

MASTEROPPGAVE

Emnekode: MUS5015
Master i musikk- og ensembleledelse

Navn: Marita Hovi

Sangglede i gruppeundervisning.
Hvilke faktorer er relevante for elevenes sangglede i gruppebasert
vokalundervisning?

Which elements are relevant for the students joy of singing in
group-based vocal lessons?

Dato: 15.05.2020

Totalt antall sider: 66

Forord

Da er jeg ved veis ende av et toårig masterløp ved Nord Universitet. Selv om to år periodevis kan føles lenge, oppleves det likevel i skrivende stund som kort; det har vært en intens prosess med mange faser, hvor jeg har lært masse og samtidig gjerne skulle gått mer i dybden. Og kanskje aller viktigst: det har gitt meg enda større glede over å ha drømmejobben og ekstra motivasjon til videre arbeid med sang og musikk for og med barn og ungdom!

Først må jeg få takke de modige, tålmodige og flinke sangelevnene mine som har stilt opp som informanter! Uten dere hadde det ikke blitt en oppgave i det hele tatt, og uten dere, deres foresatte og rektor sin tillatelse og støtte, hadde ikke jeg hatt denne muligheten til å utvikle meg som pedagog på samme måte. Tusen takk!

Jeg ønsker også å rette en stor takk til mine dyktige veiledere Jens Knigge og Grete Daling. Dere har bidratt med å holde kursen stødig, kommet med innspill og råd, kvalitetssikret, og hjulpet til med å samle trådene både underveis og ikke minst i innspurten.

Til kollegaer og ledere i kulturskolene jeg jobber ved. Dere er alle med på å skape drømmejobben og gir meg motivasjon til stadig søke etter å bli bedre på det vi gjør.

Til alle lærere og medstudenter ved Nord Universitet på veien fra 2011 til i dag.

Til Ingrid for din alltid smittende latter, heiarop og deling av erfaringer.

Til Ada, mitt orakel, for gode samtaler igjennom oppgaveskrivinga, utallige telefoner og samarbeid – du er gull!

Til Tanja for godt samboerskap på samlinger, timer med erfaringsdeling og hyggelige middagssamtaler: det har betydd mer enn du tror!

Til slutt vil jeg få rette en stor takk til min kjære Anders. Du er alltid der for meg, stødig som en klippe, både for å heie når jeg føler jeg tar skritt i riktig retning, men også, og kanskje viktigst, den som hjelper meg å tenke nytt, dreie hodet et par grader for å se nye aspekter og få nytt pågangsmot. Du viser forståelse når det butter imot og har tro på meg, og ikke minst: du har gitt meg anledning til å få «husmorfri» til å reise på samlinger og tilegne meg ny visdom, både faglig og personlig - tusen takk for at du er du!

Rogne, mai 2020

Marita Hovi

Sammendrag

Denne studien tar utgangspunkt i en kommunal kulturskoles vokalgruppe. Med hovedtemaene motivasjon, ferdighetsutvikling og trygghet, har oppgaven som mål å undersøke hvilke elementer som spiller inn for å oppnå sangglede hos elevene. Grunnlaget er dannet gjennom en forskningsperiode over syv uker og med et undervisningsopplegg som vektlegger mye fysisk aktivitet og rytmiske øvelser. Oppgaven rammes inn med et casestudiedesign og har en kvalitativ forskningsinngang. Empirien er analysert gjennom fenomenologiske briller og søker å forstå elevenes «livsverden», hvordan de selv opplever vokalgruppesituasjonen innenfor rammer som gir mening for dem. Med teori om motivasjon, selvfølelse, relasjonsledelse og stemmebruk søker denne oppgaven å belyse problemstillingen:

«Hvilke faktorer er relevant for elevenes sangglede i gruppebasert vokalundervisning?»

Innholdsfortegnelse

| | |
|------------------------------------------------------------|-----------|
| | 0 |
| Forord | 1 |
| Sammendrag | 2 |
| Innholdsfortegnelse | 3 |
| KAPITTEL 1: BAKGRUNNEN FOR PROSJEKTET | 5 |
| 1.1 Problemstilling og relevans | 5 |
| 1.2 Avgrensning og begrepsavklaring | 5 |
| 1.2.1 Sangglede..... | 5 |
| 1.2.2 Vokalgruppe..... | 6 |
| 1.2.3 Undervisningssituasjonen | 6 |
| 1.3 Rammefaktorer | 6 |
| 1.3.1 Rammeplan for kulturskolen (RFK) | 6 |
| 1.3.2 Den didaktiske relasjonsmodellen | 6 |
| 1.4 Etske vurderinger | 8 |
| 1.5 Oppgavens struktur | 8 |
| KAPITTEL 2: TEORI | 9 |
| 2.1 Motivasjon | 9 |
| 2.2 Trygghet i gruppe | 11 |
| 2.3 Kroppslig læring og stemmebruk | 12 |
| 2.4 Korlederrollen | 14 |
| 2.5 Tidligere forskning på området | 15 |
| KAPITTEL 3: METODIKK OG UNDERVISNINGSSOPPLEGG | 18 |
| 3.1 Bakgrunn | 18 |
| 3.2 Undervisningsopplegg | 19 |
| 3.2.1 Kroppslig oppvarming | 19 |
| 3.2.2 Vokale øvelser..... | 19 |
| 3.2.3 Forberedelser til repertoar | 20 |
| 3.2.4 Repertoar | 20 |
| 3.2.5 Bevisstgjørende leker..... | 20 |
| 3.2.6 Andre aktiviteter | 20 |
| 3.3 Forskerspørsmål | 21 |
| KAPITTEL 4: METODE | 22 |
| 4.1 Vitenskapsteoretisk bakgrunn | 22 |
| 4.1.1 Fenomenologi - hermeneutikk..... | 22 |
| 4.1.2 Forforståelse – lærerforskeren | 22 |
| 4.2 Forskningsdesign: Casestudie | 23 |
| 4.3 Forskningsmetode | 24 |
| 4.3.1 Kvalitative og kvantitative forskningsmetoder | 24 |
| 4.3.3 Intervju..... | 24 |
| 4.3.2 Spørreskjema | 25 |

| | |
|--------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| 4.3.4 Videoopptak..... | 26 |
| 4.4 Dataanalyse | 26 |
| KAPITTEL 5: ANALYSE OG DRØFTING..... | 28 |
| 5.1 Analyse | 28 |
| 5.1.1 Musikalske ferdigheter | 28 |
| 5.1.2 Trygghet i gruppe..... | 30 |
| 5.1.3 Motivasjon | 35 |
| 5.2 Drøfting – hvilke faktorer er relevante for elevenes sangglede? | 40 |
| Hva skaper motivasjon hos elevene?..... | 40 |
| Hvordan skape et undervisningsrom hvor det oppleves trygt å utfolde seg? | 41 |
| Et undervisningsopplegg med vekt på rytmiske relasjonsøvelser? | 43 |
| Hvordan få elevene til å uttrykke glede og «syng ut»?..... | 44 |
| Hvilke faktorer er relevante for elevenes sangglede i gruppebasert sangundervisning? | 45 |
| KAPITTEL 6: METODOLOGISK DRØFTING OG VIDERE FORSKNING..... | 47 |
| LITTERATUR | 49 |
| Vedlegg 1: Spørreskjema..... | 52 |
| Vedlegg 2: Intervjuguide | 58 |
| Vedlegg 3: Samtykkeskjema..... | 60 |
| Vedlegg 4: Godkjenning fra NSD..... | 63 |

KAPITTEL 1: BAKGRUNNEN FOR PROSJEKTET

1.1 Problemstilling og relevans

Utgangspunktet for forskningsprosjektet har vært min daglige praksis som sanglærer i kulturskole og et ønske om å utvikle min faglige kompetanse for å kunne være en best mulig sanglærer for elevene mine. Hvordan lærer elevene best, hva motiverer de og hvordan kan de få mest mulig ut av undervisningen i gruppe? Tidlig i prosessen oppdaget jeg at det samlede volumet fra gruppen var forholdsvis lav og at flere nesten ikke sang. Samtidig sang de veldig fint og jeg ble usikker på hva dette kan skyldes. Dersom tenåringsjenter har lyst til å synge, men nesten ikke tør å prøve, hva kan være grunnen og hva kan vi gjøre med det? Og hva kommer først av trygghet og utfoldelse; handler det først og fremst om det sosiale samspillet mellom elevene, har det noe med meg å gjøre eller har det noe med deres faglige kompetanse eller opplevelsen av denne å gjøre? Mitt mål har derfor ikke vært å finne ut hvor stort faglig læringsutbytte elevene har hatt av undervisningen, men i hvor stor grad de har hatt det gøy og følt seg trygge til å utfolde seg.

Jeg stilte meg tidlig spørsmålet: «Hva ønsker jeg *egentlig*?» For elevene mine ønsker jeg at de skal kunne synge bedre teknisk, å intonere bedre, bli tryggere på egen stemme og å kunne bruke kroppen mer og fundamentere seg selv når de synger. Men det som kanskje er aller viktigst er sangglede. En følelse av å bli mer samstemte, ha en felles «groove», og aller mest: ha det gøy. Det store fokuset har vært å sette ungdommene i sentrum, finne ut hva som motiverer de, hvilke verdier de har og hva som skal til for at de skal lære mest mulig og samtidig ha det gøy. Problemstillingen ble derfor:

Hvilke faktorer er relevante for elevenes sangglede i gruppebasert vokalundervisning?

Jeg ønsker med det å kunne bidra med flere perspektiver på hva som er relevant og viktig i gruppebasert vokalundervisning. Ikke for å oppnå skjønnsang innen gitte idealer eller sjangre, men for å gjenvinne og beholde sangglede blant ungdom.

1.2 Avgrensning og begrepsavklaring

1.2.1 Sangglede

Hva er sangglede? Dette er et stort tema som man kan skrive en egen oppgave rundt. For avgrensning i denne oppgaven velger jeg å støtte meg til Persen (2005) og påpeke at det ikke er én enkelt ting, men en sum av flere. Det handler om en sammenheng mellom glede, trivsel, smil og pust. En følelse av flyt, både i stemmen, kroppen og i følelsene. Det er noe du kan kjenne inni deg, og det er noe du kan uttrykke.

Og alt dette er knyttet til aktiviteten å synge. Sangglede vil altså si en subjektiv opplevelse av glede, noe som gir deg gode følelser og som du har lyst til å gjøre mer av.

1.2.2 Vokalgruppe

Oppgaven er skrevet rundt en kommunal kulturskoles vokalgruppe, som skoleåret 2019/2020 har telt 10 jenter i alderen 12-18 år. Grunnen til at det kalles vokalgruppe er fordi det er flere som synger sammen, samtidig som at det ikke er så like mange som det ofte er i et kor. Kor har også vært et litt slitt begrep i distriktet blant yngre sangere, samtidig som uttrykket vokalgruppe har fått et oppsving i forbindelse med filmer og serier som «Glee» og «Pitch Perfect». Vi bestemte derfor å kalle det for vokalgruppe, selv om dette kanskje helst blir assosiert med grupper hvor hver enkelt sanger har en mer fremtredende rolle og ofte uten dirigent. I denne oppgaven vil det bli brukt teorier og forskning om kor med hensikt å belyse fenomener i forskningsgruppen, selv om denne i oppgaven vil benevnes som «vokalgruppe».

1.2.3 Undervisningssituasjonen

Forskningsprosjektet er også avgrenset til å kun gjelde undervisningstimene, ikke konsertsituasjonen. Dette fordi det er en del andre faktorer som spiller inn i når man står på en scene og skal framføre eller formidle noe. For oppgavens avgrensning er det derfor kun øvingssituasjonen som er blitt evaluert.

1.3 Rammefaktorer

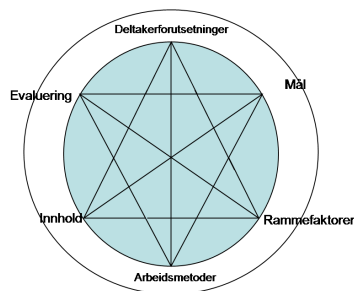
1.3.1 Rammeplan for kulturskolen (RFK)

«Kulturskolen skal styrke elevenes estetiske, sosiale og kulturelle kompetanse». (RFK, 2016, s.8)

Med rammeplanen (RFK 2016) ble føringer for hvordan undervisningen i kulturskolen skal foregå, sterkere tydeliggjort. Her beskrives hvilke mål skal vi søke å nå og hvilket fokus elevene skal ha. Rammeplanen er også vedtatt i kommunestyret i kommunen hvor forskningsprosjektet foregikk. Tilbudet om vokalgruppe er en hybrid mellom rammeplanens breddeprogram og kjerneprogram: det er mulig å være med kun i vokalgruppen (breddeprogramtilbud) eller du kan være med som enkeltelev (kjerneprogramtilbud) og få individuell undervisning i tillegg til gruppeundervisningen. På denne måten vil alle elevene få mer samlet sang- og undervisningstid, samtidig som det åpner for differensiering og individuell oppfølging på et grundigere nivå enn om det utelukkende var et gruppetilbud. Årets elever kommer fra tre ulike skoler, noe som kan være en styrke: «Det kan bidra til nettverk mellom elever fra ulike miljø, klassetrinn og skoler, og aldersblandingen styrker læringsmiljøet i kulturskolen.» (RFK 2016, s 9)

1.3.2 Den didaktiske relasjonsmodellen

Et oversiktlig utgangspunkt for å snakke om rammefaktorer, kan være den didaktiske relasjonsmodellen til Bjørndal og Lieberg (Hanken & Johansen, 1998, s.148):



Figur 1.1: Den didaktiske relasjonsmodellen (Hiim & Hippe, 2009, Bjørndal & Lieberg, 1978).

Hanken & Johansen (1998) beskriver den didaktiske relasjonsmodellen som et hjelpemiddel i den didaktiske planleggingen av undervisning. Den fungerer som en visuell framstilling av «hvilke faktorer man bør overveie, og hvordan de forskjellige faktorene henger sammen». (Hanken og Johansen, 1998, s.147). Den brukes her for å tydeliggjøre hvilke faktorer som griper inn i forskningsprosjektet og legger rammene for hvordan prosjektet vil foregå.

Deltakerforutsetninger

Elevforutsetninger handler om hvem som mottar undervisning og hvilke forutsetninger de har for læring. Vokalgruppa består av ti jenter med aldersspenn på 12-18 år, hvorav ni av jentene er mellom 12-15 år, og en er 18 år. Alle ti har søkt plass i kulturskolen hvor det er åpent inntak, altså ingen opptaksprøve eller lavere nivåer de må gjennom for å være med. Tre av jentene begynte på sang nå i høst, mens de sju andre var enten med i vokalgruppa året før eller har gått på sang i kulturskolen tidligere. De som har gått på sang i kulturskolen lengst, har gått der i seks år. Noen av elevene spiller også instrumenter: piano eller gitar. Jentene går på barneskole, ungdomsskole og videregående skole i samme kommune som kulturskolen ligger. Åtte av ti elever har i år hatt enkeltundervisning i tillegg, men det er gruppeundervisningen som har vært fokus i dette forskningsprosjektet, og det er utelukkende de øvelsene og sangene vi har hatt i gruppen som danner utgangspunkt for denne analysen.

Lærerforutsetninger setter fokus på hvem som underviser og hvilke forutsetninger vedkommende har for dette. Jeg som lærer er utdannet allmennlærer med fordypning i musikk, samt faglærer i musikk med sang som hovedinstrument. I tillegg tar jeg rytmisk korledelse som fordypningsenhet i masterutdanningen som går parallelt med forskningsperioden. De siste årene har jeg jobbet i grunnskole med blant annet klassesvis musikkundervisning, og kulturskole, hvor sang og kor er mine hovedområder.

Rammefaktorer

Øvelsene er fast hver onsdag kl 15:00-16:30. Skoledagen slutter kl 14:30, og elevene rekker da en liten matbit og pust i bakken før vi starter. Vi øver i ungdomsskolens musikkrom med god plass, samt mikrofoner, piano, gitar og audio-høytalere tilgjengelig. Det er ingen andre i tilstøtende rom denne tiden, noe som gjør at vi kan både lage så mye lyd vi ønsker eller får til, og det er sjelden andre elever rundt som kan være en forstyrrende faktor i undervisningen eller i byggingen av det sosiale fellesskapet i

gruppa. De elevene som går på ungdomsskolen, kjenner også godt dette rommet fra musikkundervisning og sal og scene-faget i skoletida, mens for de andre elevene er dette et rom som kun er knyttet til vokalgruppa og sangundervisning i kulturskolen.

Evaluering

Elevene opplever sjelden å bli evaluert individuelt. De får tilbakemeldinger på kroppsholdning, volum og innsats som gruppe. Det avholdes foreldresamtaler to ganger i løpet av skoleåret hvor eleven og foresatte blant annet får tilbakemelding om oppmøte og innsats i timene, og om utvikling ut ifra elevens individuelle utgangspunkt. Vi jobber også med utgangspunkt i elevenes sangtekniske utviklingspotensiale på de individuelle sangtimene, uten at dette har direkte sammenheng med vokalgruppa.

Mål

Målet for undervisningen er samsvarende med problemstillingen i masteroppgaven, og dette beskrives i kapittel 1.1, samt utfylles i kapittel 3.

Innhold og arbeidsmetoder

Vokalundervisning med stor grad av oppvarmingsøvelser og rytmeleker, stort fokus på det sosiale og kroppsliggjøring av kunnskap. Dette blir grundigere omtalt under kapittel 3: metodikk og undervisningsopplegg, da dette danner grunnlaget elevene uttaler seg om i empiriinnsamlingen.

1.4 Etiske vurderinger

Norsk senter for forskningsdata (NSD) er søkt om tillatelse til å både filme, intervju og bruke spørreskjema. Anonymitet har vært svært viktig, spesielt på grunn av elevenes alder. Jeg anser det som svært viktig å være lojal mot informantene og være nøye med å referere riktig. Det ble også avklart med rektor på forhånd for å sikre at det var i orden å bruke arbeidsplassen til forskningsarbeidet.

1.5 Oppgavens struktur

Bakgrunn og relevans for oppgaven er beskrevet i kapittel 1. Kapittel 2 presenterer relevant teori og tidligere forskning og kapittel 3 gir en innføring i undervisningsopplegget som har ligget til grunn for forskningsperioden. Sammen utgjør disse et grunnlag å drøfte empirien på. Kapittel 4 posisjonerer oppgaven og meg som forsker i et vitenskapeteoretisk landskap, samt presenterer de metodiske innfallsvinkler som er brukt for å samle empiri. I kapittel 5 vil empirien bli analysert og senere drøftet med forankring i teorien. Kapittel 6 vil avslutte oppgaven med en kort oppsummering og tanker for videre forskning.

KAPITTEL 2: TEORI

«Ordet teori kjem frå gresk og tyder 'blikk', 'skoding' eller 'syn'» (Fuglseth, 2018, s. 246). Dette kapittelet vil belyse teorier knyttet til motivasjon, trygghet i gruppe, kroppslig læring og stemmebruk, samt korlederrollen og betydningen av å skape gode relasjonar og med det gi lesaren et par briller å lese empirien gjennom.

2.1 Motivasjon

«Motivasjon defineres vanligvis som en *indre tilstand som forårsaker, styrer og opprettholder atferd*» (Woolfolk, 2004, s.274). Vi skiller gjerne mellom *indre motivasjon*, som baserer seg på behov, interesse og nysgjerrighet, og *ytre motivasjon* som er mer eksterne faktorer som belønning, sosialt press, straff eller lignende.

Indre motivasjon er den naturlige tendensen til å oppsøke og overvinne utfordringer når vi følger personlige interesser og utvikler våre ferdigheter. Med en indre motivasjon trenger vi ikke belønning eller straff, fordi aktiviteten i seg selv er belønning nok (Woolfolk, 2004, s. 275).

