdsanalyse av materialet både fra intervju og observasjon.

Innholdsanalyse utføres ved å redusere undersøkelsesmaterialet ned til få meningsfylte kategorier (Jacobsen 2015). I den første delen av analysen gikk jeg ut fra de kategoriene jeg på forhånd hadde brukt til intervju og observasjon. I følge Jacobsen (2015) skal man i

kvalitative undersøkelser ikke danne kategorier på forhånd, men være åpen for hva som vises i det innsamlede materialet. Jeg brukte den teorien jeg har lest, de spørsmålene jeg har stilt og det fokuset jeg har hatt for observasjon også som utgangspunkt for analysen. Dette ble en hjelp for i det hele tatt å komme i gang med dette arbeidet. Denne formen for analyse resulterte imidlertid i mange kategorier som ikke alltid var gode utgangspunkt for videre analyse. Etter å ha jobbet grundig med materialet over en lang periode valgte jeg ut tre hovedkategorier som jeg fortsatte analysen ut fra. Disse var prosjektukas kjennetegn, læreres tilrettelegging og identitet. Jacobsen (2015) vektlegger at kategoriene må være fundert i det innsamlede materialet. De tre hovedkategoriene var i større grad fundert i hva jeg hadde sett og hørt og det var lettere å plassere materialet inn i disse. Disse kategoriene er også brukt som utgangspunkt for struktureringen av oppgaven. Flere av temaene som kom fram i analysen overlapper og kan vinkles inn under flere kategorier.

## **3.6 AVSLUTTENDE REFLEKSJONER OM METODE**

### **3.6.1 ETISKE REFLEKSJONER**

Som observatør inn i en prosjektuka på en ungdomsskole har jeg fått innblikk i mange situasjoner, hendelser og historier hvor elever og lærere er involvert og som kommer inn under min taushetsplikt. Noen av disse hendelsene har likevel vært relevante for dette masterarbeidet, og blir beskrevet her. Det er viktig at disse historiene ikke kan føres tilbake til enkeltindivider. Noen av historiene har derfor fått både ny kontekst og delvis nytt innhold. Noen ganger har dette gjort eksemplene litt vagere og mindre presise, men hovedpoenget med historiene kommer likevel godt fram. Både elevs og lærers kjønn er tilslørt. Lærer A og lærer B har i denne teksten ikke kjønn. I historiene hvor elever er involvert, er elevenes kjønn tilslørt.

### **3.6.2 VALIDITET OG RELIABILITET**

Validitet og reliabilitet er begreper som benyttes for å vurdere om en undersøkelse er troverdig og om man som leser bør feste lit til de resultatene som foreligger. Reliabilitet henviser til om en undersøkelse kan gjentas av andre forskere og komme til tilnærmet samme resultat (Kvale og Brinkmann 2009 s 325). I naturvitenskapelig forskning bruker man gjerne måleinstrumenter, og man kan kontrollere undersøkelsens reliabilitet ved å

måle instrumentet opp mot andre instrument ( Patel og Davidson 2001 s. 77) Når dette ikke er mulig, som i dette tilfellet, er i følge Patel og Davidson (ibid) forskerens erfaring, kunnskap og troverdighet med på å vurdere arbeidets reliabilitet.

#### **Dette masterarbeidets reliabilitet**

Dette masterarbeidet baserer seg på problemstillingen, hva kjennetegner undervisningen i kor, band og dansegruppa i prosjektuka og hvordan legger lærerne til rette for elevenes læring? For å besvare disse spørsmålene har jeg foretatt intervjuer av to lærere og observert undervisningen i disse gruppene i prosjektuka. Jeg har valgt å gjøre begge deler nettopp for å få to innfallsvinkler til å besvare disse spørsmålene, både direkte fra to involverte lærere og ved å se med egne øyne. Å analysere det empiriske materialet og knytte funn fra informasjonsinnsamlingen til teoretisk litteratur og kunnskap er viktig for å feste lit til resultatene. Jeg har i dette kapitlet gjort rede for hvilke undersøkelser jeg har gjort og hvordan jeg gikk frem. Jeg har prøvd å gjøre denne informasjonen så gjennomsiiktig så mulig for å styrke arbeidets troverdighet. Videre i oppgaven vil jeg gjøre rede for mine funn og knytte dette til dette masterarbeidets teoretiske grunnlag for på denne måten å forankre funnene i pedagogisk teori og ikke bare i egne tolkninger.

#### **Dette masterarbeidets validitet**

I kvalitativ forskning er validitet et begrep som sier noe om hvor vidt en metode undersøker det den var ment til å undersøke (Kvale og Brinkmann 2009 s 251). Når jeg i problemstillingen spør etter hva som kjennetegner undervisningen i kor, band og dansegruppa i prosjektuka og hvordan lærerne legger til rette for elevenes læring, er observasjon og intervju gode metoder for å få svar på spørsmålene. Intervjuene var viktige for å få informasjon om hva lærerne selv tenkte om disse spørsmålene og observasjon var viktig for at jeg med egne øyne kunne se hva lærerne beskrev og muligvis også se andre aspekter basert på den teoretiske kunnskap jeg i forkant hadde tilegnet meg.

### **3.6.3 OPPSUMMERING**

I metodekapitlet har jeg gjort rede for hvilke metoder jeg har brukt i dette masterarbeidet, intervju og observasjon. Jeg har begrunnet valg av metoder og gjort rede for fordeler og utfordringer med disse metodene. Jeg har også beskrevet hvordan

jeg har gått frem for å analysere det empiriske materialet. Nå følger de delene av masterarbeidet hvor jeg gjør rede for mine funn fra undersøkelsen og knytter disse til det teoretiske grunnlaget.

## **4. KJENNETEGN I PROSJEKTUKA**

Kapittel 4 inneholder en redegjørelse for de funnene fra masterarbeidet som relateres til første del av problemstillingen, "hva kjennetegner undervisningen i kor, band og dansegruppa i prosjektuka?" Andre del av problemstillingen, "hvordan tilrettelegger lærerne for elevenes læring?" kan besvares ved de resultatene som presenteres i Kapittel 5.

I kapittel 4 vil jeg dermed gjøre rede for mine funn angående prosjektukas kjennetegn. Det dreier seg både om det som skiller denne uka fra den daglige undervisningen, for eksempel fordypningen, karakteraspektet og fellesskapet, og det dreier seg om musikken og elevens identitet. Jeg vil først gjøre rede for prosjektuka som en meningsfull aktivitet, jeg vil videre løfte frem de faktorene som tydeligst skiller denne uka fra den daglige undervisningen, forestillingen som mål og elevenes valgmuligheter, og siden si noe om musikkens funksjon og identitetsperspektivet.

### **4.1 PROSJEKTUKA, EN MULIGHET FOR FORDYPNING.**

Prosjektuka er, som jeg tidligere har vært inne på, lagt opp slik at elevene jobber i grupper mot forestillingen som mål. Jeg har fulgt gruppene band, kor og dans, og felles for disse gruppene er at de alle tilbyr elevene fordypning. Denne uka jobber elevene på dansegruppa bare med dans. De har ikke andre fag, all faglig innsats fra elevene kan dermed legges ned i dette ene emnet. Elevene som spiller i bandet og synger i koret, er musikere denne uka. De har flere timer hver dag mulighet til å jobbe med instrumentet sitt. De kan terpe på teknisk vanskelige passasjer, de jobber med samspill og uttrykk og detaljer knyttet til fremføring av musikken.

For å styrke elevenes mulighet til fordypning, setter skolen inn lærere som har kompetanse på det enkelte området. I de fleste tilfellene var dette lærere som allerede jobbet ved skolen, men det ble også hentet inn eksterne krefter for å styrke kvaliteten på undervisningen. Lærerne som planlegger band, kor og dansegruppa i prosjektuka legger dermed opp til at denne uka skal gi elevene en helt unik mulighet til musikalsk fordypning. Fordypningen og øvingen fører også frem mot målet forestillingen, og

fremføring av musikk er i følge Hultberg (2009) et viktig verktøy for musikalsk læring. I prosjektuka blir dermed fremføringen av musikken på selve forestillingen også en viktig del av fordypningen i prosjektuka. Fordypning innenfor et emne kan være et ledd i lærernes tilrettelegging for meningsfulle aktiviteter. Meningsfull aktivitet er et stikkord i litteratur om prosjektarbeid og jeg vil videre gjøre rede for prosjektuka som livsnær og meningsfull.

## **4.2 PROSJEKTUKA SOM LIVSNÆR OG MENINGSFULL**

Jeg har tidligere vært inne på at prosjektuka jeg har studert, ikke nødvendigvis kan karakteriseres som prosjektarbeid slik det ble definert i L-97 (Hanken og Johansen 2013, s. 84). Dette handler blant annet om at prosjektet er lærerstyrt. Det er likevel et viktig aspekt ved prosjektarbeidsmetoden som også kjennetegner denne prosjektuka, nemlig kravet om at oppgaven skal oppleves som meningsfull og viktig av elevene (ibid. s. 85). Kilpatrick beskrev, som nevnt i kapittel 2, den meningsfulle aktiviteten og nærheten til elevenes liv som vesentlige deler av prosjektarbeidsmetoden, og jeg vil videre gjøre rede for på hvilke måter denne prosjektuka kan knyttes til nettopp aspektet om mening. Jeg vil løfte frem fremføringen i kulturhuset og elevenes mulighet for å velge som de faktorer som i særlig grad er med på å legge til rette for at elevene skal oppleve uka som meningsfull.

### **4.2.1 FORESTILLINGEN SOM MÅL FOR UKA**

Prosjektuka som er undersøkt i dette masterarbeidet, er lagt opp slik at elever og lærere jobber sammen i grupper med å øve inn ulike deler av en forestilling. Til slutt settes disse delene sammen og fremføres for flere hundre tilskuere i et kulturhus. De to lærerne jeg har intervjuet gir uttrykk for at det er vanskelig å tenke seg prosjektuka uten en forestilling. Forestillingen er for det første viktig som en motivasjonsfaktor for elevene, men den fungerer også som et produkt som er viktig for skolen, for å vise hvem de er. Dette står i kontrast til Säljö (2001), som hevder på generelt grunnlag at skolens undervisning er dekontekstualisert. Han argumenterer for at elevene lærer om kontekster de ikke er en del av der og da. Dette er en påstand det er mulig å diskutere, men det er et kjent fenomen for lærere at elever opplever ulike oppgaver som meningsløse. Edberg (2013) argumenterer for at musikalprosjektet han har studert er

en rekontekstualisering av undervisningen fordi den munner ut i et produkt som er viktig for andre enn bare eleven. Også Törnquist beskriver en musikalproduksjon som en autentisk virksomhet som er "på riktig" (Törnquist 2006). På samme måte vil jeg løfte frem dette perspektivet ved prosjektuka på denne skolen.

Forestillingen som mål er et viktig kjennetegn ved denne prosjektuka, det er ikke vanligvis slik at de oppgavene elevene gjør på skolen skal vises frem til andre enn lærere og elever og kanskje noen foreldre. Som sagt, viser lærerne jeg har intervjuet til forestillingen som en motivasjonsfaktor for elevene. I mine observasjoner fant jeg at elevene så engasjerte ut. De jobbet jevnt og godt. De prøvde å etterkomme innspill fra lærere om hvordan det de jobbet med kunne bli enda bedre. Jeg observerte ved flere anledninger at grupper av elever i både band, kor og dansegruppa også brukte pausene til å øve og terpe på vanskelige dansetrinn, akkordprogresjoner eller to-stemte vokalsekvenser. Dette tyder på at disse elevene var motivert for å forbedre egne prestasjoner. Det er rimelig å anta at motivasjonen blant annet kan knyttes til at det de øver på skal fremføres for et stort publikum. Når disse observasjonene kobles sammen med informasjonen fra intervjuene om forestillingen som motivasjon og teori om prosjektarbeidsmetode som løfter frem at et prosjekt bør munne ut i et produkt (Hanken og Johansen 2013, s. 85), vil jeg hevde at nettopp produktet i dette prosjektet, forestillingen, er et av de kjennetegnene ved prosjektuka som i stor grad kan gi mulighet for at elevene opplever dette prosjektet som meningsfullt.

#### **4.2.2 ELEVENES VALGMULIGHETER**

Et annet kjennetegn ved prosjektuka jeg har studert, er elevenes muligheter for å velge grupper. Det året jeg observerte kunne elevene velge mellom gruppene mat, kunst, teknisk, drama, band, kor og dans. I intervjuene gir både lærer A og lærer B uttrykk for at det tidligere var vanskelig å få alle elevene engasjert i prosjektuka. Da dette var en musikkuke var valgmulighetene små og de fleste elevene var med i koret. Da prosjektuka skulle endres, var nettopp det å legge til rette for at enda flere elever kunne velge en gruppe de var interessert i, viktig for mine informanter.

Så det er det å få opp den der at alle føler at de er viktige Den ene brikka som mangler i puslespillet. Den følelsen ønsker vi å gi elevene. Hvis ikke du er der den uka, så blir det ikke det samme. Men det er ikke så lett å få alle til å se det. (...) Så vi må snakke mye med



de elevene og gjerne litt med foreldre også. Prøve å finne arbeidsoppgaver som de mestrer og som de syns er allrighte å gjøre. (Lærer B)

Som dette sitatet viser, er det et sterkt ønske fra denne læreren at elevene skal kjenne at de er viktige i dette prosjektet. Lærer B gir likevel uttrykk for at det ikke alltid er så lett. Gjennom å finne ut hva elevene interesserer seg for, prøver lærer B å legge til rette for meningsfulle oppgaver for elevene.

På den ene siden ønsker skolen, representert ved lærer A og lærer B, gjennom flere grupper, å åpne for elevenes interesser, på den andre siden må de gruppene som settes opp ha mulighet for å bidra til prosjektets mål, nemlig forestillingen. De rent praktiske hensyn rundt det å arrangere undervisningen i en gruppe må også tas i betraktning. Jeg har i dette masterarbeidet konsentrert meg om kor, band og dansegruppa. Denne åpningen for flere grupper og dermed interesser, er likevel relevant. For det første kan det å knytte undervisningen til elevenes interesser også åpne opp for sider av elevenes liv som i hovedsak skjer utenfor skolen, det være seg interesse for matlaging eller ulike former for kunst. For det andre vil jeg hevde at når skolen tilbyr elevene valgmuligheter, viser de et ønske om at flest mulig elever i størst mulig grad skal oppleve denne uka som meningsfull og viktig.

#### **4.2.3 PROSJEKTUKA ET LIVSNÆRT OG MENINGSFULLT PROSJEKT?**

Det er ikke mulig å si noe om hvordan elevene opplever uka basert på den undersøkelsen jeg har gjort. Det jeg kan si noe om er hva lærer A og lærer B sier om skolens ønsker for uka. For det første beskriver de forestillingen som en viktig faktor i prosjektet. Dette har blant annet sammenheng med at all øving og jobbing som legges ned av elever og lærere faktisk er viktig for et produkt. Det handler også om en målretting av arbeidet. Elevene vet at det er dette de jobber mot. Prosjektuka har dermed et kjennetegn, forestillingen som mål, som legger et meningsfullt grunnlag for de aktivitetene elevene jobber med denne uka. Videre forteller lærer A og B at de ønsker at flere elever skal oppleve at deres interesser tas på alvor i en uke som er viktig for skolen og som i følge mine informanter er en viktig del av skolens identitet. Interesse er også et viktig begrep innenfor prosjektmetode, en metode som er utviklet for å skape meningsfulle aktiviteter for elevene. Jeg vil på bakgrunn av analysen av intervju og observasjoner hevde at skolen gjennom å gi prosjektuka et tydelig mål og gjennom å

åpne for elevenes interesser, legger til rette for at elevene skal oppleve denne uka som meningsfull.

Jeg vil videre gå inn på noen andre kjennetegn ved prosjektuka som skiller den fra den daglige undervisningen og jeg starter med karakteraspektet.

### **4.3 KARAKTERASPEKTET**

Det gis ikke karakterer på bakgrunn av elevenes prestasjoner i prosjektuka. Sett i forhold til problemstillingen, hva kjennetegner undervisningen, vil jeg hevde at dette er et av de kjennetegnene på prosjektuka som tydeligst skiller den fra den daglige undervisningen. I den daglige skoledriften, skal det meste av elevenes aktivitet vurderes med karakter. Vurdering har blitt et kjernebegrep i norsk skole. Mange norske kommuner har en omfattende kursing og kompetanseheving for sine lærere i *vurdering for læring*. Alt som skjer i klasserommet bør ha sitt utspring i et kompetansemål og elevene skal til enhver tid vite hva det er forventet at de skal lære og hvilke kriterier som gjelder for at målet skal være nådd. På ungdomsskolen blir vurderingen ekstra synlig fordi den ender opp i en helt konkret karakter basert på grad av måloppnåelse. Når elevenes innsats i prosjektuka ikke lenger skal vurderes med karakter, åpner dette noen andre rom for lærerne. Undervisningen kan legges opp på en annen måte. Det er ikke lenger viktig at alle elevene driver med aktiviteter som kan vurderes i henhold til kompetansemålene i musikkfaget. Lærerne trenger heller ikke å ha fokus på vurderingsgrunnlaget. Fokusområde for undervisningen kan dermed endres. Lærerne jeg har intervjuet løfter også fram dette som et viktig kjennetegn ved prosjektuka.

#### **4.3.1 PROSJEKTUKE UTEN KARAKTERER**

I intervjuene med mine to informanter kom det frem at de begge var svært lettet over at prosjektuka ikke lenger skulle vurderes med karakter.

I følgende sitater gir Lærer A og B uttrykk for noe av problemstillingen ved å sette karakterer i en slik prosjektuke.

Og det å sette karakter, og at det skulle være musikkarakteren, det ble veldig tilfeldig, altså: syng den personen falskt, skal det bli en 3 da? Det ble en veldig merkelig måte å skulle sette karakter (Lærer A).

Og hvis du da ble putta inn i en gruppe; dans, du har ikke peiling, du vet ikke hvor armer og bein er og så skal du få karakter i tillegg. Eller synge i et kor. Du er 15 år og gutt og kan bare en tone, ferdig med det. Du kan ikke spille noe, hvorfor skal jeg sitte i bandet da, og så skal du få karakter (Lærer B).

Begge lærerne viser her at det har vært utfordrende å sette karakter i musikk basert i stor grad på hva elevene gjør i en prosjektuke. Begrensningene i mulige oppgaver for elevene gjør karaktergrunnlaget snevert, i tillegg krever det mye av lærernes ressurser gjennom uka, at de kan dokumentere og begrunne den karakteren de velger å gi. Det året jeg observerte prosjektuka, var det første året denne uka ikke var en del av musikkfaget og følgelig ikke måtte munne ut i en karakter for hver enkelt elev. Som sagt, gir lærerne uttrykk for at dette er en lettelse og lærer A beskriver i følgende sitat hvordan denne uka nå skiller seg fra skolehverdagen.

Nå er det litt anna fokus kan du si, nå skal vi ikke sette karakter, nå skal vi ikke måle, er du god nok og greier du ut fra det målet her, oppfyller du de kravene. Vi har det ikke sånn lenger og det er veldig deilig. Det må jo være deilig for elevene og, som hver dag møter at de blir vurdert. Det er veldig mye vurdering, og det er kompetansemål og det er jo sånn vi jobber hele veien. (...) Nå skal vi jo hente frem det elevene er gode på, kan du tegne? syr du? Mer fokus på å ta tak i det de liker og har talent på (Lærer A).

