

MASTEROPPGAVE

Emnekode:
MUS5015

Navn:
Paula Margrethe Strand

Master i musikk- og ensembleledelse

«TEORIEN ER I MUSIKKEN – MUSIKKEN SITTER I KROPPEN»

**En kvalitativ undersøkelse av elevenes og lærernes opplevelse av
undervisningen i fagene kor og musikk fordypning i videregående skole**

**«THE THEORY IS IN THE MUSIC – THE MUSIC IS IN THE BODY»
A qualitative study of students and teachers experiences of teaching in the
subjects choir and music theory in upper secondary school**

Dato: 28. mai 2021

Totalt antall sider: 47

Forord

Å skrive denne masteroppgaven har vært en meget lærerik prosess. Fra å ha totalt skrivesperre til å komme i en skriveboble hvor du blir så oppslukt av arbeidet, at tid og sted forsvinner. Jeg er bare så takknemlig for å ha lært så mye, både det å skrive, men også å ha tid til å lese.

Jeg har mange jeg vil takke for at denne masteroppgaven ble til virkelighet.

Først vil jeg takke Nord universitet og deres masterstudie i musikk. Både det faglige innholdet og den faglige kompetansen lærerne sitter med på dette studiet, er helt enestående. I løpet av disse to årene har jeg tilegnet meg så mye relevant kunnskap som jeg har hatt bruk for, fra dag én inn i min egen undervisning. Jeg kan ikke få berømmet det nok.

Jeg vil takke skolen jeg jobber på og informantene mine. Uten dere hadde det ikke blitt noen masteroppgave. Takk for forståelse og velvillighet under dette arbeidet med masteroppgaven. Jeg har de beste kollegaer, deres holdninger, kunnskap og væremåte inspirerer meg hver dag. Så vil jeg takke elevene våre. Uten elever er man ingen lærer. Dere er åpenhjertig og nysgjerrige, og dere er med på å motivere meg til å bli den beste utgaven av meg selv som lærer. Jeg er dypt takknemlig for å få jobbe sammen med dere.

Jeg vil også rette en stor takk til veilederne mine, Jens Knigge og Grete Daling som har vært gode støttespillere de siste månedene.

Mamma og pappa, Heidi, Doris og Ellen vil jeg også takke, som alltid lytter på hva jeg har å si, og som alltid kommer med gode råd.

Til slutt, men ikke minst vil jeg takke min kjære mann Sigbjørn, som trygt har stått ved siden av meg og loset meg gjennom denne prosessen, – og takk til gutta våre Brynjar, Vegard og Sondre som har støttet meg og heiet på meg. Dere har vært den viktigste brikken for at jeg har kommet i havn med oppgaven. Jeg er veldig glad i dere.

Øyer, mai 2021
Paula Margrethe Strand

Innholdsfortegnelse

Forord	1
1 Innledning	1
1.1. Avgrensning av oppgaven	2
1.2. Oppklaring av musikkteoribegrep.....	2
1.3. Bakgrunn for forskningsmaterialet	2
2 Teori	4
2.1. Tidligere forskning.....	4
2.2. Læreplan.....	5
2.2.1. Programfaget instrument, kor og samspill.....	5
2.2.2. Programfaget musikk fordypning	6
2.2.3. Hva er nytt i den nye læreplanen?	7
2.2.4. Dybdelæring opp mot læreplanen	7
2.3. Å lære i kor.....	8
2.4. Å lære musikkteori	9
2.4.1. Melodi	9
2.4.2. Rytme	9
2.4.4. Lytting.....	10
2.5. Teori i praksis: Deweys konstruktivistiske syn på læring	11
2.6. Intuitiv, logisk og taus kunnskap.....	12
3. Metode	13
3.1. Bakgrunn for metodevalg	13
3.2. Kvalitativ forskning	13
3.3. Fenomenologi.....	14
3.4. Aksjonsforskning.....	15
3.5. Hermeneutikk.....	16
3.6. Datagenerering.....	16
3.6.1. Semistrukturert intervju.....	16
3.6.2. Gruppeintervju	16
3.6.3. Intervjuguide	17
3.6.4. Gruppesammensetningen og informasjon av informantene	17
3.6.5. Gjennomføring av intervju	18
3.7. Validitet.....	19
3.8. Etikk.....	19
3.9. Analysestrategi	20
3.9.1. Fenomenologisk analyse	20
3.9.2. Transkripsjon av intervjuet.....	20
3.9.3. Hvordan analyserte jeg?.....	21
3.9.4. Koding.....	21
4. Analyse	22
4.1. Mestringsfølelse.....	22
4.1.1. Mestringsfølelse i faget kor	22

4.1.2. Mestringsfølelse i faget musikk fordypning	23
4.2. Kroppsliggjøring av teori og teori i praksis	24
4.2.1. Musikk sitter i kroppen.....	26
4.3. Tverrfaglig forståelse og tverrfaglig samarbeid	27
4.4. Relevant kunnskap	29
3.4.1. Musikalsk språk	31
4.5. Bevisstgjøring	31
4.6. Motivasjon	34
5. Drøfting	36
5.1. Mestringsfølelse.....	36
5.2. Relevansen til musikkteori og teori i praksis.....	38
5.3. Bevisstgjøring av kunnskap	39
5.4. Tverrfaglig samarbeid relatert til musikkteori	42
5.5. Tverrfaglig forståelse	43
5.6. Motivasjon	44
6. Konklusjon	46

Litteraturliste

Vedlegg 1 Kompetansemål Instrument, kor og samspill

Vedlegg 2 kompetansemål musikk fordypning

Vedlegg 3 intervjuguide

Vedlegg 4 Samtykkeerklæring fra NSD

1 Innledning

Etter 20 år i læreryrket er jeg like fasinert av elevens faglige utvikling og eleven som enkelt-individ. Jeg er heldig for og har fått undervist som sangpedagog i mange år både i kulturskolen og i den videregående skole. Dette har gjort at jeg har fått se betydningen av at hver enkelt elev blir sett, og hvor viktig det er at enkeltindividet får utvikle seg i sitt tempo. Som sangpedagog jobber vi en til en, og hver enkelt sangelev får tilrettelagt timen etter stemme, individ og personlighet. Jeg husker da jeg selv var sangelev på musikklinja, på folkehøyskolen og på høyskolen hvor viktige disse timene var for meg. Etter flere år som sangelev begynte jeg å synge i et kor med en fremdragende dirigent i spissen. Denne dirigenten var slett ingen sangpedagog. Men i løpet av den tiden jeg sang i det koret, lærte jeg veldig mye sangteknikk, musikkteori og musikalitet. I ettertid har jeg latt meg bli fasinert av hvor mye kunnskap man tilegner seg på forskjellige arenaer. Når jeg tenker tilbake til nevnte kor, har det gått opp for meg at denne dirigenten var veldig opptatt av å gjøre oss korsangere bevisst på veldig mye. Han gjorde oss bevisst på stemmen vår, hvordan vi sang, hvordan stemmene våre var i forhold til hverandre, hvordan vi skulle intonere hver enkelt tone og hvordan vi skulle jobbe med uttrykk, formidling og klang. I disiplinen *kor* lærte jeg altså både sangteknikk og musikkteori.

Er bevisstgjøring hos elever viktig?

Spørsmålet er om jeg var bevisst på den kunnskapen denne dirigenten ga meg der og da, eller om det er en bevisstgjøring som har kommet i de senere årene? Etter at jeg selv begynte som lærer i videregående skole både med klasseundervisning, kor og sangelever, ønsker jeg at elevene skal oppleve mestring og få kunnskap. I løpet av denne tiden som lærer er det spesielt et fag hvor elever er kommet til meg og fortalt at de opplever som noe vanskelig, og det er musikkteori. Dette er et fag i den videregående skole som i dag heter anvendt musikk-lære i 1. klasse og musikk fordypning i 2. og 3. klasse. Jeg husker selv fra da jeg gikk på musikklinja at dette var et fag som kunne være litt vanskelig. Kanskje er det litt mer utfordrende for elever med sang som hovedinstrument enn elever som spiller et instrument. Å lære musikkteori er jo som å lære et nytt språk, hvor notelære, rytmelære og gehørlære utgjør essensen i det teoretiske i musikken.

Hvorfor er musikkteori viktig?

Det er forskjellige meninger om det er viktig å lære seg musikkteori, men jeg mener det er et viktig redskap å lære seg hvis man ønsker å holde på med musikk. Det er mange som jobber med musikk, som ikke har lært musikkteori. Det handler ikke om det. Men jeg som musikk lærer har tro på at de elevene som har valgt å begynne på en musikklinje, vil ha en større bagasje av musikkunnskap i det lange løp hvis de har lært seg musikkteori. Det kan være seg at det er enklere for elever å lære seg nye sanger, hvis de kan noter. Som en kollega sa, en som har jobbet sammen med mange av Norges største musikere: *«Man kan bli store musikere uten å kunne noe som helst av musikkteori, men hvis man kommer dit hen at de skal samarbeide med andre musikere fra et annet musikkfelt, kan det by på utfordringer, og det vil være behov for en musikkoversetter.»*

Jeg begynte å stille spørsmål til de elevene som kom og var fortvilet over at de ikke forstod musikkteori. Etter hvert gikk det opp for meg at mye av det de syntes var vanskelig, var jo teorien knyttet til det vi holdt på med i stemmeoppvarming til sangtimene og liksom i korundervisningen. Kan sangpedagogen og korlæreren være med på å gjøre opplæringen av musikkteori

enklere for eleven? En kollega fra en annen skole fortalte også at hun hadde elever som gikk ut fra musikklinja på videregående og etterspurte «den røde tråden» i musikkundervisningen. Det synes jeg er interessant. Kan den røde tråden i musikkundervisningen bli tydeligere ved bedre samarbeid mellom lærere og bevisstgjøring til elevene?

I denne oppgaven vil jeg se nærmere på om korlæreren og læreren i musikk fordypning kan være med på å hjelpe elevene til å forstå faget musikk fordypning gjennom et tverrfaglig samarbeid. Det blir en oppgave sett fra både lærerens vinkel, elevens vinkel og forskerens vinkel.

Jeg har kommet frem til følgende problemstilling:

Hvordan opplever elever på videregående skole fagene kor og musikk fordypning, og hvordan kan lærerne som underviser i musikk fordypning og kor, bidra til at elevene oppnår større forståelse av musikkteori?

1.1. Avgrensning av oppgaven

Jeg ser i denne oppgaven stor verdi av å intervjuer både elever og lærere. Jeg har valgt å avgrense oppgaven til elevenes *opplevelser* av fagene, og hvordan lærerne kan bidra til at *elevene oppnår større forståelse* av musikkteori. På bakgrunn av min egen opplevelse av læring i kor, har jeg derfor valgt å undersøke om korfaget kan være med å bidra til større forståelse av musikkteori. Derfor har jeg avgrenset oppgaven til fagene kor og musikk fordypning i problemstillingen.

1.2. Oppklaring av musikkteoribegrep

Jeg har i denne oppgaven benyttet flere forskjellige betegnelser på musikkteori. Alt fra gehørlære, musikkteori, musikkteorilære og musikk fordypning. For det meste har jeg benyttet musikk fordypning. Det er fordi denne oppgaven omhandler elever som går på videregående skole. Musikkteoriopplæringen i vg2 og vg3 ligger i programfaget som heter musikk fordypning. Programfaget musikk fordypning innbefatter emnene gehørtrening, komponering og formidling. Det er gehørtrening som er i fokus i denne oppgaven. Dette blir også presisert i teorikapitlet.

1.3. Bakgrunn for forskningsmaterialet

Jeg har gjennomført forskningen min på en nyetablert videregående skole. Dette er en privat musikk, dans og drama-skole som ble etablert i juni 2019. Skolen startet opp med tilbud til vg1 og vg2. Det første året var det 19 elever fordelt på musikk, dans og drama som begynte på vg2 og 25 elever på vg1. I fjor var det så stor søkning at det ble opprettet to vg1 klasser, en musikk-klasse på 18 elever og en dans og drama- klasse på 17 elever. Det som virkelig er spennende, er at årets søkning har tatt helt av. Per nå er det over 80 søkere til denne skolen. Dette er søkere fra hele landet. Jeg har vært ansatt på denne skolen siden 01.01.20, og jeg opplever at skolen er opptatt av innovasjon og å tenke nytt. Både musikken, dans og drama er hele tiden i utvikling, og skolen har en ambisjon om å være med på denne utviklingen. Ettersom skolen er ny, er ansatte i en kontinuerlig prosess for å utvikle skolen, samarbeid og samhandling mellom de ulike fagene. Ved å prøve og utvikle fag og gjøre fagene så relevant som mulig for dagens ungdommer er det med på å skape gode læringsmiljø og læringsarenaer for elevene.

I tillegg til de faste lærerne har skolen et nært samarbeid med profesjonelle artister som fungerer som mentorer innenfor musikk, dans og drama. Mentorene kommer på besøk og møter elevene i deres arbeid på skolen. Tanken bak disse mentormøtene er å øke motivasjon og inspirasjon hos elevene.

I denne masteroppgaven er det elevenes opplevelser av fagene kor og musikk fordypning som er i fokus, samt hvordan lærerne som underviser i disse fagene bidrar til at elevene oppnår større forståelse av musikk teori. Informantene jeg har benyttet meg av, er musikkelever i vg2 og vg3 og lærerne i faget kor og musikk fordypning. Selv underviser jeg som sangpedagog. Jeg underviser også i kor sammen med korlærerinformanten jeg benytter meg av. Jeg vil også supplere med at jeg underviste i musikk fordypning i vårsemestret 2020. Hovedinstrumentfordelingen hos mine informanter er slik: 8 elever i musikkproduksjon, 6 sangelever, 1 pianoelev, 1 fløytelev, 1 gitarelev, 1 basselev og 1 trommeelev.

2 Teori

Denne masteroppgave handler om hvordan elever på videregående skole opplever fagene kor og musikk fordypning. I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for relevant teori som belyser problemstillingen i denne oppgaven. Jeg starter med å presentere lærerplanen for kor og musikk fordypning og vil gjøre rede for formål og hovedområder/kjerneelementer i læreplanen. Videre vil jeg belyse noen læringsperspektiver i kor. Jeg vil også gjøre rede for sentrale emner innenfor musikkteorifaget. Til slutt vil jeg presentere teorier knyttet til teori i praksis.

2.1. Tidligere forskning

Innenfor feltet bedre læring er det blitt gjennomført en god del forskning de siste årene. Ved å bruke søkeord, «bedre læring» i databasen Oria, fant jeg 3045 søk fra 1972- 2021. Jeg avgrenset søke til de fem siste årene, fra 2016-2021, da fant jeg 1119 søk. Det viser at i de siste årene er det blitt forsket mye på bedre læring. Jeg supplerte med søkeord «kor*», da fikk jeg bare 2 treff. Jeg søkte også med søkeord, «bedre læring» og «musikk*», og fikk bare 2 treff. Ved bruk av søkeordene «større forståelse or musikk or pedagogikk» fikk jeg 29 treff. Disse treffene var ikke relevant for denne oppgaven. Derimot fant jeg flere aktuelle avhandlinger på søkeordene: musikkundervisning, musikkpedagogikk, korsang, musikkteori og gehør. Disse søkeordene søkte jeg på enkeltvis. Det er blitt gjennomført en del forskning på feltet jeg undersøker. Jeg har valgt ut 3 avhandlinger som er relevant for min forskning.

Balsnes gjennomførte en doktorgradsavhandling i 2009, «*Å lære i kor – Belcanto som praksisfelleskap*» (Balsnes, 2009). Hun tar oss inn i korverden gjennom koret Belcanto. Hun belyser mange sider ved det å synge i kor, samt å være i et kormiljø. Alt fra hvordan et kor fungerer, er organisert og hvordan korsangerne lærer. Hun belyser læring og identitetsarbeid i korsammenheng, de forskjellige rollene som oppstår i et kor, sangernes rolle og dirigentens rolle. Hun belyser også det sosiale samholdet og miljøet innad i koret. Selv om avhandlingen handler om koret Belcanto, er dette en avhandling som alle innenfor korfaget kjenner seg igjen i.

Jæger skrev i 2019 en masteroppgave med tittelen: «*Sangeren – en musiker uten teorispråk*» (Jæger, 2019). Dette er en kvalitativ forskningsoppgave som tar for seg undervisningsdidaktikk i individuell sangundervisning og skolekorps for videregående skole. Funnene i denne oppgaven viser hvordan sang- og instrumentalundervisningens undervisningstradisjoner og læringsmetoder skaper forskjeller i utvikling av musikkteoretisk kompetanse. Korpstradisjonen danner grunnlag for jevn utvikling av teoretiske og utøvende ferdigheter, mens sangtradisjonen preges av fokus på instrumentutvikling og musikalsk selvutfoldelse. Jæger har gjennom observasjon funnet ut at musikkteoretisk kompetanse, eller musikkforståelse oppnås gjennom bevisstgjøring av musikkopplevelse og -utøvelse. Hennes funn viser at denne formen for bevisstgjøring ikke prioriteres i sangundervisningen i like stor grad som instrumentalundervisningen. Oppgaven avdekker mulige metoder for musikkteoretisk arbeid i sangundervisningen. Gjennom bevisstgjøring og begrepsliggjøring av det teoretiske innholdet som allerede ligger til grunn for undervisningen, kan musikkteori integreres i sangundervisning på sangfagets premisser. Som å bruke musikalsk fagterminologi og bevisstgjøre hvordan skalaer, intervaller og toner forholder seg til hverandre i stemmeoppvarmingsøvelser. «Gjennom hørelæremetodikk og et variert musikkfaglig språk i sangundervisningen oppnås dermed bevisstgjøring og musikkforståelse» (Jæger, 2019).

Mickelsson skrev i 2015 en masteroppgave med tittelen: «*Er det sammenheng mellom metode og opplevd mestring i gehørfaget?*» (Mickelsson, 2015). Dette er både en kvalitativ og kvantitativ forskning hvor han undersøker en sammenlikning av tradisjonell undervisning og

samarbeidslæring brukt i gehørtreningsfaget i videregående skole. Dette med henblikk på elevdeltakelse, presentasjonsmotivasjon og mestringsfølelse hos elevene. Mickelson kartla elevenes vurdering av gehørfaget og deres vurdering av ferdighet, motivasjon for faget og stress knyttet til undervisningen. Hans funn er at elevene opplever gehørfaget som viktig og relevant, både innenfor teoretisk forståelse og musikalsk utøving. Nesten alle elevene hadde en sterk indre motivasjon for å bli bedre i faget. Mange av elevene opplevde stressfaktorer knyttet opp mot faget. Denne stressfaktoren hadde ulike årsaker. Disse årsakene var blant annet knyttet opp mot prestasjonsangst fordi spenningsnivået ble så høyt. Ettersom elevene så på faget som viktig, utløste det at de la press på seg selv. Andre stressfaktorer var knyttet til usikkerhet på egen musikalsk ferdighet og eget faglig nivå. Funnene viser at trygghet og elevmedvirkning er positive faktorer for å videreutvikle gehørfaget. Gruppeframføringer kan gi elevene gode mestrings-erfaringer og kan minske stressfaktoren for faget (Mickelsson, 2015).

2.2. Læreplan

Nasjonale styringsdokumenter som læreplaner, stortingsmeldinger og forskrifter er med på å regulere aktiviteten i skolen. Dette er retningslinjer skolen og lærerne må forholde seg til. Nå står vi midt i skillet mellom ny og gammel læreplan. Inneværende år følger første klasse den nye læreplanen *Kunnskapsløftet 2020*, mens andre og tredje klasse følger den gamle læreplanen *Kunnskapsløftet 2006*. Jeg vil presisere at det er læreplanene *Kunnskapsløftet 2006* som ligger til grunn for denne masteroppgaven. Allikevel synes jeg det både er interessant og nyttig og ha blikket rettet mot den nye læreplanen. Jeg har valgt å ta med fagenes kjerneelementer i *Kunnskapsløftet 2020*. Kompetansemålene i både kor og musikkforydypning følger med som vedlegg til oppgaven. Der er kompetansemålene fra både *Kunnskapsløftet 2006* og *2020* presentert.