Hverken Woolfolk (2004) eller Renwick & Reeve (2012) ser indre eller ytre motivasjon som et enten-eller-spørsmål, men at man kan tenke motivasjon som en diametral linje. Renwick & Reeve (2012, s. 146) ser indre motivasjon som ett ytre punkt, mens amotivasjon eller demotivasjon utgjør det andre og ulike grader av ytre stimulert motivasjon som fyller linja hierarkisk der våre aktiviteter er plassert et sted på denne linjen. Woolfolk (2004) mener at man kan skape indre motivasjon ved å knytte stoffet til elevenes interesser og påpeke deres økende kompetanse. Dette faller godt sammen med den sosiokulturelle læringsteoretikeren Vygotskys idé om «den nærmeste utviklingssonen». Han skiller mellom *oppnådd kompetanse*, altså det sangeren kan gjøre uten hjelp, *den nærmeste utviklingssonen*, altså det sangeren kan gjøre med riktig støtte og veiledning, og *den framtidige kompetansen* som eleven ennå ikke har forutsetninger for å klare. (Skaalvik & Skaalvik, 2005, s.56-58) Ved å legge til rette for at elevene får utfordringer som de kan greie med begrenset tilførsel av støtte, vil de kunne oppleve å mestre utfordringer som de tidligere ikke fikk til og med det få bekreftet en økende kompetanse.

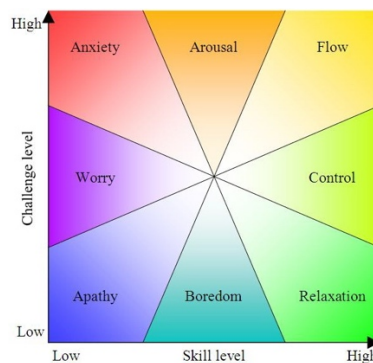
Renwick & Reeve (2012) fremhever betydningen av å støtte opp om elevens indre motivasjon i motsetning til å styre motivasjonen med straff og belønning som hjelpemidler. En lærer som støtter opp om indre motivasjon vil gi utfordringer for å pleie motivasjonen for å bli bedre og forklare grunnene til at vi gjør det vi gjør, spesielt når det er vanskelig eller kjedelig. Hun vil også forklare og invitere elevene selv til å komme med innspill til løsninger, la eleven finne sin egen vei, samt bekrefte elevenes følelser når ting er kjedelig eller vanskelig og invitere dem til selv å komme med innspill til hva de kan gjøre for at det skal bli enklere eller mer spennende. Det handler i stor grad om å bygge oppunder elevens autonomi og opplevelse av eget valg og kompetanse. (Renwick & Reeve, 2012, s.149) Indre motivasjon vil alltid trumfe ytre motivasjon, og ytre motivasjon har sjelden evnen til å motivere elevene til noe

særlig mer enn til å innta en «run-through-innstilling», altså bare gjøre det mest nødvendige for å komme igjennom. Den vil heller ikke være spesielt egnet til å gi elevene langsiktig motivasjon, og muligheten for at de vil miste den og slutte med aktiviteten tidlig er ganske stor. Å gi elevene *flere* ytre motivasjonskilder hjelper også sjelden. Det er likevel ofte vanskelig å ha en indre motivasjon til alle aspekter ved det å lære seg noe nytt eller å bli bedre til noe av den grunn at det krever flere delaktiviteter som ikke alltid er like gøy. Det å finne ytre motivasjonsfaktorer og internalisere disse, altså å få disse aktivitetene til å bli en del av den indre motivasjonen, vil derfor være hensiktsmessig. Renwick & Reeve (2012) bruker ordet «self-efficacy» om troen på at vi har det som trengs for å greie å gjennomføre noe. For eksempel er det mange som kan bli motivert av en type måling av økt ferdighet for å se fremgang; «vi fikk det til!»

Også den opplevde verdien av aktiviteten i seg selv kan spille en rolle i motivasjonen i følge Renwick & Reeve (2012). De kaller dette «task value» og forklarer dette med fire hoveddeler: verdien av å lykkes med aktiviteten, hvilken nytteverdi den vil kunne ha i hverdagen, den indre opplevde verdien av å gjøre aktiviteten i seg selv og hva det vil gå på bekostning av å bruke tid på aktiviteten, for eksempel i form av andre ting du må velge bort eller ikke får tid til. (Renwick & Reeve, 2012, s.153). Om man trekker linjene til vokalgruppa, vil dette bety at elevene ideelt bør

1. oppleve sang i vokalgruppa som noe verdifullt eller som har en viss status.
2. kunne se en nytteverdi av å være med der, for eksempel i form av flere venner eller at de lærer seg ferdigheter som de drar nytte av i andre sammenhenger.
3. ha en indre motivasjon for aktiviteten i seg selv, altså at de innerst inne liker å synge.
4. føle at det er verdt det i forhold til andre ting de eventuelt går glipp av, som at det kræsjer med andre fritidsaktiviteter eller at de ikke får like mye tid til å være med venner utenom.

Renwick & Reeve (2012) trekker fram begrepet «flow» som er beskrevet av motivasjonsforskeren Csikszentmihalyi (Renwick & Reeve 2012, s. 155).



Figur 2.1: Flow-diagram (Csikszentmihalyi, 2004)

Som vi kan se av diagrammet, kategoriserer Csikszentmihalyi (2004) opplevelsen av situasjonene ut ifra sammenhengen mellom ferdighetsnivå og grad av utfordring. Dersom ferdighetsnivået er høyt i forhold til utfordringen, kjeder vi oss, er avslappet eller har en følelse av kontroll. Dersom utfordringen blir for stor i forhold til ferdighetene, vil vi bli engstelige eller oppgiret. For å komme fra «arousal» til «flow», må vi tilføre mer kunnskap eller ferdighet. For å komme fra «control» til «flow», må vi øke utfordringen. Csikszentmihalyi understreker også at for å kunne komme i tilstanden av «flow» er det nødvendig med et sett forkunnskaper (Csikszentmihalyi, 2004). Csikszentmihalyi og flow-begrepet blir også beskrevet av Fostås (2002) hvor hun referer til at denne typen opplevelser oftest finner sted innen aktiviteter som «lek, ritualer, kunstopplevelser og kreativ adferd» (Fostås, 2002, s. 67). Hun påpeker også at flow-opplevelser kommer i ulike grader, hvor hyggelige og engasjerende opplevelser er i den ene enden, mens mer ekstatiske og intense opplevelsene er i den andre. Fostås mener i motsetning til Csikszentmihalyi at forkunnskaper ikke er like nødvendig.

Flow - konsentrasjon, hengivelse, tilstedeværelse, selvforømmelse – dette er opplevelser som elever bør kunne få i rikelig monn i instrumentalundervisningen. Det ser heller ikke ut som elevers begavelse, innlæringskapasitet og nivå har noen betydning. Flow-opplevelser er for alle! (Fostås, 2002, s.68)

2.2 Trygghet i gruppe

Sangundervisning i gruppe fremfor sangundervisning enkeltvis kan begrunnes med sang som en sosial aktivitet. «Korsang er hovedaktiviteten i Belcanto, men det som læres *om* og *via* aktiviteten er minst like viktig.» (Balsnes, 2014, s. 71) Musikk er både noe høyst personlig, og samtidig sosialt og kollektivt. Høyem Aune (2003) skriver at folk liker å lære sammen, både barn og voksne: «Musikalsk og sosial læring kobles. Gruppearbeid gir mulighet for felles musisering. Det fremmer lærings- og prestasjonsmotivasjonen. Team-følelse, solidaritetsfølelse, gehør og bevissthet for andres instrument opparbeides.» (Høyem Aune, 2003, s.68-69) Hun skriver videre at gruppearbeid minsker autoritetsangst og at både gode og dårlige elever kan fremmes. Gruppearbeid skaper muligheter for tverrfaglig arbeid og tilpasset opplæring. Hagenes (2006) hevder at korsang utvikler hele mennesket: Pust og kroppsholdning, konsentrasjon, evne til langsiktig planlegging, trygghet til å opptre og stå fram i ulike sammenhenger – ikke bare scenisk, samarbeidsevne og omtanke for andre, kreativitet, bredere kunst- og musikkinteresse innen ulike genre og stilarter (Hagenes, 2006, forord V). Også Fostås (2002) trekker frem gruppesituasjonen som gunstig for fellesskapsfølelsen og innlæring av musikkaktiviteter: «Vi skal forøvrig merke oss at selve gruppesituasjonen kan være fruktbar når det gjelder flow-opplevelser. Massesuggesjon er et etablert og veldokumentert fenomen. Vi kan regne med en smitteeffekt, en emosjonelt farget stemning, som forplanter seg i et tett fellesskap» (Fostås, 2002, s. 68).

«Ungdomstiden er forbundet med endring og det å være i bevegelse, både psykologisk, sosialt, kognitivt og biologisk.» (Krüger & Strandbu, 2015, s. 33) De skriver at det å være ungdom handler både om å

være et helt og fullkomment menneske her og nå, men samtidig være på vei. Det blir dermed viktig å ta elevene på alvor og la verdiene deres komme fram, samtidig som vi skal støtte de i prosessen mot å finne sin egen vei. Ruud (2019) trekker fram at «vi skaper oss selv gjennom hva vi engasjerer oss i, tror på og får leve ut i praksis.» (Ruud, 2019, s. 43) Det er mange unge som både skaper og finner sin identitet gjennom arbeid med sang og musikk, noe også Rammeplanen for kulturskolen fremhever: «Kunsten former identitet og øker forståelse for andres uttrykk. Gjennom arbeid med kunst utvikles fantasi og sanselighet, og som deltagere i kulturelle fellesskap utvikler vi vår trygghet og forståelse for hva det vil si å være menneske, alene og sammen med andre.» (RFK, 2016, s. 5). Det å ta ungdommene på alvor og ha forståelse for at aktiviteten de selv har valgt å være med på kan bety mye for dem, vil dermed kunne være svært viktig for elevenes utvikling og opplevelse av både seg selv og aktiviteten.

Balsnes (2014) påpeker at læring og sosiale egenskaper henger nøye sammen: «Læring i kor handler ikke bare om musikk, men også om en rekke andre ikke-musikalske kunnskaper, holdninger, ferdigheter og verdier. (Balsnes, 2014, s. 71) Krüger & Strandbu (2015) fremhever at musikk både er høyst personlig, men samtidig noe sosialt og kollektivt. I tillegg trekker de fram jevnalderfellesskapet som viktig for identitetsarbeidet, læring og opplevelse av tilhørighet. Dette gir referanser til Mead og hans speilings-teori; vi danner oss et bilde av oss selv gjennom hvordan vi speiles av andre. Dette gjelder spesielt «den signifikante andre», altså noen som betyr noe for oss (Imsen, 2005, s. 420). Mange ungdommer bruker musikken til å uttrykke følelser og til å tydeliggjøre hvem de er. Å gi elevene opplevelsen av å kunne ta individuelle valg og samtidig skape rammer for et fellesskap med noen felles referanser, er noe som må balanseres.

«Selvoppfatning er en fellesbetegnelse på alt vi vet, tror og føler om oss selv. Selvoppfatning, inkludert forventninger om mestring av bestemte aktiviteter, har også stor betydning for motivasjon.» (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s 26-27). I dette møtet formes også vår oppfatning av oss selv og vår stemme. Å skape trygghet i gruppe med sang som hovedaktivitet, må nødvendigvis også omhandle arbeid med å skape trygghet på egen stemme. Bevisstgjøring om hele kroppen som instrument sammen med gode verktøy for å kontrollere blant annet luftstrøm, volum og register, vil kunne bidra til å gi eleven forutsigbarhet og trygghet på egen stemme.

2.3 Kroppslig læring og stemmebruk

Vi lytter til musikk med våre muskler. (Nietzsche)

Kroppsliggjøring av musikken handler om å trene muskelminnet og automatisere bevegelser. Det handler også om å få bevisstheten om sangens elementer «inn i kroppen», mer enn å få den «inn i hodet», altså å flytte den musikalske erfaringen fra det kognitive til det sanselige. Sangpedagogikken Complete Vocal Technique peker på betydningen av repetisjon og bevisst trening av muskelminnet for å

innarbeide gode og helsefremmende vaner i sang. «This means that the muscles get used to responding in a certain way and will learn to function automatically in the future. [...] It is generally better to do easy exercises without mistakes than difficult exercises with mistakes» (Complete Vocal Technique, Pedagogics). Å jobbe med kroppsliggjøring av musikk kan for eksempel gjøres ved hjelp av rytmiske øvelser. Vi jobber med sansene; auditivt, visuelt, taktilt og kinestetisk, og kobler disse sammen. Det krever oppmerksomhet, koordinasjon, energi, tid og vilje. Dette kan brukes for å øke både den bevisste og ubevisste kunnskapen om puls og rytme i musikken, og kan samtidig skape større trygghet i framføringssituasjonen.

Elevene i vokalgruppa er alle i aldersgruppen som ofte omtales som «generasjon prestasjon». «Begrepet karakteriserer en flink, veltilpasset og aktiv ungdomsgenerasjon, som er opptatt av å prestere og gjøre det godt på mange områder» (Bakken, Sletten & Eriksen, 2018). Det vises til at ungdom til alle tider har vært opptatt av å prestere, men at de nå mer enn noen gang før har nærmest uendelig med valgmuligheter og tydelige forventninger om å lykkes på flere områder. Ikke minst skaper sosiale media et stort press på elevene og unge jenter er ifølge artikkelen spesielt utsatt. Lege og musikkterapeut A. Myskja skriver i flere av sine bøker om hvordan både musikk i sin helhet, men også hvordan fysiske og rytmiske øvelser spesielt, kan bidra til å roe pusten, senke stress og øke produksjonen av endorfiner, også kjent som «lykkehormoner» (Myskja, 2014, Myskja, 2018).

Flere sangpedagoger taler kroppsbevissthetens sak, både ut ifra forskning og egen erfaring. Høyem Aune (2003) beskriver ulike innfallsvinkler og «systemer» for å jobbe med det hun kaller «body work», men påpeker at det viktigste er å finne en retning som passer den enkelte. Det kan like godt være afrikansk dans som meditasjon eller eutoni.

Arbeid med kropp skal bidra til økt å øke kroppsbevissthet, opparbeide gode ergonomiske arbeidsvaner og unngå slitasje. Dette gjør at man blir mindre utsatt for sykdom. [...] Kroppsbevissthet styrker det tekniske nivå, og den innlærte teknikken forstyrres ikke av ukontrollerte angstutsalg. Gleden ved å formidle blir større, og dette vekker det kreative mangfoldet (Høyem Aune, 2003, s.27)

Også Hagenes (2006) fremhever viktigheten av å jobbe fysisk med sangere i kor. «Arbeidet med dans, eller bevegelse utviklet de unge sangerne på flere måter: De fikk stor grad av scenetrygghet, bedre formidlingsevne, pust, kondisjon og kroppsholdning» (Hagenes, 2006, s.4). Schei (2011) underbygger det å jobbe med kropp som viktig for å legge til rette for lyd, som igjen er grunnleggende for å kunne synge og beholde god stemmehelse: «Lyden som produseres av stemmebåndene er avhengige av kroppens pust og luftstrøm, av muskler og subtil koordinering for å produsere lyd.» (Schei, 2011, s. 89). Ophus (2014) argumenterer med at «Å synge, leke, danse og bevege seg er helt grunnleggende ferdigheter [...]

Ved å styrke den musikalske og kreative utviklingen, bidrar vi også til bedre kroppsbeheerskelse, koordinasjonsevne, selvfølelse, sosial innsikt og samarbeidsevne» (Ophus, 2014, s. 4)

Også den praktiske erfaringens betydning for læring bør belyses i denne sammenheng. Bakken Hauge & Christophersen (2003) trekker frem dette i sin bok *Rytmaskundervisning i grunnskolen*, hvor de henviser til sosiokulturelle læringsteoretikere som vektlegger nettopp dette. «Slagordene «learning by doing» og «barn må gripe for å begripe» fra Dewey, Piaget med flere er viktige pedagogiske prinsipper i all pedagogisk litteratur. Læring skjer gjennom egen aktiv handling og aktivitet. (Bakken Hauge & Christophersen, 2003, s. 32). De peker på at det ikke er nok å bli introdusert for lytteeksempler for å forstå musikkens koder, men at elevene må få anledning til å utforske, eksperimentere og skape. Forfatterne søker her å belyse betydningen av å bruke praktiske aktiviteter i musikkundervisning i grunnskolen, men betydningen av å gjøre fysiske øvelser kan også ha en viss overføringsverdi til vokalundervisningen.

Et annet og ofte underkommunisert kroppslig fenomen er at også jenter kommer i stemmeskiftet. «Hormoner gjør at stemmen endrer seg, instrumentet vokser, og stemmen blir på et vis dypere og rikere. Karakteristiske symptom for endringen er heshet, mindre fleksibilitet, tydelige registerbrudd, luftighet og man kan oppleve å miste kraften i stemmen [...] Dette resulterer i en konstant risikovurdering når de synger, og de mister sanggleden. Denne følelsen tar de med seg, også etter endt stemmeskifte» (Kjeøy, 2020). Det å legge til rette for god og «sunn» stemmebruk og samtidig forebygge slitasje og feilfunksjoner er svært viktig. Bevissthet rundt at hele kroppen er med på utgjøre instrumentet vårt og at vi med hjelp av fysiske øvelser kan legge til rette for god «støttebruk», vil kunne ha positive effekter på dette.

2.4 Korlederrollen

«Korledere må kunne litt om alt» (Bauge & Aarflot, u.å., s. 3). Som korleder er det grunnleggende å ha bred kunnskap om sangteknikk for å fremme god og sunn stemmebruk blant elevene. Denne kan være forankret i ulike sangtradisjoner og stilarter, men må søke å ivareta de unge sangstemmene og gi de verktøy og støtte til å utvikle seg på en god måte. «Lærerne avgjør ved sin væremåte både om elevens interesser består, om de føler seg flinke og om deres iver vedvarer» (RFK 2016, s. 16). Det er læreren sitt ansvar å skape et trygt rom, skape tillit både til seg selv og sine fagkunnskaper, men også elevene imellom og til eleven selv. Å bruke stemmen er en svært personlig aktivitet som krever trygghet hos hver enkelt elev, og et trygt rom hvor det er lov å utfolde seg oppleves som avgjørende for at slik aktivitet og utvikling skal skje. Konkrete måter å gjøre dette på vil kunne være å by på seg selv, være tydelig og forutsigbar, opptre vennlig og smilende. Det er også viktig å vise interesse for den enkelte og passe på å gi hver enkelt oppmerksomhet, vise at de er sett og regnet med. Det siste blir også underbygget av

Renwick og Reeve (2012, s. 147) som en viktig del av å tilrettelegge for elevenes indre motivasjon. Det vil være avgjørende å opptre støttende og å gi tilpassede utfordringer, gi frihet og medbestemmelse.

I tillegg til å inneha både høy fagkunnskap og å kunne formidle dette til elevene, vil det kunne være like viktig med relasjonskompetanse. Spurkeland (2017) definerer relasjonskompetanse som ferdigheter, evner, kunnskaper og holdninger som etablerer, utvikler, reparerer og vedlikeholder relasjoner mellom mennesker. (Spurkeland, 2017, s. 214-215). Som korleder er det viktig å sette fokus både på relasjonen mellom lærer og hver enkelt elev, relasjonen mellom lærer og elevene som gruppe, og relasjonen elevene imellom. Formålet med å jobbe med disse relasjonene, vil først og fremst være å øke trivselen for alle, og hindre «negative tendenser» som kan føre til usikkerhet hos elevene, og samtidig stimulere læringsmiljøet og sangglede hos elevene. «Tenåringer trenger å føle seg kompetente og verdsatte, og de trenger å føle tilhørighet. Ved blant annet å legge til rette for gode relasjoner mellom lærer og elev, kan skolen og lærerne bidra til å dekke disse behovene.» (Drugli, 2012, s. 89) Hun hevder også at tenåringer som har gode relasjoner til sine lærere blir mer motiverte for å yte faglig innsats enn elever som ikke har det. (Drugli, 2012, s. 91). Rollen som korleder handler i stor grad om hvordan man kan skape mest mulig trygghet og sangglede, både faglig gjennom de aktiviteter vi gjør og relasjonsbygging gjennom personlige egenskaper. «Uansett hvilken arbeidsstil vi bruker, må de unge føle seg inkludert og få oppleve at dirigenten er en lyttende person med omtanke og vilje til å styre korarbeidet i en retning som setter sangerne i fokus.» (Hagenes, 2006, s. 2)

2.5 Tidligere forskning på området

Persens hovedoppgave (2005) «**Utrolig å få kunne syng ut**» handler om hvordan sangglede kan fremmes og hemmes. Hun tar blant annet opp hvordan sang befinner seg i spenningsfeltet mellom personlig opplevelse og eksternt uttrykk, noe som kan vurderes av andre enn seg selv. Hun beskriver sin forståelse av å syng ut slik: «Å syng ut innebærer å være hengiven og spontan. Man gir seg hen til pusten. Man slipper inn pust, og så lar man tonene strømme på utpusten - uten reservasjon, uten angrefrist» (Persen, 2005, s. 48). Hun viser også til hvordan sang i kor kan bidra til musikalske opplevelser av noe større enn seg selv, det å være en del av noe.