Lærer A beskriver her, slik jeg ser det, prosjektuka som et rom som er litt annerledes, som åpner for andre muligheter for lærerne til å fokusere på elevenes styrker fremfor måloppnåelse innenfor et snevert utvalg kompetansemål. Lærer B viser også lettelse over å slippe å sette karakter, men sier i følgende sitat i tillegg noe om at noen elever faktisk likte og tjente på å få karakter i prosjektuka.

(...) Det er ingen vurdering av dem, de får ikke karakter, og det gjør jo at andre igjen tenker at hvorfor skal vi holde på med det her? Vi får jo ikke noe igjen for det! Og det kan være noen av de flinke elevene. Ja men jeg er jo kjempegod på gitar, hvorfor skal ikke jeg få noe uttelling for det? (lærer B)

Dette sitatet viser at noen elever, som mestret de oppgavene de hadde i prosjektuka, satte pris på å få en god karakter. Det kan til og med virke som at karakteren har vært en god motivator for noen. Jeg vil senere i oppgaven komme tilbake til hvordan prosjektuka gir elevene en mulighet for å vise andre sider ved seg selv, og hvordan noen elever blomstrer på en måte som overrasker lærerne. Ved å ta bort karakterene, tar man også bort muligheten for å gi disse elevene en god karakter på prestasjonen sin. I prosjektuka er det på den ene siden mange gode argumenter for å ta bort karakterene. Det skaper for det første rom for å fokusere på talent og evner på andre områder enn musikk. For det andre gir det både elever og lærere en pause i det daglige karakterjaget. På den andre siden, er det noen elever som har talent innenfor de musikalske emnene og som får muligheten til å vise dem fram på en unik måte i prosjektuka. Lærerne mister da muligheten til å belønne disse elevene med en god karakter. Lærer Bs sitat over viser også at noen elever kan gi uttrykk for at karakteren var en del av motivasjonen for å gjøre det bra.

Samtidig som mine informanter sier at de ønsket musikkfaget ut av prosjektuka for å kunne gi elevene et bredere valgtilbud, løfter de frem musikken som viktig. Jeg vil videre se på musikkens funksjon i prosjektuka.

#### **4.4 MUSIKKENS FUNKSJON I PROSJEKTUKA**

Musikken har en stor plass i forestillingen i prosjektuka. Det var i hovedsak sanger med både tekst og melodi som ble brukt. De fleste sangene ble akkompagnert av band og sunget av kor og solister. En sang ble også akkompagnert kun av piano. To av sangene var hele skolen med på. Det var de sangene som avsluttet avdelingen før pause og forestillingen som helhet. Utvalget av sanger strakte seg fra sjangrene pop-rock til viser. Jeg vil videre i kapittelet gi en nærmere beskrivelse av sangene.

I intervjuene, gav lærerne uttrykk for at de synes musikken var viktig på flere måter.

Jeg tenker at musikken er kjempeviktig! Musikk er jo et annet språk, den setter jo i gang følelser hos den som uttrykker og dem som hører på, så musikken er et språk som tar i bruk andre strenger i sjela vår. Vi snakka jo også om, skal vi ha noe helt annet? Skal vi ikke

ha forestilling? Men vi greidde ikke å se for oss at vi ikke skulle ha musikken med (Lærer A).

Musikken er jo det som egentlig bærer forestillingen når vi kommer så langt. Vi forteller alltid en historie, det er en dramagruppe som spiller teater. Så historien er viktig her, men å binde dette sammen, da kommer musikken sterkt inn i bildet. (...) Når du sitter på scenen er det utrolig viktig med musikk, ellers så hadde vi ikke holdt på med dette tror jeg (Lærer B).

Som disse utsagnene viser, gir begge lærerne uttrykk for at musikken er viktig i prosjektuka, at den, sammen med tekstene i sangene er med på å formidle budskapet og å forsterke det innholdet som også kommer frem i dramadelen. Lærer A uttrykker imidlertid også at musikken "er et annet språk". Det vil si at den formidler noe annet enn ord. Også Dewey sier noe lignende om musikkens funksjon: "Hvis all mening kunne uttrykkes med ord på en fyllestgjørende måte ville ikke musikk (...) ha eksistert" (Dewey i Karlsen 2004, s. 59). Det er vanlig å knytte musikkens språk til følelsenes språk og å bruke musikk som metafor for følelsesnyanser (Ruud 2013, s. 99). Følelser kan også knyttes til identitet, som en viktig del av livshistorien. Det kan være følelser av å mestre, for eksempel å spille gitar, men det kan også handle om å få *uttrykke* følelser ved hjelp av musikken. For noen elever vil nettopp dette være musikkens viktigste funksjon i prosjektuka, at de gjennom musikken de synger eller danser til, samtidig kan få kontakt med og uttrykke følelsene de kjenner på.

#### **4.4.2 FREMFØRING AV MUSIKK SOM VERKTØY FOR LÆRING**

Musikken i forestillingen fungerer som verktøy for elevenes musikalske læring. Selv om prosjekt-uka ikke lenger har musikalske læringsmål i fokus, er de elevene som er med i kor, band og dansegruppe i en musikalsk læringsprosess. For det første skal de lære et repertoar som skal fremføres i slutten av uka, for det andre skal de beherske oppgaven sin, enten det er å spille, synge eller danse, på best mulig måte og i henhold til det eksempelet de ønsker at fremføringen skal ligne på. Øvingen som skjer denne uka er med på å hjelpe elevene til å mestre oppgaven. I følge Hultberg (2009) er det å spille musikk og fremføre den et viktig verktøy for læring i musikk. Dette knytter hun både til selve spillingen, til å lytte til hva man selv spiller og til å reflektere over hva man har spilt. Videre trekker hun inn at andres spill også kan fungere som en del av interaksjonen mellom musikken og musikeren (Hultberg 2009, s. 58). Overført til

prosjektuka kan man si at lærerne legger til rette for læring i musikk når de gir elevene mulighet til å være en del av et musikalsk forløp, enten det er som sangere, i bandet, som dansere eller som en del av fellesnumrene som alle er med på. Musikkens funksjon i prosjektuka kan knyttes både til læring i musikk og til musikkens evne til å uttrykke mer enn ord. Musikken hadde også en annen viktig funksjon som formidler av et budskap i forestillingen. Dette var knyttet til sangene og tekstene som ble brukt.

#### **4.4.3 SANGENES FUNKSJON I PROSJEKTUKA**

I forestillingen i prosjektuka, var budskapet viktig og sangene som bruktes hadde en viktig funksjon. Skolen ønsket å formidle et budskap både til publikum og elever. Budskapet skulle i følge lærer A være i tråd med skolens identitet. Basert på hva som ble sagt til elevene gjennom uka, på forestillingen som helhet og på det lærer A og B fortalte i intervjuene, vil jeg si at hovedbudskapet i forestillingen dette året var "Du er elsket". For lærer A og B, som valgte ut sangene, var et av de viktigste kriteriene at sangene skulle passe inn i det budskapet de ønsket å formidle. Følgende sitat viser dette.

Musikken blir valgt veldig etter tema. Så musikken skal jo på en måte underbygge det budskapet vi skal formidle. (Lærer A)

Lærer A forteller videre at elevene får muligheten til å komme med forslag til sanger som kan brukes i prosjektet, men de må passe til tema for forestillingen dersom de skal bli vurdert.

Vi kan ikke bare si, "åh den sangen er fin, den tar vi med", men det er teksten da som egentlig avgjør om en sang blir med eller ikke. (Lærer A)

Dette sitatet viser at tekstene er avgjørende for hvilken musikk som skal med. Musikken som ble brukt hadde også tekst. Til og med musikken som danserne danset til hadde tekst. Tittelen på forestillingen dette året var LOVED. Første del av forestillingen handlet i hovedsak om menneskets uendelige verdi uavhengig av hvem man er, hva man forstår eller hva man kan, men bare basert på at man er til. Sangene før pause handlet derfor nettopp om å være elsket. Jeg har valgt ut to eksempler på sanger fra denne delen av forestillingen hvor teksten tydelig formidler det budskapet de ønsket å få fram. Jeg har

bare tatt med deler av tekstene.<sup>9</sup> Den første sangen er en poplåt fra en kristen amerikansk artist som kaller seg Britt-Nicole.

## GOLD

Av: Britt Nicole, Dan Muckala, Jess Cates, BK Irish

You were walking on the moon, now you're feeling low  
What they said wasn't true, you're beautiful  
Sticks and stones brake your bones, I know what you're feeling  
Words like those won't steel your glow, you're one in a million

This, this is for all the girls, boys all over the world  
Whatever you've been told, you're worth more than gold  
So hold your head up high, it's your time to shine  
From the inside out it shows  
You're worth more than gold

Sangen synges hovedsakelig av solist. Korgruppa er med på refrenget og gjør samtidig noe koring som også gjøres i originalversjonen. Oppbygningen av sangen er som en typisk popballade med vers, refr, vers, refr, bridge, refr og avslutning.

Akkompagnementet består av bandinstrumenter som trommer, bass og gitar. Melodien på verset beveger seg frem og tilbake i sprang og bygger mot slutten opp mot et melodiøst refreng som ligger i et lysere leie og beveger seg trinnvis og i lange linjer. Både melodi og arrangement bygger opp om den følelsesladede teksten. Dette var en av sangene som var foreslått av elever, og eleven som hadde foreslått den var også solist. Ved første presentasjon av denne sangen fikk jeg inntrykk av at flere av de andre i korgruppa var kjent med denne sangen fra før. I dette sangnummeret var det også med noen elever fra dansegruppa som hadde laget en koreografi. Solisten var i tillegg til å synge, en del av denne koreografien.

Så og si alle sangene i forestillingen kan knyttes til en kristen kontekst, også denne popballaden. Samtidig er dette en av få tekster i forestillingen som handler om menneskers verdi uten at dette settes direkte i sammenheng med Gud. Dette er kanskje med på å gjøre budskapet tilgjengelig for litt fler, også for dem som eventuelt ikke knytter sin verdi som menneske til en Gud.

---

<sup>9</sup> Se vedlegg for full tekst

Den neste teksten jeg har tatt med er hentet fra et album med et barnekor som heter Oslo Soulchildren. Soulchildren er et konsept for barnekor som brukes over hele Norge. Aldersgruppen for disse korene er fra 4 kl. og oppover. Musikken er popinspirert og koret akkompagneres av fullt band. Da korlederen presenterte denne sangen for korgruppa ba hun dem om å ha et åpent sinn selv om dette var en barnesang. Sangen virket ukjent for elevene, men allerede første øvingsøkt var refrenget på denne sangen en av de melodiene de prøvde å henge seg på da de lyttet til den.

Sangen består av to vers og refreng. Det var solister og solistgrupper som sang versene mens koret sang refrenget tostemt. Dette er et melodisk materialet som kan være utfordrende å synge. Versene ligger i et lavt leie som mange jenter i denne alderen sliter med å synge i. Refrenget består også av to deler, en trinnvis og veldig sangbar del og en del der melodien blant annet går fra a1 til d1 til a1 til d1. Å bevege stemmen opp og ned en kvint gjentatte ganger, kanskje opp til en tone hvor noen av elevene har registerbrudd, kan være vanskelig. Korlederen jobbet en del med intonasjon i denne sekvensen, men ellers virket det ikke til at noen av koristene hadde problemer med å synge dette. Det skal poengteres at alle elevene i koret hadde valgt kor fordi de liker å synge og antakelig har en del erfaring med å gjøre det.

Denne sangen er mer en korsang enn den forrige popballaden, samtidig har også denne sangen balladepreg og bygger opp under innholdet i teksten. Jeg har tatt med teksten på refrenget her fordi dette tekstlig sett kan sies å bære essensen av det første del av forestillingen skulle formidle.<sup>10</sup>

## ELSKET FOR DEN JEG ER

T: Linda Børud Lindéh

M: Linda Børud Lindéh, Thomas Lindéh og Arnold Børud

Gud du elsker meg og tar meg som jeg er  
Jeg ble skapt fordi du ville ha meg her  
Og jeg vet du er fornøyd med meg  
Derfor vil jeg takke deg  
Rikere enn en millionær

---

<sup>10</sup> Se vedlegg for full tekst



## Elsket for den jeg er

Sangtekstene har et budskap i seg selv, men korlederen brukte også tid på å snakke om teksten, blant annet på denne sangen, for å forsterke tekstens budskap. Det ble også referert til Per Fugelli som snakker om å være sin egen målestokk. Fugelli sier følgende i et intervju i =Oslo i 2015: "Vi har godt av å lete etter talentene våre og forbedre oss. Men du må være din egen målestokk. Prøv å få til noe som er viktig for deg. Ikke sammenlign deg med målestokker andre setter opp". Når korlederen løfter frem Per Fugellis ord om målestokk, kan det tyde på at dette er et budskap læreren ønsker at elevene skal ta til seg. Samtidig er det forestillingens budskap, det elevene skal være med på å formidle til publikum.

Etter pausen i forestillingen, var tema "Slik som Han har elsket oss, skal også vi elske hverandre" (Joh.13.34). Denne delen av forestillingen hadde blant annet fokus på flyktninger som kommer i båter til Europa og deretter videre til Norge. Skolen samlet inn penger til Røde kors arbeid for flyktninger etter konserten, og avsluttet forestillingen med en sang som er skrevet i forbindelse med flyktningekatastrofen i Middelhavet og gitt ut i samarbeid med Kirkens Nødhjelp. I originalversjonen er det mange norske artister som synger en linje hver. I denne forestillingen gjorde de det litt på samme måte. Flere lærere, inspektør og elever deltok som solister på denne sangen. Jeg opplevde at dette i tillegg til at de avsluttet forestillingen på denne måten, var med på å understreke at dette var et budskap skolen ønsket å nå ut med.

### NÅR BÅTEN SEILER INN

T og M: Tore W. Aas

Trette øyne våkner opp når båten seiler inn  
Salte tårer viskes bort av havets milde vind  
Ingen stjerne viste vei over dype, mørke vann  
Da de dro avsted og gikk i land  
På en ukjent strand

Kan du høre vindens sus?  
Kom og lytt til havets brus  
Kan du ane smerten i hvert bølgeslag?  
Du kan hjelpe en av dem  
som har reist og kommet frem  
La oss holde flammen tent til de får vende hjem

Vi vil kjempe dag for dag til våpnene legges ned  
Helt til alle folk på jord får frihet og fred  
De som flyktet er som oss, en søster og en bror  
Som har seilt avsted og funnet havn  
I landet vårt her nord

Sangtekstene i forestillingen er valgt ut med tanke på å formidle et tydelig budskap til publikum, og siden det er lærerne som har valgt tema og plukket de fleste sangene, vil jeg også si at dette er et budskap de ønsker å formidle til elevene. På den ene siden viser analysen av det innsamlede materialet at skolen gjennom denne uka, gjennom det som blir sagt og gjennom sangtekstene de bruker, gir elevene tilgang til ulike verktøy som kan hjelpe dem til å tolke verden, se hva som er viktig og hva som ikke betyr så mye. På den andre siden bruker de forestillingen og sangenes budskap til å oppfordre elevene til å løfte blikket fra eget liv og se det i perspektiv av andres. Sangtekstene kan fungere som verktøy for både livstolkning og som motivasjon for engasjement for en bedre verden, men det at elevene tilbys disse verktøyene er ingen garanti for at de tar dem i bruk<sup>11</sup>. Måten musikken og sangene blir brukt i prosjektuka, hvor de settes inn i en sammenheng og knyttes opp mot virkemidler som drama og dans for å formidle et budskap er også et av kjennetegnene på prosjektuka. Jeg skal videre gjøre rede for et annet kjennetegn ved prosjektuka, nemlig dannelsen av nye fellesskap.

#### **4.5 ROM FOR ANDRE FELLESSKAP I PROSJEKTUKA**

Prosjektuka består av mange ulike fellesskap. Det at prosjektuka er et stort samarbeidsprosjekt som krever felles innsats er en av tingene som skiller denne uka fra den vanlige undervisningen. Både i rektors åpningstale hvor han snakket om å spille på lag, og i intervjuene med lærerne kommer det frem at de er opptatt av å "lage noe sammen" og ønsker at alle skal føle seg som en viktig del av prosjektet. Også gruppenes organisering er annerledes enn vanlig. Elevene undervises i grupper på tvers av klasser og klassetrinn, basert på elevenes valg og interesser.

---

<sup>11</sup> Jeg vil komme tilbake til hvordan lærerne benyttet ulike verktøy for å fremme læring hos elevene i kapittel 5.

#### **4.5.1 NYE SOSIALE PRAKSISER**

I prosjektuka dannes det dermed nye grupper og fellesskap for læring. Elevene velger grupper etter interesser og engasjement og må jobbe sammen med elever de ikke vanligvis jobber med. I gruppa har de en felles oppgave, for eksempel å spille i band, og de har et felles mål, forestillingen. Alle deltakerne i gruppa er legitime, noen er perifere i den forstand at de ikke har vært med før, andre elever er med på tredje året og kjenner seg som sentrale medlemmer i gruppa. Prosjektuka på denne ungdomsskolen er en begivenhet som foregår en uke hvert år. Dette fører til at elevene gjennom skolegangen får et felles repertoar av ulike redskaper, historier om foregående musikkuker, handlinger som har skjedd, ord som har blitt sagt og vitser som kommer tilbake år etter år. På bakgrunn av dette vil man kunne se på ulike grupperinger i prosjektuka som sosiale praksiser. Og et av prosjektukas kjennetegn er nettopp at lærerne innenfor dens rammer kan legge til rette for andre sosiale praksiser enn de vanlige.

#### **4.5.1 ELEVENE ER EN DEL AV FLERE FELLESSKAP**

Elevene gjør noe sammen på flere nivå. For det første gjør de forestillingen sammen. De ulike gruppene jobber med forskjellige elementer som til slutt danner en helhet. Videre jobber elevene sammen i gruppene. Elevene i bandet øver på å spille og få de ulike musikkinstrumentene til å klinge bra sammen. Koret jobbet med å synge. Etter hvert øvde de også sammen med bandet for å sette sang og band sammen til en helhet. For det tredje jobber elever sammen i enda mindre grupper. Noen dansere øver sammen i friminuttet for å få til et solistparti. Sopranene øver sammen uten de andre stemmene. To solister øver på å synge verselinja si tostemt og det finnes flere eksempler. Lærerne la gjennom hele prosjektet opp til at elevene på ulike måter skulle jobbe sammen i mindre og større grupper. De stilte også selv opp for å øve ekstra i friminutt og pauser dersom elever trengte det. Når elever jobber med en oppgave i en liten gruppe, blir hver enkelt i gruppa tildelt større ansvar enn om de er mange. Når sopranene, som talte seks til sju elever ble sendt ut for å øve sammen, må hver enkelt elev bli litt viktigere enn om de hadde vært tjue sopraner. I løpet av uka deltar altså elevene og lærerne i mange ulike fellesskap, men også i det store fellesskapet som jobber frem mot det samme målet, forestillingen.

#### **4.5.2 MUSIKALSKE FELLESSKAP**

Når elever og lærere synger og spiller sammen dannes det et musikalsk fellesskap. Musikken oppstår når alle gjør hver sine ting sammen, i samme tempo og samme toneart og med omtrent samme oppfatning av hvordan det skal låte. Musikken preges av de som er med og ville ikke blitt den samme om noen droppet ut. I det musikalske fellesskapet må man ha et felles sett med rammer for hvordan man skal spille, hvis noen går utenfor denne rammen blir ikke resultatet like bra. Ruud (2013) beskriver dette som at "den musikalske samhandlingen synkroniserer deltakernes tids og klangopplevelser" (s. 188) og viser til uttrykk som "gettin in to the groove" og "tuning in" (ibid.). Han skriver også at "Det å spille eller fremføre musikk sammen med andre er en sterk kilde til opplevelse av nært fellesskap" (Ruud 2013, s. 187). I prosjekt-uka er dette et fellesskap som omfatter både lærere og elever når de står sammen og lager musikk.