Denne oppgaven omhandler kor i programfaget *instrument, kor og samspill* og gehørtrening i programfaget *musikk forydypning*. Ettersom læreplanen er knyttet opp mot programfagene, vil det være programfagene som blir belyst i dette kapitlet. Jeg må bemerke at musikk forydypning er et valgfritt programfag. På skolen vår har alle elevene valgt musikk forydypning.

Læreplanen er inndelt i formål, struktur, hovedområder, timetall, grunnleggende ferdigheter, kompetansemål og vurdering. Jeg vil gjøre rede for formål, hovedområder og kompetansemål i programfaget *instrument, kor og samspill* og musikk forydypning.

2.2.1. Programfaget instrument, kor og samspill

Formål, Kunnskapsløftet 2006

Musikalsk utfoldelse, erkjennelse og opplevelse er sentrale elementer i aktiv musikkutøving, og det utgjør kjernen i programområdet musikk. Musikkens utøvende dimensjon skal ivaretas i programfaget *instrument, kor og samspill* (IKS). Den enkelte elev skal stimuleres til å utvikle et personlig musikalsk uttrykk. Programfaget skal gi mulighet til felles estetiske opplevelser og erfaringer ved å utøve musikk sammen med andre, og i tillegg bidra til at den enkelte kan utvikle samarbeid og kommunikasjon. Opplæringen skal bidra til at den enkelte kan utvikle egenskaper som er viktig for personlig mestring ved å legge vekt på individuelle og kollektive musikalske ferdigheter. For å realisere den enkeltes muligheter som musikkutøver, skal programfaget bidra til å fremme selvdisciplin, tålmodighet og kreativitet som grunnlag for livslang læring. Videre står det følgende i formålet innenfor *instrument, kor og samspill*:

«De utøvende, skapende og reflekterende dimensjonene i programfaget skal ivaretas slik at den enkelte opplever helhet og sammenheng i opplæringen. Musikkteoretiske kunnskaper er en viktig forutsetning for deler av musikkutøvelsen. Opplæringen i programfaget skal bidra til å sikre denne kunnskapen gjennom praktisk arbeid. Bruk av bi-

instrument og besifringsspill i andre programfag er viktig for forståelsen av musikkfaglig helhet og sammenheng» (Utdanningsdirektoratet, 2006).

Hovedområde:	Kjerneelement:
Hovedområder i Kunnskapsløftet 2006	Kjerneelementer i Kunnskapsløftet 2020
<p>Kor og samspill «Hovedområdet dreier seg om å skape allsidige musikalske uttrykk og beherske ulike framførings situasjoner. Anvendelse av gehørferdigheter er sentralt. Hovedområdet omfatter også forhold knyttet til etablering av egne ensembler, instruksjon og konstruktiv kritikk i samspillsituasjoner. Selvstendighet og lederansvar er sentral» (Utdanningsdirektoratet, 2006).</p>	<p>Kor og ensemble «Kjerneelementet kor og ensemble handler om å skape felles musikalske uttrykk i samspill og sang. Det innebærer møter med ulike sjangre, relevant repertoar og improvisasjon i arbeid med kor og ulike typer instrumental- og sangensembler. Videre handler kor og ensemble om felles øvingsprosesser, deltakelse på konserter og andre utøvende sammenhenger. Det handler også om forståelse av, kunnskap om og ferdigheter i musikalsk samhandling, arbeids-etikk og egen rolle i musikalsk formidling og opplevelse» (Utdanningsdirektoratet, 2020).</p>

2.2.2. Programfaget musikk fordypning

I Kunnskapsløftet 2006 heter musikkteorfaget i vg2 og vg3 musikk fordypning. Musikk fordypning er et programfag som består av gehørtrening, komponering og formidling. I denne oppgaven er det gehørtrening det er fokus på, men ettersom jeg i intervjuene har intervjuet elevene og lærerne ved å omtale programfaget musikk fordypning som musikkteori, vil både teorilære, gehørtrening og musikk fordypning bli brukt som betegnelse på teorifaget.

Formål, Kunnskapsløftet 2006

Aktører som kan komponere og arrangere musikk for ulike besetninger, er noe musikk- og kulturlivet trenger. Dette programfaget skal bidra til nødvendig rekruttering og kompetanse til samfunnets musikk- og kulturliv. Programfaget skal legge til rette for at den enkelte elev kan bidra som kompetent og aktiv deltaker. Kunstneriske, håndverksmessige og hverdagskulturelle aspekter ved musikken skal synliggjøres i programfaget musikk fordypning. Eleven skal få mulighet til å videreutvikle sin forståelse av klanglige, skapende og formidlende sider ved musikken, samt å få egne erfaringer med hvordan disse sidene utfyller hverandre. Programfaget skal gi utfordringer som kan utvikle et musikalsk og sosialt perspektiv hos den enkelte elev. Musikk fordypning skal også bidra til å skape forståelse av hvordan musikk som klingende materiale er grunnleggende i musikalsk kunnskapstilegnelse. Arbeidet i programfaget musikk fordypning skal gi en helhetlig innsikt gjennom å veksle mellom klingende, skapende og formidlingsmessige utgangspunkt (Utdanningsdirektoratet, 2006).

Hovedområder:	Kjerneelementer:
Hovedområder i Kunnskapsløftet 2006	Kjerneelementer i Kunnskapsløftet 2020
<p>Gehørtrening «Hovedområdet dreier seg om gehør som verktøy i arbeid med musikk. Memorering og imitasjon av strukturer i musikk er sentralt. Det handler også om sammenhenger mellom notebilde og klingende musikk»</p>	<p>Musikkens elementer «Kjerneelementet musikkens elementer handler om praktisk og teoretisk arbeid med musikalsk materiale, musikalske strukturer og virkemidler i ulike musikkformer. Det handler også om å forstå musikkens grunnelementer, å utvikle gehør og å bruke notasjon og musikkteori på en utforskende og reflekterende måte. Videre omfatter kjerneelementet hvordan lyd kan organiseres i ulike musikalske forløp og for ulike besetninger. Et håndverksmessig grunnlag knyttet til</p>

<p>Komponering «Hovedområdet omfatter teknikker for harmonisering, arrangering og komponering. Korrekt notasjon og bruk av tilgjengelig datateknologi er sentralt.»</p> <p>Formidling «Hovedområdet omfatter utøvende og skapende virksomhet. Dokumentasjon og vurdering av egen utøvende og skapende virksomhet i et formidlingsperspektiv er sentralt» (Utdanningsdirektoratet, 2006).</p>	<p>musikkens elementer bidrar til at elevene kan ta selvstendige valg i skapende arbeid.»</p> <p>Skapende aktivitet «Kjerneelementet skapende aktivitet handler om å til egne seg ulike teknikker og verktøy for å komponere og arrangere i ulike stilarter og for ulike besetninger. Det handler også om improvisasjon for å utforske musikalsk materiale og prinsipper for organisering av lyd i musikalske forløp. Dette kjerneelementet integrerer gehør, musikkteoretisk kunnskap, praktiske skapende ferdigheter og musisering på fordypnings- og bruksinstrumenter i kreative prosesser. Videre handler skapende aktivitet om å reflektere over bruk av ulike musikalske virkemidler i egne kreative musikalske uttrykk» (Utdanningsdirektoratet, 2020).</p>
--	--

Kompetansemålene i den nye læreplanen er mer detaljert både i korfaget og i gehørfaget (se vedlegg 2). Jeg opplever at den nye læreplanen har et større fokus på tverrfaglig samarbeid innad i musikkfaget. Det er også lagt mer vekt på refleksjon og bevisstgjøring. Samtidig er den nye læreplanen strukturert slik at man får tilleggsopplysninger tilknyttet hvert enkelt kompetansemål. Det er også støtte til læreplanen, slik at man ser sammenhenger mellom temaene i programfaget. Det er sammenhenger knyttet opp til kjerneelement, tverrfaglige tema, grunnleggende ferdigheter og progresjon. Dette er en styrke i den nye læreplanen slik jeg ser det. Videre vil jeg presentere noe av det som er nytt i den nye læreplanen, samt belyse dybdelæring som er et sentralt begrep i den nye læreplanen.

2.2.3. Hva er nytt i den nye læreplanen?

De skapende, kunstneriske erkjennelsesformer, det tverrkunstneriske, kroppslig læring og samarbeidslæring blir stryket i de nye læreplanene. Kontekst- og kulturforståelse i refleksjon og kritisk tenkning inngår i fagene, slik at man kan legge til rette for dybdelæring. Det utøvende er styrket i faget musikk, og det musikkorienterende innholdet er flyttet til faget lytting. I det nye faget lytting er innholdet i det tidligere hovedområdet anvendt musikkklære integrert i de nye kjerneelementene gehørtrening og musikkforståelse. I den nye læreplanen er programfaget musikk fordypning vg2 og vg3 inndelt i to retninger; musikalsk element og skapende element (Utdanningsdirektoratet, 2020).

2.2.4. Dybdelæring opp mot læreplanen

Utdanningsdirektoratet definerer dybdelæring slik:

«Å gradvis utvikle kunnskap og varig forståelse av begreper, metoder og sammenhenger i fag og mellom fagområder. Det innebærer at vi reflekterer over egen læring og bruker det vi har lært på ulike måter i kjente og ukjente situasjoner, alene eller sammen med andre» (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Utdanningsdirektoratet presiserer at dybdelæring ikke er et nytt begrep innenfor skole, og at mange lærere allerede jobber på måter som legger godt til rette for dybdelæring. Grunnen til at man har tatt i bruk begrepet, er at elevene skal lære og forstå det viktigste i fagene og ikke minst se sammenhenger i fag og mellom fagområder. Slik utdyper utdanningsdirektoratet de ulike elementene i definisjonen. *Å gradvis utvikle kunnskap og varig forståelse* handler om at elevene må få tid til å arbeide med lærestoffet. Det kan være utfordrende å se sammenhenger i fag og mellom fagområder. De nye læreplanene skal vise en bedre sammenheng i og mellom fag. Dybdelæring handler både om faglig fordypning og at elevene ser relevansen i det de har lært i

en større sammenheng. *Ved å reflektere over egen og andres læring*, kan vi litt etter litt utvikle bevissthet om egen læringsprosess. Elever som lærer å formulere spørsmål og søke svar og uttrykke forståelse på forskjellige måter vil gradvis ta en mer aktiv rolle i læring.

2.3. Å lære i kor

Anne Haugland Balsnes har i sin bok, «*Å synge i kor*», presentert pedagogiske aspekter ved å undervise i kor. Hun refererer til den svenske musikkpedagogen Ragnhild Sandberg Jurström som har gjennomført en undersøkelse av læring i kor. Jurström har inndelt læringen inn i tre begrep: rolleidentiteter, læringsstiler og læringsstrategier (Balsnes, 2014, s. 74). Balsnes refererer til Jurström, som sier at dette er bygd på Sosiokulturelt læringsperspektiv.

Rolleidentiteter

Jurström viser til at relasjonene og rollene som oppstår i koret, har en avgjørende betydning for læring i kor. Rolleidentitetene er delt inn i tre grupper. *Lærning* – korsangerne med minst erfaring, *geselle* – den mere vante koristen og *meste* – de mest erfarne koristene. Disse rollene medvirker til at kormedlemmer hjelper til å utvikle hverandre. Gesellen hjelper og støtter læreren, mens mesteren kan bidra til å ha stemmeøvelser i stemmegruppen. Ved innøving av nytt repertoar kommer blant annet disse rollene til nytte.

Læringsstiler

Læringsstiler er de ulike måtene korsangerne bruker sine sanser for å lære, fremføre og huske musikken på. I følge Jurström opererer hun med fire ulike læringsstiler: *den visuelle*, *den kinetiske*, *den auditive* og *den emosjonelle*. *Den visuelle læringsstilen* – tar utgangspunkt i notelesing. Korsangerne leser noter selv om de ikke kan det så godt, bruker de notene som hjelpemiddel til å lære seg stemmen sin. Tolking av kor lederens direksjon hører også til denne læringsstilen. *Den auditive læringsstilen* – tar utgangspunkt i lytting. Uansett hvor godt koristen leser noter, må man bruke ørene, skriver Balsnes. Gehørbasert innlæring av nytt repertoar hører også med i denne læringsstilen samt lytting til blant annet dirigentens muntlige forklaringer. *Den kinetiske læringsstilen* – tar utgangspunkt i kroppen, hvor læring skjer via kroppen som redskap til å erfare musikken. Det innbefatter imitasjon av andres kroppslige uttrykk. Gjennom bevegelser og kroppsfornemmelser som følger rytmen i musikken, kan det være enklere å oppleve rytmen og musikken, og dermed lære seg nye sanger. Balsnes skriver at «man kan også snakke om et kroppslig minne hvor musikken sitter i kroppen som en vane, og som en erfaring av det som er lært» (Balsnes, 2014, s. 75). *Den emosjonelle læringsstilen* – tar utgangspunkt i følelsene. Det innbefatter de følelsene korsangerne benytter som et redskap til å lære seg musikk. Alle disse fire læringsstilene forutsetter hverandre og eksisterer side om side. Hvilken stil som benyttes er situasjonsbestemt, og de benyttes ofte om hverandre.

Læringsstrategier

Læringsstrategier er bevisste valg av ulike fremgangsmåter for læring i kor. Det omhandler sangernes forhold til omgivelsene, situasjonen og de andre deltakerne i korpraksisen. Jurström har definert læringsstrategier i tre forskjellige strategier: *den individrelaterte*, *den grupperelaterte* og *den dirigentrelaterte* strategien.

Den individrelaterte strategien omhandler egenøving. Dette krever at korsangerne har tilegnet seg musikkteoretisk kunnskap, slik at de har forutsetning for å øve på egen hånd, slik som noter og rytme. Balsnes skriver at hun i hennes kor Belcanto, praktiserte tekstpugging til de som ikke kunne noter. *Den grupperelaterte* strategien er læring gjennom samarbeid mellom korsangerne, hvor kormedlemmer støtter hverandre underveis i korøvelsen. Det kan være seg å hjelpe hverandre i notebilde, korrigere hverandre, støtte hverandre, skape trygghet ved å gi kompliment.

Den dirigentrelaterte strategien er læring gjennom å ta del i dirigentens erfaring. Balsnes skriver videre:

«De ulike strategiene vektlegges mer eller mindre i innøvingens ulike faser. Når ny musikk presenteres av dirigenten, rettes oppmerksomheten mot han eller henne. Videre i innøvingprosessen konsentrerer sangerne seg mer om noter, stemmer og medkorister. Deretter, når stemmene begynner å sitte, retter man igjen oppmerksomheten mot dirigenten som instruerer og informerer om fremføringen av musikken» (Balsnes, 2014, s. 76).

Hvilke læringsstiler og læringsstrategier som blir tatt i bruk av de ulike koristene, avhenger av bakgrunn, kompetanse og erfaringen sangerne har (Balsnes, 2014).

2.4. Å lære musikkteori

Det finnes forskjellige måter å tilegne seg musikkteori på. «I gehørtradisjonen tar man utgangspunkt i musikk som klingende materiale, mens man innenfor den vestlige kunstmusikkens opplæringstradisjoner tradisjonelt har gått fra det teoretiske/visuelle til det auditive – fra noter, tegn og begreper til musikk» (Hanken & Johansen, 2020, s. 99).

I boken «Hørelære – med på notene» skriver Johansen. «Noter er ikke musikk. Musikkteori bør derfor heller ikke bli noteteori. Det er vesentlig i all behandling av de teoretiske emnene [...], og at alle fenomener først behandles som musikalske fenomener og bevisstgjøres i musikalsk sammenheng. Deretter knyttes de til notasjon» (Johansen, 2006, s.10). Man kan si at musikkteori er læren om musikkens systemer, og har som hensikt å beskrive, analysere og systematisere musikalske fenomener.

I boken «Øre for musikk» har Johansen, Bergby, Reed og Reitan delt musikkteori-lære inn i fire musikalske element. Melodi, rytme, harmonikk og lytting. Jeg vil bare gi en rask innføring i disse elementene.

2.4.1. Melodi

Melodi-lære går ut på å lære å lese noter. For å kunne lese noter er det viktig å lære seg notene. Johansen (2016) skriver at i språklig leseopplæring er det snakk om to elementer i leseprosessen, avkodning og forståelse. Avkodning er gjenkjennelse av enkeltheter – tegn, ord og lignede. Etter avkodning, skal ordene oppfattes i sammenheng, slik at de til sammen gir en mening. På lik linje med leseopplæring kan man se det samme i melodilesing. Man starter med å avkode og identifisere enkelttonene – notelesing. Leseprosessen er først i gang når disse enkelttonene er oppfattet som en helhet – musikklesing. Disse to prosessene foregår ikke adskilt. Intervalllæring hører for så vidt også under temaet melodi. Intervaller er avstanden mellom tonene. Johansen refererer til at intervalllæring basert på kjente melodier ikke bør brukes som et redskap for notelesing, da det kan forstyrre den musikalske oppfattelsen av det som leses (Johansen, 2016, s. 97).

2.4.2. Rytme

Bergby (2016) skriver at rytme er en essensiell side ved all musikk. «Både i forbindelse med lytting, noteskriving og notelesing er det avgjørende å oppfatte rytmiske mønstre og helhet [...] Dette gir musikken karakter og mening, og gjør at vi lettere husker den» (Bergby, 2016, s. 115). Rytme-lære i hørelærefaget kan deles inn i tre hovedgrupper: *praktiske rytmiske aktiviteter*, *rytmenotasjon* og *rytmelesing*.

Praktiske rytmiske aktiviteter

Rytmiske opplevelser sitter i kroppen, og for å utvikle det udefinerbare rytmiske overskuddet som gir livspust i musikk, kommer vi ikke utenom å bruke hele kroppen. «De kroppslige erfaringer man gjør seg med fenomener som puls, tempo, tid, retning, høydepunkt, understrømsrytmer og så videre, kan ikke erstattes med skolestisk undervisning i rytme lesing» (Bergby, 2016, s. 116).

Rytmenotasjon

Bergby skriver at «Rytme notasjon er viktig i et kognitivt læringsperspektiv». Bergby forklarer at gjennom notasjon av rytme vil eleven kunne oppdage forhold og sammenhenger. Dette fører til at eleven bedre forstår fenomenet rytme, noe som igjen vil kunne styrke både notelesing og rytmisk fremføring og formidling (Bergby, 2016, s. 121). Det er fire forutsetninger som man må kunne for å notere et rytmisk forløp, skriver Bergby; *Høre, huske, forstå og notere*.

Rytmelesing

Bergby skriver at rytmelesing handler om «Å gjenkjenne og utføre rytmiske figurer, det vil si å lese grupper av noter, å organisere taktene for eksempel raskt å se hvor grunnslagene og eventuelt midten av takten befinner seg». Bergby mener videre at det er viktig, «å ha blikket i forkant av framføringen, å oppnå flyt og tempo i utførelsen, samt å skape musikalsk fraserings» (Bergby, 2016, s. 124).

2.4.3. Harmonikk

«Harmonikk er betegnelse for musikkens samklangaspekter, klangforrådet og måten det anvendes på innenfor en stilart, en epoke, hos en bestemt komponist eller i det enkelte verk» (Store norske leksikon, 2017). Innenfor gehør og teorifaget er harmonilæren om blant annet akkorder. Reed skriver:

«Målet med akkordhøyring i høyrelæreundervisninga må vere å trene opp evna til å lese akkordar, kadensar og andre akkordprogresjonar i eit notebilde og danne seg ei sikker indre førestelling om korleis det vil klinge, og motsett kunne gjenkjenne og forklare hva for akkordar som blir spelt, og uttrykkje det skriftleg, muntleg eller gjennom spel» (Reed, 2016, s. 133).