Hver enkelt stemme er kanskje ikke så fyldig og sikker, men sammen kan de forsterke hverandres gode kvaliteter (av og til, når koret ikke fungerer, kan det virke motsatt). Sammen kan stemmene frambringe flott musikk, og opplevelsen av å uttrykke noe større enn deg selv forsterkes i et musikalsk fellesskap. (Persen, 2005, s 49).

Hun beskriver hvordan det å syng ut åpner for en sårbarhet, men også at det å åpne for denne sårbarheten innad i gruppen skaper sterkere opplevelse av fellesskap, tillit og tilhørighet, et sted hvor det er trygt å være sårbare sammen. Samtidig trekker hun frem at sangglede baserer seg på en balanse mellom utfordringer og ferdigheter og det å kunne oppleve en viss grad av mestring.

Eggens masteroppgave (2018) «**Alle kan sjunga, men det låter olika**» tar for seg trygghet på egen stemme til jenter i barnekor. Hun har fokusert på ulike musikalske og relasjonelle øvelser i oppsyngingsdelen av korøvelsen, og sett på om de kan ha innvirkning på deltakernes opplevde trygghet på egen stemme. Hun viser til at det relasjonelle har stor betydning for elevenes opplevelse av dette (Eggen, 2018, s. 36). Hun trekker også inn at kroppsspråk og øyekontakt har en positiv effekt for tydelighet og kommunikasjon med de fleste i gruppa, noe hun blant annet oppnår ved å jobbe uten noter og med begrenset bruk av tekst. I tillegg peker hun på at fysiske og praktiske leker er gunstig for opplevelse av mestring. «Det at sangerne tilegner seg ny kunnskap gjennom kroppsliggjøring i en lekbasert atmosfære opplever jeg legger til rette for musikalsk og sanglig **mestring**» (Eggen, 2018, s. 37).

Balsnes (2009) har i sin doktogradsavhandling: «**Å lære i kor – Belcanto som praksisfellesskap**» forsket på kor, og er blant annet opptatt av helseperspektivet korsang kan gi. «Oppsummerende kan man si at kordeltakelsens mange implikasjoner i sum fører til én hovedimplikasjon, nemlig økt livskvalitet» (Balsnes, 2009, s. 197). Hun trekker fram verdier som humor, medmenneskelighet, omsorg, åpenhet og mangfoldighet, variasjon og balanse. I koret som hennes studie har tatt utgangspunkt i, et blanda bygdekor fra Søgne, skriver hun videre at hovedfokuset for medlemmene ikke er å lære å synge, men å synge sammen. Det er det sosiale fellesskapet, toleranse for og trygghet til andre mennesker som er hovedfokus. Med høyere musikalske visjoner enn korets medlemmer selv hadde, fikk hun en tøff start som dirigent. Hun fant dermed etter hvert ut at hun måtte skru ned tempoet og være mer lydhør overfor hva koristene selv ønsket og hva de var motivert for.

Schei (2011) sin avhandling «**Kan stemmeskam overvinnes? Om helsefremmende aspekter ved profesjonelle sangeres identitetsarbeid**» beskriver stemmens betydning for vår identitet, som et kroppslig og meningsbærende fenomen. Hun påpeker at det er en viktig faktor for en persons utvikling av stemmen å få positiv bekreftelse av «betydningsfulle andre». (Schei, 2011, s 92)

Hele følelsesregisteret formidles daglig gjennom stemmen. Stønn, gråt, latter, sinne, uro og skam, glede og frykt; alt høres i klangen. Stemmens uttrykk bærer i seg anatomiske, fysiologiske, psykologiske, relasjonelle, kulturelle og historiske elementer – levd liv, kropp og selvopplevelse. Hvordan følelsene kommer ut gjennom stemmen i ord, lyder og toner, er like forskjellig som hver enkelts kulturelle og psykologiske biografi. (Schei, 2011, s. 89)

I tillegg peker hun på utfordringen med at sangkonkurranser og fremstilling av «sangstjerner» i media kan ha en negativ effekt i form av å skape et urealistisk bilde på hvordan stemmen skal fremstå og hva som «skal til» for å «kunne» synge. Hun formidler også et syn på skam som noe nødvendig, noe som regulerer oss i retning av det som blir oppfattet som normalt, og som av begrenset omfang er bra for vår sosiale tilpasning. Schei (2011) forklarer flere mulige metoder for å jobbe forbyggende mot stemmeskam. Dette kan være å sette ord på arbeidet man gjør med stemme og kropp for å hjelpe kroppen å huske

hva man har gjort og hvordan det virker. «En 'stemmedagbok', hvor man skriver til seg selv hvordan kroppen oppfører seg når ting fungerer bra og dårlig, kan utvikle bevisstheten om instrumentet som objekt og subjekt» (Schei, 2011, s. 100). Schei gjør også oppmerksom på at skammen ikke avhengig av at det er noe påfallende ved det kroppslige eller hørbare uttrykket. «Men den som lar seg hemme av sitt eget uttrykk, opplever at det er slik, at noe er påfallende og legges merke til. En slik følelse kan være så sterk at den kan fortone seg sann resten av livet. Man hemmer sin egen atferd for å unngå avvisning, ganske uavhengig av omgivelsenes faktiske reaksjoner» (Schei, 2011, s. 88).

Aunes (2011) masteroppgave «**De uunnværlige jentesangerne – en undersøkelse av den unge jentestemmens vilkår**» setter søkelyset på de muligheter og begrensninger miljøet rundt unge jentesangere setter for dem, og hvordan dette samstemmer med deres fysiologiske utvikling. Hun er spesielt opptatt av hvilke faktorer som påvirker jentenes «sangverden», som hun refererer til som «de omgivelser, mennesker og aktiviteter i livet som påvirker *om* vi synger, *hva* vi synger, *hvorfor* vi synger, *hvor* vi synger og *hvordan* vi synger» (Aune, 2011, s. 11). Aune henviser til forskning som viser til at begrenset sangaktivitet fører til et mer begrenset stemmeomfang og at elevene mister noe av fleksibiliteten og mulighet for å synge i den lysere delen av registeret. I kombinasjon med forsøk på etterligne forbilder med bedre utviklede stemmer, er de i tillegg mer utsatt for å utvikle stemmeknuter og andre skader på stemmen. «Dårlig intonasjon har en klar sammenheng med vanskeligheter med selve den fysiske lydproduksjonen, og koordineringsøvelser som involverer hele kroppen er i større grad til hjelp enn intonasjonsøvelser for usikre sangere til å forbedre intonasjonen og utvide stemmeomfanget» (Aune, 2011, s. 28). «Omfanget av syngepresset viste seg i den paradoksale konsekvensen at 14-årige jenter med mye sang- og opptredenerfaring hadde pressede og belastede stemmer og bare et begrenset omfang som de kunne synge i uten ubehag» (Aune, 2011, s.86). Hun viste også til at de som ikke var satt under samme «press» ofte hadde en mer hensiktsmessig og sunn stemmebruk.

KAPITTEL 3: METODIKK OG UNDERVISNINGSSOPPLEGG

3.1 Bakgrunn

Etter hvert som vi kom ut i skoleåret stusset jeg over forholdsvis lavt volum fra elevene som gruppe. Med begrenset lyd og tilbakeholdt kroppsspråk ble det vanskelig å oppfatte om elevene egentlig trives og opplever sangglede. I tillegg er det auditive mitt viktigste verktøy for å kunne gi tilbakemelding og støtte deres utvikling. Min nysgjerrighet på hvilke faktorer som spiller inn på elevenes sangutfoldelse og sangglede, samt et ønske om å gjøre praktiske erfaringer med mer rytmisk kormetodikk, formet dermed utgangspunkt for et undervisningsopplegg der de sosiale og kroppslige rytmelekene fikk større plass.

Elevene har fått undervisning som har hatt mer fokus på kroppslig oppvarming og leker og øvelser med rytmiske grunnelement enn det de har tidligere. Disse valgene har videre gitt konsekvenser for tiden brukt til øving av sangtekniske ferdigheter, som har fått plass hver time, men i mindre skala. Grunnene til dette har vært todelt: på den ene siden har dette hatt som hensikt å gjøre elevene mer bevisst på de ulike elementene sangen er bygd opp av, og dermed få et mer helhetlig bilde av musikken. Ved å ha en felles grunnpuls og lære å kjenne underdelinger, var formålet å kunne dra dette med seg inn i sangen på en «suggerende» måte og dermed skape et musikalsk fellesskap som stakk dypere enn ved kun fokus på toner og tekst. Det var et underliggende mål at elevene ved hjelp av kroppsliggjøring av musikken, skulle kunne gi delvis slipp på de begrensede kognitive prosessene og slippe seg mer løs i musikken. I tillegg var det et mål at elevene ved hjelp av fysiske samarbeidsøvelser skulle bli tryggere på hverandre og at det ville gjøre noe med det sosiale klimaet i gruppa.

Metodikken for å jobbe med dette er blant annet hentet fra studiet Rytmaskorledelse ved Nord Universitet og Det Jyske Musikkonservatorium (RAMA vocal center). Prinsippene bak The Intelligent Choir hvor man inviterer deltakerne til å bli mer delaktige i formingen av musikken, har vært en sterk inspirasjonskilde for undervisningsopplegget. «The concept includes a pedagogical and artistic methodology with Vocal Painting signs and conducting as a headliner as well as ear training, theory, vocal art, and improvisation» (Hjernøe, u.å.). Et underliggende mål har også vært å, ved hjelp av prinsippene fra The Intelligent choir, oppnå en dypere form for musisering hvor improvisering og spontansang kan oppstå. Ruud (2019) skriver om improvisasjon med ungdommer innen musikkterapeutiske rammer at «Gjennom denne arbeidsformen kan vi oppleve musikalske høydepunkter knyttet til opplevelsen av å møtes i musikken. [...] opplevelsen karakteriseres ved at man faller inn i en felles musikalsk puls, svarer på hverandres initiativ og skaper og leker med forventninger som oppstår når spenning i musikken bygges opp.» (Ruud, 2019, s 42)

3.2 Undervisningsopplegg

Her skisseres hvordan vokalgruppeøvingene er lagt opp. De fleste av lekene har vi gjort over en lengre periode og starta nesten hver time med de samme øvelsene for at elevene skulle ha noe kjent som de kunne oppleve utvikling med over tid. Utvalg av repertoar og jobbing med sangteknikk blir nevnt uten å gå nøye inn på disse. Dette på grunn av avgrensing av oppgaven og at det er den kroppslige og relasjonelle delen av undervisningen som har hatt hovedfokus.

3.2.1 Kroppslig oppvarming

Alle timer starter med kroppslig oppvarming. Det vi har brukt mest er en lek som heter Hi-Ha-Ho som går ut på å sende «hi-en» rundt med tydelige bevegelser. Denne trener oppmerksomheten, setter på støtte, er kroppslig i form av at den har store fysiske bevegelser, og når alle kan den godt og det blir mer flyt vil vi også kunne oppnå en rytmisk effekt. Formålet å få alle engasjert og samles oppmerksomheten om noe felles her og nå. Samtidig er det ingen toner involvert. Andre leker som er fine å starte med for de samme grunnene, kan være Sheriff eller Zip-Zap-Boing. Disse trener også reaksjonsevne og krever at elevene er mentalt tilstede. Videre har vi brukt å ha ulike klappeleker som kombinerer fysiske bevegelser og rytme med toner. Dette kan være Komsha, Godt å være her eller Regndansen. Hovedgrunnen til å bruke disse lekene er at de trener pulsfølelsen, og at de krever en felles oppmerksomhet. Deretter er det naturlig med litt tøy og strekk for å «kjenne at man har plass til hele seg», løse opp i spenninger og øm muskulatur, fokusere på pusten, avspent kjeve og at elevene blir klare for å lage talenære lyder og sang på en sunn og naturlig måte.

3.2.2 Vokale øvelser

Selv om det rytmiske og sosiale har fått mer plass i timene enn det sangtekniske, har dette likevel sin naturlige plass i sangundervisningen. Det er imidlertid oftest en rytmisk ramme rundt disse øvelsene også. Dette for å hele tiden øke muskelminnet og underbevisstheten rundt underdelinger, samt å skape en felles puls, «groove», i gruppen. En måte å gjøre dette på er ved «call & response». Da kan vi begynne med å gå i en felles puls mens en person lager rytmiske lyder med stemmen og de andre hermer. Jeg er alltid den som lager rytmene først, før jeg etterhvert sender rundt ansvaret for å lage en rytme til elevene, en etter en i sirkelen. Her oppfordres elevene til å bruke stemmen på ulike måter, slik at vi får brukt stemmen variert. Det er helt greit å lage en rytme kun med talestemme, uten toner, slik at de som synes det er skummelt å synge foran de andre også kan delta på lik linje. Jeg tar gjerne også noen runder med «typiske oppvarmingsøvelser» som å synge enkle øvelser i kvinter som beveger seg oppover eller nedover i register eller enkle små melodier som går modulerer opp eller ned.

3.2.3 Forberedelser til repertoar

Etterhvert skal vi over på å synge repertoar. Som overgang tar vi gjerne utgangspunkt i en grunnpuls med underdelinger hentet fra sangen vi skal begynne med. Dette kan være å gå i «Grunntrinn 1», legge på filter for underdelinger og klappe eller si en eller flere rytmer fra sangen (elevene hermer etter meg). Vi kan også lage et tonalt grunnlag ved at elevene får toner de skal synge i en gitt rytme, gjerne to eller tre ulike slik at det blir en harmoni. Eller det kan være at elevene får presentert en kort del av sangen vi skal jobbe med, og så jobbe med den med ulike VOPA-tegn, altså at de øver på å justere tempo, volum, korte og lange toner, lage stopp i teksten og synge inni seg til de får beskjed om å starte igjen og så videre. Dette for å øke bevisstheten om sangens elementer og øve på å synge mest mulig homogent som gruppe. (Begrep og øvelser i dette avsnittet er hentet fra VOPA-appen: The Intelligent Choir, 2018).

3.2.4 Repertoar

Repertoar har hovedsakelig bestått av engelske popsanger som blir spilt på radio, kombinert med sanger av afrikansk opprinnelse, samisk joik eller norske folketoner. Begrunnelsen for å bruke joik, tradisjons-sang eller sanger med afrikansk opprinnelse er at de har stor grad av repetisjon og lite tekst. Tanken er derfor at elevene enten kan lære sangene på øret eller raskt kan frigjøre seg fra tekst og ha fokus på det musikalske uttrykket, samt for lettere å kommunisere med elevene ved hjelp av øyekontakt og kroppsspråk. De engelske popsangene begrunnes ut ifra å imøtekomme elevenes ønsker om repertoar.

3.2.5 Bevisstgjørende leker

I tillegg har vi brukt ulike klappeleker eller øvelser som trener rytmisk forståelse og taktfølelse, for eksempel «diggidagge» eller klapperegler som «I'm not». Vi har brukt solfege, en «sangpedagogisk øvelse hvor elevene synger på do, re mi og så videre» (Solfege, u.å.)¹ for at elevene skulle trene den audiovisuelle koblingen mellom toner og tegn. Vi har også benyttet enkle circlesongs, inspirert av blant andre Bobby McFerrin (McFerrin, u.å.)², for å trene på å ha fokus på seg selv samtidig som det er andre ting som foregår.

3.2.6 Andre aktiviteter

Noe som har fått større plass i undervisningstiden i fokusperioden er aktiviteter som har som hovedmål å bli bedre kjent med hverandre. Hensikten med det har vært å skape et sterkere fellesskap og at elevene skal bli tryggere på hverandre. Aktiviteter herunder har vært speilingsøvelser, hvor elevene blir satt sammen to og to, fortrinnsvis to som ikke kjenner hverandre så godt fra før, og får i oppgave å speile hverandre uten å si et ord. Det kan være «massasjesirkel», hvor elevene står tett etter hverandre i en sirkel og masserer den som står foran dem. Ved to anledninger har vi hatt utvidet øvingstid. Den ene av disse øvingene gikk vi ut og spiste pizza på kulturskolens regning som felles pause. Da fikk elevene god

¹ Lært av Jim Daus Hjernøe ved RAMA vocal center, Det Jyske Musikkonservatorium.

² Lært av Jim Daus Hjernøe ved RAMA vocal center, Det Jyske Musikkonservatorium.

tid til å snakke sammen på tur til og fra pizzarestauranten i tillegg til at de fikk være med hverandre i en annen setting enn de er til vanlig. Etterpå hadde vi gruppekonkurranser, også på tvers av hvem som kjente hverandre fra før, der vi hadde oppgaver som musikkquiz, «lage fabrikk» og «Grab the mic». Den siste ble etter den lange øvelsen innført som fast innslag dersom tid, siden elevene ble så engasjert.

3.3 Forskerspørsmål

På bakgrunn av beskrevet undervisningsopplegg og problemstilling har jeg gått løs på forskningsperioden med følgende forskerspørsmål:

- Hva skaper motivasjon hos elevene?
- Hvordan skape et undervisningsrom hvor det oppleves trygt å utfolde seg?
- Hvordan fungerer et undervisningsopplegg med vekt på rytmiske relasjonsøvelser?
- Hvordan få elevene til å uttrykke glede og «syng ut»?

KAPITTEL 4: METODE

«Ordet *metode* betyr opprinnelig *veien til målet*» (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 199). Dette kapitlet har som hensikt å plassere meg som forsker i en vitenskapelig bakgrunn og presentere min forforståelse i lys av dette. Deretter vil jeg presentere «veien til målet»; fremgangsmåten for empiriinnsamlingen og valg av analysemetode.

4.1 Vitenskapsteoretisk bakgrunn

4.1.1 Fenomenologi - hermeneutikk

Mitt ståsted befinner seg innenfor en fenomenologisk retning, der «aktørenes subjektive forståelse av egen praksis og meningsperspektivet står sentralt» (Valle, 2018, s. 213). Fenomenologien søker å forklare hverdagen til folk og den enkeltes opplevelse. Dette vil også innebære å vise respekt for andres virkelighetsforståelse og at den ikke nødvendigvis sammenfaller med min.

Når det er snakk om kvalitativ forskning, er fenomenologi mer bestemt et begrep som peker på en interesse for å forstå sosiale fenomener ut fra aktørenes egne perspektiver og beskrive verden slik den oppleves av informantene, ut fra den forståelse at den virkelige verden er den mennesker oppfatter (Kvale & Brinkmann, 2010, s. 45).

Hermeneutikken søker å tolke og forstå den virkeligheten vi lever i og er dermed tilpasset forskning på det som har flere variabler og som ikke kan gi ett sant svar. Gadamer, som er regnet som hermeneutikkens fremste teoretiker på 1900-tallet, påpekte at det var et vesentlig poeng å få fram tolkerens bakgrunn og tradisjon for å forstå tolkningen hans. «Tolkarens perspektiv og perspektivet i det vi skal skjønne, må sameinast for at vi skal skjønne kva andre meiner, såkalla horisontsamansmelting, utan at vi treng vera samd med innhaldet i det vi skal skjønne» (Fuglseth, 2018, s. 245). Ettersom dette forskningsprosjektet søker å ta for seg både det kognitive og emosjonelle ved sangundervisning, ser jeg dette som et prosjekt hvor en fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming vil være hensiktsmessig. «Det er typisk for menneske at vi har ei eller anna meining eller forståing av det vi gjer, og dette er det grunnlaget vi handlar, eller let vere å handle, ut frå. Forståinga vår byggjer på ei tolking av verda så forskaren som skal undersøkje eit fenomen, t.d. ved å intervju nokon om det, tolkar tolkingar. Dette kallar vi dobbeltolking. Alle tolkingar bør drøftast, og ein bør vekte dei mot kvarandre for å sjå kven som er mest sannsynleg av dei. I denne typen forskning kan ein godt ende opp med fleire tolkingar av den same hendinga side om side» (Fuglseth, 2018, s. 254).