Da jeg hørte på den første hele gjennomkjøringen hvor både band og kor deltok, kjente jeg på dette fellesskapet. Bandet spilte, sangerne sang og musikken ble dannet i rommet. Det var ingen av dem som alene kunne ta ansvar for de klangene og det lydbilde som kom frem der. Musikken bestod av mange deler, men fremstod som en helhet fordi de var mange som spilte og sang sammen og samtidig. Musikken hørtes i rommet og alle var en del av den, også når de hadde pauser. Hvis noen datt ut, fantes musikken fortsatt i rommet slik at de kunne henge seg på igjen. Akkurat der og da, i det øyeblikket musikken oppstår, i det fellesskapet, da er det musikken som er viktig og det er ingen forskjell på den eller den eleven, da er de alle (bare) en del av musikken. Deltakerne i samspillet var synkronisert, men også jeg som publikum kjente meg som en del av det musikalske fellesskapet. Det kan ha sammenheng med at også mine tids og klangopplevelser i musikken var synkronisert med de som spilte.

#### **4.5.3 IDENTIFISERING MED FELLESSKAPET**

For at man skal identifisere seg med et fellesskap som dette, må man kunne stå inne for det man gjør der. I dansegruppa var det mange elever som ikke vanligvis driver med dans. Elevene på denne gruppa jobbet intensivt med koreografi til tre danser. At det bare var tre danser, hvordan koreografien var lagt opp og antallet øvingstimer med danselæreren gjorde at det disse elevene presterte ble på et uttrykksmessig høyt nivå. Selv om jeg kunne se at det var teknisk forskjell på danserne, at noen var mer trente enn

andre, ble helhetsinntrykket at hver og en av disse elevene hadde noe på hjertet som de formidlet med hele seg. De fremstod også som stolte av hva de presterte og av produktet de leverte. Prosjektuka, med så mange timer til øving og mulighet for fordypning, gir rom for god musikalsk og kunstnerisk kvalitet. Denne kvaliteten øker også sannsynligheten for at elevene som deltar kan stå inne for og identifisere seg med fellesskapet. Prosjektuka er på denne måten en ramme som gir gode muligheter for å legge til rette slik at elevene får delta i et fellesskap de kan identifisere seg med.

#### **4.6 IDENTITET**

Hvordan kan prosjektuka støtte elevenes identitetsbygging? Etter å ha analysert materialet fra intervjuene og observasjonen har jeg kommet frem til at identitet er viktig i prosjektuka. Dette gjelder i et skole-perspektiv, hva står skolen for, men også i et elevperspektiv. Både gjennom hva rektor og lærere sier til elevene, hva lederne for prosjekt-uka har fortalt i intervju og gjennom hvordan lærerne jobber i prosjekt-uka, viser de at det å styrke, motivere og hjelpe elever på et personlig plan er minst like viktig som å mestre de konkrete oppgavene i prosjektet.

Identitet knyttet til elevene trer derfor fram som et viktig kjennetegn ved denne uka. Jeg vil i det følgende ta for meg hvordan denne prosjektuka kan bidra til en styrking av elevenes identitet. Et viktig perspektiv her er selvsagt hvordan lærerne legger til rette for identitetsbygging. Dette temaet overlapper derfor begge mine spørsmål i problemstillingen, hva kjennetegner undervisningen i prosjektuka og hvordan tilrettelegger lærerne. Temaet identitet kunne vært presentert i både kapittel 4 og 5. Jeg har valgt å presentere det som direkte knyttes til identitet inn i kapittel 4 om undervisningens kjennetegn og å beskrive lærernes tilrettelegging samtidig. Dette har jeg gjort for å samle mine funn om identitet under ett. Jeg vil ta for meg identitet knyttet til individer, men også mellom individer og fellesskap. Jeg starter med å beskrive hvordan prosjektukas undervisning kan bidra til elevenes identitetsfortellinger.

#### 4.6.1 GRUNNLEGGENDE KOMPONENTER I ELEVENES LIVSFORTELLINGER

Noen aspekter er viktige i elevenes livsfortellinger. Følelser er viktige komponenter i historien om livet (ibid.). Det kan være følelse av tilhørighet, verdi, å være elsket, betydningsfull, kompetent og viktig. Som nevnt i kapittel 2, hevder Anthony Giddens at godt fungerende mennesker har følelsen av å ha en kjerne, et egentlig selv, basert på livsfortellingen sin (Karlsen 2004 s. 64). Gjennom intervjuene med lærerne og i observasjonen av prosjektuka ble det tydelig at ledelse og lærere ønsker å appellere til elevenes følelser gjennom det de sier og det de gjør i prosjektuka.

##### **Følelser**

Da rektor åpnet prosjektuka, benyttet han anledningen til å vektlegge temaer som kunne rettes mot elevenes selvfølelse. Han påpekte at det var viktig at elevene ikke baserte sin selvfølelse på "likes" og karakterer, men at de var verdifulle uavhengig av prestasjon. Rektor snakket videre om Rosenborg som slo AC Milan i mesterligaen fordi treneren var opptatt av å bruke spillerne der de hadde noe å bidra med, der de var gode. Han fortalte at dette var skolens oppdrag, å finne ut hva elevene var gode på, og at denne uka var det viktig at elevene selv tenkte ut hva de kunne bidra med slik at de kunne spille i den posisjonen hvor de var best. Han fremhevet viktigheten av hver enkelt elevs innsats og betydning for at dette "skole-laget" skulle komme i mål med prosjektet. Samtidig påpekte han at det var lov å "gå på trynet". Han sa: "Hvis mislykkethet og verdi blandes sammen, er det krevende å være ungdom". Også lærer A sa i intervjuet noe om at resultatet på forestillingen ikke må være perfekt.

Vi ønsker jo at det skal være en romslighet, at produktet ikke skal være perfekt, ikke sant, dette er elever, og om de synger feil, ja vel. (...) Det skjer, men vi gjør det sammen og vi gjør vårt beste (...) Så jeg tenker at det og ikke legge lista der (løfter hånda opp), men heller der (tar den lenger lenger ned), så gjør vi det sammen og så gjør vi vårt beste. Det tenker jeg er viktig (Lærer A).

Både henvisningene til rektors tale og Lærer As utsagn over viser et ønske om at elevene skal få lov til å vise frem det de er gode på, at de skal få oppleve gode følelser av å være kompetente og viktige for fellesskapet. Samtidig er fremhever både rektor og lærer A viktigheten av at elevene forstår at det er lov å gjøre feil og at deres verdi som

mennesker ikke er avhengig av prestasjoner. Prestasjoner er likevel viktige, både i denne prosjektuka og i byggingen av identitet. Prestasjoner handler om følelsen av å mestre.

### **Mestring**

Følelse av mestring kan være en viktig komponent i elevenes livsfortellinger. En forestilling som den de jobber mot i prosjektuka gir anledning for elevene til å vise hva de kan, til å mestre og oppleve at det de gjør er bra, viktig og betydningsfullt.

Even Ruud (2013) viser i boka *musikk og identitet* til at det å spille et instrument eller synge kan gi barn mestringsopplevelser som blir viktige for dem. Også lærerne i prosjekt-uka gir uttrykk for at det for mange elever er positivt og viktig å få opplevelsen av å skinne i rampelyset:

Noen bare får den følelsen av at når lyset kommer på meg, så er det meg, det er jeg som får lov til å vise hva jeg kan. (...)Plutselig så er de en stjerne, de skinner på scenen.

(Musikklærer B)

Det er vel bare noe av det jeg synes er det gøyeste. Når de oppdager selv at: Oi! Jeg får det jo til, eller: Jeg er jo flink! (Musikklærer A)

Både lærer A og lærer B viser et tydelig engasjement for at elevene skal få skinne og blomstre. Forestillingen er også et godt verktøy for dette. Både skuespillere, sangere, dansere og instrumentalister får stå foran publikum å vise at de mestrer noe. Noen elever får mulighet til å skinne litt ekstra enten det er gjennom hovedroller i skuespillet eller som solist i koret.

Utsagnene fra lærer A og B kan handle om flere ting. For det første kan det gjelde elever som trives på scenen og er trygge i den situasjonen. Personer som både har behov for og evner å uttrykke følelser gjennom musikk. Ruud (1997), påpeker at mennesker kan bruke musikk til å uttrykke følelser og kaller dette emosjonell ekspressivitet (ibid. s. 82). Videre kan det handle om elever som klarer seg godt å skolen, har gode forutsetninger og som opplever prosjektuka som en mulighet til å gjøre noe annet som de liker.

For det tredje, og det er disse opplevelsene som berører lærerne mest, handler det om elever som skinner og blomstrer *mot alle odds*. Elever som ikke skinner til vanlig og som er mindre synlige i skolehverdagen ellers. Noen av disse elevene presterer innenfor områder som ingen visste at de hadde evner. Både lærer A og lærer B gir eksempler på ett til to slike tilfeller hvert år hvor elever overrasker medelever og lærere (og noen ganger seg selv) med sine prestasjoner, og at det er disse opplevelsene som er det aller beste med prosjektuka. I min observasjon var jeg vitne til en hendelse som kan ha vært akkurat et slikt tilfelle, videre følger en beskrivelse av denne situasjonen.

*I korgruppa la jeg merke til en elev som virket noe sjenert. Eleven satt litt for seg selv og var ikke like aktiv i diskusjonene som de andre. I lydopptaket jeg gjorde etter observasjonen første dagen tenkte jeg på denne eleven og sa: " Det er noen som virker til å falle litt utenfor, som er litt sjenerte, som kanskje er redde for å stikke seg fram. Jeg tenker at det er ikke disse som blomstrer i en uke som dette. Det må være vanskeligere å gjemme seg i mengden denne uka enn det vanligvis er." Neste dag ble eleven oppfordret til å synge solo på en av sangene. Det øyeblikket der vi hørte elevens stemme for første gang, opplevde jeg som magisk. Jeg hadde på bakgrunn av egne fordommer allerede slått fast at denne prosjektuka kunne bli en dårlig opplevelse for denne eleven. I etterkant tenker jeg at denne sangprestasjonen kanskje var den beste av alle. Korlederen stoppet å spille da elevens soloparti var ferdig, og ga en spontan respons som fremkalte et brett smil hos eleven. Flere av de andre elevene så på hverandre mens eleven sang. Jeg tolket blikkene deres som anerkjennende og mener at jeg leste "flink" på en av munnene. <sup>12</sup>*

Korlederen fortalte i etterkant at det ble vanskelig å spille videre fordi elevens sang gjorde så sterkt inntrykk. Korlederen prøvde også å dempe sin egen respons for at det ikke skulle være så tydelig forskjell på reaksjonen på denne elevens prestasjon kontra de andres. I en situasjon som denne, hvor en elev stiller seg opp for å synge solo for første gang i prosjektuka og kanskje på skolen i det hele, er eleven ekstra sårbar. I denne situasjonen fikk eleven god respons fra lærer, noe som kan gi en bekreftelse på at prestasjonen var god, eleven mestret.

---

<sup>12</sup> Denne historien sier også noe om mine fordommer som observatør, noe jeg har skrevet om på s. 34



Også Törnquist viser til at individer gjennom musikkprosjekter både kan få undersøke nye sider ved seg selv, vise dem fram for de andre og kanskje også overraskes over at de faktisk mestrer (Törnquist 2006). At elevene mestrer blir ekstra viktig sett i lys av forestillingen som kommer i slutten av uka. På grunn av denne blir det viktig at noen er flinke til å spille eller synge. Elever som mestrer dette blir ansett både som kompetente og viktige for fellesskapet og for noe elever kan dette være en helt ny opplevelse.

### **Prosjektuka gir muligheter for både å lykkes og å mislykkes**

Prosjektuka på denne skolen fungerer som et rammeverk som gir elevene gode muligheter for å oppleve musikalsk mestring, men når elever stiller seg frem på en scene finnes det alltid også en mulighet for at det går galt. Jeg har tidligere beskrevet hvordan rektor talte til elevene om at deres verdi ikke var avhengig av prestasjoner. Samtidig vil jeg hevde at det i et musikkprosjekt som dette er helt vesentlig å prestere godt. Ingen ønsker å prestere dårlig på en scene foran 500 mennesker. På den ene siden gir altså prosjektet i seg selv et krav om mestring fordi det vil være viktig for den enkelte at de lykkes. Lærer A og lærer B viser i intervjuene at de ønsker at elevene skal lykkes og oppleve mestring. De gav uttrykk for at dette var noe av bakgrunnen for at de ville ha flere grupper inn i prosjektuka og dermed muligheter for å spille på flere elevers sterke sider. På den andre siden, kan en forestilling som den disse elevene jobber mot gi et enormt press på prestasjon, og noen elever vil kanskje oppleve at de ikke mestrer.

Jeg har tidligere skrevet om hva rektor fremhever i sin tale til elevene, at de er verdifulle uavhengig av prestasjoner. Også innholdet i selve forestillingen, illustrert ved tidligere nevnte sangtekster, gir det samme budskapet. Dette er et budskap som på en måte står i kontrast til det elever og lærere jobber mot denne uka, nemlig å jobbe frem så gode prestasjoner som mulig til forestillingen. Samtidig kan det være viktig å minne elevene, både de som lykkes og de som mislykkes, at det ikke er prestasjonene som definerer hvem de er. Kanskje er dette en avgjørende tilrettelegging fra skolens side dersom de ønsker å støtte en positiv identitetsutvikling hos elevene.

#### **4.6.2 ELEVENES ULIKE IDENTITETER**

I intervjuene spurte jeg lærerne hva det var med undervisningen i prosjekt-uka som gjorde det lettere å finne den enkeltes talent og evner og la dem få vise dette til de andre. Lærer B kom da inn på elevenes opplevelse av hva som er interessant og viktig.

Lærer B forteller at elever kan være flinke faglig, men de har ikke behov for å vise akkurat det til andre. Når det kommer til denne forestillingen i slutten av prosjektuka så stiller det seg annerledes for noen elever og lærer B forteller at han opplever at de ser på det som viktig og verdifullt å få være med, å få lov til å vise hva de kan. Han inntar rollen som en av disse elevene når han sier

Nå er det meg, det er dette jeg kan. Jeg har denne låta som jeg skal spille gitar på. Da kjenner de at jo det her fikser jeg, dette er meg, det her tør jeg å vise de 500 at jeg kan, men ikke at jeg kan det her (peker på en plakat med det periodiske system). Det kan heller de andre i klassen snakke om. (Lærer B)

Sitatet over starter med "nå er det meg, det er dette jeg kan". Dette er et sterkt uttrykk for at "jeg" identifiserer seg med det han nå skal gjøre. Lærer B setter med dette ord på at det ikke bare handler om hva elevene mestrer, men også hva de synes er viktig. At elever ønsker å vise seg fram som gitarist eller sanger, men synes det er vanskelig med framlegg i naturfag, kan handle om at gitarist eller sangerrollen er knyttet opp mot noe de ønsker å identifisere seg med.

Ruud (2013) skriver om musikk som identitetsmarkør. Han viser til at man gjennom å lytte til en spesiell type musikk kan vise omverdenen litt av "hvem man er". I prosjektuka er det stort sett lærerne som plukker ut hvilken musikk som benyttes, selve musikken blir ikke nødvendigvis en arena hvor elevene ved å delta kan vise hvem de er, men Lærer B påpeker i følgende sitat at elevene ved å stå på scenen kan vise en ny side av seg selv, eventuelt tre inn i en rolle de trives i.

På scenen så er de kanskje en litt annen person, nå er jeg gitarist, nå er jeg ikke bare Jens, nå er jeg gitaristen Jens. Nå er jeg danseren Marte. Det er det jeg kan, mens her (i klasserommet) så er du skoleeleven Jens og skoleeleven Marte, og det er ikke sikkert de syns det er like gøy. Eller like trygt å være alltid (Lærer B).

Lærer B viser her refleksjoner vedrørende aspekter som er sentrale i et identitetsperspektiv. Han påpeker at elever som på fritiden er trygge i rollen som gitarist eller danser, ved å delta som gitarist eller danser i prosjektuka får vist frem en interesse, en evne, en identitet. Når dette skjer, vil jeg hevde at musikerrollen eller

danserollen kan være en slags identitetsmarkør for elevene. Eleven som sang solo for første gang fikk vist seg fram i sangerrollen, gitaristene får vist at de er gitarister. Gjennom å spille gitar i en uke hvor det faktisk er viktig å spille gitar, får de markert seg som gitarister overfor seg selv, lærerne og de andre elevene.

Sitatet over, fra lærer B, kan også knyttes til det Säljö (2006) beskriver som situert identitet. På skolen er man skoleeleven Jens, og det kan være noe ganske annet enn å være broren Jens eller kameraten Jens. I prosjektuka får elever mulighet til å innta andre roller enn bare skoleelever, for eksempel gitaristen Jens eller danseren Marte. Dette er kanskje situerte identiteter elevene jevnlig opplever at de er for eksempel på band-øving eller jazzballett, men som de sjelden eller aldri får vist frem i skolehverdagen. Å få vist frem andre deler av seg selv på skolen kan være viktig for dem som ikke trives så godt i rollen som skoleelev, svak i matte, elev med lesevansker eller lignende.

Også Wenger påpeker at individer er deltakere i mange ulike fellesskap og derfor har det han kaller for "multimembership". På den ene siden, hevder Wenger, vil individer kunne oppføre seg og fremstå på forskjellige måter alt etter hvilken sammenheng de befinner seg i. På den andre siden, påpeker han, kan man se på de ulike identitetene som brikker i et puslespill, de henger sammen, de samhandler og de påvirker hverandre (Wenger 1998, s. 159). Overført til prosjektuka vil det være rimelig å anta at elever vil kunne fremstå på ulike måter alt etter hvilken sammenheng de befinner seg i. Prosjektuka åpner opp for nye sammenhenger som dermed vil kunne påvirke elevene. En skoleelev som ikke trives i rollen som elev, vil kanskje oppføre seg annerledes i rollen som gitarist dersom dette er en rolle han behersker og har glede av. Når lærer B fremhever prosjektuka som en mulighet for elevene til å tre inn i andre roller, kan det handle om at rollen som gitaristen Jens i prosjektuka kan påvirke den videre rollen som elev på skolen. Prosjektuka blir med det et verktøy lærerne kan bruke for å gi elever muligheten til å være flere deler av seg selv, også på skolen.

#### **4.6.3 UTVIKLING AV SELVTILLIT I PROSJEKTUKA**

Edberg peker på utvikling av selvtillit som en viktig faktor i musikalen han undersøkte. En av lærerne han intervjuet gav uttrykk for at det var det beste med et slikt prosjekt, å støtte elevenes utvikling av selvtillit (Edberg 2013, s. 189). Det er interessant at lærere,

både i Edbergs forskning og i prosjektuka jeg har studert, viser lærerne til musikal og forestillingsjobbing som et godt verktøy for styrking av elevenes personlige egenskaper. Det kan være flere grunner til at prosjektuka kan være et et godt verktøy i dette henseende. Det kan handle om at elevene får vist frem hva de kan og får respons på dette. Det kan handle om at elevene selv velger grupper og at lærernes fokus er at elevene skal "spille der de er gode". Det kan også hende at det handlingsrommet som oppstår når alle faste rammer, fag, timeplaner og læringsmål byttes ut med fokus på at elevene skal få blomstre, er et spesielt godt egnet rom for å styrke elevenes tro på seg selv. Mennesker bygger sin oppfatning av seg selv basert blant annet på hva de tror at andre tenker om dem. Respons og anerkjennelse fra medmennesker blir derfor viktig i dette henseende. Jeg vil videre ta for meg dette perspektivet knyttet til prosjektuka.