Reed skriver at det er viktig at musikere forstår harmonikken i musikken. Han forteller at han har opplevd musikere som spiller både noter og rytmisk korrekt, men at det harmoniske aspektet ikke er til stede. Hvis man ikke har med seg tolkningene av akkorder, eller harmoni blir en vesentlig del av musikkfortolkningen borte (Reed, 2016, ss. 131-132).

2.4.4. Lytting

Hvordan man lytter, er veldig individuelt. Hvordan man opplever musikken kan derfor være svært forskjellig. Reitan (2016) skriver at det er forskjell mellom *opplevelsen* og *hva man oppfatter* av det hørte. Man kan skille mellom å *høre* og å *lytte*. «Det er mange måter å lytte på. To personer kan oppfatte å oppleve den samme musikken svært forskjellig. Men én ting er opplevelsen, en annen ting er hva man oppfatter av det hørte» (Reitan, 2016, s. 146). Reitan skriver videre at musikkpsykologen James Mursell (1893-1969) har beskrevet fire ulike måter å lytte på; objektiv lytting, intrasubjektiv lytting, karakterlytting og assosiasjonslytting.

Objektiv lytting er at lytteren har oppmerksomheten rettet mot musikkens objektive bestanddeler og instrumentelle sider. Dette innebærer melodiske og rytmiske strukturer, instrumentbesetninger og andre objektive ingredienser lytteren kan trekke ut av musikken.

Intrasubjektiv lytting er at lytteren spontant føler og reagerer på musikken. Lyttingen blir en emosjonell tilnærming hvor musikken først og fremst blir en bakgrunn for lytterens egen sinnstemning. Denne musikken kan kanskje bekrefte eller forsterke tilstanden lytteren er i. Karakterlytting er at lytteren lytter etter musikkens uttrykk og dens karakter. Altså ikke subjektive følelser. Her kan komponistens perspektiver trekkes inn, og hva komponisten vil uttrykke gjennom musikken. Eller formidlingen til utøveren.

Assosiasjonslytting er at lytteren prøver å forestille seg mening eller dramatiserer musikken. En slik lyttemåte kan forstås som at musikken setter i gang opplevelser av bilder, steder, scener eller hele forestillinger. I denne måten å lytte på assosieres musikken med noe ikke – musikalsk. Alle disse lyttemåtene kan bli brukt om hverandre og ofte i lengre musikkstykker vandre man mellom flere av lyttemåtene (Reitan, 2016, s. 147). Dette har jeg valgt å ta med for at du som leser skal få et lite innblikk i noe av innholdet i musikkteoriundervisningen, samtidig som det er relevant i korundervisning.

2.5. Teori i praksis: Deweys konstruktivistiske syn på læring

Postholm (2020) skriver at i den gjeldende læreplan er det det konstruktivistiske som er fremtredende. «Innenfor det konstruktivistiske paradigmet er synet at kunnskapen konstrueres hos hver enkelt i læringsprosessen. Det legges vekt på at læring skjer i ulike praksisfellesskap, og at en blir motivert dersom en er medlem av et fellesskap som verdsetter læring» (Postholm, 2020, s. 289). Jeg vil gå nærmere inn på John Deweys idébaserte konstruktivistiske syn på læring. Postholm refererer til Dewey (1889-1952) i boken *læring – utvikling – læringsmiljø*; «Den amerikanske filosofen og psykologen John Dewey mente det var viktig å se eller tenke seg de sannsynlige konsekvensene av våre handlinger, og hvordan disse konsekvensene påvirker oss og dermed vår tenkning» (Postholm, 2020, s. 289). Postholm skriver videre at ifølge Dewey var det ikke tilstrekkelig å bare være i aktivitet for å lære. Slik som Deweys kjente slagord «Learning by doing». Først når vi reflekterer over endringene som handlingen har ført til, lærer vi noe nytt. Hanken og Johansen skriver i boken «musikkundervisningen didaktikk», at Deweys slagord «Learning by doing» kan oversettes til at læring skjer best gjennom erfaring, ikke gjennom overføring av kunnskap fra andre. Videre refererer de til Dewey:

«Et gram erfaring er bedre enn et tonn teori, ganske enkelt fordi det bare er gjennom erfaring at teorien har en vital og verifiserbar betydning. Selv en svært enkel erfaring er i stand til å generere å bære en hvilken som helst mengde teori (eller intellektuelt innhold), mens en teori adskilt fra erfaring ikke kan fattes klart, ikke engang som teori» (Hanken & Johansen, 2020, ss. 200-201).

Den sosiale aktiviteten og bruken av språket så Dewey på som viktige element i personens utvikling. Likeså mente han at visse kapasiteter hos en person bare blir aktivert av stimuleringen ved samhandling med andre, som for eksempel gruppearbeid. Ifølge Dewey betyr begrepet *interesse* at omgivelsene og personen er i interaksjon med hverandre i en utviklingssituasjon. En interaksjon mellom innhold/fag og elevens interesse var noe Dewey mente måtte være til stede. Ved at elever har et spørsmål som vekker nysgjerrigheten deres, vil det vokse en intellektuell frihet hos dem. Deres nysgjerrighet og interesse vil bli ivaretatt når elevene har mulighet til å finne nødvendig informasjon, og bruke utstyr som engasjerer dem (Postholm, 2020, s. 290).

Grunnen til at jeg trekker frem Dewey er hans syn på refleksjon, elevenes samarbeid, og interesse i læringsprosesser. Jeg vil tilknytte teori til intuitiv, logisk – analytisk og taus kunnskap.

Dette fordi jeg mener det er viktig å belyse denne kunnskapen opp mot funnene i analysen vi kommer til senere i oppgaven.

2.6. Intuitiv, logisk og taus kunnskap

Hva er kunnskap i musikk? spør Hanken og Johansen. De peker på forskjellige innfallsvinkler. I den oppfatning av at kunnskap er noe som blir formidlet til eleven, ligger det en oppfatning av at kunnskap eksisterer utenfor eleven i ferdig form, noe som eleven kan «ta inn i seg». En slik oppfatning har imidlertid blitt utfordret. Det blir hevdet at den kunnskapen et menneske har er blitt konstruert av mennesket selv, og ikke er et resultat av at den er blitt formidlet. Som et resultat av aktiv organisering og tilpasning av inntrykkene til menneskets egen erfaringsverden, har kunnskapen blitt (re)konstruert av hvert enkelt menneske (Hanken & Johansen, 2020, s. 188). Innenfor musikk møter vi på den slags tanke om kunnskap til musikk. Man kan si at alle på en eller annen slags måte har møtt musikk, og har sine egne tanker rundt musikk. Den intuitive kunnskapen i musikk utvikles gjennom direkte kontakt og sansemessige erfaringer av musikk. Dette er en kunnskap vi selv aktivt konstruerer. Hanken og Johansen (2020) refererer til Swanwick som mener at den intuitive musikkunnskapen er den viktigste musikkunnskapen. Uten den intuitive musikkunnskapen kunne man ikke utviklet logisk kunnskap om musikk. Den logisk – analytiske kunnskapen om musikk er det vi vanligvis kaller «musikkunnskap» ifølge Swanwick. Det omhandler kunnskap om musikk, som musikkbegreper, musikkhistoriske fakta, notasjonskunnskap osv. Dette er kunnskap som er universell, mens den intuitive kunnskapen er personlig. Disse to kunnskapene må altså fungere sammen for å utvikle mere kunnskap. For å tilegne seg logisk – analytisk kunnskap avhenger det av fundamentet til den intuitive kunnskapen, og den intuitive kunnskapen er avhengig av et fundament av sanseintrykk. Derfor skriver Hanken og Johansen at det ikke gir noen mening i å lære seg for eksempel at det er noe som heter fjerdedelsnoter og åttendelsnoter hvis man ikke har erfart at de har forskjellig tonelengde. Hanken og Johansen refererer videre til Swanwick, som mener at den virkelige verdifulle kunnskapen oppstår når den intuitive og den logisk – analytiske kunnskapen samvirker (Hanken & Johansen, 2020, ss. 190-191).

Taus kunnskap er kunnskap man har uten å klare å sette et verbalt språk på det gjennom andre symboler. Taus kunnskap er knyttet direkte til egen erfaring. Innforstått kunnskap er kanskje mer dekkende, og den intuitive kunnskapen vil i stor grad være taus eller innforstått kunnskap, skriver Hanke og Johansen (2020). «Vi kan altså konkludere med at det finnes viktige sider ved musikalsk erkjennelse og kompetanse som ikke kan uttrykkes verbalt, men som likevel må anerkjennes som kunnskap» (Hanken & Johansen, 2020, s. 193). Denne kunnskapen besitter elevene, samt metoder som er relevante i musikkpedagogisk virksomhet. Måter å utvikle denne kunnskapen på vil være demonstrasjon, observasjon, imitasjon, og fysisk veiledning. For at elevene skal få egne sansemessige erfaringer med musikk og musikkutøvelsen, er det helt sentralt å tilrettelegge undervisningen (Hanken & Johansen, 2020, s. 193). Even Ruud skriver om kroppsopplevelse og identitet:

«Det kan synes som enhver fortelling om musikkopplevelsen tar utgangspunktet i en språkløs erfaring av musikk, et ordløst møte mellom en sansende kropp og et klingende musikkobjekt. Det er selve innkretningen av denne opplevelsen, forsøket på å skrive den inn i en større kontekst som gjør det mulig for musikken å inngå i et identitets prosjekt» (Ruud, Musikk og identitet, 1997, s. 89).

Disse teoriene bygger på at musikk er mer enn kunnskap, at musikken sitter i kroppen, og for å tilegne seg mere kunnskap må kroppsligundervisning være til stede.

3. Metode

3.1. Bakgrunn for metodevalg

Etter snart 2 år på masterstudiet i musikk ved Nord universitet har jeg hatt mange store pedagogiske øyeblikk. Det er nesten tjue år siden jeg var heltidsstudent, og jeg opplever en stor takknemlighet over å få være student igjen. I innledningen fortalte jeg at musikkteori var noe jeg også i min utdanning kunne oppfatte som litt vanskelig, muligens fordi jeg hadde sang som hovedinstrument. I sang er kroppen instrumentet, og for mange, inkludert meg selv kan det derfor være lettere å forstå det teoretiske ved at man kroppslig gjør det teoretiske. Dette er noe vi har gjort mye i dette studiet. For min del har rytme vært det jeg har opplevd som vanskelig. Derfor vil jeg fortelle om min første dag på Nord universitet:

«Vi kom inn i Okkenhaugsalen, og stolene stod oppstilt i halvsirkel. Etter en rask runde av presentasjoner var vi i gang. Vår lærer Jan Magne Førde introduserte at vi skulle spille trommer, vi fikk hver vår bongotromme, og et par trommestikker, og dermed forsvant tid og sted. Gjennom call -respons lærte han oss flere forskjellige rytmer. Vi lærte oss slangedans 1, slangedans 2 og jeg tror jammen det var slagedans 3 også. I seks timer var vi i musikken og lærte trommerytmer. Etter endt første skoledag, var jeg full av entusiasme.»

Den dagen lærte jeg så mye, både som pedagog og musiker. Jeg har i mange år selv tatt imot elever til første skoledag. Jeg har vært godt forberedt og klar for å gi de masse informasjon. Et obligatorisk opplegg fra overordnede organ, om skolen, timeplan, fraværsreglement, fasiliteter, bøker etc. Tilsvarende informasjonen ventet jeg også på da jeg hadde min første skoledag ved Nord. Men jeg ble tatt på sengen. Jeg husker jeg ringte til min daværende avdelingsleder og fortalte om min opplevelse, og at jeg fra nå av ønsket å møte elevene første skoledag med musikk. Jeg som elev hadde en forventning til at alle spørsmål vedrørende pensumlister, eksamener, rom og fasiliteter på universitetet ville bli besvart den første skoledagen, noe de ikke ble. Den første skoledagen ble i stedet en dag med mange inntrykk og felles opplevelser, noe som i ettertid oppleves som en meget god start på skoleåret. Det er uvesentlig når og hvordan eksamen blir, hvilke fag og lærere man skal ha, hvilke undervisningsrom som skal benyttes og hvilke fasiliteter universitetet har å by på, den informasjonen vil komme etter hvert. Møtet og tilstedeværelsen i musikken medbringer mye mer enn informasjon i ord. Et annet aspekt er å bli kjent med medelever. I løpet av den første skoledagen opplevde jeg at jeg hadde blitt kjent med hele klassen på 17 personer, uten verbal kommunikasjon. Vi ble derimot kjent gjennom musikken og på et nøytralt instrument ble vi var likestilt. Vi utøvde og skapte noe sammen som ga oss en tilhørighet og et samhold som har vedvart. På slutten av den første samlingsuken fikk vi se notepartituret av det vi hadde spilt første skoledag. Dersom jeg hadde fått sett notepartituret først ville jeg tenkt at jeg aldri hadde klart å spille det. Hvorfor trekker jeg frem dette i innledningen til metodedelen? Jo, jeg vil fortelle at slike øyeblikk tar jeg med meg inn i forskningen. Det har vært mange slike øyeblikk i løpet av samlingene vi har hatt på Nord universitet, samt opplevelser som sitter igjen etter mange år som lærer, dirigent, musiker og menneske. Det er vanskelig å legge dem til side både i en metodisk eller analytisk del av oppgaven. Denne erfaringen og bakgrunnen kommer jeg til å ta med meg inn i forskningsmaterialet, om jeg vil eller ikke.

3.2. Kvalitativ forskning

Jeg har valgt å benytte meg av kvalitativ forskning med en fenomenologisk tilnærming. Jeg har valgt intervju som metode. Ut fra at jeg forsker på min egen skole, og selv er involvert i mye av forskningen vil man kunne si at jeg gjennomfører en aksjonsforskning. Jeg ønsker å forske på elevenes og lærernes opplevelser og erfaringer i fagene kor og musikkfordypning.

Informantene jeg har valgt er musikkelevne i 2. og 3. klasse på en vgs. i Innlandet. Jeg har også valgt å intervjuere læreren i musikk fordypning og korlæreren. I dette kapitlet ønsker jeg å komme nærmere inn på hvorfor jeg har valgt denne metoden, validitet og etikk.

Hvorfor kvalitativ forskning?

Det er vesentlig to tenkemåter å forske på innenfor samfunnsvitenskap. Kvalitativ og kvantitativ forskning. Argumentet for bruk av metode bærer ofte preg av behov for argumenter som allerede er tatt. Argumentene blir derfor basert på generelle karakteristikk av de to hovedtilnærmingene.

- Kvalitativ forskning fremhever innsikt
- Kvantitativ forskning fremhever oversikt
- Kvalitativ forskning søker forståelse
- Kvantitativ forskning søker forklaring (Tjora, 2010, s. 19).

Kvalitative studier forholder seg gjerne til fortolkede paradigme, ofte med fokus på informantenes opplevelser og meningsdanninger, og hva slags konsekvenser mening har. «Kvalitativ forskning innebærer å utforske menneskelige prosesser eller problemer i en virkelig setting» (Postholm, 2011, s. 9). Postholm refererer til Creswell, og Denzin og Lincoln som sier at «kvalitative studier er studier hvor menneskelige problemer eller prosesser blir utforsket i sin naturlige setting» (Postholm, 2011, s. 43). Ettersom min studie søker etter innsikt og forståelse, gjennom intervju av elever og lærere, støtter jeg meg til en kvalitativ forskning.

3.3. Fenomenologi

Der forskningsdeltakerne blir intervjuet i forhold til erfarte fenomen fra virkeligheten blir beskrevet som en fenomenologisk tilnærming (Postholm, 2011). Fenomenologi er en filosofi som er brukt som metode i kvalitativ forskning. Gjennom den fenomenologiske metoden skal våre umiddelbare følelser og erfaringer komme i sentrum (Ruud, 2016, s. 112). Fenomenologien har sine røtter hos den tyske filosofen Edmund Husserl (1859–1938). Husserl mente at forskeren gjennom erfaring og et reflekterende selv, skulle prøve å oppnå vitenskapelig kunnskap gjennom konstituerte studier. Ved at «selvet» oppdaget erfaringenes grunnleggende mening og essens skapes kunnskapen i tenkningen. Husserl mente at det eksisterte et fenomen i folks bevissthet (Postholm, 2011, s. 42).

«Å forske kvalitativt innebærer å forstå deltakerens perspektiv» (Postholm, 2011, s. 17). Forskningen vil bli preget av forskerens teoretiske ståsted, forskerens egne opplevelser og erfaringer (Postholm, 2011). Det er derfor viktig å være bevisst på at det man forsker på, blir sett på fra mange perspektiver. Det resultatet den ene forskeren kommer fram til vil være et helt annet resultat enn en annen forsker vil komme fram til.

Derfor vil aldri en kvalitativ forskning være objektiv.

Postholm refererer til Georgi (1985) og Moustakas (1994) som sier at «Fenomenologiske studier beskriver den meningen mennesker legger i en opplevelse knyttet til en bestemt erfaring av et fenomen. Fenomenologien er utviklet med utgangspunkt i filosofi og psykologi, og det finnes flere retninger innen denne tilnærmingen» (Postholm, 2011, s.41). Slike studier kan man grovt dele inn i to, og skille de mellom et sosiologisk perspektiv og et psykologisk, individuelt perspektiv.

Ved en sosial-fenomenologisk tilnærming har forskeren som målsetting å forske på grupper av mennesker. Forskeren undersøker grupper av individer som bevisst utvikler mening i en sosial

interaksjon. Grunnlaget for den retningen innenfor fenomenologien er tanker til den tyske filosofen og sosiologen Shultz (1899-1959). Den andre retningen innfor fenomenologisk tilnærming er psykologisk fenomenologi. Postholm refererer til Creswell som sier at innenfor psykologiske fenomenologi står enkeltindividet i sentrum, og målet med forskningen er fokusert på individet og dens opplevelse. Samtidig vil forskeren prøve å finne ut opplevelsen av samme fenomen fra flere enkeltindivider (Postholm, 2011, s. 41).

Min forskning går i retning mot psykologisk fenomenologi. I min undersøkelse ønsker jeg å finne ut hva enkeltmennesket mener, selv om jeg har valgt å utføre en undersøkelse hvor elever blir intervjuet i gruppe. I en gruppe oppstår det et samspill, og dette samspillet kan innad i gruppen påvirke enkeltindividet.

3.4. Aksjonsforskning

Furu har sagt at der hvor intensjonen er å få gjort noe, med en kontinuerlig lærings- og refleksjonsprosess støttet av kollegaer kan defineres som aksjonslæring (Furu, 2013, s. 46). Ut fra det prosjektet vi utfører på skolen vår hvor lærere utprøver og endrer undervisningsopplegget slik at elevene forhåpentligvis får en større forståelse for musikkteori, er ut fra Furus definisjonen åpenbart aksjonslæring. Forskjellen på aksjonslæring og aksjonsforskning er at forskeren ikke bare nøyer seg med å studere situasjonen, forskeren er med på å endre den (Furu, 2013). Hiim beskriver i boken «*pedagogisk aksjonsforskning*», følgende definisjon av praksisbasert lærerforskning som aksjonsforskning slik:

«Forskning som innebærer systematisk samarbeid om planlegging, gjennomføring, vurdering og kritisk analyse av utdannings-, undervisnings- og læringsprosesser. Forskningen har til hensikt å utvikle kvaliteten på utdanning, undervisning/læringsledelse og læring, samt å dokumentere ny kunnskap om slike prosesser i skole og arbeidsliv» (Hiim, 2010, s. 48).