4.1.2 Forforståelse – lærerforskeren

Når man forsker på egen praksis er det spesielt viktig å ta standpunkt og være synlig på hvor man står som forsker. Det kan gi ekstra utfordringer når forskeren også er lærer og har en relasjon til elevene og konteksten undervisningen foregår i, samtidig som den relasjonen også skal bestå etter forskningsperioden er over. På den andre siden kan det være ekstra nyttig å forske på egen praksis, nettopp for å kunne

utvikle ny kunnskap og forbedre denne. «Med en endrings- og utviklingsorientering kan lærere videreutvikle sin kunnskap om lærings-arbeid og slik lære på grunnlag av aktiviteten i klasserommet. Det betyr igjen at de kan videreutvikle praksisen, noe som igjen kan bidra til at elevene lærer mer» (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 22). Det er flere ting jeg må ta høyde på som forsker, som at elevene kan svare annerledes på intervju spørsmål eller gjøre en ekstra innsats for å bidra til at forskningen skal oppnå «ønsket resultat» ut ifra teorier på forhånd. Alternativt kan de også gjøre det motsatte dersom relasjonen til meg som lærer er dårlig. Postholm & Jacobsen trekker samtidig frem at det er læreren som kjenner elevene best og som også kan ta høyde for disse elementene bedre enn en forsker som kommer utenfra. «I følge Stenhouse er læreren den beste forskeren i eget klasserom, fordi det er han eller hun som kjenner elevenes historie og bakgrunnen for all aktivitet som foregår der, best» (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 22). For å minimere muligheten for at elevene skulle kunne påvirke resultatet og likevel kunne føle at jeg har vært åpen med dem hele veien, har jeg i størst mulig grad forsøkt å fortelle om hva jeg forsker på og hvorfor, samtidig som jeg ikke har fortalt noe om mine teorier på forhånd. Elevene har fått vite at jeg ønsker å legge ekstra vekt på kroppslig læring og rytmer og at formålet er å få enda bedre innsikt i hvordan jeg kan tilrettelegge for best mulig undervisning for dem.

4.2 Forskningsdesign: Casestudie

Dette forskningsarbeidet mener jeg passer godt inn i rammene av en casestudie. Dette fordi det er en tilnærming som «egner seg godt til å studere fenomenene slik de opptrer i den virkelige verden» (Skogen, 2018, s. 79) i tillegg til å være godt egnet for å kombinere ulike forskningsmetoder, både kvalitative og kvantitative. Forskningsarbeidet tar utgangspunkt i vokalgruppen i kulturskolen og søker å finne fenomener som opptrer i øvingssituasjonen slik den foregår naturlig. Selv om ordet «case», på norsk oversatt til «kasus», ofte henspeiler til ett enkelt tilfelle eller én enkelt person, omhandler denne studien hele vokalgruppen som en enhet og søker ikke å forstå enkeltindividene utenfor de gitte rammene som vokalgruppen gir. Som Skogen (2018) skriver; «vi kan betrakte en casestudie som et eksperiment. Det vil i praksis si at vi på grunnlag av én eller flere casestudier etablerer en teoretisk forklaring som vi kan etterprøve ved hjelp av flere casestudier.» (Skogen, 2018, s. 84).

I tillegg har jeg hatt en empiritilnærming som har vært vekselvis deduktiv og induktiv. Fra begynnelsen var tanken å ta utgangspunkt i et rytmisk vinklet undervisningsopplegg og undersøke hvordan elevene utviklet sin rytmiske ferdigheter i løpet av en periode. «Deduksjon innebærer i sin ytterste form at man [...] vet helt klart på forhånd hva man skal se etter. Lærerforskeren nærmer seg praksis med et sett klare hypoteser og antakelser han eller hun skal forsøke å bekrefte eller avkrefte» (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 40) Etterhvert ble det tydelig at det var flere andre elementer som var like relevant, og kanskje viktigere, å undersøke. Undervisningsopplegget som lå til grunn ble derfor justert noe, samtidig som jeg inntok en mer induktiv forskerrolle med åpnere hypoteser. «Å være induktiv innebærer å ta

utgangspunkt i de situasjonelle betingelsene. I sin ytterste form vil en induktiv tilnærming bety at forskeren «går ut i feltet med helt åpent sinn» (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 40). Prosessen ble dermed en vekselvis interaksjon mellom en induktiv og en deduktiv tilnærming.

4.3 Forskningsmetode

4.3.1 Kvalitative og kvantitative forskningsmetoder

Jeg støtter meg til Postholm & Jacobsen (2011) som påpeker at det i pedagogikken oftest er kvalitative fenomener og prosesser som blir studert, men at dette ikke innebærer at man kun må forholde seg til kvalitative forskningsmetoder. «I stedet bør den kvalitative og den kvantitative metoden ses som komplementære, at de utfyller hverandre, gir ulike typer informasjon, og at de kan inspirere til ytterligere refleksjon og diskusjon.» (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 41). Dette underbygges av Fuglseth (2018). «Kvantitative metodar handlar først og fremst om å telje – som namnet seier, medan kvalitative metodar må finne essensielle drag som skal hjelpe oss til å forstå menneska generelt eller i ein bestemt situasjon.» (Fuglseth, 2018, s. 251). Også Tjora (2017) argumenterer for at det må være plass til både kvantitative og kvalitative forskningsmetoder, da disse utfyller hverandre og kan gi både svar og forklaringer på de. Kvalitative forskningsmetoder er ifølge Tjora (2017) preget av stor følsomhet for konteksten de gjennomføres i. Man kommer tett på de man «forsker på», noe som både kan være spennende og samtidig mer utfordrende.

Selv om det er min egen praksis det forskes på, kan jeg ikke vite alt på forhånd. Å forske på mennesker inneholder mange variabler, slik som dagsform, følelser, tidligere erfaringer med repertoaret, gruppedynamikk og så videre. For å få et godt grunnlag for å vurdere utgangspunktet til elevene og lage et undervisningsopplegg som var best mulig tilpasset, gjennomførte jeg både spørreskjema og et gruppeintervju før selve forskningsperioden startet. Sammen med egne notater dannet disse bakgrunnsteppet for undervisningsopplegget i forskningsperioden. Empirien som analysen bygger på ble hentet fra individuelle intervju etter endt forskningsperiode. I tillegg ble det gjennomført en ny, avsluttende runde med spørreskjema til slutt for å få kvantitative data å støtte opp om intervjuene.

4.3.3 Intervju

Individuelle intervju ble gjennomført i mars, etter endt forskningsperiode. Hensikten med de individuelle intervjuene var å få så ærlige og utfyllende svar som mulig fra samtlige elever, der alle måtte uttale seg og alle fikk mulighet til å bli hørt. «Det kvalitative forskningsintervjuet søker å forstå verden sett fra intervjupersonenes side» (Kvale & Brinkmann, 2010, s. 21). På grunn av restriksjoner for fysiske møter i forbindelse med koronautbruddet i Norge, ble det nødvendig å gjennomføre intervjuene via kommunikasjonsportalene Teams og Messenger og med videoopptak av dataskjermen. Dette ble forklart og godkjent av elever og/eller foreldrene dagen før gjennomføring via telefon, og samtlige elever ble i

starten av intervjuet spurt om det var greit at intervjuet ble filmet. De har alle samtykket til videoopptak på forhånd, men ettersom dette ble en litt annen setting hvor de ikke kunne se videokameraet fysisk slik som når vi var i samme rom, ønsket jeg å gjøre de spesielt oppmerksomme på dette og be om tillatelse eksplisitt.

Intervjuene faller innunder kategorien «semistrukturert livsverdenintervju» (Kvale & Brinkmann, 2010, s. 33) med en tydelig intervjuguide, men med mulighet for også å kunne snakke fritt innimellom. Åpne spørsmål gir forskningsdeltakerne noe mer innflytelse og åpner for mer og annen informasjon enn den jeg er ute etter. Samtidig er hovedhensikten med intervju at jeg skal kunne innhente mer informasjon enn kun ved spørreskjema, så det er fint å kunne stille utfyllende spørsmål og oppfølgingsspørsmål. Metodologisk har intervjuet også forankring i fenomenologien; det handler om å få forståelse for og betydningen av menneskets erfaringer og opplevelser knyttet til det det forskes på. Også innen hermeneutikk har intervjuet sin posisjon, ved at det handler om at vi skal skape forståelse på bakgrunn av en forforståelse; hva tolker vi og ut ifra hva.

4.3.2 Spørreskjema

Spørreskjema ble benyttet etter avsluttet forskningsperiode for å komplementere individuelle intervju. Spørreskjema kan også være mer «ærlige» i svarene ettersom elevene har mulighet til å være anonyme og ikke trenger å stå til «ansvar» for svarene sine overfor lærerforskeren på samme måte som i intervju. Samtlige elever deltok på spørreundersøkelsen, som ble utformet og gjennomført digitalt, via www.SoSciSurvey.de. Dette både fordi det er tidsbesparende å gjennomføre analyse av svarene når de allerede ligger digitalt, men også for at det skal være enklest mulig for elevene å svare på. Elevene fikk tilsendt link til spørreskjemaet via sms og svarte på spørsmålene hjemmefra i løpet av noen få minutter.

For at svarene skal bli mest mulig nøyaktig, og for at forskningsdeltakerne skal være motiverte for å svare, er det viktig med spørsmål som er lette å forstå og enkle å svare på. De bør være endimensjonale, altså spørre om en ting om gangen, de bør være ikke-ledende, og kort og presise. Det er også lurt å huske at konkrete spørsmål lettere gir konkrete svar. Elevene fikk derfor i all hovedsak spørsmål med avkrysningsmuligheter. «Undersøkelsens kvalitet bedømmes vanligvis ut fra de to måleenhetene reliabilitet og validitet.» (Holand, 2018, s. 99). Reliabilitet kjennetegnes ved at spørsmålene er nøye stilt og såpass entydige i svaralternativene at det å gjennomføre testen en gang til vil gi samme resultat.

Det ble også vurdert til å være mest hensiktsmessig å gi elevene få valgmuligheter på hvert enkelt spørsmål, da det kan være vanskelig å oppgi en nøye gradering av opplevd ferdighet eller trygghet. Dette handler ikke om konkrete målbare ferdigheter, men om subjektive følelser av opplevd virkelighet. I tillegg bør elevenes alder og dermed forusetningen til kognitiv refleksjon rundt dette tas i betraktning.

4.3.4 Videoopptak

Videoopptak er i hovedsak benyttet i forbindelse med intervjuene for muligheten til å kunne gå tilbake og se på de flere ganger med «ulike briller», samt kontrollere at det du opplevde i situasjonen var slik det var. Videoopptak ble også benyttet noe i undervisning for å kunne danne et godt utgangspunkt for å lage et mest mulig hensiktsmessig undervisningsopplegg for forskningsperioden, men er ikke benyttet som grunnlag for empiri. Tjora (2017) diskuterer hvorvidt du vil få en mest mulig korrekt gjengivelse av virkeligheten ved å bruke videoopptak, at tilstedeværelsen av kamera i seg selv gjøre til at man betrakter situasjonen som konstruert, og at deltakerne dermed agerer noe annerledes enn de ville gjort uten kamera til stede. (Tjora 2017, s 103). Under intervjuene satt elevene allerede med en dataskjerm og hadde meg på andre siden, og hadde ikke et fysisk kamera å legge oppmerksomheten på. Samtidig var de informert om at de ble filmet, noe som kan ha hatt en innvirkning på tilbakeholdenhet av informasjon.

4.4 Dataanalyse

Intervjuene ble først transkribert til 72 sider skriftlig datamateriale. Kun jeg som intervjuer snakker dialekt, men alt som ble sagt ble transkribert til bokmål. Ett intervju ble både gjennomført og transkribert på engelsk, men oversatt til norsk bokmål der hvor det har vært aktuelt å bruke sitat i oppgaven. Deretter er materialet analysert og redusert ut ifra fenomenologisk filosofi, og søker å være så objektivt og gjennomsiktig som mulig. «I følge Merleau-Ponty dreier det seg om å beskrive det gitte så presist som mulig – å beskrive, snarere enn å forklare og analysere» (Kvale & Brinkmann, 2010, s. 46).

Giorgi sier at formålet med den fenomenologiske analysen er å utvikle kunnskap om informan-
tens erfaringer og *livsverden* innenfor et bestemt felt. Vi leter etter essenser eller de vesentlige
kjenntegn ved de fenomenene vi studerer, og forsøker å sette vår egen for forståelse i parentes i
møtet med data («bracketing»). Samtidig vet vi at dette egentlig er et uopnåelig mål (Malterud,
2011, s. 97).

I analysen støtter jeg meg til Malterud sin versjon av Giorgis fire analysetrinn, som også utgjør hovedstrukturen i analysemetoden «systematisk tekstkondensering» (Malterud, 2011, s 96-110):

1. Det første trinnet er å skaffe et helhetsinntrykk. Dette ble gjort ved å lese gjennom alle intervjuene i sin helhet for å bli bedre kjent med materialet og se helheten. Som Malterud skriver, søkte jeg å sette min egen for forståelse til side og stille meg åpen for alt elevene hadde kommunisert. Jeg noterte meg også noen potensielle tema som viste seg i materialet: trygghet, motivasjon, glede, sosiale leker, variasjon, ferdigheter. For å skaffe bedre oversikt over hva elevene hadde svart, systematiserte jeg alle svar over i et eget dokument. Her ble spørsmålene satt opp i rekkefølgen de ble stilt, og alle svarsitat sin fulle form ble listet opp i rekkefølge fra elev 1-10 under hvert sitt tilhørende spørsmål.
2. Det andre trinnet er å identifisere «meningsdannende enheter». Her ble spørsmålene og svarene først merket med fargekoder. Da flere sitater kunne falle innunder flere enheter og dermed flere

farger, ble dette uoversiktlig. Det ble derfor hensiktsmessig å slå sammen noen av enhetene og strukturere under hver sin hovedkategori: motivasjon, trygghet og ferdigheter. Dette viste også å bli tilnærmet de hovedkategoriene som endte opp til slutt.

3. Det tredje trinnet er å abstrahere innholdet i de enkelte meningsdannende enhetene. Her jobber man videre med å «kondensere» og trekke ut essensen i de ulike kategoriene. Dette gjorde jeg ved å lage oversikter under hvert spørsmål som viste hvor mange ulike svarvarianter jeg hadde fått og hyppigheten av disse. Jeg kondenserte også svar jeg opplevde som representative for hvert spørsmål ved å trekke sammen de meningsbærende ordene som ikke hadde noen funksjon i sammenhengen (fjerne «æhm...», «(tenker)» og så videre). Jeg har imidlertid vært nøye på at alle sitat som fremstår som enkeltsitat er fra samme person for å vise lojalitet ovenfor informantene.
4. Det fjerde og siste trinnet er å sammenfatte betydningen av dette. Her skal det komme tydelig frem at det er vi som tredjepersoner som analyserer og skaper mening av de ulike enhetene. På denne måten kan vi også presenterer funnene for omverden. Hovedkategoriene ble noe justert og delt inn i musikalske ferdigheter, trygghet i gruppe og motivasjon.

Spørreundersøkelsen kom tilbake i form av tall, og ble analysert i stolpediagram. Dette arbeidet har også tatt utgangspunkt i de ovenfornevnte analysetrinn og etterpå satt i system innunder hovedkategoriene fra intervjuanalysen.

I analysekapittelet har jeg presentert svarene fra intervju og spørreundersøkelsen. I intervjuene hadde elevene mulighet for å svare åpent og gi flere svaralternativ og flere begrunnelser på hvert spørsmål. Derfor kan det også i presentasjonen av svarene fremstå som om det er flere enn ti elever som har avgitt svar. Dette er altså fordi flere elever har svart mer enn en ting. I analysearbeidet har det dukket opp tall som ikke samsvarer helt mellom individuelle intervju og spørreskjema. Der har jeg valgt å ta utgangspunkt i tallene fra spørreskjemaene ettersom disse er stilt mer entydig til elevene og muligens er noe enklere å svare på og dermed mer riktige svar. Spørsmålene i intervjuene ble stilt mer åpent, og det var større tolkningsrom for hva og hvordan de ville svare. Intervjuene er derfor brukt for å gå grundigere inn i materialet og skape en større helhet enn det spørreskjemaene kunne gi alene.

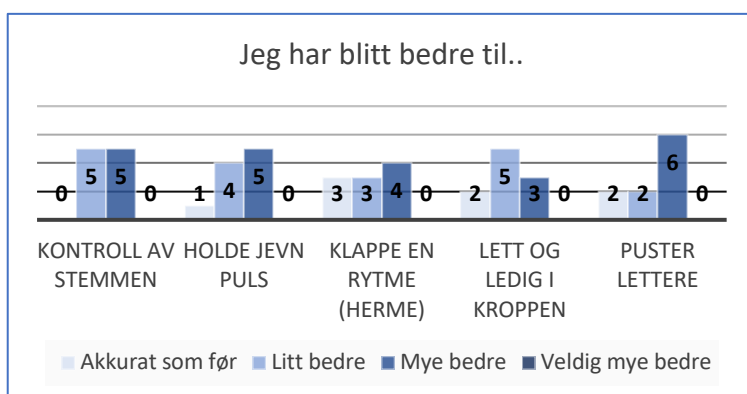
KAPITTEL 5: ANALYSE OG DRØFTING

Jamfør Giorgis analysetrinn (Malterud, 2011, s. 98-108) er empirien kategorisert i tre hovedkategorier: musikalske ferdigheter, trygghet i gruppen og motivasjon. Funnene er hentet fra de individuelle intervjuene og spørreskjema fra etter endt forskningsperiode, og svarene fra spørreskjemaet er framstilt i diagram (Obs: unntak er figur 5.6 og figur 5.10 som bygger på de individuelle intervjuene). Alle ti elevene har svart på både spørreskjema og intervju. Jeg vil først gå inn i funn på disse hver for seg for så å drøfte sammenhengen mellom disse i lys av teori i en felles drøftingsdel sist i kapittelet. Gjør oppmerksom på at elevnummer referert fra gruppeintervjuene ikke tilsvarer samme elevnummer fra de individuelle intervjuene. Kondenserte sitat fra elevene er presentert i kursiv.

5.1 Analyse

5.1.1 Musikalske ferdigheter

Ferdigheter vi har jobbet med er her delt i underkategoriene «kroppslige» og «sangfaglige» ferdigheter. De «kroppslige» er ferdigheter som vi kan sette i sammenheng med fysiske bevegelser og praktisk trening, mens de «musikkfaglige» handler mer om kognitiv kunnskap og kinestetisk øving. Flere av disse overlapper og henger sammen med hverandre, spesielt kontroll av stemmen og opplevelse av rytme. Det oppleves likevel hensiktsmessig å dele de inn, da innfallsvinkelen til å jobbe med de ulike ferdighetene er noe ulike. Av disse er det de kroppslige, herunder blant annet rytmiske, ferdighetene som har fått mest plass. Elevene har ikke blitt presentert for en inndeling av disse hverken i undervisning eller i intervju eller spørreskjema, men har blitt stilt spørsmål om de har opplevd utvikling av ferdigheter i løpet av skoleåret. I spørreskjemaet svarer de slik (se figur 5.1):

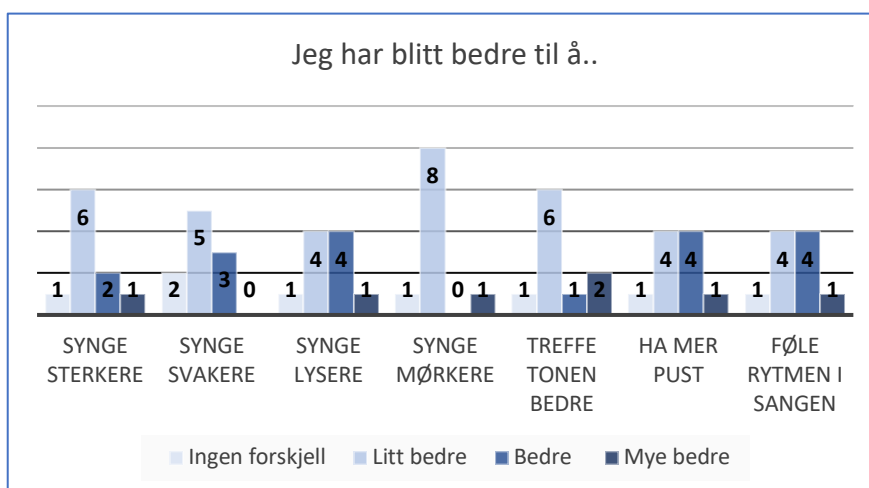


Figur 5.1: Jeg har blitt bedre til (kroppslige ferdigheter):

Som vi kan se av figur 5.1 opplever alle elevene å ha fått bedre kontroll på stemmen. I intervjuene svarte åtte elever at de hadde fått bedre rytmefølelse, mens i spørreskjemaene ble dette delt i å holde en jevn puls, for eksempel å gå i Grunntrinn 1 (The Intelligent Choir, 2018) og å kunne klappe en rytme som de

skulle herme. Her svarer henholdsvis sju og ni elever at de er blitt litt bedre eller mye bedre. I tillegg oppgir åtte elever at de føler seg mer lett og ledig i kroppen og at de puster lettere når de synger. Vi har ikke hatt mye fokus på dette i timene, men vi har gjort mange øvelser og vært mye i bevegelse for å fremme dette. I de individuelle intervjuene fikk elevene et åpent spørsmål om de opplever at de har utviklet seg, både individuelt og som gruppe. Dette ga elevene anledning til å kommentere med sine egne ord om de opplever at de har utviklet seg både faglig og sosialt. Samtlige av de ti har svart at de har opplevd en utvikling og at de opplever å ha bedre kontroll på stemmen. De aller fleste sier også at de har fått bedre rytmefølelse. På bevisstgjørende spørsmål om hvordan vi har jobbet med den, er det fire elever som i intervju trekker fram klappelekene, og fire elever som trekker fram «grunnsteg» (The Intelligent Choir, 2018). Fire elever mener det å jobbe med rytmen har en positiv effekt på gruppen, for eksempel at det hjelper til å holde en felles puls eller holde et felles tempo, mens tre elever mener de ikke har lært noe nytt om rytme eller husker noe spesielt.