#### **4.6.4 ANERKJENNELSE**

Den foregående historien om eleven som sang solo for første gang på skolen er en historie om mestring, respons, og anerkjennelse, men det er også en historie som kan belyses i forhold til fellesskapet, til andres respons og anerkjennelse. Gjennom å synge solo fikk denne eleven vist en side av seg som de andre ikke kjente til. Responsen og anerkjennelsen lærere og elever viste i etterkant kan også danne et grunnlag for hvordan denne eleven oppfattet egen prestasjon.

Det var mange eksempler i prosjektuka på at elever som sang eller danset foran de andre elevene fikk mye jubel og applaus. Dette med å få vise, i skolesammenheng, nye sider av seg selv og vise det frem for de andre trekkes i følgende sitater frem som viktig i prosjektuka.

men i en sånn uke har vi muligheten i mye større grad enn i vanlig undervisning til å se den enkelte og hva den enkelte er god på og gi de personene selvtillit. At elevene gjennom det kan oppleve: Oi, dette fikser jeg jo, dette er jeg jo god på! Og så få anerkjennelse fra de andre elevene (Lærer A).

Ja det er så mange elever som har et eller annet talent eller noe i seg som de ikke får vist

ellers i året, (...) og plutselig så sitter de på den scenen i vår forestilling og gjør noe som vi ikke har forventa eller trodd. Plutselig så er det den sangeren i 8. kl. som ikke vi har hørt før, og det er litt gøy å oppdage altså! (Lærer B)

Disse sitatene viser at det for lærerne handler mye om å tilrettelegge for at elever får vist seg frem for fellesskapet og det handler om både lærernes og de andre elevenes anerkjennelse. I følge lærerne er det noen elever som ikke får vist seg frem for medelever i særlig grad i den daglige skolehverdagen. Når disse elevene står frem og viser fellesskapet at de er flinke til noe, har prosjektukas rammer og lærernes tilrettelegging gitt dem et rom de ikke finner så lett i den vanlige undervisningen. Prosjektuka blir da en god mulighet for dem til å få en opplevelse av suksess i skolesammenheng, og denne suksessen henger sammen med både prestasjonen i seg selv og fellesskapets anerkjennelse av prestasjonen.

#### **4.6.5 RESPONS**

Denne anerkjennelsen må nødvendigvis henge sammen med responsen lærere og elever gir. Elevene trenger å få tilbakemeldinger på det de gjør både i forbindelse med øving og fremføring. Tilbakemeldinger vil i prosjektuka kunne handle om hvordan elevene kan forbedre sin prestasjon, men det er også viktig med ros og anerkjennelse. På denne måten kan responsen være med på å gi elevene et positivt selvbilde. Lærer A forteller i intervjuet om ei jente fra en tidligere prosjektuke som fikk en god opplevelse av å synge solo og deler i dette sitatet sine tanker om hvorfor det ble en god opplevelse.

Men jeg tror det er det der, at det er veldig viktig med den responsen som hun fikk, for først fikk hun en bekreftelse fra meg om at det her er veldig bra, og når hun begynte å synge så ble jo folk helt sånn. "wow!" "Du er jo den flinkeste av oss alle!" (Lærer A)

Lærer A forteller at først sang denne jenta bare for læreren. Dette førte til god respons fra lærer. Når hun siden sang for de andre elevene og de uttrykte like stor beundring for det hun gjorde, hevder Lærer A at dette førte til at hele solistopplevelsen ble god for denne jenta. Når Ruud (1997, s. 96 ff) skriver om respons på fremføring av musikk, påpeker han at den responsen som følger etter en fremføring er viktig for hvordan hele

situasjonen oppleves for individer. Han begrunner dette med at vi tolker våre egne prestasjoner i lys av det vi tror at andre tenker om det vi gjorde.

#### **4.6.6 TRYGGHET I FELLESSKAPET**

Som utøver av musikk kan man kjenne på hvor godt det er å være sammen med noen på scenen og hvordan dette kan påvirke motet til å kaste seg ut i fremføringen og kanskje gå utenfor komfortsonen. Dette fantes det også eksempler på i prosjektuka.

*En av elevene i korgruppa er lite aktiv på øvingene, hun beveger noen ganger på munnen, men synger ofte ikke i det hele tatt. Jenta har sunget litt for korlederen i en pause. Hun kan synge! Hun har til og med blitt utfordret på å synge solo, men de blir til slutt enige om at hun ikke skal gjøre det. Korlederen forsikrer henne om at det kommer nye muligheter senere og at dette ikke er et nederlag. På selve forestillingen er det en sang som alle skal være med å synge på. Under generalprøven jobber korlederen med å få flere elever opp i korrappene under mikrofonene. Da kommer det mange elever fra de andre gruppene og stiller seg ved siden av denne jenta som har gjort lite ut av seg kroppslig og stemmemessig. Flere av de nye elevene er egentlig på dansegruppa og beveger seg med store bevegelser til musikken mens de synger. Plutselig begynner denne jenta i koret også å bevege seg med store bevegelser, hun danser, som de andre, og synger tilsynelatende med full hals. Hele framtoningen hennes blir en helt annen sammen med de andre. Så fort elevene fra dansegruppa går ned fra korrakkene, fortsetter hun derimot i det samme sporet som før, med å gjemme seg vekk.*

Denne historien sier kanskje noe om hva fellesskapet kan bety. I det sekundet mange av de andre elevene kommer opp i koret og synger og danser, begynner denne eleven å danse og synge. Tidligere har hun ikke fått vist at hun faktisk kan synge når hun står i koret. Når hun står sammen med mange andre som synger skjer det noe som får henne til å bli med. Det kan være flere grunner til dette. Kanskje ble det lettere å synge når så mange andre var med. Kanskje ble det tryggere å synge når stemmen ikke skilte seg så mye fra de andres. Det kunne også oppleves mer flaut å være den eneste som ikke sang og danset når alle de andre gjorde det. Uansett årsak var fellesskapet en viktig faktor for å få denne eleven i gang.

Også blant solistene i koret var det elever som gav uttrykk for at de ønsket støtte fra andre elever. De aller fleste sangerne i koret ønsket å synge solo, men det var noen elever som heller ville synge duett. De ønsket å synge, de kunne synge, men de ville ikke gjøre det alene. Selv om de da var to mens de sang, fikk de, i likhet med de andre solistene, mulighet til å synge i solistmikrofon, de stod foran koret, vi hørte stemmene deres og de fikk oppleve å mestre denne situasjonen fordi de fikk mulighet til å gjøre det i fellesskap. Dette er også en klar tilrettelegging fra lærernes side. Gjennom å la elevene synge duett bygger de et stillas som hjelper dem til å mestre oppgaven, jf. Rogoff. Alle elevene trengte ikke denne støtten, men de som gjorde det, fikk den. På denne måten skaper lærerne rom for mestring.

#### **4.7 OPPSUMMERING AV KAPITTEL 4**

Problemstillingen i dette masterarbeidet spør etter kjennetegn ved undervisningen i kor, band og dansegruppa i prosjektuka. Det løftes frem flere kjennetegn ved undervisningen i dette masterarbeidet. For det første gir prosjektuka rom for fordypning innenfor et emne. Videre kan prosjektuka og jobbingen denne uka betraktes som meningsfulle aktiviteter blant annet på bakgrunn av målet det jobbes mot, forestillingen og elevenes muligheter for å velge etter interesser. Lærer A og lærer B løfter frem karakteraspektet som et viktig aspekt ved prosjektuka og mangelen på vurdering med karakter skille denne uka fra den vanlige undervisningen. Musikken i prosjektuka fungerer både som verktøy for musikalsk læring, men også som formidler av et budskap. Undervisningen jeg har observert kjennetegnes videre av nye og andre former for fellesskap, både sosiale og musikalske og dette leder videre til det, i dette arbeidet, avsluttende kjennetegnet på prosjektuka, nemlig fokuset på identitet. Identitetsaspektet handler både om hvilke rom prosjektuka skaper for elevenes evner og ulike identiteter og om hvordan lærerne tilrettelegger for å styrke elevenes identitet. Neste kapittel bygger på problemstillingens andre spørsmål, hvordan legger lærerne til rette for elevenes læring?

## 5. TILRETTELEGGING

Hvordan lærere planlegger og legger til rette i et prosjekt som dette er helt vesentlig for å realisere de mulighetene som finnes innenfor rammene av prosjektuka når det gjelder elevenes musikalske læring og identitetsbygging. Jeg har observert gruppene dans, kor og band og sett på hvordan lærerne i disse gruppene på ulike måter støtter elevenes læring. Jeg har tidligere vært inne på at lærerne legger til rette for å støtte elevenes identitetsbygging eller læring av identitet. Jeg vil derfor ikke komme inn på det temaet i dette kapitlet selv om det også hadde vært relevant her. Dette kapitlet vil i hovedsak omhandle den musikalske læringen og stillasbygging, den nærmeste utviklingssonen og verktøy er viktige begreper videre.

### 5.1. Å BYGGE STILLAS FOR ELEVENE

Tilretteleggingen fra lærerne skjer både før, under og etter prosjektuka. Jeg vil i hovedsak ta for meg hvordan lærerne planlegger og gjennomfører uka, og jeg vil knytte dette til begrepene fra Bruners teori om stillasbygging<sup>13</sup>, lærernes bruk av verktøy og jobbing innenfor den nærmeste utviklingssonen. Først vil jeg gjøre rede for hvordan lærerne støtter elevenes læring gjennom å bygge stillas.

#### 5.1.1 LEGGE FUNDAMENT FOR LÆRING

I Rogoffs (1990) fremstilling av stillasbygging som metode er det å vekke interesse for oppgaven beskrevet som første trinn. Etter å ha intervjuet de to lærerne som har ansvar for prosjektuka, trer det fram et bildet av at det legges ned et stort arbeid i forkant av dette. Dette forarbeidet består både i å lage forestillingen, finne sanger og arrangere musikken for de elevene og instrumentene man har tilgjengelig. Lærer B forklarer:

Ellers er det litt sånn at vi sitter og tenker på hvor stort er koret eller bandet. Så må vi tenke litt på repertoaret i forhold til, i år har vi nesten bare gitarister, det er ingen som spiller piano i bandet, annet enn en assistent som skal være der noen timer. Det begrenser repertoaret litt i forhold til hva vi kan bruke (Lærer B).

Som sitatet viser, er det mange oppgaver som må gjøres i forkant av prosjektet og som legger grunnlaget for hvordan elevene vil klare disse oppgavene underveis i

---

<sup>13</sup> Se s. 14



prosjektuka. Videre brukes det mye tid og ressurser på å legge til rette for at hver enkelt elev skal være på en gruppe hvor den har noe å bidra med.

Lærer A forteller om en elev som på spørsmål om hva hun skulle gjøre i prosjekt-uka fortalte at hun skulle "chille maks", hun var ikke så interessert i hele uka. Lærerne gjorde da en innsats for å finne ut hva denne jenta var god på. Hvilke sider hadde hun som hun kunne vise frem? Lærer A snakket med jenta om dette og fortalte at skolen gjerne ville kjøpe inn utstyr som gjorde det mulig for henne å vise sitt talent. I intervjuet sa Lærer A: "det med å se elevene, hva er det de er gode på? En sånn uke, la de få blomstre der de har muligheten!"

Videre fortalte Lærer A om en elev som hadde meldt seg på drama, men som kanskje ville oppleve det som vanskelig å ha en skuespillerrolle. I forkant av uka snakket læreren med elevens foreldre og de ble enige om at kor kanskje var en bedre gruppe for denne eleven. I koret fikk eleven en musikalsk rolle som både var viktig og mulig å gjennomføre. En elev som i følge lærer A, ikke vanligvis får vist seg frem, stod nå på scenen og var viktig i forestillingen.

Både historien om jenta som ville "chille" og eleven i koret er eksempler på hvordan lærerne i forkant av prosjektuka la til rette for at elevene skal kunne oppleve følelsen av mestring. Tilretteleggingen viser at denne læreren, antakelig i samarbeid med andre ansatte, har god oversikt over elevene, hva de kan og hva de kanskje ikke bør gjøre på en forestilling. Læreren viser også stor empati for enkeltelever gjennom innsatsen for å få elever inn på de gruppene hvor de har mest å gi.

Før lærerne starter med å vekke elevenes interesse for prosjektet som helhet og siden hver gruppes spesifikke oppgave, har de altså lagt ned et stort arbeid. Jeg vil karakterisere dette arbeidet som fundamentet for stillaset. Uten dette fundamentet vil utgangspunktet for at elevene skal mestre oppgavene være betydelig svekket. Jeg vil videre si noe om prosjektuka og stillasbygging slik det fremstilles av Rogoff (1990).

### **5.1.2 VEKKE ELEVENES INTERESSE**

Prosessen med å vekke elevenes interesse for prosjektuka starter allerede i høstsemesteret når de blir bedt om å komme med innspill og velge grupper. Videre startet selve prosjektuka med en felles samling, kick-off. I denne samlingen gav de ansvarlige lærerne en presentasjon av prosjektet, litt praktisk om uka og litt om innholdet i forestillingen. De gav en smakebit på musikken ved å spille den sangen som skulle avslutte forestillingen<sup>14</sup>. Videre hadde rektor ordet der han sa litt om hvorfor ledelsen ønsker denne uka, og hva de håper for elevene. De prøvde å vekke elevenes interesse både ved å gi smakebiter på innholdet og ved å vektlegge hver enkelt elevs innsats og evner som viktige for "laget".

#### **Forskjellige måter å vekke interesse på**

Det viste seg at de forskjellige lærerne valgte ulike strategier for å vekke elevenes interesse for oppgaven i gruppene. I den gruppa jeg fulgte i første økt, var det særlig tre områder hvor lederen prøvde å gjøre dette. For det første gjennom å presentere forestillingens budskap, for det andre ved å presentere materialet de skulle jobbe med. For det tredje brukte læreren tid på å snakke om hvor viktig denne gruppa var i forestillingen og dermed hvor viktig hver enkelt elevs innsats var for at dette skulle bli et vellykket prosjekt. Elevene ble for det meste passive denne økta mens læreren hadde en aktiv rolle. Fordelene med denne starten er at elevene fra første stund får oversikt over hva de skal lære i løpet av uka og gjennom presentasjonen av materialet får de også et inntrykk av hvordan lærerne ønsker at det skal bli til slutt. Det er også en rolig start. Hvis noen elever er usikre på læreren og de andre elevene i gruppa eller nervøse for å delta, kan denne starten være med på å bygge en tryggere ramme før de skal i gang. Ulempen med å starte på denne måten kan være at elevene er passive. De kommer ikke i gang og etter de to første timene hadde de enda ikke gjort noe sammen musikalsk. I verste fall kan dette oppleves som kjedelig og umotiverende.

I neste gruppe må første økt ha forløpt ganske annerledes. Da jeg kom dit i andre økt hadde de fleste elevene god kontroll på en del av det musikalske materialet. Det vil si at de ganske fort i første økt må ha startet med å være aktive. En av de klare fordelene med

---

<sup>14</sup> Teksten på denne sangen er beskrevet på s. 51

dette er at elevene er aktive helt fra starten, de får ikke sjans til å kjede seg eller bli utålmodige. Det å komme kjapt i gang kan være viktig både for å få vekket elevenes engasjement og for å få nok tid til øving. Samtidig var det fortsatt en del materialet denne gruppa enda ikke var blitt presentert for. Disse lærerne valgte ulike strategier, den lot elevene være passive i starten, den andre satte dem i gang med en gang.

### **5.1.3 FORENKLE OPPGAVEN**

Et viktig aspekt ved å bygge stillas for elever er å forenkle oppgaven slik at den blir overkommelig. Danselærerne forenklet oppgaven, å lære en nye dans, ved å dele den opp i ulike deler når den skulle læres inn. Elevene fikk jobbe med de ulike delene hver for seg før de ble satt sammen til en helhet. Noen ganger tok de også ut en enkelt bevegelse og jobbet bare med denne noen minutter før de satte den i sammenheng.

Korlederen øvde de ulike stemmene inn gruppevis ved hjelp av imitasjon. Når de senere satte stemmene sammen, sang korlederen med de som trengte hjelp for å klare å synge stemmen sin. Dette er et godt eksempel på hvordan man kan bygge et læringsstillas og på hvordan man kan differensiere. Rogoff (1990) peker på at man som voksen kan forenkle oppgaven etter barnets utviklingsnivå (ibid. s. 94). Dette gjør også korlederen når de elevene som mestrer får gjøre sin oppgave alene mens de som trenger det får støtte. I innlæringen av sangen, var læreren veldig aktiv og lot elevene imitere seg. I neste steg lot læreren dem synge selv, men støttet de som trengte hjelp ved å synge sammen med dem. Til slutt, på forestillingen, var denne læreren fortsatt der som dirigent, men ingen av elevene trengte hjelp til å synge stemmen sin lenger.

### **5.1.4 OPPMERKSOMHET PÅ FORESTILLINGEN**

I denne prosjektuka var det store felles målet forestillingen. Elevene visste selvsagt hva de jobbet mot, men underveis ble de stadig minnet på hvor de skulle. Det kan være viktig å holde oppmerksomheten på målet av flere grunner. For det første kan det være en motivasjonsfaktor i perioder med intens øving. Samlingene som var felles for alle elevene fungerte noen ganger som arena for å rette blikket mot forestillingen. De øvde på sanger som alle skulle være med på, og en av lederne sa i ulike sammenhenger: "Nå er det snart forestilling!" eller "Snart skal alt være klart".

For det andre kan oppmerksomheten rettes mot forestillingen underveis for å vurdere om man vil rekke å øve nok eller om noen elementer må velges bort. De første dagene jobbet de i koret for å få til at to grupper på tre elever skulle synge hver sin del av et vers tre-stemt. Dette viste seg å være vanskelig å få til. På et tidspunkt i uka ble blikket rettet mot målet, de bestemte at de ikke hadde nok tid til å løse den oppgaven og gruppene kjørte to-stemt i stedet.

På samme måte jobbet korlederen med en elev for å få denne til å synge solo. Også her måtte de på et tidspunkt ta en avgjørelse om at hvis de skulle rekke forestillingen måtte det bestemmes nå. Det er viktig at det er læreren som har ansvaret for å ta slike beslutninger og at de faktisk tar dem. Det kan være vanskelig å si til elever som har øvd mye at dette var ikke bra nok, vi må droppe det. Men det kan være enda verre for elevene å mislykkes på forestillingen. Korlederen jobbet jevnt og trutt med å støtte disse elevenes musikalske læring, men endte opp med å kutte disse innslagene fra årets forestilling. Dette er også å legge til rette for læring, om enn i et større perspektiv. Læreren åpner her opp for at det er greit å endre målsetting underveis. Noen prosesser tar lengre tid og ved å gi konkrete tilbakemeldinger på at resultatet så langt ikke er bra nok, men samtidig trygge elevene på at de er i en læringsprosess som fortsetter også etter forestillingen, legges det til rette for videre utvikling på et senere tidspunkt. Tilbakemeldinger som åpner for utvikling er viktige dersom elever skal komme videre i en læringsprosess. Dette fører videre til et ledd i stillasbyggingen som jeg har gitt navnet underveisvurdering.