Aksjonsforskning fremstilles rent metodisk som er serie handlinger som gjentas i en spiral-liknede syklus. Det starter med en planleggingsfase som kan være initiert av deltakerne i samarbeid med forskeren. I denne fasen handler det om å lage en foreløpig diagnose, samle data, få tilbakemeldinger og planlegge en felles aksjon. Den neste aksjonen handler om endring ved å gjennomføre planleggingsfasen. En læringsprosess kan være knyttet til dette. Her kan man prøve ut nye roller, eller en ny strategi for læring som er mer i samsvar med hva man ønsker å oppnå eller endre på. I aksjonsforskningens tredje fase handler det om eventuelle endringer som kan ha oppstått gjennom de tiltakene som ble iverksatt i foregående aksjon. For at man kan evaluere om det har skjedd noen endring, må man samle inn data fra gjennomføringsfasen. På bakgrunn av evalueringen kan det planlegges ytterligere aksjoner, hvor man da tar hensyn til tidligere oppnådd resultat. Slik kan forskningen gjentas i en spirallignende syklus (Ruud, 2016, s. 66).

Kilden til aksjonsrettet forskning blir ofte rettet mot Dewey og Chicagoskolen. Det var særlig to komponenter som var viktig for Dewey, det ene var å skape kunnskap gjennom praktisk handling, og det andre å vektlegge demokratisk deltakelse (Furu, 2013, s. 47). I denne masteroppgaven har det blitt gjennomført undervisning hvor musikkteori er blitt bevisst implementert i korundervisningen. Det går rett inn i ett av Deweys komponenter. Det er viktig å belyse at på skolen vår er vi midt i prosessen av en utvikling av tverrfaglig arbeid, strukturering av metode og undervisningsopplegg. Det gjør det vanskelig å definere denne masteroppgaven som en ren aksjonsforskning. Forskningen blir ikke fullført som aksjonsforskning. I aksjonsforskningen vil forskeren undersøke endringen som er blitt gjort. Dette er ikke gjennomført i denne oppgaven.

Derfor kan man si at denne oppgaven ikke er gjennomført som aksjonsforskning, men har preg av det.

3.5. Hermeneutikk

Ordet hermeneutikk betyr å tolke, og kommer fra det greske ordet *hermenevein* (Fuglseth, 2018, s. 252). Tolkning skjer i mange settinger. Mange tenker på hermeneutikk som tolkning av tekster, men man kan også bruke betegnelsen om at det skjer en tolkning når man er i en samtale, eller når vi skal prøve og forstå hvorfor personer har handlet slik de gjorde. Når vi tolker overfører vi det andre mennesker har skrevet, sagt, eller laget til andre uttrykk og tegn. Menneskelivet bygger rett og slett på tolkning og kommunikasjon. I dag er det generelle hovedpoenget i all hermeneutisk teori, at vi på en eller annen måte må tolke oss selv inn i tolkningsprosessen (Fuglseth, 2018). «Hermeneutiske tilnærminger handler følgelig om hvordan ulike forhold opplever i relasjon til erfaring og holdninger» (Johansen, 2018, s. 202).

Hans- Georg Gadamer er en av de fremste hermeneutiske teoretikerne på 1900-tallet. Han var spesielt opptatt av hvilken rolle tolkeren hadde for resultatet av tolkningen (Fuglseth, 2018, s. 245). Jeg opplever at jeg har så mange roller i forskningsgjennomføringen. Jeg merker at jeg veldig raskt tolker det elevene forteller ved å sette meg selv i situasjonene elevene er i. Jeg opplever at det er forskjell på å tolke det eleven sier ut fra mine egne erfaringer, enn å tolke det ut fra en lærerrolle. I denne forskningen har jeg forsøkt i analysen å sette meg selv utenfor. Og tolke elevenes informasjon ut fra en forskerrolle. I gjennomføringen av intervjuet tror jeg de fleste elevene opplevde meg som lærer, og ikke forsker. Men jeg poengterte før gjennomføringen av intervjuet at jeg nå hadde på meg «forskerhatten».

3.6. Datagenerering

3.6.1. Semistrukturert intervju

Intervju er en metode som ofte blir brukt som metode for innsamling av data i pedagogiske studier. Det finnes flere forskjellige typer intervju, men for å få utdypede svar på det som skal undersøkes blir ofte dybdeintervju benyttet. Graden av dybden i undersøkelsen bør være et holddepunkt når man skal tilrettelegge intervjuet (Johansen, 2018, s. 198). I et semistrukturert intervju er det utviklet en intervjuguide på forhånd med gjennomtenkte spørsmål. Intervjueren følger vanligvis opp med utfyllende spørsmål underveis i intervjuet for å få mere utfyllende informasjon. Semistrukturert intervju blir ofte benyttet i pedagogiske sammenhenger. Jeg har valgt å benytte semistrukturert intervju som utgangspunkt i gruppeintervjuet. Ettersom jeg på forhånd ønsket at gruppeintervjuet skulle utvikle seg i en retning hvor gruppen kunne reflektere sammen, har jeg valgt og benyttet et semistrukturert intervju til gruppeintervjuene. Johansen skriver at den semistrukturerte varianten inneholder ikke så mange spørsmål, og kan tilpasses til situasjonen på en fleksibel måte (Johansen, 2018, s. 198). Jeg har benyttet meg av gruppeintervju til elever og intervjuet kollegaene hver for seg.

3.6.2. Gruppeintervju

I et gruppeintervju er det flere informanter som er som er sammen med intervjueren. I pedagogiske studier er det vanlig med både gruppeintervju og at to personer møtes, informant, og intervjuer (Johansen, 2018, s. 199). Det er både fordeler og ulemper med gruppeintervju. En fordel er at de kan støtte seg til hverandre og utdype hverandre. Ulempen er hvis gruppen ikke er dynamisk, slik det bare er de samme som snakker hele tiden. Grunnen til at jeg har valgt gruppeintervju i denne oppgaven var at jeg håpet på en litt mer samtaleform sammen med elevene, og at elevene kunne utfylle hverandre underveis i samtalen. Noe jeg også opplevde i noen sammenhenger ved flere av spørsmålene i noen grupper. Postholm skriver at for å utdype

hendelser eller erfaringer som gruppe medlemmene har til felles kan gruppeintervju være til hjelp for respondentene (Postholm, 2011, s. 72).

3.6.3. Intervjuguide

Å lage en god intervjuguide kan være vanskelig. Sollid skriver: «En intervjuguide vil ha spørsmål som for eksempel dreier seg om intervju personenes erfaringer, adferd, meninger og følelser, og for å få frem denne typen data bruker vi ulike måter å spørre på i løpet av et intervju» (Sollid, 2013, s. 129). Å stille de rette spørsmålene, for å få tak i essensen og den sentrale underliggende meningen til informantene er ikke helt enkelt. Da jeg lagde intervjuguiden til gruppeintervjuet, var jeg bestemt på at jeg ville ha med innledende spørsmål, men i analysen oppdaget jeg at det var uvesentlig, og bortkastet arbeid for denne oppgaven. Eksempel: Hvorfor de har søkt seg til skolen har ikke noe med deres oppfattelse av tverrfaglig opplevelse av musikkfagene på skolen. Ifølge Kvale og Brinkmann kan det være nyttig å utarbeide to intervjuguides. Den ene med tematiske forskningsspørsmål med utgangspunkt i prosjektet, den andre med intervju spørsmål som skal stilles, og som både tar hensyn til de tematiske og de dynamiske dimensjonene (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 163). Dette ser jeg i ettertid hadde vært lurt. Jeg tenkte ut spørsmål, som var knyttet opp mot problemstillingen min, men jeg merket at i løpet av intervjuet ble oppmerksomheten min rettet mot det de fortalte. Jeg oppdaget også at noen av oppfølgingsspørsmålene avledet meg litt som intervjuer. Men å ha en intervjuguide å forholde seg til var nyttig. Etersom jeg kjente elevene tenkte jeg at jeg kunne har klart meg uten intervjuguide, men under alle intervjuene var jeg glad for å ha intervjuguiden til å lede meg igjennom intervjuene. På slutten av intervjuet oppdaget jeg at jeg ikke hadde fulgte helt opp alle spørsmålene. Spørsmålsformuleringen «hvorfor», «hva» og «hvordan» spiller forskjellige roller, avhengig om du det er snakk om forskningsspørsmål eller intervju spørsmål. Kvale og Brinkmann skriver at når man designer et intervju prosjekt bør spørsmålene «Hvorfor» og «hva» stilles og besvares før man stiller spørsmålet «hvordan». For å utløse spontane beskrivelser hos informantene oppnås det enklere hvis man stiller «hvordan» og «hva» spørsmål. Mange «hvorfor» i intervjuer kan føre til et overreflektert, intellektualisert intervju. «Spørsmålet om hvorfor intervju personene opplever og handler som de gjør, sett ut fra et bredt fenomenologisk perspektiv, er det primært forskerens oppgave å vurdere, og intervjueren kan her gå lengre en til intervju personens selvforståelse» (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 164-165).

Intervjuguiden til kollegaene mine, ble bare en retningslinje for meg. Jeg hadde spørsmåls formuleringer med «er det» og «hvordan». Heldigvis hadde jeg flotte informanter som snakket i et sett. Informantene kom inn på temaer som avledet intervjuet mitt. I hvert fall det første intervjuet. Der snakket informanten og stilte selv oppfølgingsspørsmål, som jeg opplevde som nyttige vinklinger inn i oppgaven min, derfor ble jeg bare en oppmuntrer, og lot meg fasinere av den informasjonen vedkommende kom med. Alle temaer var for så vidt temaer som berørte oppgaven på en eller annen måte.

3.6.4. Gruppesammensetningen og informasjon av informantene

Jeg grupperte elevene i tre grupper. Dette er elever fra 2. og 3. klasse som synger i korfaget i programfaget instrument, kor og samspill. Begge disse klassene har faget musikk fordypning. Jeg hadde på forhånd bevisst valgt gruppesammensetningen. Det gjorde jeg for at jeg ønsket at de skulle ha noen på gruppen sin som jeg visste de var trygge på. Jeg har tro på at elever gir mere av seg selv og våger å si mer sin mening i en gruppe hvor de er sammen med noen de er trygge på. Jeg opplever at elevene blir mere delaktig når de får være med å diskutere, og spesielt diskutere seg imellom.

Jeg har valgt å intervjuere lærerne i musikk fordypning og kor. Disse informantene har i mange år jobbet som utøvende musikere, og har en solid bakgrunn i det utøvende musikalske livet. Begge informantene startet å undervise i disse fagene forrige skoleår, men har tidligere undervist i musikk på andre skoler.

3.6.5. Gjennomføring av intervju

Gruppeintervjuene ble gjennomført på teams. Da skolen ble stengt i desember 2020, i forbindelse med korona gjennomførte jeg et gruppeintervju i stedet for korundervisning på teams. Dette var avklart på forhånd med min kollega, rektor og elevene. Jeg gjennomførte tre forskjellige gruppeintervju etter hverandre. Hvert intervju varte ca. 30 minutter. Ettersom at skolen ble stengt på kort varsel, og at det var usikkert hvor lenge den ville bli stengt, ble jeg litt stresset over at jeg ikke skulle få gjennomført intervjuene. Jeg hadde ikke samtykkeskjemaet klart og det er ikke etter forskriftene. Jeg informerte elevene om dette før intervjuet, og fortalte at dette er et frivillig intervju. Alle ville være med på intervjuet, og vi avtalte at de skulle skrive under på samtykkeskjemaet når det var klart, og når vi kunne møte hverandre fysisk. Det ble heller ikke gjennomført noen prøveintervju. Dette tror jeg det første intervjuet bar litt preg av. Jeg opplevde det vanskeligere enn jeg hadde tenkt på forhånd. Alle elevene hadde på videoskjerm, slik at jeg så alle sammen og ingen var mutet under intervjuet slik at de kunne snakke når som helst. Den første gruppen bestod av 2 gutter fra vg2 og 2 gutter fra vg3. Den andre gruppen bestod av 4 jenter og 1 gutt fra vg2. Den siste gruppen bestod av 2 elever fra vg2 og 3 elever fra vg3. Gruppedynamikken fungerte forskjellig fra hver gruppe. I den første gruppen var det egentlig bare en gutt som ikke bidro så mye, ellers var de nokså balansert. Jeg stilte oppfølgingsspørsmål til gutten, og da bekreftet han ofte at han var enig med resten av gruppen. Den andre gruppen var det stort sett en elev som startet å svare på spørsmålene, så fulgte de andre opp. I den siste gruppen vil jeg si at det var spesielt 3 elever som engasjerte seg. Der var det også en elev som ikke sa så mye, vedkommende var enig med resten av gruppen når den fikk oppfølgingsspørsmål. Det at ikke alle var like delaktige tror jeg vil vært annerledes hvis vi hadde vært i samme rom. Jeg opplevde at det var viktig som intervjuer å vise interesse for informantene, og at informantene i et gruppeintervju opplever at det de kommer med er interessant.

På grunn av korona-pandemien, og at elevene og jeg som lærer har hatt undervisning gjennom teams opplevde jeg det som om at både elevene og jeg selv var avslappet, og fortrolig med situasjonen. Atmosfæren i alle gruppene opplevdes som gode, og det følte naturlig å snakke på teams. På en måte opplevde jeg det lettere å intervjuere gjennom teams, enn ansikt til ansikt.

Dybdeintervjuet med kollegaene ble gjennomført i mars 2021. Disse to intervjuene opplevde jeg som noe mere unaturlig. Ved å være forsker måtte jeg innta en ny rolle når jeg skulle intervjuere noen jeg kjenner så godt, og som jeg har en annen relasjon til. Jeg startet intervjuet på en litt dårlig måte. Det ville jeg gjort på en annen måte hvis jeg skulle gjort det om igjen. Ifølge Kvale og Brinkmann sier de at intervjuerens spørsmål bør være enkle og korte (Kvale & Brinkmann, 2018). Jeg valgte å lese et lite utdrag fra læreplanen. Der var det mye informasjon, og informantene ble overfalt av alt for mange forskjellige spørsmål på en gang. Det skulle jeg ha gjort på en annen måte. Dette var et resultat, slik jeg ser det av å ikke ha gjennomført et prøveintervju. Hadde jeg gjennomført det, ville jeg kanskje merket at det ikke var lurt å starte hele intervjuet med et sitat fra læreplanen. Tanken var å knytte læreplanen opp mot intervjuet. Slik jeg ser det i ettertid hadde det vært lurt å dele opp den informasjonen, og fordelt den utover intervjuet.

3.7. Validitet

«Validitet, eller gyldighet, betyr i hvilken grad man ut fra resultatene av et forsøk eller en studie kan trekke gyldige slutninger om det man har satt som formål å undersøke» (Store norske leksikon, 2021). Jeg er innforstått med at forskningen i denne masteroppgaven ikke er objektiv. Og det er slett ikke enkelt å forske på sin egne arbeidsplass. Det har vært vanskelig flere ganger å være bevisst på hvilken «hatt» man har på seg. Om det er «lærerhatten», «kollegahatten» eller «forskerhatten». Jeg har prøvd å være bevisst på dette, men jeg innser at det er veldig vanskelig. Samtidig merker jeg at jeg har mine egne tolkninger og opplevelser med musikkteori-lære og kortradisjon i bakhodet både når jeg intervjuer, underviser og har samtaler med kollegaer. Jeg ser store fordeler av å være så tett innpå forskningsmaterialet. Ved å kjenne til elevene og kollegaene så godt, tror jeg at jeg får ærlige svar fra dem, ettersom de er like engasjert i problemstillingen som meg selv. Postholm skriver at i kvalitativ forskning på praksis er det viktig med et nært samarbeidsforhold mellom forsker og forskningsdeltakere (Postholm, 2011).

Kvale og Brinkmann skriver at å vurdere intervjutranskripsjonenes gyldighet er mer komplisert enn å bringe deres pålitelighet på det rene (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 212). I denne forskningen ser jeg både ulemper og fordeler ved å ha to roller hos informantene. For det første var det flere av elevene som kom og snakket til meg som lærer flere måneder i forkant av denne masteroppgaven. De utrykte sin fortvilelse over at de syntes det musikk-teoretiske var vanskelig å forstå, og vanskelig å knytte opp mot andre fag. Det fikk meg igjen til å undre meg over lærerne sin mulighet til å gjøre grep sammen for å prøve imøtekomme de elevene som synes det teoretiske er litt vanskelig. Men samtidig er det en ulempe ved at jeg kjenner elevene så godt. Spørsmålene som blir stilt kan, uten at jeg egentlig er klar over det, føre til eventuelle svar jeg kan tenke meg. Dessuten er det ikke sikkert at informantene kommer med den informasjonen de sitter på helt nøytralt når de kjenner intervjueren. Dette er et dilemma, og det er viktig å være klar over disse rollene, både lærerrollen, kollegarollen og forskerrollen under hele skriveprosessen. For når man forsker på elevenes tanker om musikkteori, og korfaget, og kollegaenes tanker rundt bevisstgjøring, refleksjon og skapende arbeid i musikkundervisningen er det vanskelig å sette seg selv som lærer på utsiden av det. Men ved hjelp av koding, opplevde jeg at det var enklere å distansere seg fra materialet, og se materialet fra et litt annet perspektiv. Et mål i kvalitativ forskning er å bære frem deltakernes perspektiver (Postholm, 2011). Dette er noe jeg har vært opptatt av i analysen. Jeg har hatt vanskeligheter med å skrive det informantene har fortalt med egne ord. Jeg ser det som den viktigste jobben i denne masteroppgaven å ivareta informantene og deres opplysninger. Jeg har lest analysekapitlet både for mine kollegaer og flere elever for å høre om jeg har oppfattet informasjonen riktig.

3.8. Etikk

Å være bevisst på når man forsker og når man er lærer kan til tider være vanskelig. Det kan føre til noen etiske utfordringer. Etikk handler om å bry seg om sin neste. Som forsker er det viktig å være bevisst etisk. Elevene som skal være med på undersøkelsen må oppleve at det er frivillig å være med (Norsk senter for forskningsdata, u.d.). Det er viktig at elevene blir tatt på alvor, og i forbindelse med gruppeintervju er gruppesammensetningen viktig. Det er en fordel slik jeg ser det, og kjenne til elevene slik at elevene kommer på gruppe med medelever de er trygge på, og jeg tror elevene enklere tørr å si sin mening i et trygt forum. Og at deres refleksjoner blir tatt på alvor. Samtidig er det viktig at elevene i en slik setting som intervju er klar over deres mulighet til å la være å delta. Dette er valgfritt, og ikke noe press. Valle refererer til Kvale og Brinkmann som sier at informert samtykke er en viktig regel innenfor forskning på mennesker (Valle, 2018, s. 218). I transkripsjonene har jeg anonymisert besvarelsene ved å bruke initialer noen har fornavn, andre etternavn. Og i analyse hvor jeg bruker deler av transkripsjon, har jeg valgt å benytte fiktive navn.

3.9. Analysestrategi

Å analysere kvalitativ forskning er en stor prosess. Det begynner fra første intervju, den første observasjonen og forskerens første blick på dokumentet. Det er derfor vanskelig for en som forsker kvalitativt å sette et bestemt tidspunkt for startpunktet for analysen, likeså er det vanskelig å sette en avslutning (Postholm, 2011). Forskeren vil som regel og spesielt i kvalitativ forskning være pålogget og nærværende under hele prosessen, og sikkert etter forskningsperioden er over også. Jeg merket meg at jeg hadde forskningsmaterialet i bakhodet i veldig mange sammenhenger. I utgangspunktet er forskeren det viktigste forskningsinstrumentet i kvalitativ forskning, og det gjelder i analysen også. Derfor er det like viktig i analysen, som i gjennomføringen av innsamling materialet at forskeren møter analysen med mest mulig åpent sinn. Analysen vil farges av forskerens egne erfaringer, opplevelser, men forskeren må på best måte prøve å legge sine allerede ervervede perspektiver til side (Postholm, 2011, s. 86). Det finnes flere forskjellige måter å analysere forskningsmaterialet. I denne oppgaven har jeg valgt en fenomenologisk analyse. Postholm refererer til Patton (2020), «I en fenomenologisk analyse prøver forskeren å kartlegge meningen, strukturen og essensen av det erfarte, opplevde fenomenet» (Postholm, 2011, s. 98).