Elevene ble spurt om de opplevde en utvikling på noen av de sangfaglige ferdighetene i løpet av vinteren (se figur 5.2):



Figur 5.2: Jeg har blitt bedre til (sangfaglige ferdigheter):

Av figur 5.2 ser vi at det stort sett er ni av ti elever som svarer at de har blitt litt bedre, bedre eller mye bedre på de enkelte ferdighetene. Det er også minst én elev som svarer at hun ikke har hatt noen utvikling på hvert alternativ. Om dette er samme person eller om det er ulike personer på hvert spørsmål, kan vi ikke vite ettersom elevene har svart anonymt. På seks av syv spørsmål er det også én som svarer «mye bedre». Dette kan vi heller ikke vite om er samme person. Det samlede bildet viser at det store flertallet elever mener de har opplevd en fremgang på sangtekniske ferdigheter som er liten eller moderat. I hvor stor grad dette tilsvarer forventningene til elevene kunne også vært interessant å vite noe om. Elevene har gjennom intervjuene formidlet at de har ulike motivasjoner for å være med i vokalgruppa, da noen

er med for å utvikle stemmen, mens andre er med for å synge, men helst ikke vil høres. Det er mulig at svarene vi kan lese i Figur 5.2 også kan avspeile noen av disse forventningene.

På spørsmål om sangfaglig utvikling i intervjuene, nevner elevene spesielt det å synge lyst, konkretisert med eksempelet at de kan tenke at de lyse tonene kommer ovenfra og faller ned i hodet.. Elevene selv har adressert dette som en utfordring og vi har derfor jobbet en del med det. Også det å synge sterkere har hatt mye fokus, ettersom det har vært vanskelig å høre enkelte av elevene. Åtte elever sier i intervju at de som gruppe har begynt å synge mer ut/sterkere i løpet av vinteren, samtidig som svarene i figur 5.2 kan indikere at de opplever at de selv kun synger litt eller moderat sterkere. Kanskje har dette like mye med trygghet i gruppa og sosial modning å gjøre som ferdighetsheving.

Mmm, lyse og mørke toner kanskje, og lære å for eksempel på den derre, en av de sangene vi sang på en av de siste konsertene der man skulle tenke at notene kom fra oppe her i fra da (hendene over hodet).
(Elev 4, linje 38-40)

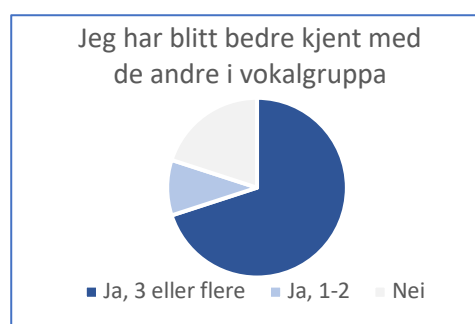
5.1.2 Trygghet i gruppe

Utover høsten ble det mer aktuelt å sette større fokus på trygghetsfølelsen i gruppa. I gruppeintervjuet i desember var det flere som uttrykte at utrygghet i gruppa kunne være en grunn til at mange ikke turte å synge ut og at det kanskje kunne hjelpe om de ble bedre kjent. I fokusperioden fra januar til mars fikk det relasjonelle derfor stort fokus, og elevene ble spurt igjen om dette både i de individuelle intervjuene i mars, og også i spørreundersøkelsen i april.

I spørreundersøkelsen fra oktober oppga ni av ti elever å ha en eller flere venner i vokalgruppa. Etter endt fokusperiode oppgir alle ti at de har en eller flere venner i gruppa og åtte oppgir at de har blitt bedre kjent med noen i gruppa (se figur 5.3 og 5.4):



Figur 5.3: Jeg har flere venner i vokalgruppa



Figur 5.4: Jeg har blitt bedre kjent med de andre i vokalgruppa

Vi kan se av figur 5.3 at alle elevene nå oppgir å ha minst én venn i vokalgruppa, og at sju av ti oppgir å ha tre eller flere venner. Sju av ti (figur 5.4) oppgir også å ha blitt bedre kjent med tre eller flere.

Samtidig er det to som svarer at de ikke har blitt bedre kjent med noen. Hva dette kan skyldes kan være interessant.

På intervju spørsmål om gruppefølelsen, altså om de føler at de er en *gruppe* og om de føler selv at de var en del av denne, svarer åtte elever at de føler at de er en gruppe eller har en gruppefølelse. En elev er litt usikker, mens en elev *ikke* opplever at det er en gruppefølelse:

Eegentlig ikke, det er mer sånn klikkete egentlig. For det har vært liksom sånn at det er noen som er litt sånn mye i lag, og så er det noen som har vært litt stygge mot hverandre. (Elev 5, linje 16-18).

Elevene blir i intervjuet spurt om når de føler seg tryggest i vokalgruppesituasjonen. Til dette svarer fire elever at de enten alltid er trygge eller stort sett alltid er trygge. Sju elever svarer at de er tryggere når de synger sammen med andre eller gjør det samme som noen andre:

Mm...når vi synger i sammen, på en sang alle liker. Eller på grip mikrofonen (Elev 7, linje 171-173).

Elevene blir også spurt om når de føler seg minst trygge i vokalgruppesituasjonen for å skape en kontrast. Her svarer tre elever at de aldri føler seg utrygge, men to elever sier at det ikke er noe hyggelig dersom noen skal «blikke» eller «bitche», eller om noen skulle finne på å rette på de på en ufin måte. Tre elever svarer at de er mest utrygg om de skal synge alene, fordi de er redd for å ødelegge for eksempel. Det er også elever som svarer at de føler seg utrygge når de skal finne på ting, gjøre noe nytt, når de skal synge lyst eller når de er på gruppe med noen som synger lavt, for da kan de selv høres.

Det er jo også når jeg synger alene, fordi jeg er redd for å..æh..beep up liksom for å ødelegge (Elev 1, linje 126-127).

Samtlige elever oppgir i intervju at de opplever en utvikling i gruppa siden i høst. Åtte av elevene mener at de som gruppe synger «mer» eller «sterkere», og en elev sier at de har lært å synge «mer sammen». To elever sier det høres ut som de har det mer moro og en elev sier at flere tør å synge solo.

E: Ja. Vi har jo blitt mye mer trygge på hverandre tror jeg da og da blir det vel bedre.

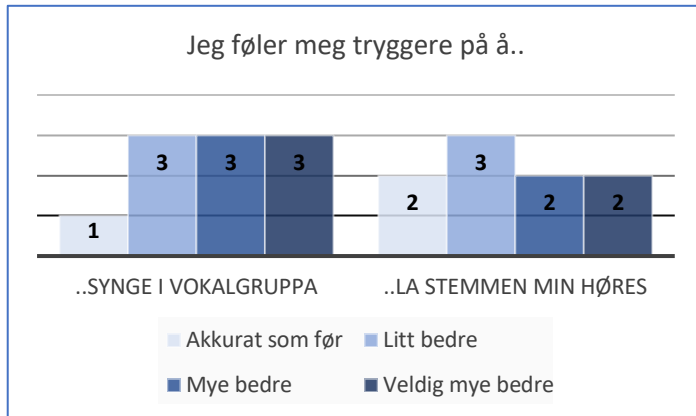
M: Ja? Hvordan merker du det at dere har blitt tryggere på hverandre da?

E: Folk tør mer å liksom synge, når vi, en har solo så tør de å synge høyere når de skal synge solo`n sin.

M: Ja? Er det noe spesielt som har skjedd som gjør til at folk har blitt tryggere tror du?

E: Vi har vel blitt venner med flere som er i vokalgruppa. Har blitt bedre venner» (Elev 2, linje 78-87).

Ja, jeg føler at det har skjedd en utvikling, fordi, i starten var det en del folk som enten sang veldig lavt eller ikke sang i det hele tatt, bare litt sånn og mimte på en måte, men nå er liksom folk er mer sånn, synger mye mer sterkere og er mye mer med på en måte, så det blir mye sterkere lyd på alt. Og så blir det og mere sånn feeling av at folk faktisk har lyst til å være der. (Elev 9, linje 94-98)

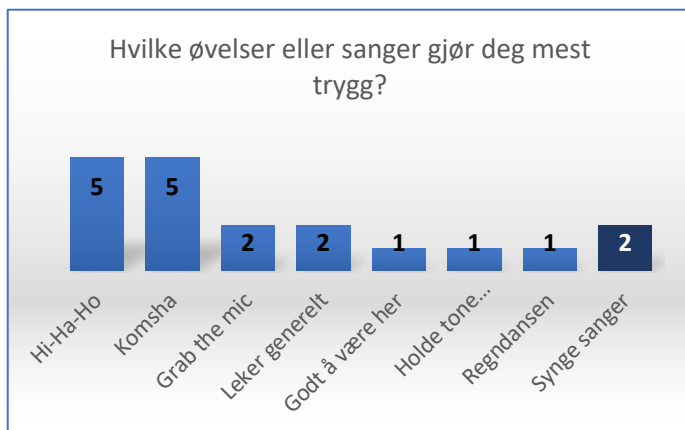


Figur 5.5: Jeg føler meg tryggere på å synge i vokalgruppa/la stemmen min høres:
(OBS: Det er kun ni elever som har svart på spørsmål om stemmen.)

Som vi kan se av figur 5.5 er henholdsvis ni og åtte av elevene blitt tryggere på å synge i vokalgruppa og å la stemmen sin høres. På intervju spørsmål om elevene føler seg tryggest i vokalgruppa eller i andre situasjoner som på skolen, svarer seks av elevene at de føler seg omtrent like trygge på vokalgruppa som i klassesituasjon, to elever at de føler seg tryggest på vokalgruppa og to elever at de føler seg tryggest i klassen. De som svarer at de føler seg tryggest i klassen eller på skolen, begrunner dette med at de kjenner bedre de de går i klasse sammen med. De som føler seg tryggest i vokalgruppa, begrunner dette med at det er mer hyggelig, at de gjør en felles hobby og at det er færre folk. De som opplever situasjonene ganske likt, sier at de har andre som de er trygge på rundt seg begge steder.

Jeg føler at det er mer hyggelig på vokalgruppa enn på skolen, fordi.. det er ganske mye hehe jobb på skolen, mens på vokalgruppa føles det..vi jobber jo selvfølgelig på vokalgruppa, men det er mer koslig. Det er færre folk. Vi alle kjenner hverandre jo..enn.. jeg kjenner jo ikke alle på skolen da selvfølgelig, men disse menneskene på vokalgruppa, vi gjør jo samme hobby akkurat der som kan gjøre sånn at det er litt sterkere. (Elev 3, linje 137-143)

Elevene ble også i individuelle intervju spurt om hvilke øvelser eller sanger som gjør at de føler seg tryggere i gruppa. Her var hensikten å få fram om det var konkrete øvelser eller sanger som fremmer trygghetsfølelsen i gruppa, og å se på om det har noe med relasjonsbygging å gjøre. Seks leker ble spesifisert gjennom svarene: (se figur 5.6):



Figur 5.6: Hvilke øvelser eller sanger gjør deg mest trygg:

Grunnene elevene oppgir til at de respektive lekene (se figur 5.6) gjør dem tryggere, er at de handler om å omgås hverandre, eller at alle ser «dumme ut», noe som fører til latter og humor og at alle er like usikre som en selv. Noen oppgir også konkurranseinstinktet som samlende. Eleven som oppgir øvelsen å gå med tonen gjennom sirkelen, oppgir som grunn at det ofte er sanger med lyse toner som er vanskelige, og i denne øvelsen kan hun velge tone selv. De som oppgir at det å synge er mest trygghetsskapende, sier det er fordi at alle synger sammen (dette er da en forutsetning for at det skal føles trygt), og at det er samlende.

Når det er øvelser, så er det vel Komsha og Grab the mic, fordi på Komsha så er alle sånn derre, alle liksom ser jo ut som idioter nesten, det ser jo helt sprøtt ut. Men det at alle gjør det og da blir ingen liksom egentlig ser rarere ut enn de andre, så det er liksom sånn. Og Grab the mic, liksom alle blir så med på det at det er så gøy at det, det blir skikkelig konkurranseinstinkt på alle. Det liksom samler oss da, for å si det sånn. (Elev 9, linje 224-231)

Elevene ble spurt om hvilke øvelser og sanger som gjør dem *minst* trygge, eller utrygge, i gruppa. Dette spørsmålet ble stilt for å avdekke om det var konkrete øvelser som gjorde elevene mer utrygge enn andre. (se figur 5.7):



Figur 5.7: Hvilke øvelser eller sanger gjør deg minst trygg/utrygg?

Svarene fra figur 5.7 kan tyde på at det ikke handler så mye om enkeltøvelser, men mer den generelle situasjonen med å avdekke stemmen sin i gruppen. Fire elever oppgir at det ikke er noen øvelser eller sanger i det hele tatt som gjør dem mindre trygge.

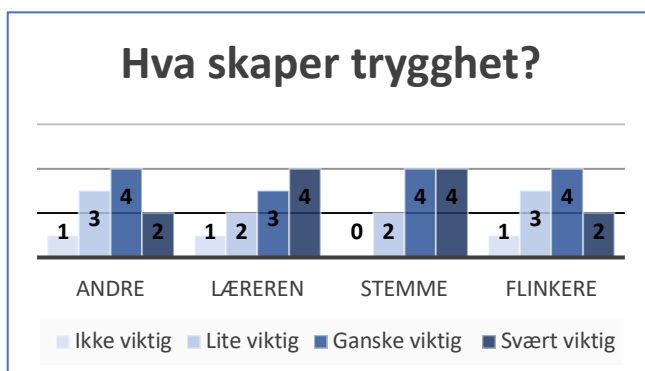
Altså, det er ikke utrygg akkurat, men jeg er ganske sjenert og liksom, når vi står i ring da, også skal vi liksom gjøre en sånn her..du skal liksom si noe også skal andre herme etter deg...jeg blir ganske sjenert da.. (Elev 8, linje 259-261). Her kan du godt skrive litt mer, du skal på en måte si det som elevene har sagt en gang til.

På spørsmål om elevene er blitt tryggere på å synge i vokalgruppa oppgir en elev ingen endring, mens resten har svart gradert opp til «mye tryggere». De fleste svarer valgalternativ 3 eller 4 på skalaen (se figur 5.8).



Figur 5.8: Føler du at du er blitt tryggere på å synge i vokalgruppa i løpet av vinteren? (gradert 1-5)

Dersom elevene opplever at de har blitt tryggere i situasjonen, er det også interessant å se *hva* som er årsaken til dette (se figur 5.9):



Figur 5.9: Dersom du føler at du har blitt tryggere, hva tror du kan være grunnen til dette?

Som vi kan se av figur 5.9 oppgir flest at det er ganske eller svært viktig at de har blitt tryggere på egen stemme. At de har blitt bedre kjent med andre eller at de har blitt flinkere til å synge er ikke fullt like viktig om man ser gruppen under ett. Hele sju elever mener også at det å ha blitt bedre kjent med læreren er enten ganske eller svært viktig for deres opplevelse av trygghet. Man kan også merke seg at det er én elev som oppgir at hverken det å bli flinkere til å synge, å ha blitt bedre kjent med andre eller med læreren er viktig for å føle seg tryggere i gruppen. Det er usikkert om dette er samme person.

I spørreskjemaet fikk elevene mulighet til å komme med egne kommentarer under hva de har blitt flinkere til. Der har en elev kommentert med ordet «selvtillit». Dette leses som at eleven har fått større selvtillit i løpet av året, men det følger ikke med noen kommentarer om på hvilket område eller hva som kan være årsaken til dette.

Oppsummert kan vi si at spørreundersøkelsen sammen med intervjuene skaper et bilde av en vokalgruppe som har blitt tryggere i løpet av året. De har blitt tryggere på hverandre, tryggere på læreren, tryggere på egen stemme og de opplever selv å ha blitt flinkere. Dette sier de selv at kan merkes ved at de synger sterkere, at det ser ut som de koser seg mer, eller det er en følelse de selv har. Samlet sett kan det også se ut som det er summen av disse tingene som har gjort til at elevene føler seg tryggere i gruppen, og at vi ikke kan si at det er enten ferdigheter eller den sosiale tryggheten.

5.1.3 Motivasjon

«Jeg synes det er veldig morsomt og sånn. For det første da fordi jeg liker jo å synge så det derfor jeg er med, og det er jo morsommere enn når du har andre å gjøre det med da, på en måte, hvis det gir mening..?» (Elev 1, linje 7-9)

Enkeltintervjuene ble innledet med spørsmål om hvordan elevene synes det er å være med i vokalgruppa. Dette var i utgangspunktet et åpent spørsmål for å komme i gang og for å høre elevenes første reaksjon når de tenker på vokalgruppa. Åtte av de ti elevene brukte ordet *gøy* eller *morsomt*. Det å være med i vokalgruppa slik den har fungert inneværende skoleår, og med de aktivitetene vi har hatt, blir altså i stor grad opplevd som lystbetont. De har i liten grad fått oppfølgingsspørsmål i denne delen av intervjuet, slik at det kun er noen få elever som har utdypet hva de synes eventuelt er *gøy*. Fem av elevene nevner likevel det sosiale ved vokalgruppa, og fire trekker frem læringsutbytte eller utvikling av ferdigheter. En elev nevner også at det kan bli litt ensidig med mye øving på det samme, samtidig som hun også sier at hun forstår at det krever en del repetisjon for å bli bedre.

Jeg synes det er veldig bra, jeg synes det er skikkelig gøy og, ja, jeg føler jeg lærer veldig mye forskjellig da. Ja, at jeg på en måte lærer hvordan jeg skal bruke stemma mi på en måte da og forskjellige teknikker og sånt. (Elev 4, linje 11-15)

Elevene ble bedt om å vurdere det å synge i gruppe opp mot det å synge alene. Fem elever svarer at de synes det er morsommere å synge i gruppe, mens fem elever svarer at de liker begge deler omtrent like godt. Tre elever legger til at de foretrekker å synge alene, selv om de synes det er morsomt eller koselig å synge sammen. De positive sidene som trekkes fram ved å synge alene, er at de kan velge mer sanger selv og slipper å vente på andre. De positive sidene ved å synge sammen som gruppe, er at det er mer utfordrende og man lærer mer, det er gøy å synge flerstemt og at man har noen å støtte seg på. Elever trekker også fram at det er mer koselig å synge sammen, og at timen er lengre enn de individuelle timene.

Jeg synes det på en måte er veldig gøy å ha gruppetime for da kan alle synge sammen, men så noen ganger er det litt greit å ha alenetime og, fordi..ja., men det er skikkelig morsomt å ha gruppetime med de andre og, ja, det er veldig fint egentlig (Elev 4, linje 24-27).