#### **5.1.5 UNDERVEISVURDERING**

Å gi tilbakemeldinger på elevenes prestasjoner underveis i øvingsforløpet er en viktig del i lærernes tilrettelegging for læring. Eksemplene fra forrige avsnitt hvor korlederen bestemte at to innslag ble droppet, er eksempler på underveisvurdering. Lærerne i både kor-, band- og dansegruppa brukte store deler av sin tid med elevene på å gi tilbakemeldinger på det de så og hørte. Det gjaldt både det som var bra og det som kunne bli bedre<sup>15</sup>. Når lærerne gjorde dette, la de også til rette for at elevene kunne ta del i denne vurderingen og reflektere over egne prestasjoner. Korlederen involverte for eksempel elevene i avgjørelsen om å droppe innslag. Her vil jeg trekke inn Dewey som

---

<sup>15</sup> Jeg kommer tilbake til flere eksempler på hvordan lærerne gav tilbakemeldinger i prosjektuka i kapittel 5 om bruk av språklige verktøy.

fremhevet refleksjon som avgjørende for at aktivitet i skolen skulle føre til at elevene gjorde seg erfaringer. Lærerne i prosjektuka legger med sine tilbakemeldinger, til rette for at elevene skal gjøre seg erfaringer ved å reflektere. Lærerne kan også stimulere til refleksjon ved å vise til seg selv som eksempler, som danselæreren som viser en bevegelse og sier: "Ser dere hva jeg gjør nå?" Eller korlederen som foresynger og ber elevene lytte. Underveisvurderingen er dermed nært knyttet sammen med modellering.

#### **5.1.6 MODELLERING FOR LÆRING**

Både i dans og kor var imitasjon en viktig innlæringsmetode. Læreren viste eller foresang og elevene gjorde det samme. I dansegruppa var det danselærerne som hadde laget koreografien og som viste for elevene hva de skulle gjøre og hvordan de skulle gjøre det. De aller fleste elevene ville ikke selv vært i stand til å lage koreografi på samme måte og av samme kvalitet. Gjennom koreografien som elevene fikk lære seg, fikk de tilgang på en dans, en koreografi og en måte å danse på som de ellers ikke ville behersket. Ved å jobbe i den nærmeste utviklingssonen med danselærerne, klarte alle elevene å danse denne koreografi på sitt nivå.

I tillegg til at elevene hele tiden jobbet sammen med lærerne og kunne dra nytte av deres kompetanse, var det også mange elever i gruppa. Slik danserne sto oppstilt, hadde de til enhver tid mulighet til å se de andre. Elevene kunne dermed ved å kaste et blikk til siden få hjelp til å komme seg inn igjen i dansen ved hjelp av medelever som kunne mer enn dem.

Elevene i dansegruppa visste hva som var målet med undervisningen, nemlig at de skulle lære en dans de skulle fremføre. Dette er i følge Bruner (1997) et viktig prinsipp for at imitasjon skal fungere som metode. Elevene kunne valgt å herme mekanisk etter lærernes bevegelser, men jeg observerte også at de mot slutten av uka på noen måter hadde gjort bevegelsene til sine. Ikke fordi de gjorde nye bevegelser eller endret på koreografien, men fordi de la følelse og uttrykk til de bevegelsene de hadde lært. Både ansiktsuttrykk og med hvilken kraft og energi de fremførte dansen ble etterhvert like viktig som bevegelsene de gjorde, og her var det rom for variasjon. Dette er et eksempel

på at imitasjon også kan gi grunnlag for kreativitet slik Johansen (2013) påpeker i sin avhandling<sup>16</sup>.

### **Når elevene ikke klarer det samme som modellen**

I korgruppa var det en gutt som skulle synge solo på en sang. Denne sangen hørte jeg innspillingen av flere ganger fordi den ble brukt i innlæring både i band og kor. Jeg la merke til at gutten som skulle synge i stor grad imiterte sangeren på innspillingen. Han brukte hans frasering og prøvde å synge med samme type klang. Det var særlig ett sted, et musikalsk høydepunkt, hvor sangeren på innspillingen sang en lang tone i et høyt register på en kraftfull måte, der imitasjon av innspillingen ble vanskelig. Å synge dette er vanskelig for de fleste. Denne gutten prøvde likevel mange ganger å synge denne tonen på den samme måten. Ved en anledning prøvde han og stemmen brast. De gangene jeg hørte han i etterkant av dette, stoppet han tidligere og utelot denne tonen. Han kunne ha sunget en annen tone, en lavere tone som passet til eller på andre måter gjort sangen til sin egen ved å gjøre en tilrettelegging som han mestret, men han valgte å gjøre som artisten på innspillingen, og når den delen som var for vanskelig kom, sluttet han å synge. Etterpå sang han videre tilsynelatende uberørt.

Denne gutten imiterte en annens stemme, men kom ikke helt dit at han klarte å gjøre den til sin egen. I slike situasjoner kan man som lærer tilby støtte på ulike måter. Det kan være å demonstrere alternative fraseringsmåter og alternative toner på de vanskelige stedene. Det kan også vært teknisk øving slik at elever kan mestre de teknisk vanskelige partiene. Videre kan oppmuntrende oppmerksomhet akkurat når disse partiene kommer i låta muligens gi elever den støtten de trenger for å tørre å satse og dermed mestre det som er vanskelig. Å gi elever støtte på denne måten er å bygge et stillas for læring.

### **Modeller som er tilstede**

Et av de tydeligste eksemplene på lærere som modeller for elevene var danselærerne. Danselærerne var selv dansere og hadde lagd koreografien. De formulerte klare, verbale meninger om hvordan de ville ha det, men de viste også elevene nøyaktig hvordan de ville ha det. Ved å se på lærerne fikk de en tilnærmet perfekt versjon av det de selv øvde på. Det at det var lærerne som var modellene var positivt. Det var de som hadde

---

<sup>16</sup> Se side 13

koreografert og de hadde også makten til å gjøre endringer om noe ble for vanskelig. Læreren var til stede og kunne gi hver enkelt elev hjelp til å mestre deres modell.

Dette i motsetning til solistene på plateinnspillinger. Disse solistene klarer vanskelige ting, men det er ikke sikkert at elevene klarer det eller at noen av lærerne kan hjelpe dem til å klare akkurat det. Gutten som sang solo er et eksempel på dette. Han klarte ikke det samme som modellen, og modellen var ikke der for å hjelpe. Det er viktig å gi elevene modeller, også fra plateinnspillinger. Lærerne kan likevel fungere som støtter for elevene ved å modellere alternativer til innspillingen der dette er nødvendig. Jeg har nå gjort rede for fem av de seks punktene Rogoff viser til som stillasbygging, vekke interesse for oppgaven, holde oppmerksomhet på målet, underveisvurdering og modellering. Et siste og viktig punkt handler om å hjelpe elevene til å kontrollere frustrasjon.

#### **5.1.7 KONTROLLERE FRUSTRASJON**

Det er lærernes ansvar å hjelpe elevene til å kontrollere frustrasjon som måtte komme underveis i prosjektet. Frustrasjon kan oppstå av flere grunner. For det første kan lite interesse, engasjement og motivasjon forårsake frustrasjon hos mange. Lærer B forteller om elever som ikke er spesielt interessert i prosjekt-uka og som helst vil slippe. I møte med disse elevene får lærerne en stor utfordring som de ikke alltid får gjort noe med. Tilrettelegging i forkant, som med eleven som fikk en oppgave knyttet til interesse og eleven som byttet gruppe, kan forebygge frustrasjon. På generalprøven i prosjektuka var det mye som ikke fungerte som det skulle, og dette er et annet eksempel på hva som kan føre til frustrasjon. Generalprøven var den første gjennomkjøringen der alle var med. Det var trøbbel med teknikk, med lyd og bilde, hvem som skulle rydde av scenen, noen elever var usikre på hvor de skulle gjøre av seg, danserne visste ikke helt hvor de skulle komme inn eller stille opp. Underveis i denne prøven viste samtlige av de ansvarlige lærerne at de var nettopp ansvarlige. Læreren som hadde ansvar for teknikkgruppa jobbet tilsynelatende rolig for å hjelpe dem å ordne opp i det som gikk galt. Dramalæreren fulgte elevene på scenen, sufflerte og viste dem hvor de skulle bevege seg. Han tok også ansvar for at scenen ble ryddet. Danselærerne tok elevene med seg rundt på scenen etter prøven for å vise dem hvor de skulle stå og tok siste finpuss på koreografien. Dersom noen elever viste tegn til usikkerhet eller nervøsitet var det straks en lærer der for å hjelpe, ta ansvar og dempe frustrasjon.

Poenget med stillasbygging er at bygningen til slutt skal stå av seg selv når stillaset tas ned bit for bit. I en pedagogisk setting betyr det at støtten fra lærer gradvis kan opphøre, at eleven klarer dette alene. Jeg velger å bruke en av danselærerne som et eksempel på dette. I starten av uka danset hun sammen med elevene hele tiden. Hvis de falt ut eller lurte på noe kunne de bare kaste blikket på henne. Under forestillingen satt danselæreren på første rad og viste små bevegelser med hendene sine. Dersom noen falt ut hadde de fortsatt muligheten til å se på henne og hente seg inn igjen.

Stillasbygging beskrives som en måte å jobbe på innenfor den nærmeste utviklingssonen. Jeg vil videre beskrive flere eksempler på hvordan tilrettelegging for læring i den nærmeste utviklingssonen kan se ut i prosjektuka.

## **5.2 DEN NÆRMESTE UTVIKLINGSSONEN I PROSJEKTUKA**

Vygotsky har et syn på læring som noe som er i kontinuerlig bevegelse. Gjennom sin modell om den nærmeste utviklingssonen, viser han at vi mestrer på ulike nivåer. Noe har vi lært oss så godt at vi klarer det helt på egen hånd, andre ting klarer vi også, men i samarbeid med noen som kan det bedre enn oss selv. Han åpner opp for at det vi kan, det vi har lært, er en mer tøyelig størrelse enn hva vi kan prestere alene. Dette er en modell jeg var ute etter å finne eksempler på i prosjektuka. Det viste seg å være vanskelig å observere. Jeg hadde på forhånd min teori om at det er lettere å synge andrestemme i koret hvis man står ved siden av noen som kan den bedre, men det var ikke lett å se at dette faktisk skjedde. Det er mulig at dette er et aspekt ved læring som i større grad ville kommet frem under intervjuer med elever, men det finnes noen eksempler på synlige situasjoner hvor støtte fra medelever og lærere var med på å dra enkeltelevers prestasjoner opp.

### **5.2.1 ELEV-STØTTE**

At elever hjelper hverandre til å løse oppgaver er ikke et uvanlig fenomen. Lærer B fortalte om episoder hvor elever instruerer og hjelper hverandre i bandet



(...) der har de vært flinke til å instruere hverandre. De eldste elevene sitter gjerne sammen med de yngste og spiller med de eller sitter og teller på trommene, eller de er med og hjelper dem til å få det til. (...) Eller selvfølgelig andre veien. Det kan være en åttendeklassing som er superflink på trommer og så sitter det to tiendeklassinger som har prøvd litt innimellom, men det er åttendeklassingen som er reseren. Så det kan være den veien også. At det er de yngste som bli lederne på gruppa, det er de som kan det best. Så jeg syns det med å blande klasser er veldig fint innimellom (Lærer B).

Dette sitatet viser at elevene kan fungere som den mer kompetente andre og dermed hjelpe andre elever til å mestre mer enn de hadde klart alene. Lærer B har sett flere eksempler på dette og ser på det som en av fordelene ved å legge til rette for andre læringsfellesskap i prosjektuka. Gjennom å samarbeide med elever som kan mer, kan noen elever oppleve å nå et høyere nivå på det de gjør enn de hadde klart alene.

Vygotskys fokus for den nærmeste utviklingssonen var ikke primært samarbeidet, men mulighetene samarbeidet kunne gi. Støtte fra andre var ikke bare hjelp til å løse en oppgave, men en del av en lengre læringsprosess. Vygotsky mente at det et barn har klart sammen med andre, mer kompetente, vil det senere klare alene (Bråthen og Thurmann-Moe 1996, s. 125).

Overført til prosjektuka kan det bety at det elevene i bandet klarer fordi de får støtte fra medelever, vil de senere klare på egen hånd, og ved å legge til rette for samarbeid av denne typen, legger lærerne også til rette for læring. Følgende historie i kursiv viser hvordan korlederen la til rette for at elever kunne samarbeide på denne måten.

*I starten av uka var det generelt vanskelig for korlederen og få skikkelig lyd i koret. Det virket som om noen av elevene var redde for å ta i, og særlig preget dette andrestemmen. De hadde selvsagt en ekstra utfordring siden de ikke sang melodi, og det var vanskelig å høre dem. Ved en anledning flyttet korlederen en elev over på andrestemmen og sa: "Jeg trenger noen som kan trække litt til, kan du gjøre det?" Umiddelbart etter at denne eleven begynte å synge andrestemme, ble klangen i denne gruppa en helt annen. Det var ikke den overflyttede elevens stemme alene som endret det, vi hørte også de andre stemmene godt, men det virket som at denne ene elevens deltakelse gjorde at de andre elevene sang ut.*

Elevene kan også støtte hverandre på andre måter for eksempel ved å komme med positive tilbakemeldinger og oppmuntre hverandre. I korgruppa der jeg observerte mest hørte jeg ofte elever som sa "Så flink du er", "Så fint du sang" eller "dette klarer du!" etter at medelever hadde sunget solo. Ved enkelte anledninger gav de hverandre også applaus og jubelrop. Oppmuntringer og støtte fra elever og lærere er viktige, kanskje særlig når man jobber mot et prestasjonsmål, som en forestilling er. Ulike verktøy kan også hjelpe elevene til å mestre oppgavene underveis i prosjektuka og på forestillingen og jeg vil videre gå inn på hvordan lærerne brukte verktøy for å tilrettelegge for læring.

### **5.3 VERKTØY**

Når lærerne legger til rette for læring underveis i prosjektuka handler dette blant annet om å la elevene få tilgang på ulike verktøy til støtte for læringen. I dette prosjektet var det blant annet verktøy for avspilling av lyd, instrumenter og ulike former for notasjon.

#### **5.3.1 MUSIKKINSTRUMENTER**

I bandgruppa var musikkinstrumenter åpenbart et viktig verktøy. Bandinstrumentene i prosjektuka var et trommesett, noe perkusjon, en bass, to el-piano og et flygel, en fiolin og ca. to-tre gitarer på hver sang. Det var flere gitarister som byttet på å spille på disse. Elevene hadde med egne instrumenter og forsterkere. Skolen hadde også noen instrumenter, men både lærere og elever ga uttrykk for at mange av de instrumentene som skolen eide ikke var like gode som dem de hadde med selv. Det var tydelig at de ønsket at instrumentene skulle bidra til et godt resultat.

Musikkinstrumentene hadde også en viktig rolle i kommunikasjonen mellom elever og lærere. Dette vil jeg drøfte nærmere under overskriften språk og kommunikasjon som verktøy for læring<sup>17</sup>.

#### **5.3.2 AVSPILLING AV MUSIKK**

Både kor-, band-, og dansegruppa hadde behov for innspilt musikk som verktøy underveis i øvingen. Både korgruppa og bandet jobbet med de samme sangene, men ikke i samme rom. Den innspilte musikken fungerte da som en mal for begge grupper. Dansegruppa hadde stort sett sine egne sanger, uten kor og band, og brukte den innspilte musikken også på forestillingen. Lærerne brukte ved flere anledninger en PC

---

<sup>17</sup> Se s. 79.

med internett eller mobil for å spille av musikk fra blant annet spotify og youtube for elevene. På noen av sangene ble det også vist musikkvideo på lerret. I starten fungerte dette som en presentasjon av sangene. Dette ble gjort både felles for alle, i korgruppa og i bandgruppa. I bandgruppa ble disse avspillingene også brukt for å holde musikken i gang i starten av uka når musikerne ikke kunne det så godt enda.

I dansegruppa hadde den innspilte musikken en særlig viktig funksjon både til øving og framføring, da den var lydkilden for dansegruppa også på forestillingen. Lydavspilling er antakelig ikke et verktøy som er spesielt for prosjektuka. Både lærere og elever benytter seg sannsynligvis av dette daglig. Det er like fullt et viktig verktøy for å gi elevene kjennskap til musikken, både for å lære den og for å la den modellere et eksempel eller være et mål å jobbe etter.

### **5.3.3 NOTER OG TEKST**

Både kor og band brukte ulike former for notasjon av musikken. Det viste seg at lærerne brukte notasjonen på forskjellige måter.

Koret hadde noter på noen av sangene og tekst på andre. På de av sangene som hadde andrestemme fungerte notene og det allerede ferdige arrangementet som et viktig og godt verktøy. Korlederen henviste til notene og poengterte ved hjelp av disse om melodien gikk opp eller ned.

Bandet hadde tekster med akkordene skrevet inn. Forholdet til notene varierte fra lærer til lærer. I bandgruppa var en av lærerne opptatt av at akkordene skulle stå over riktig ord i teksten slik at elevene ved å følge dette visste nøyaktig når de skulle skifte akkord. En annen lærer uttalte at det ikke var så nøye hvor akkordene stod. Når denne læreren stod for innøvingen av sanger ble innspillingen av musikken brukt som rettesnor for når de skulle skifte akkord. Læreren ba dem lytte slik at de selv kunne høre når de skulle skifte. Begge lærerne gav elevene tekst med akkorder over, men de brukte den ulikt.

### **5.3.4 KROPPEN SOM VERKTØY**

Det er ikke uproblematisk å snakke om kroppen som verktøy. Det kan for eksempel knyttes en rekke etiske problemstillinger til å betegne kroppen og dermed mennesket

som verktøy.<sup>18</sup> Å se på kroppen som et verktøy kan også tolkes som at kroppen er noe annet enn personen, et objekt som personen kan velge å bruke som han vil. Dette er ikke en forståelse jeg støtter meg til. Jeg velger likevel å bruke begrepet verktøy om kroppen og kroppslige funksjoner fordi de elevene som synger eller danser er så avhengige av sin fysiske kropp som et instrument for å formidle musikk. Den er deres instrument selv om den ikke er et verktøy på linje med en gitar eller et trommesett.

I prosjektuka blir det derfor viktig å legge til rette for at elevene får kontakt med kroppen sin. Jeg finner det hensiktsmessig å knytte dette til Ruud (2013) som i sin bok om *musikk og identitet*, peker på at musikken møter mennesket først i kroppen, gjerne knyttet til følelser, men også knyttet til fysiske aspekter ved kroppen som at man kjenner at man må trampe takten eller danse (ibid. s. 108). Han viser også til barns behov for å leke og uttrykke seg gjennom musikk og hevder det er viktig at disse spontane kroppslige uttrykkene får plass i musikkundervisningen (Ruud 2013, s. 111).

Noen ganger hender det at man får en spontan trang til å uttrykke noe gjennom dans eller sang i møte med musikk slik Ruud peker på, men man vet ikke hvordan man skal få formidlet dette, hvordan man skal bruke kroppen slik at man får uttrykt det man vil. I prosjektuka legger lærerne opp til at elevene skal få lære hvordan de kan bruke kroppen sin som et verktøy for å gjøre nettopp dette. Når elevene får ta del i en dansekoreografi får de samtidig hjelp til å bruke kroppen sin til å formidle og uttrykke følelser.