3.9.1. Fenomenologisk analyse

Å finne essensen eller den sentrale underliggende meningen av en opplevelse eller erfaring er målet med fenomenologiske studier. Man ønsker dermed å prøve å nå frem til den essensielle, konstante strukturen i fenomenologiske dataanalyser (Postholm, 2011). «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 virkeligheten er den mennesker oppfatter» (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 45).

3.9.2. Transkripsjon av intervjuene

Kvale og Brinkmann skriver at «selv om det ikke finnes noen universell form eller kode for transkripsjon, er det noen standardvalg som må tas» (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 208). Man må bestemme seg for hvordan man vil transkribere, om man skal transkribere ordrett, ord for ord, med alle «eh» – er, og «hmm», eller om man skal transkribere intervjuet til en mer formell, skriftlig stil? (Kvale & Brinkmann, 2018). Jeg valgte å transkribere ordrett. Da informantene ikke fullførte setningen, eller dro litt på bevarelsen transkriberte jeg det med Jeg noterte ned noen nikk, og latter. Men ikke så mye mimikk, og andre observasjoner uten om besvarelsene.

Gruppeintervjuene ble som sagt gjennomført på teams. Under transkripsjonene opplevde jeg at det var stor hjelp å ha intervjuet på teams. Da hadde jeg både god lyd, samt video av alle deltakerne, og godt bilde av de som snakket. Da jeg skulle transkribere opplevde jeg det enklere å transkribere gruppeintervjuene som var filmet inn via teams-møtet. I teams-videoen fikk jeg se alle på gruppen, og jeg kunne stoppe ved hver lille setning og se uttrykk til de andre på gruppen og ikke minst til den som snakket.

Kollega-intervjuene ble gjennomført ansikt til ansikt med lydopptaker. Da jeg skulle transkribere kollegaintervjuene, måtte jeg konsentrere meg på en helt annen måte for å få ned alt som ble sagt på papiret. Disse informantene hadde mye å fortelle, og snakket nokså fort. Det gjorde det vanskeligere å transkribere.

3.9.3. Hvordan analyserte jeg?

Jeg analyserte gruppeintervjuene tre forskjellige ganger. Jeg brukte lang tid på å finne kodene jeg skulle analysere etter. Den første gangen analyserte jeg intervjuene etter spørsmålene, og hang meg opp i hvorfor den enkelte svarte som den gjorde. Da analyserte jeg også intervjuene hver for seg. Den andre gangen oppdaget jeg fellestrekk ved alle besvarelsene i alle gruppene, og knyttet de opp til problemstillingen min. Her mener jeg med fordel at jeg hadde hatt en større oversikt hvis jeg hadde laget to intervjuguider, som ifølge Kvale og Brinkmann kan være til god hjelp. Da jeg hadde funnet de forskjellige kodene, oppdaget jeg at jeg fikk en større oversikt over besvarelsene, og følte en tettere tilknytting til forskningsmaterialet. Denne gangen analyserte jeg gruppeintervjuene og lærerintervjuene hver for seg. Den siste gangen jeg analyserte, analyserte jeg elevbesvarelsene og lærerbesvarelsene sett i sammenheng. Slik fikk jeg en bedre helhetlig analyse. Grunnen for at jeg måtte analysere så mange ganger var min egen feil. Jeg burde ha brukt mere tid på å lese meg opp og forstått hvordan det skulle gjennomføres. Men når det er sagt har jeg lært veldig mye av disse prosessene. For selv når jeg leste i metodebøker om hvordan analyse skulle gjennomføres, klarte jeg ikke å forstå. I løpet av denne prosessen har jeg fått en bedre forståelse av analyse.

3.9.4. Koding

Innenfor dataanalyse er koding, eller kategorisering, de vanligste formene innenfor intervjuuttalelser. Ved å kode knytter man et eller flere nøkkelord til tekstmateriale for så senere tillate identifisering av en uttalelse. Ved kategorisering er systematiske begrepsuttalelser rundt en uttalelse det som skaper forutsetninger for kvantifisering. Koding og kategorisering brukes ofte om hverandre. Kodingen fører ofte til kategorisering, og det innebærer at meningen i lange intervjuuttalelser reduseres til noen få enkle kategorier (Kvale & Brinkmann, 2018).

Ved hjelp av koding og kategorisering opplevde jeg at det var enklere som forsker å stille meg på utsiden av forskningsmaterialet. I kodingsprosessen blir resultatet på undersøkelsen i fokus, og ikke hvem og hvorfor informantene ga det svaret den gav.

Hvordan fant jeg kodene?

Gjennom flere runder med analyse fant jeg til slutt de kodene jeg mente var essensen i besvarelsene. Mange av besvarelsene kan passe inn i de forskjellige kodene, og det er viktig å påpeke at dette er min tolkning av besvarelsene.

4. Analyse

I analysen av intervjuene med elever og lærere har jeg valgt å analysere etter kategoriene, **mestringsfølelse, bevisstgjøring, tverrfaglig samarbeid og tverrfaglig forståelse, relevant kunnskap, musikalsk språk, kroppsliggjøring av teori og teori i praksis og motivasjon.** Alle disse kategoriene er knyttet opp mot begge fagene, kor og musikkforydning. Jeg har valgt å analysere alle intervjuene sett i en enhet.

Problemstillingen min er: *Hvordan opplever elever på videregående skole faget kor og musikkforydning, og hvordan kan lærerne som underviser i musikkforydning og kor, bidra til at elevene oppnår større forståelse av musikkteori?* Ut fra denne problemstillingen får jeg mye informasjon fra informantene i de forskjellige intervjuene. Mange av disse kategoriene henger sammen, og flere av besvarelsene finner jeg relevant å plassere i flere av kategorier.

4.1. Mestringsfølelse

Mestring er et begrep som generelt viser til personens håndtering av oppgaver og utfordringer. Det kan dreie seg om konkrete oppgaver som krever kompetanse og ferdighet (Svartdal, 2018). Jeg tenker det er interessant å se hvor mange av elevene som knytter både korfaget og musikkteorifaget opp mot forskjellige emosjoner til spørsmål om tanker, refleksjon og relasjon til fagene. Det er interessant å se forskjellen på hvordan de omtaler de forskjellige fagene, og hvordan disse opplevelsene fører til mestringsfølelse. Jeg har valgt å se mestringsfølelse opp mot de forskjellige fagene hver for seg.

4.1.1. Mestringsfølelse i faget kor

Mange av elevene uttrykker at de opplever mestring i korfaget. De forteller at opplevelsen med kortimen er gøy og morsom, og at det igjen fører til mestring. Denne mestringsfølelsen er tett knyttet opp mot trygghet. Korfaget blir omtalt som et fag, hvor de opplever en trygg læringsarena hvor de kan gjøre feil. Til spørsmålet om «hva tenker du når du hører ordet kor?» bevares spørsmålet med positive emosjoner og et fag som gir motivasjon og mestring.

Frank: *God stemning*

Lasse: *Og ha det gøy.*

Jens: *Ja, gøy.*

Ola: *Ja*

Lasse: *Og mye energi føler jeg. Det går ikke an å ha kor hvis du skal stå der og være helt daff, du må liksom ha litt energi, og smile i hvert fall.*

Anne: (en liten latter) *Det er altså, det er mye gøyere, og det vi klarer å få til i koret blir som regel ganske fint, og du føler på en måte mye mer motivasjon til koret.*

Berit: *Jeg synes det er veldig gøy, for da tenker jeg på det koret vi har på skolen her når jeg hører ordet kor. Jeg synes det er morsomt med forskjellig stemmer og sånn.*

Jens: *Ja, jeg gleder meg liksom til kortimene på onsdager, det blir jo som regel veldig fint det vi gjør og det er jo veldig morsomt, og lærerikt ikke minst.*

Alle disse elevene forteller at når de tenker på kor, forbinder de det med positive emosjoner. Berit og Anne forteller at de hadde en annen relasjon til kor før de begynte på skolen. De forteller at de opplever at det å synge i kor gir motivasjon og det er gøy når alle tørr å synge. På oppfølgingsspørsmålet hvorfor de opplevde det bedre å synge i kor nå svarte Berit.

Berit: *Jeg vet ikke helt. Jeg tror kanskje det at vi har samme interesse, og at vi er ganske trygge på hverandre. Vi kjenner hverandre veldig godt, føler jeg.*

Her bekrefter Berit at trygghet er noe som ligger i bunnen for at det er morsomt med kor. Samtidig nevner både Anne og Jens at det de klarer å få til i koret som regel høres bra ut. I det tenker jeg det oppstår en mestringsfølelse. Jeg tenker at ved å oppleve en god mestringsfølelse vil de automatisk koble korfaget til gode emosjoner. Anne forteller at hun blir motivert når det er gøy, og når resultatet av koret låter fint. Motivasjonen knytter hun opp mot glede og mestring. Anne forteller senere i intervjuet at hun opplever det trygt å feile i koret. Til spørsmålet om korfaget kan være med på å forstå musikk fordypning bedre, forteller hun at hun opplever det enklere å synge feil i koret enn i musikk fordypning. Dette er noe flere kjenner seg igjen i.

Emma: *Også er det mye lettere å lese noter hvis du synger, i hvert fall med flere.*

Jens: *mmm.* (Han nikker overbevisende)

Intervjuer: *Så det er enklere hvis man er flere i lag, og ikke bare sitter alene?*

Jens: *Ja, det hjelper.*

Emma: *Ja*

Intervjuer: *Hvorfor det, tror dere?*

Anne: *Man føler seg jo litt tryggere, hva skal jeg si, å feile i kor.*

Intervjuer: *Det er tryggere å feile?*

Anne: *Ja.*

Alle: *Ja.*

Her er alle elevene enig i at de opplever korfaget som trygt. Trygghet er knyttet opp mot mestring.

Til spørsmålet om det var andre musikkfag som kunne være med på å forstå korfaget svarte Lasse.

Lasse: *Egentlig alle fag på skolen er til hjelp i kor. For det å kjenne hverandre generelt gjør jo at man samarbeider bedre enn at man ikke hadde kjent hverandre. Hvis man kjenner hverandre, kan man trekke til litt ekstra, i stedet for å holde tilbake på en måte, for da er man ikke redd for feile på en måte.*

Lasse forteller at den trygge relasjonen de har fått til hverandre i andre fag på skolen er relevant for korundervisningen. Han trekker også fram at det er trygt å feile. Her tror jeg det kan ligge en nøkkel. At elevene er trygge på hverandre, og tør å feile. Jeg tenker at trygghet i undervisningen fører til at elevene opplever mestring.

4.1.2. Mestringsfølelse i faget musikk fordypning

I faget musikk fordypning kommer det fram blandede følelser. Noen omtalte teorifaget som gøy og morsomt, mens flere elever knyttet musikk fordypning til emosjoner som kjedelig, frustrerende og «syra». Disse følelsene er knyttet til frustrasjon av å ikke mestre faget. Derimot forteller elevene at de ser at musikk fordypning har en stor relevans til andre musikkfag på skolen. Det kommer vi til senere i analysen.

Til spørsmålet om hva tenker dere om faget musikk fordypning svarer elevene:

Lasse: *Jeg synes det egentlig er ganske gøy, fordi vi har flinke lærere. Sånn generelt.*

Ola: *Ja, jeg føler litt på det jeg også. Det er veldig gøy når jeg får det til, og så er det veldig sånn frustrerende når jeg ikke får det til.*

Åshild: *Nei, altså jeg føler det kan være litt kjedelig til tider, men det er jo superviktig.*

Kari: *Jeg er enig, jeg er enig i sånn, jeg er veldig interessert i det vi lærer. Jeg synes det er veldig viktig, og bra å kunne. Jeg synes måten det blir lært bort på ikke er helt optimalt, for det er kanskje det kjedeligste faget i uka, eller det er, egentlig det kjedeligste faget i uka.*

Intervjuer: *hva kunne blitt gjort annerledes, da?*

Kari: *Nei, jeg vet ikke egentlig, jeg vet ikke hvordan man skal gjøre det bra. Fordi jeg bare, eller det er liksom bare alltid, slik som på den andre skolen jeg gikk på også, så var det liksom døds-kjedelig. Fordi det er så teoritungt, og det er liksom ikke så lett å gjøre det praktisk.*

Emma: *Det kan være litt «syra».*

Intervjuer: *«syra..?»*

Emma: *Ja, eller sånn jeg blir veldig frustrert hvis jeg ikke skjønner noe, også bare fortsetter vi på en måte. Så da må jeg ofte spørre sånn, hva gjorde vi her? og hva gjør vi her?*

Her kommer det som sagt fram blandede følelser rundt faget musikkforydypning. Emma belyser frustrasjon når hun ikke forstår temaer i faget. Denne frustrasjonen ser ut til å bidra til at hun heller ikke opplever noen mestringsfølelse. Jeg tenker at når hun føler hun må spørre opp igjen om temaer de gjennomgår i teorien, oppnås det mindre mestringsfølelse. Åshild og Kari opplever det som kjedelig, men begge to ser at faget har en relevans. Ola likeså, han opplever faget som morsomt når han opplever mestring, men at det blir frustrerende når han ikke får det til. Lasse derimot forteller at han opplever teorifaget som gøy. Jeg tenker han opplever at han lærer noe ved at han trekker frem at han synes han har flinke lærere. Dette er interessant.

Slik jeg ser det knytter både Lasse, Emma og Ola musikkteori faget opp mot mestring. Lasse og Ola sier det er gøy, og Ola trekker frem at det er gøy når han opplever mestring. Mens Emma blir frustrert og opplever dermed mindre mestringsfølelse. Dette er også interessant. Det ser ut til at elevene kobler fagene opp mot forskjellige emosjoner, og at det igjen kan tolkes til forskjellige mestringsopplevelser de har av faget. Kari påpeker et annet tema. Kari sier at musikkteori er viktig, men fokuserer på metodikken. At måten det blir undervist på, ikke er optimalt. Og at faget dermed blir kjedelig. Det blir for mye teori. Samtidig klarer hun ikke å forklare hvordan undervisningen kunne blitt gjort på en annen måte. Denne frustrasjonen hos Kari er interessant. Hvordan kan man imøtekomme Kari slik at teorifaget blir mere praktisk?

4.2. Kroppsliggjøring av teori og teori i praksis

Kari opplever musikkteorifaget som teoritungt. Elevene har delte meninger om dette. På spørsmålet om elevene kunne tenke seg noen god måte å lære musikkteori på svarte de.

Vemund: *Jeg synes nå læreren vår er veldig flink til å lære bort teori.*

Intervjuer: *Hva gjør hun da?*

Vemund: *Vi synger mye.*

Frank: *Ja, hun gjør litt forskjellig ting, hun gjør ikke bare teori, men liksom vi får synge litt, gjøre rytmer..*

Stein følger opp og forteller at når de for eksempel lærer om intervaller bruker de piano som hjelpemiddel. Likeså synger de i kor i klassen for å øve på å knytte intervallene opp mot gehør. Vemund, Frank og Stein forteller at de opplever teoriundervisningen som innholdsrik og variert, mens Kari opplever det motsatte. Kari forteller tidligere i intervjuet at hun gikk første året på en annen musikklinje, og opplevde at den skolen hadde mye fokus på teori. Hun forteller det slikt:

Kari: *Ja, jeg gikk jo 1. klasse på en annen musikklinje, og ehh syntes musikkteori var døds-kjedelig, fordi det var så sinnsykt masse teori og bare kaos, egentlig. Så dro jeg på utveksling*

og opplevde en mye mer praktisk skole som var veldig gøy og da ehh skulle jeg egentlig fortsette og gå tredje året der, men så fant pappa ut om denne skolen her, og fant ut at det var mulig å få studiekompetanse samtidig som det er praktisk musikk og ikke bare masse teori, så da ble det denne skolen.

Intervjuer: *Har det stått til forventningene?*

Kari: *Ja, det vil jeg si.*

Intervjuer: *Hva har stått til forventningene?*

Kari: *Det er jo mye mere praktisk, det at det ikke er så mye teoripress og tungt på den delen.*

Her tenker jeg Kari forklarer litt hvorfor hennes opplevelse av musikkteori i seg selv oppleves kjedelig, og teoritungt. Hun har en større erfaring ved at hun har opplevd å tilegne seg kunnskap fra flere hold. Hun er bevisst på hvordan hun best kan tilegne seg denne kunnskapen, og hva som appellerer til henne, og det er teori i praksis. Men hva er teori i praksis? Vemund og Frank reflekterer over om korfaget kan relateres til andre musikkfag på skolen.

Vemund: *Samme med musikkteori.*

Frank: *Ja.*

Vemund: *Musikk fordypning som det sikkert heter.*

Frank: *Ja, mest for det å lese noter og forstå det liksom.*

Vemund: *Så det blir jo på en måte alle de teorifagene, men bare i praksis. Men der og da så tenker du ikke over at det er teori da. Det gjør i hvert fall ikke jeg.*

Dette er spennende. I løpet av den lille refleksjonen konkluderer Vemund med at korfaget implementerer alle teorifagene. Jeg opplever at i denne refleksjonen oppstår det en bevisstgjøring. Vemund sier at *der og da så tenker du ikke over at det er teori*. Altså, han synger i kor, utøver musikk, er i musikken, men i det utøvende faget tenker man ikke på at det som utøves også er teori. Kan denne bevisstgjøringen være en nøkkel for å forstå teori mere praktisk? Videre forteller Jens at musikkteori gir en større mening for han når han får utført det fysiske.

Jens: *Ehh, du får liksom ehh, større forståelse av det du lærer på tavla liksom når du får utført det og gjort det fysisk, så gir det mye mere mening. Og så kan det være sånn, du gjør et eller annet og så ååå, det var sånn det funka, ikke sant, så skjønner du det bedre.*

Jens opplever altså en større forståelse og skjønner teori bedre ved å utøve musikk. Det er interessant er at dette er en opplevelse fra en elev. Frank bekrefter noe av det samme:

Frank: *Det kan være vanskelig for folk å lære noter når man sitter bak pulten og skal få trøkka inn mye, mye informasjon, så da er det kanskje lettere å faktisk gjøre det i praksis og få forklart det og få det til. [...] Jeg tror det kan være en lettere måte å lære på også da, og ikke bare få all informasjon og ikke gjøre noe med det.*

Det er to ting som er interessant i det Frank sier «Få forklart det og få det til. og «en lettere måte å lære på».

Kan han mene at når det blir for teoretisk opplever han at han ikke får det til? At han opplever en større mestringsfølelse ved å utføre teorien i praksis? Samtidig knytter han ikke dette opp mot seg selv, men som en generell opplevelse. Derimot mener han at ved å lære teori gjennom det praktiske, mener han at han lærer bedre. Når jeg ser tilbake på hva Jens nettopp fortalte, så bekrefter han at han også opplever større forståelse for teori når han gjør teorien praktisk.

4.2.1. Musikk sitter i kroppen

Ut fra intervjuet kommer det fram fra begge lærerne, at de prøver å skape et læringsmiljø hvor teori bør være mere praktisk. Begge forteller at de fra egen utdanning har opplevd teoriundervisningen som veldig teoribasert, med lite praksis knyttet opp mot selve teorilæren. Etter mange år som utøvende musikere har de også erfart at den beste læren skjer gjennom å utøve. Jeg får inntrykk av at begge jobber aktivt for å tilrettelegge og fokusere på at teoriundervisningen bør bli gjennomført så praktisk som mulig. Men det kan være utfordrende å tenke nytt fra den tradisjonen man har med seg.

Maren (lærer): *Det er jo når man lærer vekk at man plutselig skjønner litt hva en selv har opplevd og hva du selv lærer best. [.....] Jeg husker det bedre sånn, hva du har opplevd og hva du har gjort, fremfor hva du har lært. At det å gjøre det.*

Jeg opplever her at Maren ser seg selv både som lærer, elev og musiker. Maren som underviser i musikkteori, har ved å undervise oppdaget sin egen tilnærming av emnet. Hun tenker tilbake på seg selv som elev og konkluderer med at hun husker bedre det hun har opplevd og gjort, framfor det hun har blitt lært. Og etterpå konstaterer hun, *det å gjøre det*. For meg er det et tydelig signal på at hun som lærer ønsker å formidle teori på en annen måte enn hva hun opplevde som elev selv.