Jeg liker nok best å synge aleine, det er veldig koselig å synge med folk og. Det kommer egentlig helt an på hva man holder på med. Man lærer jo mere sånn sangteknikk når man har vært med i gruppa for da har man liksom lært, man har fått øvd veldig mye på å synge tostemt og finne toner og mye sånn teknisk man som regel ikke øver aleine, så sånn teknisk så har det vært bra. Men det er artigst å synge aleine for da får du velge litt mer sanger selv (Elev 5, linje 34-39).

Elevene ble spurt om hva som skiller kulturskoleundervisningen fra annen undervisning. Her var formålet å undersøke om elevene ser på vokalgruppesituasjonen som likestilt med skole, eller om det oppleves mer selvbestemt og om de er mer eller mindre motivert for vokalgruppa. Svarene var ganske entydige, der åtte av ti svarer at de synes det er enten morsommere eller hyggeligere på vokalgruppa, mens to svarer at de opplever at det er to ulike situasjoner, men at det ikke er så stor forskjell. Grunner til at det er mer morsomt på vokalgruppa, kan være at de får mer å gjøre og større utfordringer, at sang er morsommere enn skolefag, at de har valgt det selv det er flere der med samme interesse, samt at det er tettere oppfølging og videreutvikling. Det kommer også frem at det er flere morsomme leker og flere ulike læringsmetoder.

Ja det er jo mye morsommere. Så det er mye mer å gjøre da på en måte. Ja og morsommere, og litt mer sånn..utfordringer (Elev 1, linje 168-173).

For å komme inn på hovedmotivasjonen til elevene og hva som gjør at de har aller mest lyst til å være med i vokalgruppa, fikk de spørsmål om hva som er hovedgrunnen til at de kommer på vokalgruppa

hver onsdag. Jeg valgte også å stille oppfølgingsspørsmålet «hva gleder du deg mest til» før de rakk å svare, for å eliminere svar som «jeg er jo meldt på kulturskolen» eller «det er jo da det er time». Jeg var kun ute etter å vite hva som motiverte elevene, og la inn som en forutsetning at de gleder seg. Også her fikk jeg ganske entydig svar: elevene kommer hovedsakelig for å synge. Ni elever nevner det å synge, tre nevner det å synge sammen/møte venner, en sier hele pakka. I tillegg sier to utvikling og to elever nevner leker.

Synge. Hehe eller det er jo åpenbart da på en måte. Men ja, det er flere som liker å synge der og da er det morsommere å synge, åsså å synge med andre som liker å synge åsså ja. Det blir på en måte annerledes enn å bare sånn synge hjemme fordi da får du liksom svar hvis jeg lurert på noe. Åsså hjelp hvis jeg gjør noe feil åsså..jeg syns det er morsomt. (Elev 1, linje 247-253)

Elevene ble også spurt hva som skal til for at de skal glede seg skikkelig til neste gang vi skal ha vokalgruppe igjen. Dette for å åpne opp også for nye ting, da de også i spørsmålsformuleringen ble presentert for «hva skal vi fortsette med, gjøre mer av eller *begynne med* for at du skal kjenne at du *virkelig* gleder deg?». Her svarte de med stor overvekt på å synge sanger sammen, hvorav fire elever spesifiserte flerstemte, engelske sanger eller a cappella. Tre elever nevner god kjemi eller å ha det koselig sammen, så dette er også viktig. Tre elever trekker frem leker eller klappeleker og to elever nevner det å lære noe nytt eller utvikle stemmen. Det ble også nevnt konserter og å være med på konkurranse, og en elev nevner variasjon og at det godt kan være mer sanger og mindre øvelser.

Jeg har vel lyst til å utvikle stemmen min. Det hadde vært veldig fint. Det er mest hovedgrunnen til at jeg går på sang da selvfølgelig. Åsså er det vel god kjemi i gruppa (Elev 3, linje 209-212).

Elevene ble bedt om å tenke på en gang de gikk etter vokalgruppeøvingen og tenkte «I dag har det vært skikkelig gøy på øving!» og hva som kan ha skjedd da. Dette både fordi det kan være lettere å svare på noe som er konkret, altså viser til en konkret hendelse, men også muligheten for å trekke inn elementer som ikke nødvendigvis er sang eller øvelser ettersom elevene fort kan tenke at det er de «faglige» elementene som må besvares. Svarene viste seg også å være mer variert, selv om det også her var det å synge som ble nevnt flest ganger. To elever svarer at da har de sunget masse, mens fem elever svarer at det har vært «glade sanger med fart» eller «sanger som alle liker». Tre elever svarer at vi har gjort leker eller rytmeøvelser. «Grab the mic» ble nevnt tre ganger, mens det å være sammen sosialt, for eksempel konkretisert ved å ha lang øving med pizza eller «lage maskiner» (en gruppelek for å øve rytme og bli bedre kjent) ble nevnt av tre ulike elever. En elev sier også bare «det vanlige».

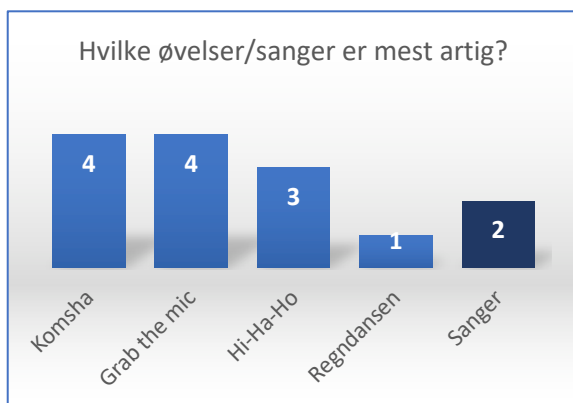
Det kan hende at vi har sunget noen glade sanger, som har kanskje gått litt fort, og så har vi lekt og gjort mye. Kanskje lært noe nytt gjennom lek da, for eksempel rytme, jeg kommer alltid tilbake igjen til det og for eksempel avslutte med grab the mic (Elev 3, linje 198-204)

Flere trekker fram Just the way you are av Bruno Mars som vi har øvd på siden første øving i august.

Når vi lissom alle sang skikkelig høyt og sånn alle sammen var med på det, det var gøy, det var veldig gøy. Så da tenkte jeg at det var veldig gøy, da ville jeg ikke at sang sku slutte, fordi da liksom sang liksom alle skikkelig høyt, og det var veldig kult (Elev 9, linje 296-300).

På intervju spørsmål om hva som kan ha skjedd en gang de gikk fra øving og tenkte at «i dag var det egentlig ikke så gøy», svarer åtte av elevene at da har de vært slitne eller trøtte etter skoledagen. En elev svarer at det kan hun ikke huske at kan ha skjedd i det hele tatt, mens en elev sier at da har det vært mye repetisjon slik at det kan ha blitt litt kjedelig.

I tillegg til å nevne hvilke sanger og øvelser som gjør dem mer trygge, fikk de også trekke frem de som oppleves som mest gøy. Her var formålet å få oversikt over hva elevene liker best, og gjerne mer enn bare én sang eller øvelse. Spørsmålet kunne ha vært delt i to, hvor elevene hadde fått spørsmål om hvilke øvelser de liker best og hvilke sanger de liker best hver for seg. Dette fordi det kan være fort gjort å henge seg opp i en av delene, og glemme å svare på den andre. Grunnen til at spørsmålet likevel ble stilt som det ble, var for å få fram den enkeltøvelsen eller enkeltsangen som elevene liker aller best.



Figur 5.10: Hvilke øvelser eller sanger synes du er mest artig?

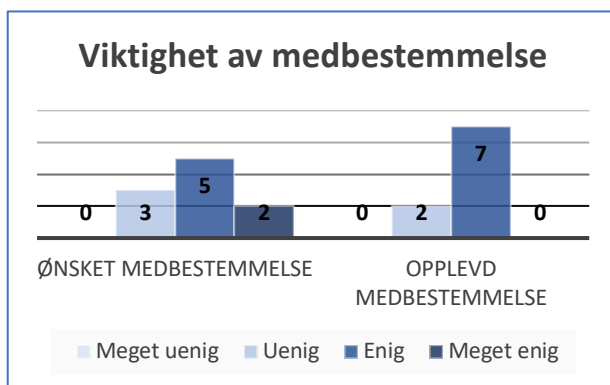
Som figur 5.10 viser, er Komsha og Grab the mic nevnt fire ganger hver, mens Hi-ha-ho er nevnt tre ganger og Regndansen en gang. Seks elever nevner konkurranse eller det å mestre/å være flinke som grunnen til at de liker det de liker. I tillegg er det to sanger som er trekt fram som det de liker best, sangen Just the way you are er nevnt av to elever.

På oppfølgingsspørsmål om hvorfor de liker den aktiviteten de gjør, svarer halvparten at det er på grunn av mestring og tre av elevene svarer at det er konkurranseinstinkt som gjør at de liker det.

Det er vel Grab the mic, fordi det er veldig gøy (ler). Det er vel fordi jeg har veldig konkurranseinstinkt, og det er jo gøy å liksom springe bort og så synge en sang, hehe. (Elev 9, linje 233-236)

Ååå, jeg liker den Hi-Ha-Ho mest faktisk, fordi, jeg vet ikke, det er gøy, men du holder samtidig følge med hva som foregår. Det er liksom, fordi hvem vet, du må kanskje gjøre en hi eller ha eller ho, eller ja. Jeg tror jeg liker Hi-Ha-Ho best av alle, jeg liker alle sammen, men ja, jeg tror jeg liker Hi-Ha-Ho. Fordi da er ikke jeg den eneste som er forvirra, hehe! (Elev 6, linje 318-330)

Opplevelse av medbestemmelse kan også påvirke motivasjonen, og elevene ble derfor spurt om de opplever det som viktig å ha mulighet til å være med å bestemme hvilke sanger vi synger i vokalgruppa, og om de opplever at de har en reell mulighet til dette. Som vi kan se i figur 5.11 er det sju elever som er enten «enig» eller «meget enig» i at dette er viktig, men ingen som er «meget enig» i at de får være med å bestemme. Det er også tre elever som er «uenig» i at det er viktig, mens to elever er «uenig» i at de får være med å bestemme. (Gjør oppmerksom på at det var kun ni elever som hadde svart på det siste spørsmålet).



Figur 5.11: Medbestemmelse



Figur 5.12: Hva er viktigst for meg i vokalgruppa, det sosiale eller synginga?

Ifølge figur 5.12 er syngingen litt viktigere enn det sosiale for gruppa samlet sett, med tre som svarer at de er «meget enig» i at syngingen er viktig og ingen som er «uenig» eller «meget uenig». Når det gjelder det sosiale er det to elever som er «meget uenig» i at det er viktig, og kun en elev som er «meget enig» i at det er viktig. Det er imidlertid sju elever som plasserer både det sosiale og synginga som viktig.

5.2 Drøfting – hvilke faktorer er relevante for elevenes sangglede?

Utgangspunktet for denne oppgaven var å se på hvilke faktorer som er relevante for elevenes sangglede i gruppebasert vokalundervisning. Sangglede er i oppgaven definert som en subjektiv opplevelse av glede, noe som gir deg gode følelser og som du har lyst til å gjøre mer av – knyttet til aktiviteten å synge. I innledningen og presentasjonen av undervisningsopplegget ble det stilt spørsmål ved det samlede sangvolumet i gruppen og elevenes begrensede fysiske innlevelse og hvorvidt dette kunne ha med begrenset sangglede å gjøre. Dette la grunnlaget for et undervisningsopplegg med vekt på mye fysisk aktivitet og rytmiske relasjonsøvelser for å legge til rette for økt trygghet i gruppen, samtidig som elevenes motivasjon ble forsøkt ivaretatt ved å la elevene komme med innspill på ønsket repertoar. Jeg vil her drøfte empirien presentert i kapittel 5.1 med teorien og undervisningsopplegget fra kapittel 2 og 3 og med det forsøke å svare på forskningsspørsmålene og til slutt problemstillingen.

Hva skaper motivasjon hos elevene?

De aller fleste uttrykker at vokalgruppen er «gøy» og halvparten foretrekker vokalgruppa foran individuelle timer. De positive sidene som trekkes fram ved å synge alene, er at de kan velge mer sanger selv og slipper å vente på andre. Disse elementene kan vi trekke inn i vokalgruppa ved at elevene får større påvirkning på hvilke sanger vi synger i gruppa, eller at elevene oftere deles inn i grupper slik at noen kan øve på noe mens andre øver på noe annet. Her kan også enkeltelever få mer ansvar og bli anerkjent for ferdigheter utenom å synge (som å spille et akkompagneringsinstrument), noe som kan virke positivt inn på motivasjonen. De trekker også fram at det er mer koselig å synge sammen, og at timen er lengre enn de individuelle timene som noe positivt.

Det kommer frem at de synes det er flere morsomme leker og flere ulike læringsmetoder i kulturskolen enn i grunnskolen. Dette støtter opp om at undervisningsopplegget fra forskningsperioden har vært motiverende og variert. Både leker, det sosiale og utvikling blir trukket frem av elevene, men hovedmotivasjonen for de fleste er sangaktiviteten i seg selv. Flere elever husker øvelser der de har sunget «sanger som alle liker» eller «sanger med fart» som spesielt gøy, og engelske sanger og a cappella er det som blir foretrukket av de som nevner repertoar. Det er også viktig å fortsette å legge til rette for variasjon,

både i metoder og repertoar. Det må være rom for å gå i dybden og utvikle ferdigheter, samtidig som man ikke kan holde på for lenge med samme aktivitet, noe som blir bekreftet av Hagenes (2006):

For å oppnå glede og framgang, er det avgjørende at korøvingene blir varierte og lite rutinepreget. Selvsagt er det helt nødvendig med gjentakelser for å utvikle innsikt og musikalsk modning, og for at sangerne skal oppleve trygghet og identitet. Med variasjon mener jeg ikke at alt må være nytt hele tida, men en blanding mellom nytt og gammelt. (Hagenes, 2006, s 3)

Med utgangspunkt i hva elevene selv oppgir og hvordan de uttrykker seg i innøving av ulikt repertoar, er det mye som peker i retning av at det er hensiktsmessig å bruke mer tid på sanger som elevene kan identifisere seg med og mindre på for eksempel kortere sanger med «enkel» tekst og joiker. Dette fundamenteres både i elevenes behov for autonomi og opplevelse av tilhørighet. Teoretisk sett skulle disse ha passet godt ut ifra at de liker mestring, da disse ofte framstår som ganske enkle både i tekst og melodi. Samtidig sier Renwick & Reeve (2012) at elevene trenger utfordring, og dersom elevene opplever det som at dette er noe de mestrer lett, kan det være at de trenger mer utfordring for å komme i det Csikszentmihalyi (2004) omtaler som «flow». Det er også en mulighet at jeg som leder ikke har kommunisert godt nok hva vi skal trene på, jamfør Renwick & Reeve (2012, s. 149) og at de dermed ikke ser hensikten med oppgaven. I tillegg kan det være av betydning at elevene har behov for å identifisere seg med sangen. Dersom den ligger for langt fra deres referanseramme kan det bli vanskelig å engasjere seg og oppleve mening. (Jamfør Ruud, 2019 og Krüger & Strandbu, 2015 i kap 2.2) Dette setter fokus på det å være lydhør for hva elevene ønsker, jamfør Renwick & Reeve (2012). Ikke nødvendigvis at de skal få bestemme sanger selv, men å lytte til hva slags type sanger elevene ønsker.

Både rytmeleker, «Grab the mic» og det å være sammen sosialt, for eksempel konkretisert ved å ha lang øving med pizza eller «lage maskiner» (en gruppelek for å øve rytme og bli bedre kjent) blir trukket fram som ting de liker spesielt godt. En elev sier også bare «det vanlige», hvilket støtter opp om at undervisningsopplegget treffer målgruppen. De øvelsene og sangene elevene oppfatter som «mest gøy», oppgir de at skyldes mestring eller at de bare rett og slett er «gøy». Dette bekrefter Vygotskys teori om den nærmeste utviklingssonen. (Skaalvik & Skaalvik, 2005, s.56-58) Elevene liker å kunne strekke seg litt, men spesielt når de kan oppleve mestring.

Hvordan skape et undervisningsrom hvor det oppleves trygt å utfolde seg?

De fleste elevene opplever en gruppefølelse, mens én er litt usikker og én opplever at det er litt mer «klikket». Hvorvidt dette gjelder kun én eller to elever, eller om det er flere som opplever det uten å si ifra, er vanskelig å vurdere. Å jobbe generelt med at elevene skal bli bedre kjent er et forebyggende element i å styrke gruppefølelsen og hindre denne type adferd. (Drugli, 2012, s. 67). Alle elevene svarer at de har venner i gruppa og åtte svarer at de har blitt bedre kjent med noen flere. Teoretisk sett skulle gruppestørrelsen tilsi enkel tilrettelegging for at alle får snakket med alle og på en eller annen måte bli bedre kjent med minst én person. Som leder har jeg gjort forsøk på å sette sammen elever på tvers av hvem de kjenner godt fra før. Dette for at de skal få en inngangsport til å snakke med hverandre og bli

bedre kjent. Man kan som leder ikke ta ansvaret for at alle likevel har god kjemi, at alle har interesse av å bli kjent med alle.

Mange lærere forteller for eksempel om hvordan de ble kjent med sine elever på en ny måte under en tur, eller i forbindelse med en aktivitet der elevene fikk vist frem andre sider av seg selv enn til vanlig. Også elevene kan få et annet inntrykk av læreren i slike situasjoner, og oppleve at de blir bedre kjent. Andre rammer enn de daglige vil gi andre muligheter for kontakt og samspill, og vil gjerne også gjøre noe med relasjonen mellom partene. (Drugli, 2012, s. 67)

Som Drugli (2012) henviser til har jeg også sett på alternative innfallsvinkler og tatt elevene ut av den vanlige undervisningssituasjonen for å jobbe med relasjonene, for eksempel da vi var ute og spiste pizza sammen eller gjennom sosiale konkurranser. Og elevene uttrykker god effekt av å bare være sammen. Elever som knapt har uttrykt hverken rytme eller toner hørbart i løpet av hele året, synger plutselig hele strofer med delvis innlevelse når det er «Grab the mic» og poeng for laget som står på spill. Da trenger de ikke å tenke på å synge «fint», altså prestere noe. Det er ingen elever som har uttrykt at de ikke liker disse lekene eller konkurransene, og de som har trukket de fram, har gjort det i udelt positive vendinger. I denne gruppen er dette aktiviteter som med fordel kan få større plass.

Figur 5.9 presenterer faktorer som spiller inn på elevenes opplevelse av økt trygghet. Elevene svarer forholdsvis jevnt at både det å bli tryggere på egen stemme, opplevelsen av å ha blitt flinkere til å synge, og at de har blitt bedre kjent med både de andre elevene og læreren er viktig for trygghetsfølelsen. Alle disse faktorene viser seg dermed å spille en vesentlig rolle for trygghet i gruppen. At sju elever svarer at det å ha blitt bedre kjent med læreren er enten ganske eller svært viktig for deres opplevelse av trygghet var litt overraskende. Elevene søker seg i stor grad til hverandre, både i undervisningssituasjonen og i pausene, samtidig som jeg har vært bevisst på at det er viktig for meg som lærer å ha en god relasjon til elevene både for skape tillit og trygghet. «Elever som har en positiv relasjon til sin lærer, har gjerne også positive relasjoner til sine medelever» (Drugli, 2015, s. 87). Jeg er også bevisst at det er naturlig å speile mennesker vi har god kjemi med både i kroppsspråk og fakter. Jeg er også i likhet med Eggen (2018), bevisst at humør og energi smitter, så jeg prøver i størst mulig grad å smile, være engasjert og bruke øyekontakt og humor som verktøy i undervisningen.