Et annet eksempel på dette er korlederen som jobbet med korgruppa for å få dem til å bruke kroppen som støtte mens de sang. Sangerne klarte ikke å gi sangen det trøkket den krevde. De jobbet derfor fysisk med dette, for eksempel ved å bokse samtidig som de sang. Ved å la elevene kjenne på hvordan kroppen kunne hjelpe dem til å oppnå det de ville med stemmen, gav også læreren dem et verktøy for formidling av uttrykk.

Den foregående beskrivelsen av læreren som ville at elevene skulle lytte og kjenne etter når de skulle skifte akkord på gitaren er et eksempel på en lærer som forsøker å la elevene bruke ørene og den musikalske følelsen i kroppen til å spille riktig. Både noter og ørene kan fungere som verktøy for å spille akkurat det samme. Noen elever vil også

---

<sup>18</sup> Dette er ikke en diskusjon jeg tar i dette arbeidet.

foretrekke det ene fremfor det andre og lærerne må være oppmerksomme på hvem som trenger hvilket verktøy.

### **5.3.5 SPRÅK OG KOMMUNIKASJON SOM VERKTØY FOR LÆRING**

Vi kommuniserer i stor grad ved hjelp av språk. Å kommunisere kommer fra det latinske ordet *communicatus* og kan oversettes med "å dele" eller "gjøre felles". I prosjektuka var det å kommunisere med elevene viktig på mange nivå, både angående skolens identitet, forestillingens budskap og for de helt konkrete oppgavene gruppene stod over for. Ulike former for språk var en viktig del av denne kommunikasjonen. Säljö påpeker at ord og språklige utsagn medierer omverdenen for oss, og at vi gjennom kommunikasjon blir i stand til å samhandle med våre medmennesker (Säljö 2006, s. 85).

#### **Språk i taler til hele gruppa**

Det meste av kommunikasjonen mellom skole og elever foregikk gjennom ord. I prosjekt-uka var det lagt opp til mange fellessamlinger hvor ord var det vesentlige innholdet. Skolen brukte ord som verktøy for å gi informasjon om hva som skulle skje, men også for å appellere til elevene om

- deltakelse og innsats
- for at de skulle forstå at deres innsats var viktig
- for å få fram budskapet

Budskapet skolen ønsket å formidle er nært knyttet til en kristen forståelse av menneskesyn og verdi. Et religiøst språk kan være vanskelig for mange ungdommer å forstå. Jeg opplevde at de voksne prøvde å gjøre språket sitt så forståelig som mulig i denne sammenhengen. Rektor brukte også bilder som "likes" og fotballag for å illustrere poengene sine, begreper alle disse ungdommene kjenner til fra før.

#### **Språk i veiledning og tilbakemeldinger**

Den enkelte lærer brukte selvsagt også språk i undervisning og veiledning av elevene. I observasjonsnotatene mine er det blant annet flere eksempler på ros:

"Dere synger så fint!" (korleder)

"Dette låter som ei låt!" (lærer hos band)

"Jeg synes at dette høres veldig bra ut!" (Lærer til elev i bandet)

"Er det ikke vakkert?" (korleder til bandet etter at koret har sunget første sang på gjennomkjøringen torsdag)

Utsagn som dette fungerer som ros i øyeblikket fordi de kommer som spontane uttrykk på noe elevene har gjort. Når korlederen sier til koret at de synger fint rett etter at de har sunget en sang, vil elevene kunne tolke det dit hen at det de gjorde var bra, læreren er fornøyd og de kan prøve å synge like fint neste gang. Utsagnet kan regnes som en generell oppmuntring til koret. Før de går videre til instruksjoner eller neste sang, får de en bekreftelse på at det de gjør er bra. For at elevene skal vite hva som var fint, trengs det mer informasjon. Når korlederen for eksempel snakker om at balansen er bra, at 2. stemmen kommer tydelig fram eller at nå treffer dere den tonen, er dette en mer spesifikk tilbakemelding. Korlederen brukte i noen tilfeller også utsagnet, "Dere synger så fint" for å beskrive hvordan det ikke skulle være ved å fortsette med "Men nå vil jeg ha mer trøkk!". Konteksten for hvordan ordene blir sagt er viktig for tolkningen av dem.

Utsagnet fra en av lærerne i bandet "Dette låter som ei låt", kan ved første øyekast oppfattes som en lignende generell oppmuntring. Ved nærmere ettersyn mener jeg det kan ligge en del informasjon i denne kommentaren. I selve begrepet "låt" ligger det antakeligvis en del informasjon som de som er godt kjent med sjangre hvor dette er et vanlig begrep, vil oppfatte. Hvis noe låter som ei låt, så tolker jeg det dit hen at det begynner å ligne på det de hører på på opptaket. De har en felles puls, samspillet begynner å svinge, man kan høre at de faktisk spiller ei låt med samme rytme og akkordprogresjoner, som starter og slutter når den skal, og som det ville være mulig å synge til.

Spontane, generelle uttrykk for ros hører hjemme i undervisningen i prosjektuka. Uttrykk som "Wow!" eller "Så fint!" kan satt i sammenheng med det som skjer før og etter være verdifull respons for elevene. Samtidig er det viktig med tilbakemeldinger som går spesifikt inn på hva som er bra eventuelt ikke så bra og hva man skal jobbe videre med.

I følgende eksempler sier korlederen noe om hvordan det høres ut nå og hvordan det er ønskelig at det skal høres ut. "Nå vil jeg ha trøkk, mindre pen-sang nå!" "Dere er litt på

etterskudd, vær heller litt før!" Begge disse utsagnene forutsetter at elevene vet noe allerede, for eksempel hva det betyr at de er på etterskudd og hvordan de skal "være litt før".

Under min observasjon av koret la jeg merke til at koristene ikke helt klarte å gi sangene den kraften korlederen mente at de trengte. Det ble mer og mer tydelig at de ikke visste hvordan de skulle få dette til. Korlederen hadde mye tålmodighet med sangerne angående denne problemstillingen. I en av øktene hadde de fokus på hvordan sangerne kunne bruke kroppen til å skape kraft i stemmen. I etterkant av denne økta var det tydelig at sangerne hadde fått et verktøy de kunne bruke for å gi stemmen kraft. Dirigenten kunne nå si: "Bruk kraft, sånn vi jobba med i sted!" og det var nok til at de skjønnte hva de da måtte gjøre.

### **Nonverbal kommunikasjon**

I prosjektuka var også kroppsspråk en viktig del av kommunikasjonen mellom elever og lærere. Veldig mye av det jeg oppfatter som ros og positive tilbakemeldinger kom til elevene via lærerens kroppsspråk, for eksempel ved å nikke på hodet, smile eller gi en "tommel opp". Korlederen beveget seg ofte mot den gruppa som fikk instruksjon, gikk mot alten, bøyde seg ned slik at de fikk øyekontakt, viste med armer og ansiktsuttrykk hva som var ønsket, enten det var kraftig eller myk klang, forte eller piano.

Musikkinstrumentene kan også være et verktøy for nonverbal kommunikasjon. For det første formidler bandet musikken gjennom musikkinstrumentene. For deltakerne i bandet kan musikkinstrumentene også fungere som verktøy for kommunikasjon i samspillprosessen. Gjennom å bruke disse på en spesiell måte kan de kommunisere til hverandre ulike kvaliteter ved musikken, for eksempel tempo, dynamikk, kraft eller klang.

Lærerne i bandet brukte også gjentatte ganger "luftinstrumenter" for å instruere elevene med hensyn nettopp til slike kvaliteter. I stedet for å stoppe musikken for å gi en muntlig beskjed om at bassisten skulle spille mer markerte anslag, viste læreren dette ved å spille på et imaginært musikkinstrument. Dette er en hensiktsmessig måte å kommunisere på i bandrommet der lydvolument er høyt. For å gi en verbal instruksjon må musikken stoppes, ved å bruke musikkinstrumenter kan musikerne fortsette å spille

og prøve ut instruksjonen i det øyeblikket de får den. Dette gjør de i prosjektuka, men dette gjør man også andre steder hvor man jobber med musikk. Dette er en musikalsk og grunnleggende musikkpedagogisk måte å jobbe på, å lære musikk nettopp gjennom å spille og herme.

Det er både en pedagogisk kvalitet i musikkundervisningen og en form for musikalsk samhandling når man kommuniserer nonverbalt mens musikken går. Så lenge musikken går vil det hjelpe en elev at læreren klapper riktig rytme i forhold til grunnpulsen eller viser hvilke slag det skal spilles på i takten. Det vil være vanskeligere å forklare dette med ord. Hvis instruksjonen kommer mens musikken fortsatt spilles er sjansen større for at elevene også kroppslig vil *kjenne* hva som er riktig å gjøre i den gitte sammenhengen. I tillegg er det mange ganger lettere å vise hva man som lærer er ute etter enn å forklare dette med ord.

Den musikalske samhandlingen fungerer på denne måten som en form for kommunikasjon mellom elever og lærere fordi begge parter er delaktige i den samme handlingen. Elevene deltar i den samme musikalske kommunikasjonen som læreren og gjennom denne kommunikasjonen oppstår en delt forståelse dem i mellom som for eksempel kan gjelde ulike musikalske parametere som tempo, rytme og frasering. Dette kan knyttes til Säljö som peker på det at man får del i hverandres kunnskap gjennom å kommunisere med hverandre, som et sentralt anliggende innenfor et sosiokulturelt perspektiv (Säljö 2002, s. 47).<sup>19</sup>

Den nonverbale kommunikasjonen fungerer godt når den er tydelig og elevene skjønner hva læreren mener. Noen ganger var det i prosjektuka likevel påkrevd å stoppe opp og gi verbale beskjeder. Dette gjaldt særlig de gangene elevene ikke spilte på samme sted i låta eller noen var falt ut og ikke klarte å komme seg inn igjen. Også beskjeder til hele gruppa om rekkefølgen i musikken eller endringer i denne ble gjort verbalt.

---

<sup>19</sup> Säljö knytter også dette til diskusjonen om to ulike metaforer for læring, overføring av læring kontra læring via deltakelse i et fellesskap. Dette er ikke en diskusjon jeg gjør rede for i denne oppgaven.



Jeg har nå gjort rede for ulike måter lærerne legger til rette for læring i prosjektuka. Til slutt i dette kapittelet, vil jeg kort gå inn på hvordan lærernes rolle som støtte for elevene kan være viktig også i etterkant av prosjektuka.

## **5.4 ETTER PROSJEKTUKA**

### **5.4.1 NEGATIVE OPPLEVELSER**

Å stå foran et publikum å oppleve at man mislykkes er ikke spesielt styrkende for selvtilliten. Negative opplevelser og negativ respons kan på samme måte som mestringsfølelse og god respons få implikasjoner på elevenes oppfatning av seg selv.

Den engelske psykologen Sloboda har intervjuet voksne personer om musikkopplevelser (Gabrielson 2008). Mange av disse opplevelsene var gode, men han fant også at negative opplevelser forekom i møte med musikk og da særlig forbundet med utøving av denne. Disse opplevelsene var knyttet til følelse av nervøsitet og ydmykelse og opplevelse av kritikk. Hvor vidt man hadde mye av den ene eller andre erfaringen var avgjørende for om man fortsatte med musikalsk virksomhet eller ikke (ibid.). Jeg vil legge til, for om det blir en positiv eller negativ del av livshistorien.

Elever som i prosjektuka står på scenen og er pinlig berørte, vil ikke sitte igjen med en god opplevelse. Lærernes innsats i forkant for å finne ut hva elevene kan og på hvilke grupper de burde delta er med på å forebygge slike opplevelser. Det samme er øvingen og støtten de gir elevene underveis. Det finnes likevel ingen garanti for at noen elever kanskje vil få jernteppe, synge et sted alle andre er stille, gjøre feil bevegelser og på andre måter oppleve at de ikke lyktes da det gjaldt som mest.

Det er heller ikke slik at elevene skal bygge sin identitet basert på utelukkende gode opplevelser. Fokuset skolen har på at det er lov å feile, at de er like verdifulle både som mennesker og som medlemmer av fellesskapet uavhengig av prestasjon, er viktig i denne sammenhengen. Det at denne uka gjentas hvert år og at allerede neste år kommer en ny mulighet for å lykkes kan være både til oppmuntring og motivasjon for elever som fikk en negativ opplevelse. At lærerne snakker med elevene og minner dem om dette i

etterkant kan ha stor betydning for i hvor stor grad opplevelsen vil prege elevenes oppfatning av seg selv videre.

Til sammen kan skolens engasjement i å gi elevene et positivt bilde av seg selv gjennom å appellere til følelser, legge til rette for opplevelser av å mestre en oppgave og gjennom respons på det de gjør, føre til at elevene får gode opplevelser og gode følelser knyttet til egen selvoppfatning. Disse opplevelsene kan bli viktige når elevene skal fortelle sin livshistorie. På samme måte kan negative opplevelser bli en del av elevenes fortellinger.

## **6. DRØFTING AV UTVALGTE TEMA**

Underveis i kapittel fire og fem, har jeg drøftet noen av de temaene jeg har gjort rede for. I dette kapitlet, vil jeg løfte frem tre områder jeg synes er særlig interessante og drøfte disse. Jeg har kalt disse områdene fellesskapet og individene, stillasbygging i øving og på forestilling og skolens og elevenes identitet. Prosjektuka kjennetegnes både av å være et fellesskapsprosjekt og å være et fora hvor lærerne ønsker å la individer blomstre og jeg vil videre diskutere denne motsatsen.

### **6.1 FELLESKAPET OG INDIVIDENE**

Da jeg først startet på dette masterarbeidet, ønsket jeg å se på et musikkprosjekt i lys av et sosiokulturelt perspektiv. Det var flere grunner til at jeg mente det kunne være en god ide, men først og fremst var det basert på et ønske om å se på hvordan samhandling i en slik prosjektuke kan føre til at elever klarer mer og mestrer vanskeligere oppgaver. Fra det sosiokulturelle perspektivet har jeg i dette arbeidet løftet fram nettopp aspekter om samhandling. Stillasbygging, hvor lærere støtter elevene på ulike måter gjennom læringsprosessen og den nærmeste utviklingssonen, som beskriver hvordan elever kan klare mer ved hjelp av mer kompetente andre.

Prosjektuka er et samarbeidsprosjekt. Hvert enkelt individ er medlem av en gruppe og hver gruppe jobber frem mot et felles mål, forestillingen. Wenger påpeker hvordan det i skolen ofte legges vekt på individuelle ferdigheter. Vi kjenner det samme i skolesystemet i Norge. Elevene gjennomfører ulike kartleggingsprøver og nasjonale prøver individuelt. Samarbeid og hjelp ansees som juks. Det samme gjelder de fleste halvårsprøver og eksamener. Som lærer setter jeg i den daglige undervisningen også pris på muligheten til å skille hver enkelt elevs prestasjoner ut gjennom tester, for dermed å kunne vite hva de trenger mest hjelp til og hvordan jeg som lærer skal støtte dem videre.

I prosjektuka forholder dette seg derimot ganske annerledes. Her er elevene først og fremst medlemmer av en gruppe, og mer enn at de står frem som individer med individuelle prestasjoner er det, sett utenfra, i gruppa elevene har tilhørighet. Noen

elever får muligheten til å stille seg fram og imponere med hva de kan. Mange av sangerne i koret hadde en sang hver hvor de sang solo eller i solistgruppe. Dette utgjorde mellom tre til fem minutter for hver av dem. Resten av tiden sto de i koret og det de produserte, sangen, var et samarbeidsprodukt hvor den enes prestasjon ikke nødvendigvis kunne skilles fra den andre. Underveis i øvingen var det i alle gruppene jeg observerte tilfeller hvor enkeltelever stod frem. Noen dansere lærte bevegelsene og kombinasjonene fortere eller klarte i større grad å legge egne følelser og tolkninger til de bevegelsene de gjorde, enn andre elever. Noen musikere var stødigere og holdt pulsen bedre enn andre, men i hovedsak framstod koret, bandet og dansegruppa nettopp som grupper hvor den enkeltes prestasjoner var en del av helheten.

På den ene siden har jeg tidligere gjort rede for at prosjektuka åpner rom for individuell læring og personlig utvikling. Den enkelte elev får muligheten til å gå inn i andre roller, får vise hva han kan, eventuelt lære mer om noe han er interessert i. På den andre siden fremstår prosjektet som et samarbeid hvor de enkelte elevenes evner og prestasjoner kun delvis preger resultatet, forestillingen. Kanskje er dette noe av grunnen til at lærerne uttrykker lettelse over å slippe å gi hver enkelt elev karakter. Elevene samarbeider jo. Det er ikke mulig å synge kor eller spille band alene. Enklere og vanskeligere oppgaver vil til sammen være viktige i helheten. Lærerne kan dermed differensiere oppgaver etter nivå uten å måtte bedømme disse oppgavene med en lavere karakter.

Prosjektuka handler om samhandling som styrker individuell læring, men den er like viktig som et samarbeidsprosjekt, et prosjekt som fremmer samhold og verdsetter også de mindre vanskelige delene/oppgavene som viktige for helheten. Dette er da også et av prosjektukas kjennetegn, på den ene siden er fellesskapet essensielt, i prosjektuka handler det om samarbeid både i stor skala, for å kunne gjennomføre en forestilling av denne størrelsen og i liten skala, for å kunne gjennomføre mindre oppgaver som å synge duett. På den andre siden skapes det rom for individers faglige og personlige utvikling gjennom nøye planlegging og tilrettelegging fra lærerne.

## 6.2 STILLASBYGGING UNDER ØVING OG PÅ FORESTILLING

Et viktig moment i dette masterarbeidet er lærernes muligheter til å legge til rette for læring hos elevene. Underveis i prosjektuka foregår det mye undervisning innenfor elevenes nærmeste utviklingszone og det er mulig å anta at elevenes sirkel for hva de kan klare alene vil ekspandere i løpet av øvingen. Et annet hovedmoment i prosjektuka, er forestillingen. Hva skjer når de evnede elevene har øvd opp i løpet av uka, skal vises frem for et publikum? Hva skjer når elevene må prestere?

### 6.2.1 NÅR DEN INDRE SIRKELEN KRYMPE

Vygotsky hevdet, som nevnt, at barn kan mestre mer sammen med mer kompetente andre, enn alene. I øvingen til prosjektuka finnes det eksempler på dette, for eksempel danselæreren som hjelper elevene med rekkefølgen i koreografien eller korlederen som hjelper sangerne til å få kraft på stemmen. Det finnes likevel et kompliserende element når det gjelder læring og mestring i prosjektuka, nemlig forestillingen. Det er rimelig å anta at til og med den innerste sirkelen i Vygotskys modell, det elevene kan klare alene, kan krympe når kunnskapen, det man har lært skal formidles og fremføres for andre. Nerver og prestasjonsangst kan påvirke i hvilken grad man får vist hva man kan. Det er interessant å se på det potensielle spennet mellom disse sonene. På den ene siden legger lærerne til rette for at elevene får støtte fra lærere og hverandre og i mange øvingssituasjoner mestrer mer enn de ville klart alene. På den andre siden vil de fleste som skal stå på en scene og vise hva de kan, kjenne på nerver som kan virke prestasjonshemmende. Lærer B sier i følgende sitat noe om prestasjonsaspektet og lærerens rolle.

men de som er usikre og litt nervøse, vet ikke helt om de tør, da kjenner jeg at da er det vi (voksne) som er viktige. Å få dem til å gjøre det. Det kan være å sitte to meter foran dem i mørket på scenen og så (viser dirigenttegn for å starte) nå begynner du, eller holde opp teksten eller mime med. Plutselig så stopper de å synge, og da må det være noen der til å trykke på den knappen til å få dem i gang igjen. Og det kjenner elevene er ganske fint at vi tar dem på alvor. Det er lov å være redd og nervøs, men hvis det er en som kan hjelpe dem i gang eller hjelpe dem videre, så er det veldig fint (Lærer B).