Maren (lærer): *Jeg tenker over at det gjorde aldri vi på noen skole, hverken på musikklinja, eller musikkhøyskolen. Hatt gehør hvor vi skulle spille noen akkorder selv.*

Jesper (lærer) støtter opp om disse tankene. Han er også opptatt av å gjøre teorien praktisk. Han poengterer at han mener det er viktig å starte opplæringen av teori gjennom praktisk utførelse.

Jesper (lærer): *Jeg tror at hvis vi gjør det så auditivt og fysisk som mulig i starten, er det det beste, absolutt. For å kunne gjenkjenne og forstå for eksempel rytme, den dagen vi setter opp den samme rytmen på papiret. Så jeg tror vi skal passe oss, så vi ikke starter med teori først og så får vi se hva vi får lært av det, men at man, fordi vi kommer ikke utenom at musikken sitter i kroppen. Det kan ikke bare være en tenkt ting. Det er masse elevene må innom i de forskjellige fagene, sånn er det bare. Men det å koble på noe du har prøvd, noe du har hørt, noe du har sunget, noe du har klappet eller danset, da blir det mye lettere å forstå og kjenne igjen. Det tror jeg.*

Maren har den samme oppfatningen.

Maren (lærer): *Jeg tror jo at en slik metode, «learning by doing» er jo kanskje den beste metoden. For å få elevene interessert. Spille forskjellige rytmer, lære seg instrumenter, lære seg sanger, enkle ting. Det er en god start. Fordi du må knytte det til musikken, så at ikke teorien blir noe på siden av. Den må være inni der.*

Både Maren og Jesper er overbevisst på at musikken må utøves. At teorien ligger i musikken, og musikken sitter i kroppen. Det er interessant at de forteller det samme og har denne felles bevisstgjøringen for hva musikkteori egentlig er. Hvorfor oppleves det allikevel litt komplisert? Begge påpeker at teori ikke bare må være en tenkt ting, og at du knytte teorien til musikken. Her oppleves det som om det ligger noe forutinntatt, noe ervervet historie. Hadde det vært en naturlig og forankret tanke ville de kanskje ikke poengtert dette.

Kan det hende at musikkvitenskapen har ført til at teorien har distansert seg fra musikken? At ved å sette musikken inn i system og skapt teori ut av den, oppleves teori som noe ved siden av musikken? Maren har også en annen interessant observasjon som lærer hun sier.

Maren (lærer): *Elevene er jo så musikalske, de kan utøve vanskelige ting, men med en gang man kobler på det teoretiske ved det, så er det en sperre, ett eller annet som låser seg litt. Så det har vært, det har egentlig vært greit å erfare det.*

Begge lærerne er bevisst på hvordan de ønsker å formidle kunnskap, og denne bevisstgjøringen er interessant. Bevisstgjøringen er knyttet opp mot å kroppsliggjøre teori. Samtidig kan man si at de er bevisst på tverrfaglig forståelse. Maren sier man må knytte teori opp mot å lære seg instrumenter. I det hun sier trekker jeg slutninger om at hun ser verdien å knytte teori opp mot instrumentlære. En tverrfaglig forståelse.

4.3. Tverrfaglig forståelse og tverrfaglig samarbeid

Mange av elevene ser en tverrfaglig forbindelse mellom de ulike musikkfagene på skolen. Jeg tenker det kan være lurt å reflektere litt over det sammen med elevene. Og kanskje lærerne også seg imellom. Lasse belyser det fint.

Intervjuer: *Har dere vært bevisst på sammenhengen mellom fagene på skolen?*

Lasse: *Jeg har jo tenkt at det er en sammenheng, men ikke i så stor grad som når vi snakker om det nå. For nå henger jo på en måte, alt henger jo fast i grunnmuren, og grunnmuren er på en måte musikkteori, på en måte.*

Jeg tenker at Lasse i løpet av intervjuet oppdager en sammenheng mellom de forskjellige musikkfagene på en annen måte ved å reflektere og grunne på nettopp det temaet. Denne bevisstgjøringen kan man jo si er en skapt bevisstgjøring ut fra at man i intervjuet har hatt fokus på dette temaet. Elevene har blitt spurt om de kan se noen sammenheng mellom musikkteorifaget og korfaget. Samtidig har de selv relatert teorifaget til alle de utøvende fagene, og motsatt. De fagene som de ramset opp var piano, musikk i perspektiv, samspill, kor, gitar, bass og produksjon. Denne konklusjonen til Lasse er et resultat av deres refleksjoner. Ut fra dette tenker jeg elevene ser en tverrfaglig kobling mellom musikkfagene. Ola poengterer et annet perspektiv. Nemlig at han opplever at han har bruk for denne kunnskapen. Man kan si han opplever en nytteverdi av kunnskapen han har lært. Senere forteller han at han får en større forståelse for det han lærer ved å jobbe tverrfaglige.

Ola: *Både instruksjon og ledelse og musikk fordypning. Jeg får jo en større forståelse for de fagene når vi har kor. For da finner jeg steder og bruke det, som ikke bare er teori. Med sånn intervaller og sånn da. Både der og piano og sånn finner jeg jo, samspill, ja ganske mye egentlig.*

Vemund og Emma knytter musikalske elementer inn i en tverrfaglig forståelse. De ser en sammenheng med andre fag hvor de kan ta i bruk den kunnskap de lærer i de forskjellige fagene.

Emma: *Jeg tenker at korfaget kan relateres til sånn musikk fordypning, vi har jo lært mye om intervaller og sånn i teori, og det blir jo også mye nevnt i kor, sånn å her er det et intervall, jeg har en ters eller sånt. Også noter da, det er greit å kunne i kor.*

Vemund: *Det er derfor det er greit når for eksempel i de teoritimene da, at vi synger mye og prøver å forstå hvorfor vi lærer det, i hva slags sammenheng vi lærer. Det er derfor det er*

veldig greit at vi har kor for da får vi prøvd det på en måte i et fag som egentlig ikke er teoretisk, for kor er jo et praktisk fag, og da tester vi jo ut det vi har lært i teoritimene. Med å synge trinntall og det å bladlese.. ja..

Jeg tenker både Emma og Vemund ser en tverrfaglig sammenheng mellom teori og kor. Og at de opplevde at det de lærer kan videreføres til andre fag. Ved at de også kommer med eksempler som knytter disse to fagene sammen, viser at de ser den sammenheng.

Anne er litt frustrert over at hun ikke helt skjønner hvor hun skal bruke det hun lærer i teoritimene.

Anne: Nei, men liksom altså hvordan jeg skal bruke det her, hva jeg skal bruke det til..?

Intervjuer: Ehhh. Hva savner du på en måte, hva skulle blitt gjort annerledes for at man skulle ha forstått hva man skal bruke det til?

Anne: Nei.. det er ikke godt å si da (hun ler). Nei, altså kanskje praktisert det på flere måter..

Intervjuer: Hmm.. i timen?

Anne: Ja, også for eksempel sånn, er det ikke intervaller du bruker når du spiller en akkord?

Intervjuer: Jo.

Anne: Ja, for eksempel få litt av det med i pianotimen.

Intervjuer: Ja, så trekke inn teori inn i piano tim.. (intervjuer blir avbrutt av Mia)

Mia: Det har pianolæreren vår prøvd flere .. (Mia blir avbrutt av Anne)

Anne: Ja, han har prøvd ..(Anne blir avbrutt av Mia)

Mia: Og da var det du som ikke fulgte med..(begge ler)

Anne: Ja, ja men sånn når jeg er motivert for det da..

(Alle ler.)

Mia og Anne har pianotime sammen, og det er interessant og se hvor forskjellig de opplever timene, og hvordan de ser sammenheng mellom musikk fordypning og pianoundervisningen. Jeg tenker Mia har knekt en kode og ser en tverrfaglig kobling mellom teori og piano. Når læreren tar i bruk elementer fra teorien inn i pianoundervisningen klarer hun og se og forstå, mens Anne ennå synes det er litt vanskelig. Hvis Anne ikke ser nytteverdien i det hun lærer i teoritimen, kan det da være vanskeligere å få en tverrfaglig forståelse? Og kan det være det som fører til mindre motivasjon? Hvis man lærer for å lære, men ikke ser verdien i det man lærer, vil det føre til mindre motivasjon for faget? Samtidig har Anne fått med seg musikalske element i teorien som hun ser en kobling til opp mot pianoundervisningen. Derfor tenker jeg hun ser at det kan være en sammenheng mellom fagene. Ola derimot forteller at han ser musikkteori som et veldig viktig fag, og har en tverrfaglig forståelse.

Ola: Jeg vil vel kanskje påstå at musikkteori er det viktigste faget vi har. Fordi det gjør så mye med, det gjør de andre fagene så mye enklere og morsommere, fordi det er, man tar koblingene mye raskere i de andre fagene når man har musikkteori. Jeg vil si det er grunnmuren i musikk. Faktisk.

Denne tverrfaglige forståelsen mellom musikkteori og de andre musikkfagene knytter han egentlig opp mot både emosjoner og relevans. Han sier at teorifaget er viktig, han ser en verdi i det han lærer, ved at han ser denne verdien fører det til at de andre fagene blir mere interessante og morsomme.

Kan denne tverrfaglige forståelsen ha en sammenheng med et tverrfaglig samarbeid? Begge lærerne var inne på det tidligere hvor de mente det var viktig å knytte teori i praksis til andre

fag. For at elevene skal ha en tverrfaglig forståelse bør vel et tverrfaglig samarbeid mellom lærere være etablert? Maren belyser en problemstilling opp mot dette.

Maren (lærer): *Her er notene c,d,e,f,g,a,b,c, eller her er trinn 1,2,3,4,5,6,7,8. Det er mange systemer. Hvilket system er det enkleste for en elev som ikke kan noe teori fra før? Hvor skal du starte? Og den derre, back to basic, helt til kjernen, ikke sant.*

Intervjuer: *Hva tenker du da, som på skolen vår, så kommer det inn kanskje fem forskjellige lærere som i løpet av en uke underviser én elev i musikk. En lærer på hovedinstrument, en lærer på bi-instrument, en lærer i samspill, en lærer i teori, en lærer i kor. Også er det så mange systemer?*

Maren: *Ja, ikke sant. I musikk så er det mange forskjellige metoder og ulike systemer. Bare det at man sier «h» og «b» og «bess» ikke sant, alt det om hverandre. At man selv også kommer fra ulike tradisjoner, de ulike lærerne.*

Maren belyser at det er mange systemer og det kan føre til en utfordring, men er denne utfordringen tatt tak i? Hun belyser et konkret eksempel at det er to forskjellige nevner på en note. «H» og «B». Hun sier ingenting om noe samarbeidet. Man kan si at spørsmålet ikke ble stilt nok konkret for å få svar på det. Men ut fra at hun forteller at det er mange forskjellige systemer innenfor teori tenker jeg at det bør ligge et tverrfaglig samarbeid mellom de forskjellige musikk lærerne. Hun trekker fram at det er lærere fra ulike tradisjoner. Disse tradisjonene kan være klassisk tradisjon, folkemusikk tradisjon, pop og jazz tradisjon og elektronisk musikk. Innenfor disse sjangrene er det forskjellige måter og tilegne seg musikk på. I den klassiske tradisjonen betegner man ofte tone b for h. Mens i jazz for eksempel betegner man gjerne den tonen for b. Dette kan kanskje fort bli forvirrende for elever som skal lære seg teori? Jesper forteller at dette er et arbeid som skolen er i gang nå. Et tettere tverrfaglig samarbeid mellom de forskjellige lærerne. På spørsmålet om han tror elevene blir mere bevisst og ser at vi lærerne jobber mere tverrfaglig nå svarer han.

Jesper: *Jeg er i tvil om de er bevisst på det, men jeg tror at det skjer noe hvis man for eksempel forestiller seg at emnet i teori er trioler. Det er liksom det som er fokuset i 6/8 den her fornemmelsen (han viser og spiller rytmen på bordet) og så plutselig så spiller vi en låt i samspill som er i den rytmen, ikke sant. At du liksom jobber med det samme tema. At elevene ser at det de jobber med i teori blir praktisert i andre fag. Som i kor også når vi benytter circlesong, at vi knytter det opp mot teoriundervisningen. Ja, det tror jeg det blir en bevisstgjørelse uten at de kanskje selv kan sette ord på det med en gang. Men jeg tror det er noe med at det du blir disponert mye for, det blir jo noe du tar med deg videre på en måte.*

Jesper knytter musikalske element opp mot et tverrfaglig samarbeid. Ved at lærerne jobber med de samme musikalske element tenker han at elevene etter hvert vil bli mere bevisst på det de lærer.

4.4. Relevant kunnskap

Både lærerne og elevene er klar på at det de lærer er relevant. Elevene ser verdien i det de lærer, at de har nytte av kunnskapen i andre fag. I spørsmål knyttet til kor og musikkforydning ser elevene at den kunnskapen de tilegner seg er noe de har nytte av i nesten alle musikkfag de har på skolen. Det tenker jeg er interessant. Både det at de ser den verdien, men også at de får en bevisstgjøring på det ved å reflektere over det. Det er spennende. Lærerne er også bevisste på at undervisningen skal være mest mulig relevant. Maren kommer med et eksempel på hvorfor hun mener det er viktig at elevene lærer seg teori.

Maren (lærer): *Men det å kunne noter har jo også gjort at jeg har fått masse spillejobber med andre klassiske musikere. Å kunne lære seg det, det har også være en trygghet for meg og vite at, dette mestrer du, dette kan du. Fordi du spiller nemlig det som står på skrevet der (hun ler).*

Det å lære seg noter er en kunnskap hun har fått nytte for. Som har ført til at hun opplever mestring og trygghet i jobben. For Maren har notelære vært en relevant kunnskap som har ført til at hun har opplevd mestring. Det har også elevene reflektert over. Åshild forteller at hun i produksjonstimene får nytte av det hun lærer i teoritimene.

Åshild: *Og så sitter man der, for eksempel i produksjon, sitter man der og lurer hvordan skal jeg gjøre det? Og så husker man kanskje noe man har lært i teoritimen, og så får man brukt, man får faktisk bruk for det.*

Åshild virker litt overrasket ut over at hun kommenterer det to ganger. Man får *faktisk* bruk for det. Jeg tenker at når elever oppdager at kunnskapen blir relevant, vil det føre til en større forståelse, og motivasjon for å lære. Senere i intervjuet reflektere gruppen til Åshild over om andre fag kan være med på å forstå musikkteori. De har ramset opp mange fag som, musikk i perspektiv, samspill, kor, gitar, piano, bass, produksjon og låtskriving. Til slutt sier Åshild.

Åshild: *Man tenker ikke over det, men så når man går igjennom så oh ja, det er jo fordi jeg kan dette. Det er jo fordi jeg har lært det i teoritimene liksom. [...] Man får faktisk bruk for musikkteori hvis man velger å bruke tid på musikken da, både liksom i kor og de ulike instrumentene og produksjon, og egentlig bare for å få en større forståelse av musikken da.*

Jeg tenker Åshild bekrefter at gjennom refleksjon blir hun bevisst og ved å bli bevisst ser hun at det hun lærer er relevant. Og ved at hun ser at teorikunnskapen er relevant i andre musikkfag, får hun en tverrfaglig forståelse opp mot musikkteori. Dette tror jeg er viktig for bedre læring. Oskar forteller at han har hatt nytte av teorikunnskapen i produksjon.

Oskar: *Jeg tror det er viktig å kunne basic av musikkteori. Det er mye lettere å drive med produsering når man kan akkorder og kan inndelinger og skalaer og alt det der.*

Vemund følger opp det Oskar forteller.

Vemund: *Ja, det samme innenfor gitar, det er en fordel å lære seg litt om skalaer og sånn. Men om du ser på det som teori eller du ser på det som musikk, det er på en måte, du må lære deg det uansett og hvis du lærer det gjennom å ha musikkteori, så lærer du det mye fortere og det er enklere å sette det i system. Nei, men ja, så klart hjelper det med musikkteori. Men man hadde jo klart å spille gitar uten å kunne så mye musikkteori, men du kommer på et mye raskere på et høyere nivå av å kunne teori.*

Her forteller Oskar at teorikunnskapen er relevant fordi det blir lettere i produksjon, mens Vemund reflekterer over at teorikunnskap fører til at han raskere kommer på et høyere nivå i gitar. Både Vemund og Oskar ser at en tverrfaglig forbindelse hvor kunnskap og relevansen av kunnskap sammen med nytteverdi av kunnskap er dette tenker jeg positivt for å oppnå en bedre læring.

3.4.1. Musikalsk språk

I denne oppgaven er et felles musikalsk språk tett knyttet til musikkteori som relevant kunnskap. Ut fra intervjuene og gjennom analysen er musikalsk språk hovedsakelig rettet mot det er å lære kunnskap som gjør at du kan kommunisere med andre musikere. Maren forteller at på skolen er det mange av musikkelevne som har musikkproduksjon som hovedinstrument. Hun reflekterer over at for disse elevene kan det være vanskelig å tilegne seg musikkteori fordi de ikke har et fysisk instrument å forholde seg til. Gjennom kreativitet og det tekniske er det ikke sikkert de ser dette behovet for kunnskap. Det samme gjelder sangelever, som heller ikke har et fysisk instrument å forholde seg til. For sangerne er kroppen instrumentet. Men hun mener at for disse elevene er det like viktig å lære seg teori for at de skal kunne lære seg det musikalske språket.

Maren (lærer): Altså det er ganske, et litt fjernt språk for enkelte. Men samtidig så er disse elevene nødt til å bli kjent med dette språket i en eller annen type form. Og det er jo litt her det spennende er at, som lærer så tenker jeg at det å skulle lære seg den musikkteorien. Det handler om å lære seg en trygghet i faget sitt. Det handler om å liksom skulle stole på, at det du gjør, det er en mestringsfølelse på forskjellige plan.

Maren mener elevene vil oppleve en trygghet og en mestringsfølelse i faget. Det er ikke bare en nytteverdi hvor man får bruk for kunnskapen, men også en emosjonell kobling. Ved at elevene får en trygghet i faget som igjen fører til mestring. Det er interressant. Tidligere har hun fortalt at hun gjennom å lære seg noter, som er et eksempel på felles musikalsk språk, fikk en nytteverdi fordi hun kunne samarbeide med andre musikere. Dette tenker jeg også vil kunne føre til mestring. Den oppfatningen om at man lærer seg et felles musikalsk språk via musikkteori har Kari også. Hun forteller at grunnen til at de lærer seg musikkteori er blant annet:

Kari: Det kan jo også være enklere og samarbeide med andre musikere, fordi det er et felles språk.

Et annet perspektiv av musikalsk språk som Maren trekker fram er å bli kjent med musikken som ungdommene hører på i dag.

Maren (lærer): Man må hekte på deres språk. Fordi hadde jeg stått der og skulle undervist de i klassisk, også sagt et stykke fra Bach da. Det tror jeg hadde vært vanskeligere for dem. Så jeg må tilpasse meg og være up to date på deres musikalske språk, samtidig lirke inn det som finnes av, det de må kunne lære. Og det er mye enklere for de å gå å nynne på en sang som de allerede hører på, noe de kan, enn å skulle jobbe med en musikkbank i tillegg, parallelt med å lære inn en helt ny sang som de aldri har hørt før, og mest sannsynlig kanskje ikke kommer til å bruke etterpå heller. Samtidig er det viktig at de blir eksponert for annen type musikk enn hva de også hører på. Men kanskje akkurat i musikkteori så må man jobbe med kjent musikkmateriale.

Her poengterer Maren at hun som lærer også må tilegne seg det musikalske språket til elevene. At hun gjennom å møte elevene i deres musikalske språk ønsker å oppnå en forståelse for teorikunnskapen hos dem.