De fleste elevene oppgir at de er tryggere når de gjør ting sammen med andre, altså enten synger sammen med andre eller gjør rytmeleker hvor flere gjør noe samtidig. Dette underbygges av Schei (2011, s. 98) om at de i stor grad er opptatt av ikke å skille seg ut eller ta en risiko på å gjøre noe som de andre vil synes er rart eller feil. Flere av elevene opplever det som skummelt å finne på ting i sirkel, altså øvelsen hvor vi holder en felles puls og så sendes initiativet til å lage en rytme som alle skal herme rundt slik at alle kan finne på en vokal rytme. Ved å forenkle øvelsen og senke graden av improvisasjon vil også fallhøyden kunne bli mindre. På denne måten kan det også oppleves tryggere, og dermed mer lystbetont (jmfør Figur 2.1) å jobbe med parametere som styrke, tonehøyde, klangfarge eller artikulasjon. De

fleste elevene trekker frem at de føler seg tryggere når de gjør ting sammen eller samtidig som andre, hvilket indikerer at det ikke er rytmeelementet i seg selv som gir utrygghet. Tvert imot kan det tenkes at rytmelekene gir dem noe å forholde seg til som gir mestringsfølelse uten at det er stemmeteknikk og dermed også mindre personlig.

Et undervisningsopplegg med vekt på rytmiske relasjonsøvelser?

På spørsmål om hva elevene synes er mest artig, hva de blir mest trygge av og hva de gleder seg mest til å gjøre, svarer de aller fleste de aktivitetene vi har gjort brukt mest tid på. Det kan peke i retning av at undervisningsopplegget har fungert ganske bra og truffet målgruppa. Elevene liker de fleste av sangene vi har hatt, spesielt de engelske popsangene. De liker også godt de øvelsene vi har hatt, og vil gjerne ha mer av konkurranser og de aktivitetene vi har gjort mer av i forskningsperioden. Da ikke elevene er gjort spesifikt oppmerksomme på at vi har jobbet med å være mer fleksible, altså «lett og ledig» i kroppen eller pusten, er det spesielt interessant at de har en opplevelse av at dette har blitt bedre. Dette kan indikere at undervisningsopplegget og de øvelsene vi har gjort har hatt en effekt. Det kan også være at elevene er blitt tryggere i øvingssituasjonen og at de med det får fysiske fordeler i form av at de er mer avslappet og puster dypere. Dette samsvarer bra med teori fra kapittel 1.3. Det samme gjelder med tanke på opplevelse av økt kontroll av stemmen. Denne er kategorisert under «kroppslige ferdigheter» etter som det er mange både fysiske og emosjonelle elementer som kan spille inn på dette; kontakt med kroppen, kontroll av pusten, sinntilstand eller hormonelle årsaker som puberteten. (TEORI Runa) Kontroll av stemmen kan også ha med mengdetrening å gjøre, at elevene i løpet av året opplever å ha sunget både mer i mengde og mer fokusert med tanke på sangteknikk. Det er nærliggende å tenke at det mest sannsynlig er en sammenheng mellom alle disse faktorene som gjør at elevene både opplever å ha bedre kontroll på stemmen og å være mer fleksible i kropp og pust.

Hovedfokus i forskningsperiodens undervisningsopplegg har vært rytmiske relasjonsøvelser og ni av ti svarer at de har blitt bedre til å holde en puls, mens kun syv melder at de har blitt bedre til å klappe en rytme. Selv om vi ikke hele tiden har klappet en rytme og mange ganger heller har brukt stemmen rytmisk, er dette noe vi har brukt forholdsvis mye tid på. To elever har også påpekt at de ikke har opplevd en forbedring i rytme, noe som kan skyldes at de enten var gode i rytme fra før og at det vi har øvd på har vært for enkelt, eller at de har opplevd det som for vanskelig. Fordelen med gruppeundervisning kan også lett bli en utfordring; det å tilrettelegge for at alle skal få en passe utfordring ut fra sitt nivå slik at de både kan oppleve mestring og samtidig få en utfordring som de kan strekke seg til. Å differensiere nok kan være utfordrende, men absolutt mulig å få til i denne type øvelser. Vi kan samtidig se av Figur 5.2 at ni av ti opplever at de er bedre på å føle rytmen i sangen. Et av hovedformålene med å øve på rytme, var nettopp å komme dit at elevene kjenner rytmen, kjenner underdelingene og kunne «groove» mer. Dette er en mer kinestetisk opplevelse enn det å kunne fysisk greie å utføre en rytmisk klapperytme.

Da er det mulig at hensikten til en viss grad likevel er nådd, selv om elevene ikke nødvendigvis opplever en stor mestringsforbedring når det kommer til å klappe eksplisitte rytmer.

Nesten alle elevene opplever en bedring i sangfaglige ferdigheter. Vi blir som regel også bedre i noe vi gjør mye av, og ved å synge mye vil de fleste kunne merke at de blir bedre på en eller annen måte. Når også samtlige elever svarer at de *liker* å synge og at det er det som er hovedmotivasjonen, er det nærliggende å anta at de synger mye også utenom vokalgruppa. Det skal imidlertid reflekteres over at flere av elevene også uttrykker at de ønsker å bli flinkere til å synge og at det er en av hovedgrunnene til at de går på vokalgruppa. Det er ingen av elevene som har uttrykt at de skulle ønske vi hadde mer fokus på stemmefaglige ferdigheter, samtidig som en bred tilnærming til de unge jentenes sangstemme og utvikling av denne utvilsomt er både nyttig og viktig (Aune i kap. 2.5).

Er vi ute etter at elevene skal utvikle seg eller bare være med for å ha det gøy? Som Ole Brum sier: «Ja takk, begge deler». Et overordnet blikk på det som er trukket frem, kan tyde på at de fleste elevene både synes det er gøy i vokalgruppa og at de har en indre motivasjon for å være med. Det er ulike motivasjoner for å være med; noen elever ønsker å utvikle stemmen og liker utfordringer, mens andre ønsker å være med fordi de liker å synge og oppgir det som trygt og støttende å synge sammen med andre. Som kulturskole vil vi gjerne ha med alle. Å legge til rette for alle som ønsker muligheten til å utvikle seg og samtidig ikke legge for stort press på de som ikke har noe stort ønske om det, vil teoretisk være best mulighet for å favne flest mulig. Da vil vi også kunne være med å ta vare på jentestemmene, slik som Aune (2011) setter søkelyset på.

Hvordan få elevene til å uttrykke glede og «synge ut»?

I innledningen uttrykkes bekymring for om elevene opplever vokalgruppetimene som lystbetont. I sine svar uttrykker derimot elevene både at de opplever vokalgruppetimene som gøy og at de som gruppe har fått mer lyd og synger mer ut. Jeg må si meg enig i at de har fått mer lyd. En opplevelse av «flow», der elevene bare «gjør» musikk og koser seg uten å bekymre seg, er ifølge Persen (2005) et uttrykk for sangglede. Dette hadde jeg en teori om at kunne forekomme i improvisasjon eller i arbeid med enkle ostinater og så videre, men kanskje var det nettopp dette som skjedde på den øvinga da alle plutselig tok i på «Just the way you are»?

E: Når vi lissom alle sang skikkelig høyt og alle sammen var med på det, det var gøy, det var veldig gøy. Så da tenkte jeg at det var veldig gøy, da ville jeg ikke at sang sku slutte, fordi da liksom sang liksom alle skikkelig høyt, og det var veldig kult.

M: Hva tror du er grunnen til det da? Var det det at alle sang høyt?

E: Ja, jeg tror det var for at alle liksom ga litt blaffen egentlig også bare sang høyt og da ble det jo fint.. faktisk, så da ble det jo bare til at folk fortsatte med det. Og da..ja, det var bare veldig gøy at vi fikk det til. For jeg hadde liksom følt at vi ikke hadde helt fått til den sangen, egentlig. Men så fikk vi det endelig til og da var det..det var gøy (Elev 9, linje 296-308).

Flere elever oppgir også å ha mer energi når de går enn når de kommer på vokalgruppa. Dette kan ha noe med pust, kroppslig aktivitet og trygghet å gjøre eller at de går såpass opp i en aktivitet at de «mister» mindre energi til andre «bekymringer» og tanker (Persen, 2005, s. 54). Også flow-teorien (som beskrevet i kap. 2.1) kan være med å forklare hvorfor vi opplever at vi får mer energi når vi synger. Når all psykisk energi er samlet om én aktivitet vil det oppleves som at vi har mer energi.

Elevenes forutsetninger for å sette ord på og vurdere egne ferdigheter og utvikling er begrenset. Aune (2011) skriver om konsekvenser av begrenset sang i skole og hverdagsliv (jmfør kap. 2.5). Dette er elementer som er vanskelig for elevene å kunne uttale seg om da de hverken har fagkunnskap eller erfaring om temaet. Det er naturlig at de ikke har forutsetningene for å artikulere hva som er utfordringen. Er det da nødvendigvis sånn at jeg vil kunne se og høre elevenes sangglede, eventuelt begrensede sangglede?

Schei (2011) tar til orde for at «sangerne må bevisstgjøre seg måtene de sensurerer seg selv på. Ufrihet og selvsensur hemmer lekne, individuelle, spontane, dristige og utradisjonelle vokaluttrykk» (Schei, 2011, s.100). Det kan være nyttig å hjelpe elevene til å forstå hva som begrenser dem, for å kunne gjøre noe med det. Dersom elevene føler seg utrygge enten av ytre faktorer som andre personer eller miljøet generelt, eller av indre faktorer som utrygghet på stemmen eller lav selvfølelse, vil det kunne være nyttig å identifisere disse for å kunne gjøre en endring. Dersom elever opplever at stemmen er en stabil størrelse og at de dermed har liten eller ingen påvirkningsmulighet for å utvikle den (jmfør kognitiv motivasjonsteori i kap. 2.1), er det lite sannsynlig at de vil legge innsats i å øve og prøve. Dersom de opplever at stemmen er begrenset i omfang ut ifra repertoaret vi jobber med, eller at de ikke greier å innfri forventninger skapt av konkurranser og sosiale media hvordan ting skal høres (Schei, 2011, s. 100), kan det virke demotiverende å skulle delta. Men alt dette er mulig å jobbe med, og det er viktig å kommunisere dette til elevene på en måte som gir mening for dem. Samtidig er det viktig å ha respekt for elevenes opplevelse av utvikling, noe som kommer tydelig frem i empirien.

Hvilke faktorer er relevante for elevenes sangglede i gruppebasert sangundervisning?

«Hva er viktigst, musikalsk samklang eller sosialt samspill?» (Balsnes, 2014, s. 46) Om vi skal begynne med hva elevene opplever som viktigst, svarer de ganske balansert mellom det sosiale og syngingen, noe som vil si at de opplever dette som omtrent like viktig. Å ha sangundervisning i gruppe blir altså regnet som noe positivt, at det sosiale aspektet er verdt å ta vare på. I likhet med Balsnes (2014) beskriver

elevene at fordelene med å synge i gruppe blant annet er å kunne støtte seg på andre, og samtidig det å bli kjent med andre og gjøre ting sammen med andre med samme interesse. De opplever et fellesskap. Elevene trekker også frem bedre oppfølging, samt utviklingsmuligheter og utfordringer, for eksempel ved å synge flerstemt, som noe av de det liker spesielt godt ved kulturskoleundervisningen. Dette er også noe som vektlegges i Rammeplanen (RFK, 2016, s. 11), samt bekrefter teori om motivasjonsfaktorer som presentert i kapittel 2.1.

Kulturskoleundervisningen er mye artigere, ved at man, hva man skal si, det er jo frivillig, for man har på en måte meldt seg på sjøl, og så blir undervisninga mye mer sånn oppfølgingsbasert enn på skolen for da gjør man bare en oppgave og så gjør man seg ferdig med den, men i kulturskole så jobber man mye med oppfølging og videreutvikling, noe som skola ikke er så flinke på (Elev 5, linje 101-105).

Jeg har vel lyst til å utvikle stemmen min. Det hadde vært veldig fint. Det er mest hovedgrunnen til at jeg går på sang da selvfølgelig, åsså er det vel god kjemi i gruppa (Elev 3, linje 209-212).

Oppsummert kan vi si at følgende faktorer spiller inn i elevenes sangglede:

At de får være med å velge sanger selv, deriblant engelske sanger og a cappella

At de får synge sammen

At de får lengre time (implisitt: mer tid til å synge)

At vi bruker morsomme leker og varierte arbeidsmetoder

At de opplever utvikling

Sangaktiviteten i seg selv

At de har en opplevelse av tilhørighet

Hva jeg som pedagog opplever som mest viktig og nyttig for elevene, kommer i andre rekke i forhold til hva *de* opplever som viktig og nyttig. Er de ikke motivert, vil de heller ikke være mottakelige for læring og i de fleste tilfeller slutte. Det er derfor viktig å være lydhør overfor elevenes ønsker for å finne den rette balansegangen mellom de aktivitetene som fremmer utvikling og samtidig legge til rette for at de skal bli bedre kjent. Det er også avgjørende å legge til rette for gode mestringsopplevelser, slik at elevene opplever glede og vekst, personlig og musikalsk.

KAPITTEL 6: METODOLOGISK DRØFTING OG VIDERE FORSKNING

Det er lett å tenke at på vokalgruppa samles det mennesker som liker å synge sammen og at alt annet er mindre viktig enn det å synge og ha det gøy den tiden vi er der. Men det er så mye mer som spiller inn. Drømmen om at alle elevene skal «synge ut» og bruke stemmen på en fri og leken måte, både i improvisasjon og innenfor gitte rammer, krever mye. Det forutsetter mye kunnskap om stemme og kropp og de mekanismene som påvirker disse, god kjennskap til og relasjon med elevene, bred innsikt og trygg erfaring i variert metodikk, mye energi og dypt og ektefølt engasjement. Og fra elevene sin side er dette en del av det enorme prosjektet i det å være menneske og finne ut av hvem de er og hvordan de fungerer. Samtidig er det en utrolig takknemlig oppgave og tillitserklæring å få tilbringe tid og dele musikalske opplevelser med ungdom i søken etter stemmeidentitet og sangglede. Sammen skaper vi mange flotte øyeblikk og lærer mye i prosessen alle sammen. Elevenes uttalelser viser at de samlet sett er fornøyd med vokalundervisningen, at gruppeundervisningen oppleves som gøy, sosial og lærerik. Det var også elevenes opplevelse som stod i sentrum i denne oppgaven, ikke hvorvidt hverken jeg som lærer eller jeg som forsker opplevde en stor utvikling og oppnådde sangglede. Sangglede er som tidligere diskutert i denne oppgaven et sammensatt fenomen og handler i stor grad om subjektive følelser.

Det metodologiske delen av forskningsarbeidet har også vært en læringsprosess. For eksempel bør det nevnes at det i spørreskjemaet endte med to overlappende spørsmål, noe som fremkommer i analysen av figur 5.1 og 5.2. I intervjuene ble elevene stilt spørsmål om sin utvikling i «i løpet av vinteren» eller «siden i høst», implisitt forstått «i løpet av det foreløpige skoleåret». Selve forskningsperioden har vært avgrenset til januar-mars, og jeg ønsker derfor å være transparent på dette for å unngå mistanke om manipulering av effekt. Det er mulig at effekten hadde vært mindre dersom de hadde hatt en før- og etter-undersøkelse i januar og mars. Samtidig trekker elevene fram i intervju ting de har lært innenfor forskningsperioden som grunner til både økt trygghet og musikkfaglig læring.

Denne oppgaven er skrevet med utgangspunkt i en vokalgruppe på et lite tettsted. Elevtallet teller ti unge jenter. Selve forskningsperioden ble gjennomført i løpet av syv uker. Læreren var selv i videreutdanning samtidig med at forskningsprosjektet ble gjennomført og hadde begrenset erfaring med metodikken som fikk størst vektlegging. Disse faktorene gjør at det er flere usikkerhetsmomenter ved forskningens overføringsverdi til andre tilsvarende grupper. Likevel håper jeg flere sangpedagoger og andre, både lærere som jobber med vokalgrupper, men også andre tilsvarende grupper i samme alderssegment, vil finne nytte i de funn som presenteres i denne oppgaven. De viser at en rytmisk tilnærming til vokalundervisning kan ha en stor nytteverdi av både musikkfaglig og sosial art. De viser også at det å jobbe med det sosiale i en gruppe for å gjøre deltakerne bedre kjent og trygge på hverandre, ikke skal undervurderes.

De viser også at til tross for et begrenset lyduttrykk utad, kan elevene oppleve både utvikling, sangglede og fellesskap.

Videre forskning innen feltet kunne være å gjøre et større og utvidet forskningsprosjekt med utgangspunkt i tilsvarende metodikk, med vektlegging på kroppslig læring og fysiske rytmeøvelser. Det ville vært spennende å se hvilken effekt det ville ha å gå grundigere inn i et undervisningsopplegg som dette over lengre tid. Annen tilnærming kan være å bruke tilsvarende metodikk med yngre elever, for eksempel barnekor. Yngre elever vil ha andre forutsetninger i møte med lignende undervisningsopplegg, og de problemstillinger en møter i arbeidet med ungdommer i puberteten slik som stemmeskiftet eller en søken etter egen identitet er annerledes. En sondering av tidligere forskning viser at dette er et relativt ungt forskningsfelt hvor det god plass og hvor vi som jobber innenfor feltet med fordel kan dra nytte av hverandres forskning og erfaringsutveksling. Dette er både viktig og inspirerende for at vi skal fortsette å utvikle vår kompetanse og holde på med det vi er så glad i. Håper denne oppgaven vil være til inspirasjon!

LITTERATUR

Aune, M. (2011): *De uunnværlige jentesangerne. En undersøkelse av den unge jentestemmens vilkår.* (Masteroppgave) NTNU, Institutt for musikk. Hentet fra: https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/bitstream/handle/11250/243620/495553_FULLTEXT01.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Bakken, A., Sletten, M. A. & Eriksen, I. M. (2018): *Generasjon prestasjon? Ungdoms opplevelse av press og stress.* Tidsskrift for ungdomsforskning, 2-2018. Hentet fra: <https://utdanningsforskning.no/artikler/generasjon-prestasjon-ungdoms-opplevelse-av-press-og-stress/>

Balsnes, A. H. (2009): *Å lære i kor. Belcanto som praksisfellesskap.* (Doktorgradsavhandling). Norges musikkhøgskole. Hentet fra: <https://nmh.brage.unit.no/nmh-xmlui/bitstream/handle/11250/172411/BalsnesKor.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Balsnes, A. H. (2014): *Å synge i kor, ideal for menneskelig felleskap?* Portal Forlag.

Complete Vocal Technique: *Pedagogics, Muscle memory.* Hentet fra: <https://completevocal.institute/cvt-pedagogics/>

Csikszentmihalyi, Mihaly (2004): *Flow, the secret to happiness.* Hentet fra: https://www.ted.com/talks/mihaly_csikszentmihalyi_flow_the_secret_to_happiness?fbclid=IwAR2s6cIE6oHfeMAMN6xICU1dTFLT43LmDSU20vr6FPeXDZkehID9IbRLKNw#t-1119370

Eggen, I. (2018): *Alle kan sjunga, men det låter olika. Hvordan legge til rette for trygghet på egen stemme i barnekor.* (Masteroppgave) Nord Universitet. Hentet fra: <https://nordopen.nord.no/nord-xmlui/bitstream/handle/11250/2575298/eggenIngrid.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Fostås, O. (2002): *Instrumentalundervisning.* Universitetsforlaget.

Fuglseth, K. (2018): Vitskapsteori og hermeneutikk. I Krogtoft, M. & Sjøvoll, J.(red): *Masteroppgaven i lærerutdanninga.* Cappelen Damm AS (s. 245-263).

Hagenes, R. (2006): *Du må vite hva du vil høre! Ideer og metoder i barne- og ungdomskorarbeid.* Cantando Musikkforlag AS.

Hanken, I. M. og Johansen, G. (1998): *Musikkundervisningens didaktikk.* Cappelen Akademisk Forlag.

Hiim, E. & Hippe, H. (2009). *Didaktisk relasjonsmodell*. Illustrasjon hentet fra: <https://mestring.no/hel-sepedagogikk/pedagogisk-tilnaerming/didaktisk-relasjonsmodell/>

Hjernøe, J. D. (u.å.): *The Intelligent Choir*. Hentet fra: <https://theintelligentchoir.com/concept/>

Holand, Aasmund (2018): Oversiktsstudier og spørreskjema. I Krogtoft, M. & Sjøvoll, J.(red): *Masteroppgaven i lærerutdanninga*. Cappelen Damm AS (s. 93-115).

Høyem Aune, S. (2003): *Om sangpedagogikk*. Tapir akademisk forlag.

Imsen, G. (2005): *Elevens verden; innføring i pedagogisk psykologi*. Universitetsforlaget.