Lærer B viser her at læreren noen ganger må fungere som støtte også når elevene skal prestere. Det er ikke sikkert at stillaset kan fjernes selv om elevene har mestret situasjonen alene flere ganger under øving.

Samtidig sier lærer B også i intervjuet at prosessen kanskje er det viktigste i prosjektuka. Det er da lærerne har mulighet til å støtte, hjelpe og legge til rette for læring og mestring. I det øyeblikket sceneteppet går opp er det ikke så mye å få gjort, sier lærer B. Da er elevene mer alene. Det vil si at dersom en solist ikke klarer å komme inn, hvis en gitarist har glemt hvordan man tok akkurat det grepet eller en danser aldri kommer inn i rytmen, så vil de kunne oppleve at det de kunne på øving, det får de ikke til i prestasjonssituasjonen. Det kan være en krevende jobb for lærerne å fange opp signaler som tyder på at noe er i ferd med å gå galt og rekke å støtte elever tids nok til at det blir en opplevelse av mestring og ikke motsatt.

Musikkundervisningen i prosjektuka er på den ene siden en prosess hvor lærerne legger til rette for elevers musikalske utvikling og mestring og hvor det stillaset de bygger for elevene gjennom forberedelse, bruk av ulike verktøy og tilbakemeldinger støtter elevene i de oppgavene de skal gjøre. Dette handler mye om læring i musikk, men det handler også om å gjøre elevene klare for å prestere når det gjelder, på forestillingen. Det er ikke slik at det elevene kan godt og har mestret til perfeksjon underveis i øvingen nødvendigvis vil gå like bra på forestillingen. Hele denne uka strekker seg frem mot forestillingen, all jobbingen fører dit, og det å prestere der og da blir viktig, nettopp fordi det er målet.

Elevene jobber dermed på den ene siden med å oppøve musikalske ferdigheter og evner, samtidig jobber de mot målet om å fremføre det de har lært. Den musikalske læringsprosessen og læringsprosessen som handler om å takle nerver og prestere under press er ikke nødvendigvis samsvarende. Dersom det er slik at elever faktisk mestrer mindre enn det de gjør i øvingssituasjonen fordi de skal prestere for et publikum, trenger de også å øves opp og trenes i dette underveis. Lærerne i prosjektuka la til rette for slik trening når de slo sammen gruppene og ba dem vise for hverandre og når de gjennomførte første fellesøving sammen for alle grupper. Elevene fikk en mulighet til også å øve seg på å prestere. I tillegg til slik øving viser det foregående sitatet fra lærer B

at mange også vil trenge en form for prestasjonsstøtte inn i selve forestillingen. Elever som sang "solo" sammen eller brukte tekst som støtte, danselæreren som var tilgjengelig med små hint underveis i forestillingen, bandet som brukte noter og dirigent som kunne sufflere, sette inn og gi tegn er eksempler fra denne prosjektuka på slik støtte som fungerte også underveis i forestillingen.

Dersom den indre sirkelen krymper og elevene faktisk klarer mindre enn de vanligvis gjør i denne situasjonen, vil elevene trenge støtte og stillaser også inn i forestillingen, for å mestre situasjonen og dermed oppgaven.

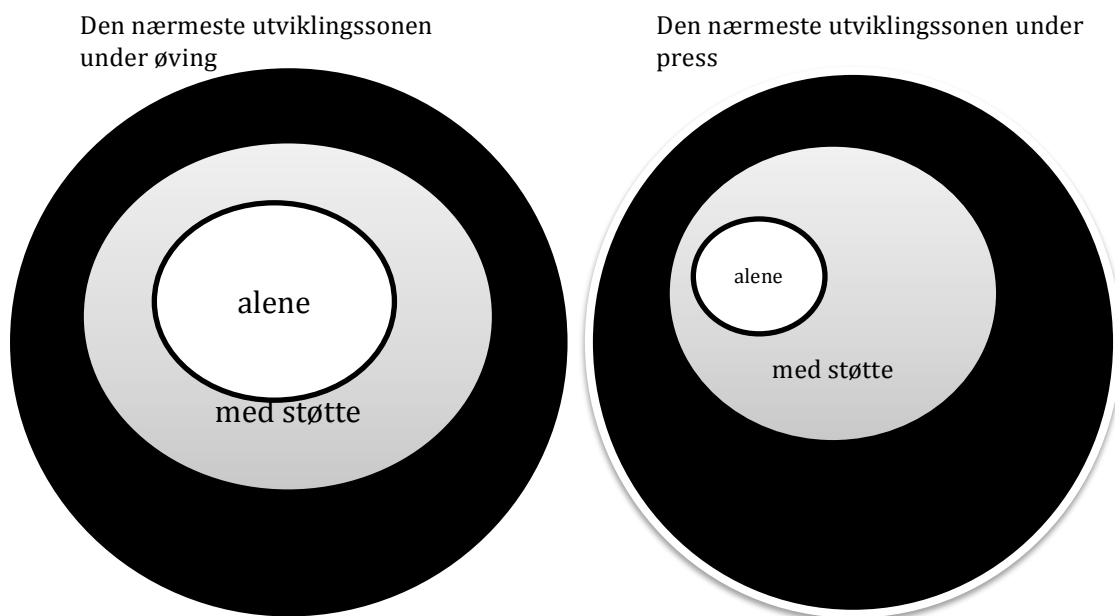


Fig. 2. Over er en illustrasjon av hvordan de innerste sirklene i modellen kan bli mindre under prestasjonspress, som på en forestilling, i forhold til hvordan det kan være under øving.

Dette er et av styrkene ved et samarbeidsprosjekt som dette. Når den indre sirkelen krymper, når elever ikke mestrer i henhold til egne evner og forventninger, så sørger lærerne for at både medelever og voksne er tilgjengelige for å tilby den støtten som trengs. Det er mulig at sirkelen for hva man kan klare sammen med andre også vil krympe under press, men basert på de undersøkelsene jeg har gjort, hvor jeg har sett at elever mestrer også under press, og knyttet til teorien om den nærmeste utviklingssonen hvor Vygotsky løfter frem styrken i å få støtte fra andre, vil jeg hevde at

støtten lærerne legger til rette for i prosjektuka og under forestillingen er med på å støtte elevenes prestasjoner og at den midtre sirkelen, hva man kan klare sammen med andre, krymper i mindre grad enn den innerste, hva man klarer alene.

### **6.3 SKOLENS OG ELEVENES IDENTITET**

Når begrepet identitet løftes frem av skolen som viktig i prosjektuka, er det i følge lærer A og lærer B skolens identitet som er i fokus. Skolen ved ledelsen og lærerne, får gjennom forestillingen i prosjektuka en kanal hvor de kan vise til et stort publikum noe om hvem de er, hva de står for og hva som er viktig for dem. Prosjektuka blir på denne måten en del av en kontinuerlig identitetsprosess for skolen, hvor de har fokus på nettopp identitet, hva som er det viktige, og ikke på faglige læreplaner og kompetansemål, som må være en viktig del av den daglige driften av skolen.

Samtidig som skolens identitet løftes frem som et fokusområde for prosjektuka, er lærernes fokus på å støtte hver enkelt elevs identitet, noe av det som løftes frem i dette masterarbeidet. På den ene siden gir lærer A og B uttrykk for at det er skolens identitet som skal styre innhold i prosjektuka og presenteres på forestillingen. På den andre siden forteller både lærer A og lærer B om aspekter de mener er viktige ved uka som kan knyttes til individuell identitetsdannelse. Dette gjelder både hvordan lærerne legger til rette for at elevene skal få vise frem eller bli kjent med nye sider av seg selv, lærerne gir elevene et annet læringsrom og andre opplevelser knyttet til følelser som er viktige i identitetsdannelsen og viser i praksis gjennom hvordan de tilrettelegger i prosjektuka, at hver enkelt elevs prestasjon og hver enkelt elevs opplevelse av at denne prosjektuka er meningsfull, er viktig.

Hvis denne prosjektuka og forestillingen som presenteres er representativt for hvordan skolen ønsker å være, så er dette en skole med et sterkt ønske om å formidle hver enkelt elevs verdi, som ønsker å gi rom for elevenes evner, som har dyktige lærere og elever og som samtidig løfter blikket ut mot verden og peker på andre menneskers verdi, i dette tilfellet, flyktninger på vei til Europa. Lærerne oppmuntret også til å heie på hverandre, spille der en er best, gi medelever støtte og ros.



Midt i dette står elevene og skal "finne seg selv". Hvem er jeg? Hvem er jeg hjemme, på skolen, i klassen. Og i denne settingen, som skiller seg fra den daglige undervisningen på så mange måter, gis de andre muligheter enn vanlig til å jobbe med egen identitet. Noen elever opplever i følge lærerne jeg har snakket med, at de får vise hva de kan, noen får holde på med noe de interesserer seg for, alle får muligheten til å fordype seg innenfor et område og alle får delta i et annet fellesskap enn de vanligvis gjør. Samtidig jobber de i det store fellesskapet, hele skolen, på ulike måter mot forestillingen.

Prosjektuka kan på bakgrunn av det lærer A og lærer B sier, sies å speile skolens identitet. Samtidig skaper den andre rom for elevens identitetsbygging. Nettopp fordi lærerne sier mye om hvor viktig de aspektene er som kan støtte elevenes identitet, løfter også jeg fram identitet som et viktig kjennetegn på undervisningen i prosjektuka.

## **7. OPPSUMMERING OG AVSLUTNING**

Dette masterarbeidet på følgende problemstilling

**Hva kjennetegner undervisningen i kor, band og dansegruppene i prosjektuka?  
Hvordan legger lærerne til rette for elevenes læring?**

### **7.1 KJENNETEGN**

Prosjektuka er annerledes enn den vanlige undervisningen på denne skolen. For det første er den avgrenset innenfor en kort periode. Den varer i fem dager, så er den over. Videre foregår undervisningen denne uka i andre grupper enn vanlig. Elevene har selv valgt gruppe og havner derfor i et læringsfellesskap preget av felles engasjement og interesse for oppgavene. For det tredje har både lærere og elever et felles mål denne uka. Prosjektuka er en prosess som leder mot en forestilling. Alt som gjøres denne uka knyttes opp mot denne forestillingen på en eller annen måte. Forestillingen som både er målet for jobbingen og produktet av den, er kanskje det enkeltelementet i prosjektuka som skiller seg mest ut. Å jobbe frem mot forestillingen er ingen øvingsoppgave, det er "på ekte". Forestillingen tilfører derfor prosjektuka både mening og alvor.

#### **7.1.1 KARAKTERASPEKTET**

Elevenes prestasjoner i prosjektuka vurderes ikke med karakter. Lærerne har derfor et helt annet fokus når de går inn i undervisningen. De er opptatt av å støtte elevene til å mestre oppgavene, til å tro på seg selv og til å la elevene få vise frem hva de er gode på. Elevene må ikke jobbe innenfor rammen av kompetansemålenes kriterier, og lærerne er ikke pålagt å vurdere hver enkelt elevs musikalske prestasjon i form av karakter. At karakterene er borte gir også lærerne rom for å fokusere på hver enkelt gruppes prestasjon i stedet for den enkelte. Hvis koret låter bra, trenger ikke lærerne å vurdere hver enkelt korist individuelt med karakter.

At undervisningen ikke skal vurderes på bakgrunn av gitte læringsmål åpner også for at lærerne kan undervise i de emnene og innenfor de temaene de finner det mest hensiktsmessig og la elevene fordype seg i disse. Noen elever danser en hel uke, andre spiller bare gitar, dette til stor forskjell fra en vanlig skoleuke.

### **7.1.2 MUSIKKEN OG FELLESSKAPET**

Musikken omtales av lærer A og B som viktig i prosjektuka. De fremhever musikkens rolle som "et annet språk". Musikkens funksjon i prosjektuka kan også knyttes til læring i musikk. Videre er sangene i prosjektuka valgt ut på bakgrunn av innhold og tematikk, og tekstene skal formidle et budskap til elevene og til publikum.

Det musikalske fellesskapet er viktig i prosjektuka. Elevene er alle viktige enkeltvis, men det er først når de spiller, synger eller danser sammen at de tar del i det musikalske fellesskapet og lager noe som ingen av dem kunne klart alene. Det kan virke banalt, selvfølgelig klarer man ikke synge toastemt alene, like fullt er dette nettopp kjernen i det musikalske fellesskapet som oppstår i prosjektuka. De er viktige enkeltvis, men de er også avhengige av hverandre. Den enes stemme, enten det er sangstemme, gitar eller som danser, er viktig, men det er i samklang med de andres stemmer at musikken og dansen når sitt fulle potensiale. At de har flinke lærere til stede som både har tid og mulighet til å veilede dem underveis er viktig både for den enkeltes læring og for samhandling og samspill.

Prosjektuka åpner for andre fellesskap enn de som preger den vanlige skolehverdagen, fellesskap som også kan åpne andre rom for læring, både musikalsk og sosial læring og læring knyttet til identitet.

### **7.1.3 IDENTITET**

Skolen har ingen uttalte mål om å styrke elevenes identitet gjennom prosjektuka. Jeg mener likevel at de legger til rette for dette. Både Giddens (Karlsen 2004 ) og Ruud (2013) knytter identitetsarbeid til følelser av å være kompetent, viktig og verdifull. Når lærerne i prosjektuka legger til rette for at elevene hver dag skal få høre og merke at de er verdifulle, er dette et bidrag til elevenes identitetsarbeid. Lærerne er videre opptatt av at elevene skal få vise frem hva de kan og er gode på for de andre elevene og for publikum på forestillingen. Elever som får gjøre dette i prosjektuka og i tillegg får positiv respons på det de gjør fra lærere, andre elever og familie og venner i publikum vil kunne oppleve at de er både kompetente og viktige for fellesskapet. Et av prosjektukas kjennetegn er dermed at den har potensiale til å være en stor og positiv del

av livshistorien for mange, knyttet til følelser av verdi, av tilhørighet, av å være betydningsfull og kompetent.

Lærerne gjør en stor innsats for å finne elevenes talenter og for å bygge gode fellesskap. Samtidig opplever lærerne at det er vanskelig å få med alle elevene, treffe alle interesser og motivere dem for å være med. De jobber også med å støtte og veilede elevene slik at de skal unngå situasjoner der elevene opplever nederlag. På den ene siden er det viktig at de jobber for å unngå dette, at de setter inn store ressurser for at flest mulig skal få gode følelser knyttet til egen person. På den andre siden er det kanskje ikke mulig å få dette til for alle. Og kanskje er ikke det viktigste at elevene bare får gode opplevelser, men at de har et fellesskap av medelever og lærere som kan hjelpe dem å bearbeide og forholde seg til negative opplevelser.

### **Identitet, valg og fremtid**

Samfunnet vi lever i preges av utallige valgmuligheter. Ungdommene i prosjektuka skal i løpet av årene på ungdomsskolen ta valg som får betydning for deres liv videre. Hvilket utdanningsløp de velger vil få stor betydning for livet både knyttet til karrierevalg og til hvilke miljøer man blir en del av og hvilke venner man får. Stilt overfor slike valg blir det viktig å vite hvem man er, hva som betyr noe, hva man er flink til, hvem man identifiserer seg med og også hva man drømmer om. Lærerne i prosjektuka kan gjennom undervisning og fordypning gi elevene mulighet til å teste ut noen drømmer og kanskje åpne øynene deres for evner og egenskaper de ikke visste at de hadde.

Gjennom innholdet i forestillingen og budskapet som formidles, skolens identitet, tar de også opp tema som både kan gi elevene et nytt perspektiv på eget liv og gi dem ett dytt til å gjøre noe for andre.

Identitet handler også om framtidsutsikter. Refleksjon omkring hvem man er knyttes selvsagt til hva man har opplevd, hvem man har vært og hvem man har vært sammen med, men også til hvilke tanker man har om framtiden og hvordan man ser for seg sin egen rolle videre. Wenger påpeker at i noen former for fellesskap er en del av det man lærer knyttet til at man etter hvert skal ut av fellesskapet (Wenger 1998, s. 155).

Skolefellesskapet på en ungdomsskole er et eksempel på et slikt fellesskap. Elevene skal

ikke gå på skolen i mer enn tre år, da skal de videre. På bakgrunn av denne undersøkelsen vil jeg si at de på denne skolen bruker denne prosjektuka som en mulighet for å legge til rette slik at elevene kan forlate fellesskapet godt rustet både faglig og personlig.

## **7.2 TILRETTELEGGING**

Dette masterarbeidet knytter lærernes tilrettelegging til et sosiokulturelt perspektiv på læring. Jeg har gjort rede for hvordan lærerne legger fundament for elevens læring ved å gjøre grundige forberedelser i forkant angående elevenes interesser og evner og hvordan de videre bygger stillas for at elevene både skal lære musikalsk, men også for hvordan de skal prestere på forestillingen. Videre legger lærerne til rette for elevene gjennom å støtte og veilede dem innenfor den nærmeste utviklingssonen. Dette foregår blant annet ved imitasjon, ved å synge sammen med, ved at læreren viser samtidig med at eleven spiller, ved å forenkle oppgaven eller ved å forklare med ord.

Prestasjon er et viktig område innenfor lærernes tilrettelegging. Hvordan kan lærerne støtte elevene også når de er nervøse? Det kan være forskjell på hva elevene kan klare alene på øving og hva de mestrer på forestilling. Medelevers og læreres støtte eller støtte fra ulike verktøy, som tekst og noter, kan være av stor betydning i prestasjonsøyeblikket.

Lærerne sier videre at denne uka gir muligheter for annet pedagogisk arbeid enn den ukentlige undervisningen og de begrunner dette i hovedsak ut fra mulighetene til å se den enkelte elevs evner og talenter. Gjennom å jobbe med noe elevene interesserer seg for, håper de at elevene også skal oppleve at de mestrer noe som er viktig.

Slik jeg ser det, åpner prosjektuka for andre typer kompetanse enn teoretisk undervisning gjør. Professor i spesialpedagogikk, Liv Duesund (1995) sier om forholdet mellom kompetanse og selvoppfatning : "Kompetanse på et område som i kulturell sammenheng blir gitt stor verdi, er det vanskelig for en person å ignorere som viktige" (s. 84). Dersom det er slik at gode karakterer og god faglig kompetanse, både skriftlig og muntlig er det som blir gitt stor verdi på skolen vanligvis, vil det være vanskelig for

elever som ikke er faglig sterke å se på seg selv som kompetente i denne situasjonen. Når lærerne opplever at elever som vanligvis ikke får vist seg fram, får gjort det i prosjektuka, kan det handle om at prosjektuka åpner opp for nye typer kompetanse som viktig. Står du på scenen som sanger eller danser, blir det viktig å beherske nettopp sang eller dans. Sitter du bak dataen og styrer multimedia, er dette en særdeles viktig kompetanse akkurat denne uka. Det som derimot ikke er viktig, er hvilke karakterer du får i norsk eller matte. At prosjektuka kan åpne for dette er en god pedagogisk kvalitet.