4.5. Bevisstgjøring

Bevisstgjøring er blitt et sentralt område i denne oppgaven. Mange av spørsmålene som er stilt til informantene dreier seg om bevisstgjøring. Tverrfaglig bevisstgjøring, elevenes bevisstgjøring og lærernes bevisstgjøring. Maren stiller seg spørsmål flere ganger underveis i intervjuet, hvordan elevene på best mulig måte kan lærer seg musikkteori.

Maren (lærer): Hvordan kan musikkteori være med å hjelpe vedkommende til å forstå, å høre altså å bruke gehøret og å lese og forstå her går det noter som går oppover og går nedover.

Intervjuer: Opplever du det i undervisningen din nå, møter du elever som har disse utfordringene?

Maren: Ja! Hele tiden. Ja, det er veldig mange som sier at de ikke forstår. Bare en sånn ting som, som for meg er naturlig. Altså det er lærerikt for min del også, og ting som jeg egentlig ikke har tenkt så veldig grundig over, hvorfor er det sånn. Jeg er bare vant med at dette er en kvint, den er sånn, den er, (hun synger en kvint) og den ser sånn ut på et notebilde, derfor så kan jeg gjenlyde det. Også spør elevene. Ja, men jeg skjønner ikke, hvordan finner du de tonene? Hvordan skjønner du at det er det, hvordan kan du se det på det bildet der? Og da blir man sånn, hmmm. Ja, det er et veldig godt spørsmål. (hun ler) hvordan kan jeg egentlig det? Hva er en tone? (hun ler) Så vi må forstå, vi må bygge, vi må jobbe med en grunnmur.

Jeg opplever at Maren gjennom å undervise blir mere bevisst på at sine egne ferdigheter innenfor gehør. Og ved at elevene gjør motstand blir hun bevisst på at det er en differanse mellom hennes forståelse av musikkteori og elevenes forståelse. Tidligere i analysen belyste Maren at gjennom å undervise oppdager man hvordan man selv lærer best. Dette er også en bevisstgjøring tenker jeg. Jeg opplever at Maren er bevisst og har reflektert mye over hvordan hun skal undervise i musikkteori.

Åshild forteller at hun har fått en annen opplevelse av koroppvarming ved at hun er blitt bevisst på at hun må varme opp hele kroppen. Dette er en bevisstgjøring hun har fått ved å oppdage en endring av det å varme opp stemmen. Hun har gjort seg en ny erfaring som har ført til en bevisstgjøring.

Åshild: Ja, Jeg har i hvert fall lært at det er veldig viktig for, ehhh .. asså sånn før så trodde jeg man alltid bare skulle varme opp stemmen, og det var det. Men det er skikkelig stor forskjell fra å varme opp stemmen til å varme opp stemmen, pluss kroppen. Når du kjenner det med underlaget og hvor godt du står, og at du liksom har med kroppen, og ikke bare synger her. (hun viser halsen) Men at du synger liksom med hele kroppen da. Det er veldig viktig. Og det er veldig godt også det føles mye bedre det enn å stå og synge uten å på en måte ha kontakt med kroppen da.

Slik Åshild forteller har hun fått en ny opplevelse av stemmeoppvarming ved at hun også varmer opp kroppen, og at kroppen og stemmen hører sammen. Det har oppstått en ny bevisstgjøring. En annen elev, Else forteller at hun har blitt bevisst på at samarbeid er viktig i kor. At man ikke bare synger for å synge, men at det ligger noe mere bak.

Else: Samarbeid er jo viktig i kor. At man ikke tenker på seg selv som at, Å nå skal jeg gjøre det best mulig, jeg skal høres. Men at man tenker liksom at man skal hjelpe de andre, at vi skal høres og at man lytter til hverandre da. Høres bra ut sammen, å hjelpe hverandre.

Jeg tenker denne bevisstgjøringen hos Else er en forståelse for å faget kor. Hun ser koret i en annen dimensjon enn bare å synge. For gjennom å samarbeide oppstår det et læringsmiljø hvor samarbeid er i fokus, og ved også å være bevisst på at man skal hjelpe hverandre oppstår det en trygghet, og trygghet er en god emosjon.

Jesper knytter kroppsliggjøring av rytme som en metode for å bevisstgjøre elevene i rytmelære. Han forteller om et eksempel hvor han knytter teorilære opp mot korundervisningen. I koroppvarmingen benytter han gjerne circlesong. Circlesong kan man si er en øvelse hvor elevene står

i ring, og korlærer fordeler ulike rytmiske og melodiske sekvenser til korsangerne. Korlærer improviserer og lager musikk der og da sammen med elevene.

Anne: *Jeg synes jo det er litt artig med den der, når vi varmer opp med sånn circlesong.*

Emma: *mmmm (nikker samtykkende)*

Berit: *Ja, det er morsomt.*

Jens: *Ja, det er gøy*

Anne: *Ja, da må du på en måte holdt jeg på å si, da øver du litt på det å huske ting på en måte.*

Emma: *Også er det noe nytt hver gang.*

Jesper (lærer): *Jeg opplever at det kan bli en sånn kreativ prosess mens vi holder på med circlesong, og jeg synes jeg ser på reaksjonene til elevene at de liker det, og de synes det er artig. Det er jo en måte å bevisstgjøre deg ting. Det er for det første å få denne erfaringen med at det skal så lite til før det blir musikk ikke sant, og at musikken krever at du er til stede, at du bidrar med den oppgaven du har fått.*

Jesper bekrefter at han opplever at elevene liker denne kreative øvelsen. Det er også interessant at han poengterer at denne øvelsen krever at elevene er i fokus, og at de bidrar. Jeg tenker at hvis elevene opplever at det de utfører er viktig for at øvelsen skal fungere og at de blir bevisst på helheten, opplever de øvelsen som meningsfull. I denne kreative øvelsen vil det også oppstå et samarbeid mellom kordirigent og korelever. Og når både elev og lærer bekrefter at dette er en øvelse som de liker oppstår det en god læringsarena under denne øvelsen.

I stedet for at Jesper gir elevene rytmiske elementer og tonale forløp, overlater han det til elevene slik at de får mere ansvar og finner musikalske elementer selv. Det blir på en måte vocal painting¹. På den måten tenker Jesper at elevene kan bli bevisst på både lytting og teori. Jesper trekker også frem å bruke fagtermer er en del av bevisstgjøring, for slik å utvikle et felles musikkpråk. Selv om elevene ikke forstår det fra dag én, er det viktig å lære elevene og knytte musikken og musikkutøvelsen til musikkpråket. Han forteller at ved et tettere tverrfaglig samarbeid mellom lærerne kan det også føre til at elevene blir mere bevisst på det de lærer og at de gjennom å se at de har nytte av kunnskapen de tilegner seg, opplever en nytteverdi av kunnskapen. Samtidig sier han at det er ikke sikkert elevene oppdager denne bevisstgjørelsen der og da.

Jesper (lærer): *Ja, det tror jeg det blir en bevisstgjørelse uten at de kanskje selv kan sette ord på det med en gang. Men jeg tror det er noe med at det du blir disponert mye for, det blir jo noe du tar med deg videre på en måte.*

Vil det si at en bevisstgjøring kan komme etter hvert? At ved å bli disponert for samme kunnskap fra forskjellige hold, fører til bevisstgjøring? Jeg opplever at bevisstgjøring er veldig tett knyttet opp mot de andre kategoriene i analysen. Jeg tenker elever blir bevisst ved å reflektere. Slik som når Lasse, Ola og Åshild reflekterte over tverrfaglige relasjoner til andre fag.

Lasse: *Kor er jo egentlig akkurat det samme som samspill, bare at man bytter ut instrumenter fra stemme til el-gitar, bass, piano og trommer.*

Ola: *Mmm, vi må jo samarbeide vi og, vi kan jo ikke skru en gitar på ja, volum maks og en på volum ingenting for å.. sånn at den ene skal skinne. Vi må liksom ha dynamikk og få det til å jobbe bra sammen.*

¹ Vocal painting er en musikalsk korutøvelse som Jim Daus Hjernøe har utviklet fra soundpainting. Hvor dirigenten bruker tegn og koret skaper musikk fra første sekund, alt fra rytmer og klanger til improvisatoriske melodier. (The intelligent choir, u.d.)

Åshild: *Å, vi har jo også, i hvert fall, vi i tredje klasse i hvert fall, vi har jo også hatt instruksjon og ledelse. På en måte fått lære litt hva som er en god leder da. Og vi har jo fått lov til å prøve oss litt selv også på en måte. Det har vært spennende.*

Her opplever jeg at alle elevene ved å reflektere over tverrfaglig forbindelser mellom de forskjellige fagene, blir de bevisst på både musikalske element og relasjoner til hverandre gjennom musikken og undervisningen. Kan en slik bevisstgjøring være med på å få en bedre læring? Kan elevene gjennom å reflektere bli mere bevisst på det de lærer?

Intervjuer: *Har dere vært bevisst på sammenhengen mellom fagene på skolen?*

Lasse: *Jeg har jo tenkt at det er en sammenheng, men ikke i så stor grad som når vi snakker om det nå. For nå henger jo på en måte, alt henger jo fast i grunnmuren, og grunnmuren er på en måte musikkteori, på en måte. Men så er det flere ting som er med og støtter den igjen, så jeg vil ikke si at eh... Det er så... alt henger egentlig sammen...*

Ola: *Mmm (nikker tenkende)*

Lasse: *..På en måte. Det er ikke en sånn ting som må, det er ikke sånn en ting kan tas ut, fordi alle de tingene vi har nå i musikk gjør oss bedre innenfor musikk. Hvis vi tar vekk en ting så blir viså vil jeg få lov til å si at vi blir litt dårligere i musikk.*

Intervjuer: *Ja.*

Ola: *Mmm*

Åshild: *Det blir sånn små hull på en måte, så slutt resultatet blir mye bedre når vi har alle de påfyllene fra forskjellige...*

Ola: *Mmm*

Lasse: *Ja, det hun sa..*

Ola: *Ja, jeg vil si de er veldig godt knyttet sammen alle musikk fagene, det, ja, alt bygger på hverandre og til slutt så har du, ja du har en god, hva skal man kalle det? en god fotball uten hull.*

(Alle ler)

Ola: *(han ler, godt) Så det detter ikke noe luft ut av ballen.*

Både Ola, Lasse og Åshild ser sammenhengen mellom musikkfagene. At musikkfagene mer eller mindre har en tverrfaglig betydning. Slik jeg tolker det oppdager Lasse i det han snakker at det er ikke bare teori som har betydning for andre musikkfag, men at andre musikkfag har betydning for musikkteori også. Dermed oppstår det en bevisstgjøring over relevant kunnskap som de lærer i de forskjellige fagene og ser sammenhenger, og i dette eksemplet oppdager Lasse at teorien er det som binder fagene sammen. Så ved en tverrfaglig forståelse og relevans av kunnskap oppstår det en bevissthet.

Jeg tenker man her i analysen har funnet bevisstgjøring på flere plan. Bevisstgjøring ved å bli disponert mye for kunnskap fra forskjellige innfallsvinkler, bevisstgjøring på tverrfaglig samarbeid, bevisstgjøring på egen kunnskap, bevisstgjøring som oppstår via motstand, bevisstgjøring ved relevans av kunnskap, bevisstgjøring ved å erfare, bevisstgjøring gjennom å reflektere.

4.6. Motivasjon

Maren forteller om at hun synes det til tider kan være vanskelig å lære bort teori.

Maren (lærer): *Men kanskje akkurat i musikkteori så må man jobbe med kjent musikkmateriale. Jeg synes det til tider er litt vanskelig, og jeg føler jeg river meg litt i håret iblant, for å finne ut av, hvordan kan man gjøre denne her teorien tilgjengelig. Og det er ikke det at det skal være*

så gøy nødvendigvis, men en viss form av interesse. At de også opplever mestring. Det tror jeg er viktig altså.

Jeg får følelsen av at Maren jobber for å finne nye måter og formidle teorikunnskap til elevene. At hun gjennom å gruble over hvordan hun skal gjøre teorien tilgjengelig ser faget fra flere perspektiver. I dette eksemplet mener hun at ved å jobbe med kjent musikkmateriale skapes det en interesse hos elevene. Jeg tenker en slik grubling fører til en motivasjon hos lærer, en motivasjon for å lykkes som lærer. Jeg tenker også at Maren trekker frem et viktig element når det er snakk om motivasjon. At elever opplever mestring. Det er interessant å se hva Anne forteller om akkurat motivasjon. Anne har fortalt at hun har hatt litt blandede følelser for kor fra tidligere erfaringer. I forbindelse med samtale rundt faget kor sier Anne.

Anne: Det er mye gøyere med kor nå, og det vi klarer å få til i koret blir som regel ganske fint, og du føler du på en måte blir mye mere motivert til det.

Her bekrefter Anne det Maren sier. Ved at Anne opplever at koret synger fint, ergo en mestring sier hun at hun blir motivert til å synge i koret. Hun relaterer mestringen opp mot emosjoner. Det blir mye gøyere. Kanskje er det viktig å knytte læring opp mot gode emosjoner? Maren sier at det trenger ikke være gøy nødvendigvis, og jeg tenker hun er inne på noe viktig. For når man begynner å lære seg noe nytt er det ikke sikkert det oppleves som gøy i starten, men i det samme man opplever mestring vil det bli gøy. Anne fortalte tidligere i kapitlet tverrfaglig forståelse, at hun var frustrert over at hun ikke opplevde musikkteorien relevant på lik linje med Mia. Hun hadde ikke fått med seg at pianolæreren har prøvd å implementere teorikunnskapen inn i pi-
noundervisningen. Hun avslutter i samtalen med Mia med å fortelle at grunnen for at hun ikke har fått det med seg var fordi hun ikke var motivert for det. Så Anne mister motivasjon når hun ikke ser kunnskapen relevant, og kobler det dermed opp mot dårlige emosjoner, mens når hun blir motivert og opplever mestring, kobler hun faget opp mot gode emosjoner. Dette bekrefter Maren.

Maren (lærer): Og jeg tror, jeg tror egentlig ikke at noen lærere kan si til deg; lær deg. Altså den motivasjonen MÅ komme innenfra.

Den motivasjonen Maren snakker om er ikke motivasjon fordi du må lære deg noe. Det er en motivasjon som kommer innenfra, en indre motivasjon. Ut fra denne analysen kan man kanskje si at motivasjon er knyttet opp mot både mestring, emosjoner, relevant kunnskap og tverrfaglig forståelse.

5. Drøfting

Denne oppgaven ble til ved at flere av mine elever på videregående skole opp gjennom tiden, har uttrykt at musikkteori oppleves som vanskelig, og at musikkteori er vanskelig å forstå. Før jeg begynte med oppgaven hadde jeg flere samtaler med sangelever hvor jeg gikk litt mer i dybden av hva det var de opplevde som vanskelig i teorifaget. De svarte at intervaller og noter blant annet var noe de hadde vanskeligheter for. Det fikk meg til å tenke over min egen metodikk i sangundervisningen. Hver sangtime varmer vi opp stemmen for å øve sangteknikk, og utvikle stemmematerialet. Til både intonasjonsøvelser og klangøvelser jobber vi med intervaller og skalaer. Jeg fikk en følelse av at jeg ikke hadde gjort jobben min bra nok. Flere av de elevene jeg snakket med har jo gått i kulturskolen og sunget hos meg i flere år, og nå søkt seg videre til musikklinja, og så har jeg ikke klart å lære dem intervaller og skalaer. Det fikk meg igjen til å tenke på hvordan jeg lærte og forstod musikkteori, og at det blant annet var gjennom å synge i kor. Derfor bestemte jeg meg for å skrive denne oppgaven. Jeg ville undersøke hvordan elevene opplevde fagene kor og musikk fordypning, og hvordan lærerne i disse fagene kunne bidra til en bedre forståelse av musikkteori. Tanken var i utgangspunktet å gjennomføre en aksjonsforskning. Nå ble dessverre ikke denne planen for oppgaven gjennomført slik jeg hadde tenkt i utgangspunktet pga. korona-pandemien. Jeg fikk blant annet ikke gjennomført den siste intervjurunden, og fikk derfor ikke utført oppgaven som en fullstendig aksjonsforskning. I utgangspunktet var spørsmålene i undersøkelsen rettet mot fagene kor og musikk fordypning. I besvarelsene har informantene også trukket inn mange andre musikkfag. Det er spennende, for musikkfagene i den videregående skolen hører sammen og er en helhet.

Fra analysekapittelet er det mange tråder å ta fatt i. Jeg har valgt å kategorisere drøftingskapitlene slik at det blir mere oversikt. Mange av temaene i kapitlene overlapper hverandre.

5.1. Mestringsfølelse

Mestring er et begrep som generelt viser til personens håndtering av oppgaver og utfordringer. Det kan dreie seg om konkrete oppgaver som krever kompetanse og ferdighet (Svartdal, 2018).

Mange av elevene opplever mestring i korfaget. De forteller at opplevelsen med kortimen er gøy og morsom. Denne mestringsfølelsen er tett knyttet opp mot trygghet. Korfaget blir omtalt som et fag hvor de opplever en trygg læringsarena, hvor de kan gjøre feil. Jens forteller at han gleder seg til onsdagene for da er det kor. Han påpeker at han synes det er gøy med kor, fordi det blir som regel veldig fint det de gjør i koret, og at det er lærerikt. Dette innebærer at han har kompetanse og ferdigheter til å mestre korsang. Samtidig forteller Jens at han opplever at det er lærerikt. Jeg tenker at Jens opplever mestring, og ved å oppleve mestring opplever han å lære.

Skaalvik og Skaalvik skriver om mestringserfaringer, og hvor viktig det er å oppleve mestring for videre utvikling av kunnskap. Ved gjentatte erfaringer om å klare de oppgaver man står ovenfor i startfasen, når man skal lære noe nytt, vil forventninger om mestring bli stryket for den type oppgaver man skal ta fatt på. Skaalvik og Skaalvik refererer til Bandura (1986) «Erfaringer med å mislykkes er svært uheldig i begynnelsen av en læringsprosess» (Skaalvik & Skaalvik, 2014, s. 118). Derfor er det viktig at man opplever gjentatte mestringserfaringer. Det styrker forventningene til å mestre oppgaver man møter. «Når vi har sterke forventninger om å klare oppgavene, og disse forventningene baserer seg på tidligere mestringserfaringer, vil det å mislykkes enkelte ganger lettere forklares med andre faktorer en sin egen kompetanse, for eksempel situasjonsfaktorer, lav innsats eller feil strategi» (Skaalvik & Skaalvik, 2014, s. 119).

I korundervisningen jobber vi med mange repetisjoner for å lære repertoaret. Vi jobber med ulike sekvenser, på forskjellige plan. Både rytmisk, melodisk, harmonisk, intonasjon, uttrykk og formidling. Gjennom dette repetitive arbeidet lærer elevene korrepertoaret.

I faget musikk fordypning kommer det fram blandede følelser. Noen omtalte teorifaget som gøy og morsomt, mens flere elever knyttet faget musikk fordypning til emosjoner som kjedelig, frustrerende og «syr». Disse følelsene er knyttet til frustrasjon av å ikke mestre faget. Derimot forteller elevene at de ser at musikk fordypning har en stor relevans til andre musikkfag på skolen. Mickelsson fant også i sin masteroppgave «*Er det sammenheng mellom metode og opplevd mestring i gehørfaget?*» at elevene vurderte gehørfaget som viktig og relevant, både innenfor teoretisk forståelse og musikalsk utøvelse (Mickelsson, 2015). Ut fra det mine informanter forteller om erfaringer om musikkteori, tenker jeg at det er viktig at de opplever en mestring. Lærer Maren forteller at man som lærer må møte elevene i den læringsarenaen hvor de opplever mestring. Hun mener det er viktig at elevene får en mestringserfaring i det de lærer. Som for eksempel å bruke musikk de har et forhold til, eller at elevene utøver musikk når de skal lære musikkteori.