Johnsen, G. (2018): Intervjuet som forskningsredskap. I Krogtoft, M. & Sjøvoll, J.(red): *Masteroppgaven i lærerutdanninga*. Cappelen Damm AS (s. 197-209).

Kjeøy, N. (2020): *Jenter kommer også i stemmeskifte*. Nord Universitet. Hentet fra: <https://forskning.no/barn-og-ungdom-musikk-nord-universitet/jenter-kommer-ogsaa-i-stemmeskifte/1624108?fbclid=IwAR1npxj99-i-uWXMVCq3cKPm7gsvfEFNGHHm37vE619WK2gfUGzT-PeljLQU>

Kvale, S. og Brinkmann, S. (2010): *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal Norsk Forlag.

Malterud, K. (2011): *Kvalitative metoder i medisinsk forskning*. Universitetsforlaget.

McFerrin, Bobby (u.å.): *Circle songs*. Hentet fra: <http://bobbymcferrin.com/bobby-projects/bobby-voicestra/>

Myskja, A. (2014): *Finn din indre kraft*. J.M. Stenersens Forlag AS

Myskja, A. (2018): *Pust. Nøkkelen til styrke, helse og glede*. J.M. Stenersens Forlag AS.

Norsk kulturskoleråd (red, 2016): *Rammeplan for kulturskolen. Mangfold og fordypning*. Norsk kulturskoleråd.

Ophus, T. (2014): *Sang, spill og sprell 1*. Norsk Noteservice as.

Persen, Å. B. (2005): *Utrolig å få synge ut – om hvordan sangglede kan fremmes og hemmes*. (Hovedoppgave). Universitetet i Oslo. Hentet fra: https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/27046/Persen_sangmaster.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Postholm, M. B. og Jacobsen, D. I. (2011): *Læreren med forskerblick. Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Høyskoleforlaget.

Renwick, J. M. & Reeve, J. (2012): Supporting motivation in Music Education. In: McPherson, G. & Welch, G. (Ed.), *Handbook of Music Education*. Oxford University Press, (s. 143–162).

Schei, T. B. (2011): Kan stemmeskam overvinnes? Om helsefremmende aspekter ved profesjonelle sangeres identitetsarbeid. I K. Stensæth & L. O. Bonde (Red.): *Musikk, helse og identitet* (s. 85-105). NMH-publikasjoner (2011:3) Hentet fra: https://nmh.brage.unit.no/nmh-xmlui/bitstream/handle/11250/172303/Schei_2011.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Solfège: *Definisjon fra Store Norske Leksikon*. Hentet fra: <https://snl.no/solfège>

SoSci Survey (spørreundersøkelse): <https://www.socisurvey.de>

Skaalvik, E. M. og Skaalvik, S. (2013): *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Universitetsforlaget.

Skogen, K. (2018): Caseforskning. I Krogtoft, M. & Sjøvoll, J.: *Masteroppgaven i lærerutdanninga*. (s. 79-91).

The Intelligent Choir (2018): VOPA, Vocal Painting (1.0.3) [mobile app] App store: <https://apps.apple.com/us/app/vocal-painting/id1434183286>

Tjora, A. (2017): *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Gyldendal Norsk Forlag

Valle, A. M. (2018): Videoanalyse som metode i praksisforskning. I Krogtoft, M. & Sjøvoll, J.(red): *Masteroppgaven i lærerutdanninga*. Cappelen Damm AS (s. 211-229).

Woolfolk, A. (2004): *Pedagogisk psykologi*. Fagbokforlaget.

Vedlegg 1: Spørreskjema



NORD

universitet

masteroppgave_Marita → base 27.04.2020, 16:49 **Page 01**

Kjære elever!

Dette spørreskjemaet er en del av et masterprosjekt i regi av Nord universitet. All data fra spørreskjemaet blir behandlet anonymt. Spørreskjemaet vil ta ca. 5 minutter å besvare.

Med vennlig hilsen
Marita Hovi, master-student

Veiledere for prosjektet er
[Jens Knigge](#), professor i musikkpedagogikk, Nord universitet Grete Daling, førstelektor i musikk, Nord universitet

Jeg har flere venner i vokalgruppa:

Jeg har blitt bedre kjent med de andre i vokalgruppa:

Ja, 3 eller flere

Page 02

Ja, 1-2 Nei



S008_01 Jeg har flere venner i vokalgruppa

S008_03 Jeg har blitt bedre kjent med de andre i vokalgruppa

1 = Ja, 3 eller flere 2 = Ja, 1-2

3 = Nei

-9 = Not answered

1. Vurder følgende påstander!

(I forhold til din utvikling i 2020.)

Jeg kan kontrollere stemmen min til å synge det jeg ønsker.

Jeg kan lettere holde en jevn puls (For eksempel gå Grunntrinn 1)

Jeg kan lettere klappe en rytme (herme etter andre)

Jeg kjenner meg mer lett og ledig i kroppen når vi synger

Jeg puster lettere når vi synger

Jeg føler meg tryggere på å synge i vokalgruppa

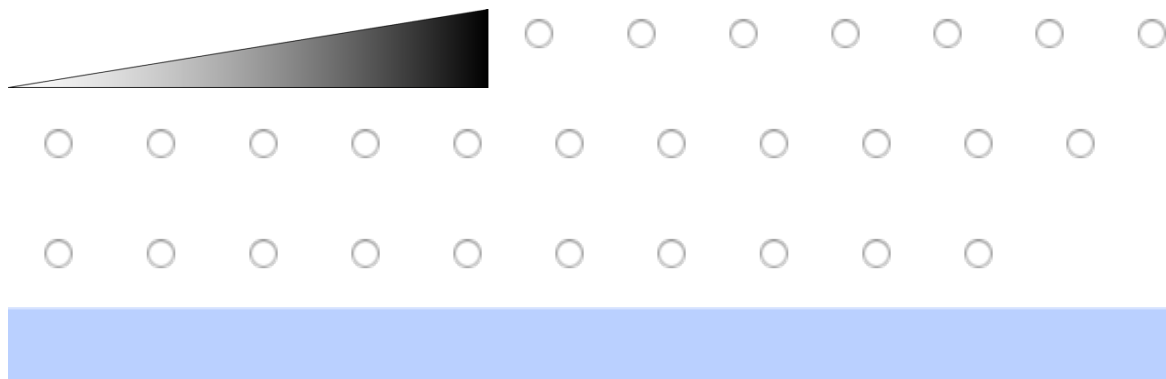
akkurat som før

litt bedre

veldig mye mye

bedre bedre

Page 03



Jeg føler meg tryggere på å la stemmen min høres i vokalgruppa (ikke synge solo)

S003_01 Jeg kan kontrollere stemmen min til å synge det jeg ønsker.

S003_02 Jeg kan lettere holde en jevn puls (For eksempel gå Grunntrinn 1) **S003_03** Jeg kan lettere klappe en rytme (herme etter andre)

S003_04 Jeg kjenner meg mer lett og ledig i kroppen når vi synger

S003_05 Jeg puster lettere når vi synger

S003_06 Jeg føler meg tryggere på å synge i vokalgruppa

S003_07 Jeg føler meg tryggere på å la stemmen min høres i vokalgruppa (ikke

synge solo)

1 = akkurat som før 2 = litt bedre

3 = mye bedre

4 = veldig mye bedre -9 = Not answered

2. Vurder følgende påstander!

Det sosiale i vokalgruppa er det viktigste for meg.

Synginga i vokalgruppa er det viktigste for meg.

Det er viktig for meg at jeg får være med å bestemme hvilke sanger vi skal synge.

Jeg opplever at jeg får være med å bestemme hvilke sanger vi skal synge.

Meget uenig

Uenig

Meget Enig enig

3. Jeg har blitt bedre til å:

... synge sterkere.

... synge svakere.

... synge lysere.

... synge mørkere.

... treffe tonen bedre.

... ha mer pust når jeg synger.

... føle rytmen i sangen når jeg synger.

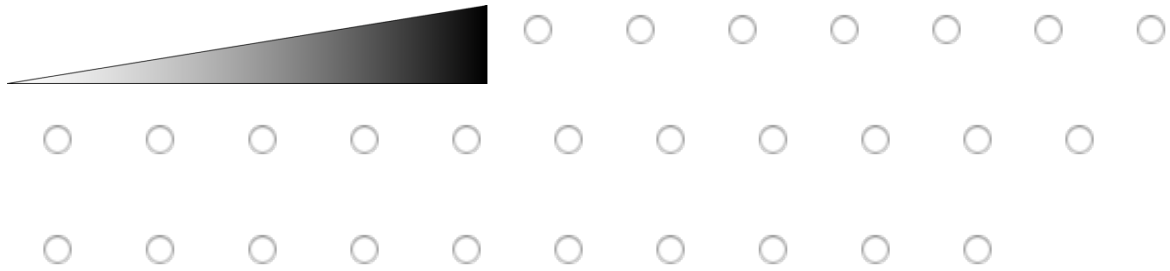
ingen forskjell

litt bedre

bedre

Page 04

mye bedre



S005_19 ... synge sterkere.

S005_20 ... synge svakere.

S005_21 ... synge lysere.

S005_22 ... synge mørkere.

S005_23 ... treffe tonen bedre.

S005_24 ... ha mer pust når jeg synger. **S005_25** ... føle rytmen i sangen når jeg synger.

1 = ingen forskjell 2 = litt bedre

3 = bedre

4 = mye bedre

-9 = Not answered

... annet:

S006_01 ... annet Free text

S009_01 Det sosiale i vokalgruppa er det viktigste for meg.

S009_02 Synginga i vokalgruppa er det viktigste for meg.

S009_03 Det er viktig for meg at jeg får være med å bestemme hvilke sanger vi

skal synge.

S009_04 Jeg opplever at jeg får være med å bestemme hvilke sanger vi skal

synge.

1 = Meget uenig

2 = Uenig

3 = Enig

4 = Meget enig

-9 = Not answered

Grader på en skala fra 1–5 (1 = ingen forandring, 5 = føler meg veldig mye tryggere)

15

ingen forandring

mye tryggere

Page 05



Føler du at du er blitt tryggere på å synge i vokalgruppa i løpet av vinteren?

S010_01 Føler du at du er blitt tryggere på å synge i vokalgruppa i løpet av vinteren?

1 = 1 ingen forandring 5 = 5 mye tryggere
-9 = Not answered

4. Dersom du føler at du er blitt tryggere: hva tror du kan være grunnen til dette?

Ikke viktig

Lite viktig

Ganske viktig

Svært viktig



Jeg har blitt bedre kjent med de andre.

Jeg har blitt bedre kjent med læreren.

Jeg har blitt tryggere på min egen stemme.

Jeg har blitt flinkere til å synge.



S011_01 Jeg har blitt bedre kjent med de andre. **S011_02** Jeg har blitt bedre kjent med læreren.

S011_03 Jeg har blitt tryggere på min egen stemme. **S011_04** Jeg har blitt flinkere til å synge.

1 = Ikke viktig
2 = Lite viktig
3 = Ganske viktig 4 = Svært viktig
-9 = Not answered

... andre ting:

S012_01 ... andre ting Free text

5. Annet jeg ønsker å si noe om:

Page 06

S007_01 [01] Free text

Tusen takk!

Med vennlig hilsen
Marita Hovi, master-student

Veiledere for prosjektet er

[Jens Knigge](#), professor i musikkpedagogikk, Nord universitet Grete Daling, førstelektor i musikk, Nord universitet

Thank you for completing this questionnaire!

We would like to thank you very much for helping us.
Your answers were transmitted, you may close the browser window or tab now.

Last Page

Vedlegg 2: Intervjuguide

På grunn av coronasituasjonen, vil intervjuene bli gjennomført via zoom, med opptaksfunksjon. Jeg vil derfor få tillatelse fra foreldrene før jeg setter på «record», og be om elevenes tillatelse etter jeg har satt i gang intervjuet, slik at dette er bekreftet informasjon. Jeg har informert tidligere både hvordan intervjuene vil bli brukt og hva som er grunnen til at jeg stiller disse spørsmålene, men vil gjenta det også nå i begynnelsen av intervjuene. De vil bli anonymisert og at det er viktig at de er ærlige, slik at jeg kan bruke svarene på en best mulig måte for å lage et best mulig undervisningsopplegg videre for dem. Om de synes at noe ikke har vært så bra eller at det er skummelt, er det viktig at også disse tingene kommer frem slik at det kan bli bedre.

1. Hvordan synes du det er å være med i vokalgruppa?
 - Føler du at dere er i gruppe og har en gruppefølelse?
 - Føler du at alle er en del av den gruppa?
 - Hvordan er det å være del av gruppa i sammenligna med å synge alene?
 - Hvordan da/på hvilken måte?

2. Hva har du lært i vinter
 - Om sangteknikk?
 - Om rytme?
 - Om improvisasjon?

3. Synes du det har skjedd en utvikling siden i høst? På hvilken måte?
 - Tryggere på å synge foran de andre?
 - Føler at du har bedre kontroll på stemmen?
 - Føler at du kan sangene bedre?
 - Hva kan være grunnen(e) til dette?

4. Føler du deg trygg når du er en del av gruppa og har sangundervisning?
 - Hva kan være grunnen(e) til dette?
 - Synes du det er greit å synge alene?
 - Synes du det er greit at andre hører stemmen din?
 - Når føler du deg tryggest i vokalgruppesituasjonen?
 - Når føler du deg minst trygg/utrygg i vokalgruppesituasjonen?

5. Er du mer eller mindre trygg på deg selv i vokalgruppesituasjonen i forhold til andre situasjoner, for eksempel på skolen?
 - Hva kan være grunnen(e) til det? På hvilken måte?
 - Hva skiller kulturskoleundervisningen fra annen undervisning?

6. Vi har gjort blant annet disse øvelsene: på vokalgruppa i vinter: Komsha, Hi-ha-ho, Regndansen, Godt å være her, Stå i rogn eller gå rundt og sende ut impulser, I'm not (klappelek), Gå i grunntrekk 1 osv, gjort VOPA-tegn, Grab the mic, holde en tone gjennom sirken, speile hverandre (både fysisk og vokalt), diverse «tøy og strekk», vokale oppvarmingsøvelser, hilse på hverandre som operastjerner, snakka gibberish, i tillegg til at vi har sunget sanger.
 - Hvilke øvelser har gjort at du føler deg tryggere i gruppa?
 - Hvilke øvelser synes du er mest gøy?
 - Hvilke øvelser har gjort at du føler deg mindre trygg i gruppa.
 - Hvilke øvelser synes du er minst gøy?

7. Hva er grunnen til at du kommer på vokalgruppa hver onsdag? Hva gleder du deg mest til?

8. Om du husker på en onsdag da du gikk fra vokalgruppeøvinga og tenkte at i dag var det skikkelig gøy på øving– hva kan ha skjedd der?
 - Og hvis du tenker på en onsdag da du gikk ut etter øving og kjente at i dag var det ikke så stas på vokalgruppa – hva kan ha skjedd da?

9. Om du tenker på en situasjon du ikke synes er så gøy, for eksempel..., og så tenker du på en situasjon som du synes er veldig gøy, for eksempel...Hvordan kjennes det forskjellig i kroppen?

10. Om du tenker på neste gang vi skal ha vokalgruppeøving...Hva skal til for at du skal kjenne at du virkelig gleder deg til det?
 - Hva skal vi begynne med, fortsette med eller gjøre mer av?

11. Er det noe annet du har lyst til å tilføye om vokalgruppeundervisningen i vinter?

Vil du delta i forskningsprosjektet

”Kucheza – å være musikk”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å øke elevenes kroppsliggjøring av musikk(sang) gjennom rytmiske øvelser. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet er å se på effekten av å benytte rytmiske øvelser som innfallsvinkel til sangundervisning i vokalgruppe.

Problemstillinger jeg ønsker å se nærmere på, er:

- Hvordan kan fokus på andre musiske elementer enn å treffe riktig tone, øke elevenes motivasjon og senke prestasjonsangst?
- Kan vi, med fokus på rytmiske elementer, øke elevenes kroppsliggjøring av musikk, og flytte fokus fra det intellektuelle til det mer intuitive?
- Kan vi, med fokus på rytme og lek, få elevene til å slippe seg mer løs?

Dette er en mastergradsstudie.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Nord universitet er ansvarlig for prosjektet. Det er sanglærer Marita Hovi som vil være ansvarlig for gjennomføringen, som vil foregå innenfor undervisningen i vokalgruppa i [REDACTED] kulturskole skoleåret 2019/2020.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta i dette forskningsprosjektet som elev i vokalgruppa ved [REDACTED] kulturskole.

Hva innebærer det for deg å delta?

- Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du fyller ut et spørreskjema. Det vil ta deg ca. 15 minutter. Spørreskjemaet inneholder spørsmål om hvordan du opplever sangundervisningen, hva du opplever som viktigst å jobbe med/bli bedre på og hvordan du opplever din egen utvikling som sangelev. Dine svar fra spørreskjemaet blir registrert elektronisk.
- I selve forskningsfasen vil jeg gjøre videoopptak underveis i prosessen for å dokumentere hvordan vi gjennomfører undervisningsopplegget og for å kunne vurdere elevenes respons underveis. Dette vil gjøres de fleste vokalgruppeøvinger, men være avgrenset til oppvarmingsdelen av undervisningsøkten, ca 15-30 min hver gang).
- Elevene vil også bli bedt om å delta i et gruppeintervju etter endt forskningsperiode, for å gi en reflektert tilbakemelding på hvordan de har opplevd undervisningsperioden. Denne vil også bli filmet med video, da det er lettere å plukke opp nonverbal kommunikasjon rundt spørsmålene og få dette med i vurderingen i ettertid. (Feks nikking eller riste på hodet som svar på spørsmål).

Ettersom deltakerne i forskningsprosjektet er under 18 år, vil både elever og foreldre få anledning til å se igjennom spørsmålene i både spørreskjema og intervjuguide før gjennomføring ved å ta kontakt med undertegnede.

Det er frivillig å delta

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

at elevene vil motta den samme undervisning uansett deltakelse eller ikke, og at det ikke vil gå utover timeantall eller kvalitet på den undervisning de mottar i kulturskolen.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

- De som vil ha tilgang til opplysningene utover undertegnede, er veiledere på masteroppgaven, Grete Daling og Jens Knigge, samt sensorer på masteroppgaven.
- For å sikre at ingen uvedkomne får tilgang til materialet, vil all informasjon bli lagret på Nord universitet sine servere, vi vil unngå å bruke navn i filmmaterialet, og i alt skriftlig materiale vil elevene bli anonymisert ved å bruke fiktive navn.
- Opplysningene behandles konfidensielt. Den tekniske gjennomføringen av spørreskjemaundersøkelsen foretas av soSci survey (www.soscisurvey.de) Forsker får utlevert data fra www.soscisurvey.de uten tilknytning til e-post/IP-adresse. Opplysningene anonymiseres når prosjektet er ferdigstilt, innen 15.05.2020.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 15.05.2020. Etter prosjektslutt vil alle personopplysninger og opptak bli slettet.

Dine rettigheter

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

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Nord Universitet ved prosjektansvarlig veileder Jens Knigge (jens.knigge@nord.no) eller student Marita Hovi (marita.hovi@student.nord.no / mob: 41201182).
- Vårt personvernombud: personvernombud@nord.no eller tlf: 74 02 27 50
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen
Prosjektansvarlig
Marita Hovi

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Kucheza – å være musikk* og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i *spørreundersøkelse*
- å delta i *intervju med videoopptak*
- å delta i *videoopptak av undervisningssituasjon*

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 15.05.2020

Navn på elev: _____

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

(Signert av foresatte, dato)

Vedlegg 4: Godkjenning fra NSD

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

10.05.2020, 22:05

NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Masteroppgave: Kucheza - å være musikk

Referansenummer

431746

Registrert

16.10.2019 av Marita Hovi - marita.hovi@student.nord.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Nord Universitet / Fakultet for lærerutdanning og kunst- og kulturfag / Kunst- og kulturfag

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Jens Knigge, jens.knigge@nord.no, tlf: 74022736

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Marita Hovi, marita_hovi@hotmail.com, tlf: 41201182

Prosjektperiode

16.10.2019 - 15.05.2020

Status

16.12.2019 - Vurdert

Vurdering (1)

16.12.2019 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet den 16.12.19 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 15.05.20.

LOVLIG GRUNNLAG

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

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

Soscisurvey er databehandler i prosjektet. NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Silje Fjelberg Opsvik Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)