### **7.3 VIDERE FORSKNING**

Jeg har i dette masterarbeidet hatt fokuset mitt rettet mot lærernes tilrettelegging og den observerbare samhandlingen. Skulle jeg forsket videre på dette emnet, ville jeg også sett på prosjektuka i et elevperspektiv. Det ville vært interessant å intervjuer elever som lykkes denne uka, som viser seg å være skikkelig gode på noe. Det ville vært spennende å høre om hva et prosjekt som dette betyr for dem musikalsk og personlig og hva de tenker om fellesskap og identitet. Det ville også vært interessant å snakke med de elevene som ikke er interessert. Hva er det som gjør at prosjektuka fortsatt er uinteressant selv om lærerne legger alt til rette for at hver enkelt elev skal få gjøre noe som de har lyst til og som de mestrer?

Jeg tror musikalske prosjekter som dette kan være viktige for en skole, for lærere og for elever og jeg tror at flere studier om dette emnet ville kunne føre til mer refleksjon og kunnskap blant lærere som jobber med dette. Dette ville også komme elevene til gode.

### **7.4 AVSLUTNING**

Prosjektuka er i følge lærerne noe de fleste elevene og ansatte gleder seg til, og forventning og glede var også det som preget stemningen da jeg kom dit for å observere. De to hovedlærerne i prosjektet viste stort engasjement fra første dag. Også skolens ledelse, ved rektor, var til stede første dagen for å sette prosjektet i gang. Elevene virket veldig motiverte, lærerne var engasjerte og undervisningen bar preg av et ønske fra både elever og lærere om å få best mulig kvalitet på det de jobbet med. Samtidig var stemningen preget av lærernes omsorg for elevene, godt humør, latter og humor. Mitt

hovedinntrykk av uka er at den er av stor betydning for både skolen, ansatte, de fleste elevene og foreldre. Jeg har gjennom dette arbeidet fått en større forståelse for hvorfor slike prosjekter kan være viktige pedagogiske verktøy. Det handler både om prosjektukas form og innhold og det handler ikke minst om lærerne og den tilretteleggingen de gjør. Jeg spurte innledningsvis hva lærerne kan gi elevene denne uka som de ikke får gitt dem ellers. Jeg tror det handler om andre muligheter, muligheter for nye fellesskap, muligheter til å gjøre noe de liker, interesserer seg for og er gode på.

Forfatter, foredragsholder og professor innen kunst og utdanning, Ken Robinson er kritisk til hvordan skolesystemet favoriserer akademiske kvaliteter hos elevene. Han sier i et foredrag på en utdanningskonferanse i Monterey California i 2006: "Many highly talented, brilliant, creative people think they're not, because the thing they were actually good at in school wasn't valued" (Robinson 2006, 11.30 minutter ut i foredraget).

Antakelig sitter det også mange ungdommer i norske klasserom og føler at det de er gode på ikke er verdsatte kvaliteter i skolen. Eventuelt kjenner de kanskje på at de ikke er særlig gode til noe. Prosjektuka er ingen mirakelkur i møtet med dette, noen elever kjenner antakeligvis på dette også denne uka. Men gjennom prosjektuka åpner lærerne et nytt rom i skolehverdagen hvor det er andre ferdigheter og kvaliteter som verdsettes hos elevene og hvor de får vise fram andre sider av seg selv. Noen elever får gjennom denne uka endelig muligheten til å vise fram det nettopp de er gode på. Jeg vil, i samklang med lærerne i prosjektuka, avslutningsvis løfte fram dette som et av de viktigste aspektene ved prosjektuker som denne.

## KILDER:

- Bjørndal, Cato R. P. (2011) *Det vurderende øyet*, 2. utgave, Oslo : Gyldendal Norsk Forlag
- Bruner, Jerome (1996) *Utdanningskultur og læring*, Harvard University Press, Oslo (1997): Ad Notam Gyldendal
- Bråten, Ivar og Thurmann-Moe, Cathrine (1996) *Den nærmeste utviklingssonen som utgangspunkt for pedagogisk praksis* i Bråten, Ivar (red.) *Vygotsky i pedagogikken*, Oslo: J. W. Cappelens forlag a.s.
- Dahle, Erling Lars (1996) *Læring og utvikling - i lek og læring* i Bråten, Ivar (red.) *Vygotsky i pedagogikken*, Oslo: J. W. Cappelens forlag a.s.
- Denscombe, Martyn (2010) *The good researchguide* 4. edition, Berkshire: Open university press
- Dewey, John (1958/1934) *Art as experience*. New York: Capricorn books
- Duesund, Liv (1995) *Kropp, kunnskap og selvoppfatning*. Oslo: Universitetsforlaget
- Dysthe, Olga (red)(2001) *Dialog, samspel og læring* Oslo: Abstrakt Forlag
- Edberg, Lorentz (2013) *Crossing borders*, Nordisk musikkpedagogisk forskning. Årbok
- Gabrielsson, Alf (2008). *Starka musikkopplevelser. Musik är mycket mer än bara musik*. Uppsala: Gidlunds förlag.
- Hanken, Ingrid Maria og Johansen, Geir (1998) *Musikkundervisningens didaktikk*, Oslo: Cappelen Akademisk Forlag
- Hultberg, Cecilia K. ( 2009) *En kulturpsykologisk modell av musikaliskt lärande genom musicerande*, Nordisk musikkpedagogisk forskning. Årbok 11 2009, 49 - 68
- Imsen, Gunn (2005) *Elevens verden*, 4. utgave, Oslo: Universitetsforlaget
- Jespersen, Ejgil (2008) *Idrættens kropslige mesterlære* i *Mesterlære* Kvale, Steinar og Nielsen, Klaus (red.) København: Hans Reitzels forlag
- Johansen, Guro G. (2013) *Å øve på jazzimprovisasjon*, Oslo: Norges Musikkhøgskole
- Karlsen, Sidsel (2004) *Musikk, identitet og modernitet*, i *Musikkpedagogiske utfordringer* Johansen Geir, Kalsnes Signe, Varkøy Øivind (red) Oslo: Cappelen Akademisk Forlag
- Kilpatrick, William Heard (1918), *The project method: the use of the purposeful act in the education process*. N.Y.: Teacher's College, Columbia University.



- Kvale, Steinar og Brinkmann, Svend (2009) *Det kvalitative forskningsintervju* 2. utgave Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Lave, Jean og Wenger, Etienne (2003) *Situert læring*, København: Hans Reitzels Forlag
- Myhre, Reidar (1996), *Grunnlinjer i pedagogikkens historie*, Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Patel, Runa og Davidson, Bo (2001) *Forskningsmetodikkens grunnlag*, Oslo: Gyldendal Norsk Forlag
- Robinson, Ken (2006) *schools kill creativity* foredrag tilgjengelig fra [www.ted.com/talks/ken\\_robinson\\_says\\_schools\\_kill\\_creativity#t-710097](http://www.ted.com/talks/ken_robinson_says_schools_kill_creativity#t-710097) (hentet 5. mai 2016)
- Rogoff, Barbara (1990) *Apprenticeship in thinking*, New York: Oxford University Press
- Ruud, Even (1997) *Musikk og identitet*, Oslo: Universitetsforlaget
- Ruud, Even (2013) *Musikk og identitet* 2. utgave, Oslo: Universitetsforlaget
- Säljö, Roger (2001) *Læring i praksis* Oslo: J. W. Cappelens forlag a.s.
- Säljö, Roger (2002) *Læring, kunnskap og sosiokulturell utvikling: mennesket og dets redskaper*, i Bråten, Ivar (red.) *Læring i sosialt, kognitivt og sosialt-kognitivt perspektiv* Oslo: Cappelen akademisk forlag a.s
- Säljö, Roger (2006) *Læring og kulturelle redskaper* Oslo: J. W. Cappelens forlag a.s.
- Store norske leksikon* (2016), Tilgjengelig på [snl.no](http://snl.no) (hentet ned 20. april 2016)
- Törnquist, Els-Mari (2006) *Att iscensätta lärande*, (diss.) Malmö Academy of Music
- Vist, Torill (2009) *Musikkopplevelse som muligheter for følelseskunnskap* Oslo: NMH-publikasjoner
- Wedeler, Liv (2000) *Observasjonsforskning i pedagogiske fag* Oslo: Gyldendal Akademisk
- Wenger, Etienne (1998) *Communities of practise: learning, meaning and identity* Cambridge: Cambridge University Press
- Witteck, Line (2012) *Læring i og mellom mennesker* 2. utgave, Oslo: Cappelen Damm AS

=Oslo (2015) Tilgjengelig på: <http://www.erlik.no/per-er-de-uperfektes-venn-2/>  
(Hentet ned 10. april 2017)

## **Vedlegg 1**

### *Sangtekster*

#### GOLD

Av: Britt Nicole, Dan Muckala, Jess Cates, BK Irish

You were walking on the moon, now you're feeling low  
What they said wasn't true, you're beautiful  
Sticks and stones brake your bones, I know what you're feeling  
Words like those won't steel your glow, you're one in a million

This, this is for all the girls, boys all over the world  
Whatever you've been told, you're worth more than gold  
So hold your head up high, it's your time to shine  
From the inside out it shows  
You're worth more than gold

When everybody keeps score, afraid you're gonna lose  
Just ignore they don't know the real you  
All the rain in the sky can't put out your fire  
Of all the stars out tonight  
You shine brighter

So don't let anybody tell you that you're not loved  
And don't let anybody tell you that yo're not enough  
Yeah there are days that we all feel like we're messed up  
But the truth is we're all diamonds in the rough

So don't be ashamed to wear your crown  
You're a king you're a queen inside and out  
You glow like the moon  
You shine like the stars  
This is for you wherever you are

## ELSKET FOR DEN JEG ER

T: Linda Børud Lindéh

M: Linda Børud Lindéh, Thomas Lindéh og Arnold Børud

Her er jeg nå takk for hjelpen som jeg får  
Når noen sårer meg vet jeg du forstår  
Når jeg ikke strekker til så er du hos meg likevel  
Når jeg er halv gjør du meg hel

Gud du elsker meg og tar meg som jeg er  
Jeg ble skapt fordi du ville ha meg her  
Og jeg vet du er fornøyd med meg  
Derfor vil jeg takke deg  
Rikere enn en millionær  
Elsket for den jeg er

Det er så trygt, som en båt i sikker havn  
Jeg slipper alle krav og hviler i din favn  
Jeg behøver ikke være noen annen enn meg selv  
Jeg er unik og spesiell

## Vedlegg 2

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS  
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29  
N-5007 Bergen  
Norway  
Tel: +47-55 58 21 17  
Fax: +47-55 58 96 50  
nsd@nsd.uib.no  
www.nsd.uib.no  
Org.nr. 985 321 884

Gjertrud Pedersen  
Norges Musikkhøgskole  
Postboks 5190 Majorstua  
0302 OSLO

Vår dato: 17.12.2014

Vår ref: 40708 / 3 / AGL

Deres dato:

Deres ref:

### TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 12.11.2014. Meldingen gjelder prosjektet:

40708	<i>Hva kan vi klare sammen som vi ikke kan klare alene - skoleforestillingen som musikkpedagogisk verktøy</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Norges musikkhøgskole, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Gjertrud Pedersen</i>
Student	<i>Beate Fjelde Dovik</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 30.06.2016, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Audun Løvlie

Kontaktperson: Audun Løvlie tlf: 55 58 23 07

Vedlegg: Prosjektvurdering

*Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.*

Avdelingskontorer / District Offices  
OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uo.no  
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrr.svarva@svt.ntnu.no  
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64-43 36. nsdmaa@svt.uib.no

## Vedlegg 3

### Intervjuguide 1

#### **Hva inneholder prosjektuka?**

#### **Hvilke kvaliteter har denne typen pedagogisk arbeid?**

Hva er formålet for prosjektuka?

Har de et formulert formål?

#### *Identitet*

- Hvorfor kalle denne prosjektuka for identitetsuke?
- Hva legger du i begrepet identitet?
- Hvordan skal identitet tematiseres i prosjektet?
- Hva er identitet? Skal man lære om identitet? Eller skal man bidra til identitetsbygging.
- Tenker dere noe på K06/begrunner dette ut fra den? (skrive ned noen av formuleringene fra denne)
- Hvordan legitimerer dere denne uka?
- (På hvilken måte kan musikk-uka være med på å forme elevenes identitet?)

#### *Personlig utvikling*

- selvtillit
- Følelse av å mestre

#### *Samhandling/gjøre hverandre gode?*

- vennskap
- relasjoner, mellom elever, lærere og elever, lærere og lærere? Andre ansatte?
- konkurranseaspekt versus samhandling, dra hverandre opp, gjøre hverandre gode?
- Blomstre som individ versus være en del av en helhet.

#### *Musikken*

- Hvor viktig er musikken i prosjektet?
- Hvilke tanker har lærerne omkring musikkens rolle i prosjektuka?
- Hva er det med musikken?
- Hvilke musikkvalg gjør de?
- Hvordan velger de ut musikken?
- Religion?
- Kunne det like gjerne vært et rent skuespillprosjekt eller noe annet?
- Hva gjør det med en solist å et et stort kor eller band i ryggen?
- Hva gjør det med en elev å stå midt inne i koret?
- Kvaliteten på det musikalske, er den viktig? Hvorfor det?
- Man kan synge store, mektige arrangementer når man er mange, er det viktig? Å være mange, har det noe å si for elevenes opplevelser?

- Hender det at noen mestrer fordi de står ved siden av noen som kan mer? At noen klarer å spille gitar fordi naboen klarer det? Eller at noen opplever å synge riktig fordi de er omsluttet av andre som synger riktig?
- Skjer det noe med de musikalske evnene til folk i prosjektet?
- Tese: Elever klarer mer fordi de er med i prosjektet? Fordi de har et mål, en motivasjon, en viktig oppgave, de kan samarbeide med andre, de har venner, de er en del av noe stort og viktig..

#### *Prosess*

- prosess, hva er verdifullt med musikk-uka som prosess uavhengig av hva som skjer i fremføringen?

#### *Produkt*

- hva betyr det at man har dette målet i slutten av uka som alle jobber mot? (Wenger med lærlingene som er aktive i driften av bedriften).
- På hvilken måte kan dette målet gi prosjektet mening for elevene?
- På hvilke måter fungerer det som motivasjon,
- På hvilken måte preger det dynamikken i undervisningen?
- På hvilken måte preger det stemningen i gruppene (fortvilelse, spenning, nerver, forventning) , stressnivå?

#### *Erfaring med skoleforestillinger*

- Hva er det som er så bra med prosjektuker som denne?
- Hvilke utfordringer finnes det?
- På hvilken måte tenker dere at de forandringene dere har gjort vil gjøre musikk-uka/identitets-uka bedre?

#### *Skoleforestillingen fremover*

- Hvordan ser dere for dere at skoleforestillingen vil endre seg fremover?
- Vil den fortsatt være relevant når fagene tas bort og læringsmål og kompetansemål ikke lenger er relevante?

## Vedlegg 4

### Intervjuguide 2

Hva inneholder prosjektuka og hvilke kvaliteter har denne typen pedagogisk arbeid?

#### 1. BAKGRUNN

Snakke litt fritt om bakgrunn, undervisningserfaring, tanker om musikkundervisning

- Kan du si litt om din bakgrunn, som lærer og musikk lærer, din erfaring med undervisning og dine tanker om musikkundervisning?

#### 2. FORMÅL

- Jeg har forstått det sånn at dere ikke har formulert et skriftlig formål for prosjektuka nå etter at den ikke lenger er en musikkfagsuke, men kan du si noe om dine tanker omkring denne uka sånn den skal være i år?
- Hvorfor skal man ha en prosjektuke som dette?
- Hvilke pedagogiske kvaliteter har denne måten å jobbe på?

#### 3. IDENTITET

- Jeg har hørt at identitetsuke har blitt nevnt som et mulig navn på uka og er litt interessert i hvorfor dere velger å bruke identitet, og hva dere legger i det?
- Kunne man også knytte dette begrepet til elevene, som gruppe og individuelt?

#### 4. PERSONLIG UTVIKLING

- May viste seg å være litt opptatt av de elevene som ikke får så mye oppmerksomhet ellers, at de skal få blomstre, hva tenker du om det?
- Er det sånn at det ofte er de som sliter som blomstrer denne uka og at de skoleflinke er litt mer anonyme?
- Min erfaring er kanskje litt motsatt og, at de skoleflinke ofte har mye å bidra med i slike prosjekter
- Er dette noe dere bevisst jobber mot? På hvilke måter?
- Den gang det var karakterer, var det slik at de som fikk gode karakterer vanligvis ikke fikk det i musikkuka?
- Er det regelen eller unntaket at "de anonyme" løftes opp?
- 

#### 5. SAMHANDLING

- Noe av det jeg synes er veldig positivt med slike prosjekter over litt tid, er at man kan jobbe **sammen** i grupper mot et felles mål, har du noen tanker om dette?
- Hvordan kan dere som lærere legge til rette for dette?
- Min erfaring fra slike prosjekter er at man gjennom å jobbe mot et felles mål, skaper andre muligheter for samhandling, til å hjelpe hverandre til å mestre, der og da, i øyeblikket man øver og i det øyeblikket man fremfører. Har du noen tanker om dette?
- Eksempel: To gutter som skal spille en trommerytme, som ikke klarer det, men som i det en lærer setter seg ned foran dem og viser dem bevegelsen,



mestrer dette til fulle når det gjelder som mest. Eventuelt andre elever som tar jobben å hjelpe medelever fordi de ønsker at de skal lykkes, muligens med forestillingen, målet, for øyet.

- Hva med de voksne? På hvilken måte er de voksnes engasjement viktig?
- Hvordan kan man engasjere de ansatte som ikke har så mye ansvar?
- (Hvorfor er det noen som ikke vil engasjere seg?)

#### 6. MUSIKKEN

- Hvor viktig er musikken?
- Hvorfor er den viktig?
- Hvordan går dere frem for å velge ut musikken?
- Hva velger dere ut?
- 

#### 7. PROSESS

- Hva tenker du om prosjektuka som en prosess, hvor viktig er denne i seg selv?
- Hva skjer i prosessen som er viktig?

#### 8. PRODUKT

- Hva betyr dette målet i slutten av uka?
- Motivasjon? (Fungerte karakterene som motivasjon? eller som pressmiddel?)
- Hvordan motiverer dere dem?
- (Jeg tenker for eksempel at den gjør det mer virkelig, mer på ekte, mer stas, mer nervepirrende, mer gøy, mer fellesskapsbyggende fordi alle ønsker at produktet skal bli bra og derfor gir de alt?)
- Hva betyr det for prosessen underveis? (Gir den energi til prosessen? På hvilke måter?)

#### 9. SKOLEFORESTILLINGEN FØR, NÅ OG FREMOVER

- Hva var prosjektuka før, hva er den i år, og hva håper du at den skal bli nå når formålene for uka er i endring?
- På hvilke måter tror du at musikkuka blir bedre nå som dere har gjort en del endringer?

#### 10. *Utfordringer med denne måten å jobbe på?*

Først åpent spørsmål!

- Kan musikkuka gi dårlige opplevelser? (forskning om musikkopplevelser viser at mange av de som er negative kommer i skolesammenheng.)
- Hvordan legger dere til rette for å prøve å unngå det?

#### 11. *Hva synes du jeg skal se etter når jeg skal observere?*

#### 12. *Er det noe du vil si som du ikke har sagt, men som du synes er viktig å få med?*