«Endringer i musikklivet kan føre til nytt innhold i undervisningen, og elevenes musikk kulturelle forutsetninger forandrer seg kontinuerlig. Dette tilsier at musikkpedagogene må ha både beredskap og vilje til å utvikle å utvide sin musikkfaglige kompetanse i løpet av sin yrkeskarriere» (Hanken & Johansen, 2020, s. 52).

Hadde jeg rukket og gjennomført intervju nr.2 med elevene, tror jeg man hadde sett at det hadde vært mer samsvar mellom besvarelsene til elevene og det lærer Maren forteller. Etter jul har Maren endret undervisningsopplegget sitt, og lagt større vekt på praktiske øvelser i musikkteoriundervisningen. Dette gjelder bruk av samspill og kor.

Skaalvik og Skaalvik skriver at det er viktig å oppnå mestring for videre utvikling. Dette stemmer godt med at elevene opplever koret som en trygg arena, hvor de ikke er så redde for å gjøre feil. Anne sier hun føler det er tryggere å feile i kor, dette samtykker alle i intervjugruppen hun deltok i. Ut fra det mener jeg at trygghet er en viktig faktor for å oppleve mestring. Det er viktig med trygghet i en lærings situasjon, at man er trygg på både lærer og medelever, noe som igjen resulterer i at man blir trygg på seg selv. Som Skaalvik og Skaalvik skriver vil man dermed ha et grunnlag for videre læring (Skaalvik & Skaalvik, 2014). Dette kan videre knyttes opp mot Jurstrøms rolleidentiteter som ble presentert i teoridelen. Den som er erfaren (geselle) hjelper den som er mindre erfaren (lærling). Denne måten å jobbe i kor, fungerer meget bra, men jeg tenker forutsetningen er at det er en trygg læringsarena, hvor gesellen er trygg på sin rolle (Balsnes, 2014). Informant Else forteller at hun opplever at man må hjelpe hverandre i koret, hjelpe hverandre for å bli bedre. Hun har erfart at i koret tenker man ikke at man skal bli god selv, men det er et kollektivt ansvar gjennom å samarbeide. Jeg tenker at etter hvert vil det bli flere geseller og mestere enn lærlinger, som løfter hverandre til nye mål.

Ut fra dette kan man kanskje si at korfaget kan være en arena hvor man implementerer musikkteori. I likhet med sangundervisningen, er det samme prosedyre med stemmeoppvarming i kor. Slik vi jobber i koret på skolen, jobbes det med, kroppsoppvarming, stemmeoppvarming, korklang, rytme, intonasjon, harmonikk, gehørtrening, meloditrening og lytting. Faktisk alle elementene i teoriopplæringen. Når elevene forteller at de opplever det å synge i kor, som en trygg læringsarena, vil korfaget være en god arena, for læring og bevisstgjøring av musikkteori.

5.2. Relevansen til musikkteori og teori i praksis

Ut fra analysen kommer det fram at nesten alle informantene opplever musikkteori som relevant kunnskap. Dette er knyttet opp mot å lære et felles musikalsk språk og lettere kunne samarbeide med andre musikere. Kari sier at det kan være enklere å samarbeide med andre musikere, fordi man har et felles språk. Lærer Maren påpeker at ved å lære seg musikkteori, lærer man et redskap som kan føre til trygghet ved at man får en kompetanse som igjen fører til mestring. Elevene trekker inn mange musikkfag hvor de mener det er viktig med musikkteori. Informantene sier de opplever en større forståelse for musikkteorien når de ser relevansen til andre musikkfag. Både produksjon, instrument, kor og samspill blir omtalt som musikkfag hvor de ser relevansen til musikkteori.

Ettersom jeg kjenner hvilke hovedinstrumenter de forskjellige informantene har, er det interessant å analysere sammenhengen mellom uttalelsene fra informantene og hvilket hovedinstrument de har. De som har uttalt at de opplever musikkteorifaget som vanskelig og frustrerende har alle musikkproduksjon eller sang som hovedinstrument. For en musikkelev som begynner på musikklinjen, med et ikke fysisk hovedinstrument², kan det ut fra intervjuene, se ut som at disse elevene opplever musikkteori som mere vanskeligere, enn de som har fysiske instrumenter. Elever som har hovedinstrument som piano, gitar og fløyte uttrykker ikke samme frustrasjon som sangelevne og musikkproduksjonselevne. Jæger skriver i sin masteroppgave at sangelever opplever ikke samme relevans til musikkteori som den som har et fysisk hovedinstrument (Jæger, 2019).

Strengt tatt trenger jo ikke en sangelev å kunne hverken noter, intervaller eller skalaer. Mange av sangelevne tilegner seg kunnskap via gehøret, og det kan derfor være vanskelig for eleven å se relevansen til musikkteori. Sangelevne kommer ofte på sangtimen og ønsker å synge en eller annen låt de har hørt på Spotify, Youtube, eller hørt på et tv-program. Hanken og Johansen skriver: «Felles for musikktradisjoner som ikke baserer seg på notasjon, er snarere at kunnskapen overføres via gehøret [...] gehørbasert opplæringstradisjoner finnes innfor alle gehørbaserte musikktradisjoner, fra joik til heavy rock og hiphop» (Hanken & Johansen, 2020, s. 99).

Man kan også si at elever som har musikkproduksjon som hovedinstrument, strengt tatt heller ikke trenger musikkteori for å utøve musikk. De jobber med en datamaskin hvor de lager musikk ved å bruke elementer, og gjennom å være kreativ, lager de musikk fra elementene i dataprogrammet. Selv om disse elementene er knyttet til det musikkteoretiske systemet, trenger de egentlig ikke å kunne musikkteori for å lage låter. Oskar som har musikkproduksjon som hovedinstrument nyanserer dette. Han sier at han tror det er viktig å kunne grunnleggende musikkteori, for det gjør det lettere for han å produsere musikk når man for eksempel kan akkorder og skalaer.

Flere av informantene sier at de opplever at musikkteoriundervisningen blir praktisert med variasjon og at de både synger og klapper i teoritimene. Samtidig forteller flere informanter at de forstår musikkteori bedre når de får praktisert, og utøve musikk selv. Jens, som er sangelev, forteller at han får en større forståelse av musikkteori når han får utført det fysiske, og da gir musikkteorikunnskapen mere mening. Han sier at ved å gjøre det, oppdager han at, ja - det var slik det funka, og da skjønner han det bedre. Frank som er trommeelev, sier også det samme. Han mener det er enklere å lære for eksempel noter når man kan gjøre det i praksis, få forklart det og får det til, i stedet for å lære det på tavlen. Han sier det kan være vanskeligere å tilegne seg notelærekunnskap ved å sitte bak en pult, og få masse informasjon, og ikke gjøre noe med

² Ikke fysisk hovedinstrument, mener jeg for eksempel sang eller musikkproduksjon.

det. Begge disse to informantene forteller at de opplever at det er en stor fordel å tilegne seg musikkteori gjennom å utøve musikk.

Vemund reflekterer over om korfaget kan relateres til andre musikkfag på skolen. Han sier: «*Det blir jo på en måte alle de teorifagene, men bare i praksis. Men der og da så tenker du ikke over at det er teori da. Det gjør i hvert fall ikke jeg*». Ut fra denne opplysningen ser det ut til at korfaget kan være et essensielt fag hvor man kan implementere musikkteorikunnskap. Gjennom å synge i kor, er det så mange andre faktorer som spiller inn, at man ikke har fokus på det teoretiske. Gjennom å synge i kor, kan man opparbeide seg taus kunnskap, og intuitiv kunnskap om musikk. «Den intuitive kunnskapen [...] utvikles bare gjennom direkte kontakt og sansesmessige erfaringer med musikk» (Hanken & Johansen, 2020, s. 191). Hanken og Johansen skriver videre at uten den intuitive kunnskapen kan man ikke utvikle logisk kunnskap om musikk (Hanken & Johansen, 2020). Vemund forteller videre at han som gitarelev ser nytten av å lære seg musikkteori. Kunnskapen fører til at han raskere kommer på et høyere nivå på instrumentet. Samtidig sier han, at ved å lære seg for eksempel en skala, er spørsmålet om du ser på det som musikk, eller om du ser på det som teori. Ut fra dette tenker jeg Vemund er inne på noe spennende. Han kobler teorilæren opp til instrumentlære, og da kan man se på skala-læring som musikk, i stedet for teori-lære. Kunnskapen er relevant og intuitiv, og gjennom intuitiv kunnskap tilegner han seg logisk – analytisk kunnskap.

Et helt annet eksempel er Anne som ikke forstår hvordan hun skal bruke musikkteorien. Anne som er sangelev, uttrykker frustrasjon, og sier at hun ønsker at teorien kunne blitt praktisert på flere måter. Det er en fin tilbakemelding til lærerne. Jeg tenker at Anne ikke opplever relevans til teorikunnskapen, og at bevisstgjøringen om teori i sangundervisningen ikke har vært til stedet. Jeg støtter meg til Dewey som påpeker at det er ikke nok å bare gjøre det, men først gjennom å reflektere over kunnskapen lærer man (Hanken & Johansen, 2020, s. 200). Ut fra dette tenker jeg det kanskje er til hjelp for elevene at lærerne i utøvede musikkfag reflekterer over teorilære sammen med elevene, og at det da kanskje vil være med på å gjøre musikkteoriforståelsen bedre for flere elever. Samtidig forteller lærerne at de mener det er viktig å tenke teori i praksis for at elever skal tilegne seg musikkteoretisk kunnskap på en enklere måte.

Maren (lærer) reflekterer over at hun aldri opplevde å spille akkorder på piano i gehørlære når hun selv var elev og student. Dette er noe hun bevisst har tatt med seg inn i undervisningen sin det siste halvåret. Hun forteller også at hun mener det er viktig at elevene får spille forskjellige rytmer, lære seg instrumenter og sanger. Hun sier du må knytte musikk til teorien, så ikke teorien blir noe på siden av, for teorien må være i musikken. Det samme uttrykker Jesper (lærer). Han forteller at han tror den beste måten å lære musikkteori, er å gjøre det så auditivt og fysisk som mulig i starten. Han sier at vi kommer ikke utenom at musikken sitter i kroppen. Det kan ikke bare være en tenkt ting. Videre forteller han at vi må passe oss så vi ikke starter med fokus på teori først, men starte med å praktisere musikk. Som eksempel forteller han om rytmelære. Elever vil enklere kunne forstå og gjenkjenne rytmer på papiret når man har klappet, danset, trampet eller utøvd rytmen i musikken først. Dette er i samsvar med min egen opplevelse fra første skoledag på Nord universitet. Bergby (2016), bekrefter også dette. Bergby skriver at Rytmeriske opplevelser sitter i kroppen, og for å utvikle det udefinerbare rytmiske overskuddet som gir livspust i musikken, kommer vi ikke utenom å bruke hele kroppen (Bergby, 2016).

5.3. Bevisstgjøring av kunnskap

Veldig mange av kategoriene jeg har belyst i denne oppgaven dreier seg om bevisstgjøring. Definisjon på bevisstgjøring: «Bevisstgjøring er det å komme til erkjennelse av noe; å oppnå større psykologisk innsikt» (Nordbø, 2020).

Med utgangspunkt i problemstillingen, er bevisstgjøring et sentralt tema for å få større forståelse for læring. Ut fra besvarelsene fra informantene kan det se ut til at bevisstgjøring skjer på flere plan. Både på et konkret plan som for eksempel hvor lærer Jesper forteller at han mener det er viktig å bruke fagtermer når elever skal lære seg musikkteori. Viktigheten med å benytte fagtermer i undervisningen belyser også Jæger i sin masteroppgave, «*Sangeren- en musiker uten teorispråk*» (Jæger, 2019). Bevisstgjøring oppstår også på et mer langsiktig abstrakt plan. Jesper sier at bevisstgjøring kan oppstå uten at elevene selv kan sette ord på det. Han tror at det du blir disponert mye for, er kunnskap du vil ta med deg videre.

Jeg startet i innledningen med å fortelle hvordan jeg selv opplevde læring i kor. Gjennom å synge i kor lærte jeg både sangteknikk, musisering og musikkteori. Dirigenten vår var særdeles dyktig til å gjøre oss bevisst på de forskjellige musikalske elementene. I ettertid har jeg grunnet på om jeg var bevisst der og da, eller om den bevisstheten er kommet i etterkant? Det jeg vet er hvor viktig det var å være i en setting hvor jeg fikk utøve og kjenne musikken og rytmen i kroppen. Det vil jeg påstå er en læring jeg har hatt med meg hele tiden. Dette fører meg til forskningen som nettopp er blitt gjennomført i forbindelse med dybdelæring, som er sentralt i den nye læreplanen. I dybdelæring skal man gradvis utvikle kunnskap og forståelse ved å reflektere over egen læring. Forfatterne av boken «*Dybde//læring*» er imidlertid kritisk til begrepet på grunn av at forskningen Ludviksen-utvalget har tatt utgangspunkt i, ikke har fokus på kroppslig læring. Ifølge Dahl og Østern knytter Ludviksen-utvalget begrepet dybdelæring til «emosjonell-kompetanse» hvor denne forskning knytter begrepet opp til personlighetspsykologi. Dahl og Østern er kritiske til at kroppslig læring ikke undersøkes i Ludviksen- utvalgets utredninger. Kropp og kroppslig kunnskap blir verken tillagt vekt eller utforsket, mener de. De er skeptiske til at Ludviksen-utvalget ikke snakker om kropp i det hele tatt ved drøfting av forskjellige former for læring (Dahl & Østern, 2019, ss. 48-49). Dette kritiske blikket støtter jeg meg helt til. Jeg tenker at det jeg selv opplevde av læring gjennom å synge i kor, samt bevisstgjøringen av min egen stemme og som musiker, utviklet seg gjennom å utøve musikk. Dette påpeker også lærer Jesper. Han forteller at han i korundervisningen knytter kroppsliggjøring av rytme som en metode for å bevisstgjøre elevene i rytmelære. Gjennom circlesong, blir rytmiske og melodiske sekvenser improvisert i samspill med dirigenten. Jesper mener dette er en bra øvelse for den kroppslige bevisstheten om rytmeforståelse. Det er interessant at Anne som tidligere har uttalt at hun opplever musikkteori som frustrerende, forteller at hun liker denne øvelsen, circlesong.

Et annet eksempel på bevisstgjøring av kunnskap er historien jeg fortalte i innledning til metodekapitlet om mitt første møte med Nord universitet, hvor vi spilte bongotrommer. Med den erfaringen av teori i praksis, vil jeg påstå at ved å utøve teori i praksis får man en annen opplevelse av å lære. Vi spilte ikke bare på trommene, men varierte med å spille rytmen på lårene, og ved å trampe rytmen. Med denne kroppslige innlæringsmetodikken, å spille trommerytmer om og om igjen, får man også en kroppslig hukommelse av rytmen. Det interessante er at rytmene vi øvde inn den dagen, husker jeg fortsatt, den dag i dag.

Ut fra informasjonen jeg får av mine informanter tolker jeg det som at det absolutt er viktig å utøve musikk, spille, kjenne pulsen og rytmen i kroppen, da oppstår nettopp læring. Åshild forteller at hun har fått en ny opplevelse av koroppvarming. Hun har erfart at det er mye bedre å synge, når hun varmer opp både stemmen og kroppen. Tidligere varmet hun opp bare stemmen, men er nå blitt bevisst på at hun gjennom å ha kontakt med kroppen opplever det bedre å synge. Elever forteller at når det blir for teoretisk, blir det kjedelig, de forstår ikke, og de mister motivasjon.

Jeg vil nevne teorien som Howard Gardner har utarbeidet om at alle mennesker er i stand til å forstå verdenen på minst sju forskjellige måter. Sju forståelsesmåter som han har kalt mennesket sju intelligentyper. Ifølge den analysen er vi alle i stand til å forstå verdenen gjennom *språk, logisk-matematikk analyse, romlig framstilling, musikalsk tenkning, bruk av kroppen til å løse problemer eller lage ting, forståelse av andre mennesker og forståelse av oss selv*. Han skriver at det som skiller mennesker fra hverandre er hvor sterk hver av disse intelligensstypene er, og hvordan de blir anvendt og kombinert for å utføre ulike oppgaver, løse ulike problemer og gjøre framskritt på ulike områder (Gardner, 1993, s. 21). Maren forteller at hun som lærer blir mer bevisst på egen undervisning, når elever stiller spørsmål om musikkteoretiske elementer, som for henne er elementære ting. Med utgangspunkt i Gardners analyse, er elevene forskjellige, noen lærer best ved å bruke kroppen, andre gjennom musikalsk tenkning, mens noen lærer best gjennom språk. I forhold til å bevisstgjøre kunnskap, bør dette tas med i betraktningen. Kan dette være til hjelp for Kari som uttrykker at hun ser at teorifaget er viktig, men at måten det blir lært bort på ikke er helt optimalt? Hun opplever det som kjedelig, og skulle ønske faget kunne blitt mere praktisk. Jeg vil trekke fram at det er viktig at vi lærere er bevisst på at elevene er forskjellige, og det kan ofte kreve at vi må ta i bruk forskjellige metoder for å oppnå bedre læring hos hver enkelt elev.

I analysen oppsummerte jeg at bevisstgjøring oppstår på flere plan. I læreplanverket er det lagt stor vekt på vurdering, refleksjon og veiledning. Summativ vurdering, i form av halvårs vurdering og formativ vurdering i form av underveisvurdering, hvor man har samtale med alle elevene for videre mål og måloppnåelser. I skolen opplever jeg ofte at denne summative vurderingen er noe karakterstyrt. Hva skal til for å oppnå en høyere karakter. Jeg tror det er viktig å rett fokus på bevisstgjøring av fag, tverrfaglig forståelse, relevans til kunnskap, erfaringer og refleksjon, i stedet for karakterer. Bevisstgjøring hos eleven og læreren bør være i sentrum slik jeg ser det. Dette gjennom vurderinger, refleksjoner og samtaler. En forutsetning for at eleven skal lære, er at eleven selv er aktiv i læringsprosessen, en annen forutsetning er at læreren legger til rette for at eleven skal kunne oppnå det. Postholm skriver at læreren må ha kunnskap om og se hver enkelt elev i hver enkelt situasjon. Det er viktig å møte elevene der de er akkurat der og da. Lærerens igangsetting av aktiviteter, har også betydning for om elevenes interesser vekkes til live og motiveres. Læreren må bidra til å skape et fellesskap som verdsetter læring, og sørge for at elevene utvikler forståelse og mening gjennom å reflektere over aktivitetene de deltar i. Hun refererer til Dewey som hevder, «det må være en interaksjon mellom læreplanmål og elevenes interesse, og at elevene må arbeide i et læringsmiljø som gir dem mulighet til å finne svar på sine spørsmål» (Postholm, 2020, s. 293). Der mener jeg de lærerne som underviser i instrumentlære, som hovedinstrument, bi-instrument har en fordel. Ved å undervise en til en vil du lettere kunne ha en slik jevnlig dialog, gi en formativ vurdering og tilrettelegge undervisningsopplegget som passer den enkelte elev. Jeg forstår at dette kan være vanskeligere for en lærer som underviser en hel klasse.

Inge Eidsvåg skriver i boken sin «Læreren», om sin egen og andres erfaring innad i læreryrket. Han forteller at lærermetodikken har utviklet seg mye de siste tiårene, fra teoretisk læring til mer praktisk læring. Allikevel er det fremdeles mye i skolen som kan forbedres. Han skriver: «Jeg tror vi har rendyrket en læringsmåte i den norske skolen: den analytisk intellektuelle» (Eidsvåg, 2013, s. 101). Jeg tenker jeg kjenner meg litt igjen i det, både erfaringer fra jeg selv gikk på barneskole og videregående. Fokuset er ofte akademisk styrt. Eidsvåg skriver: «Språket og tanken har bruk for kroppen. Et intellektuelt liv kan ikke tenkes isolert fra sansene og samvær med andre mennesker. Derfor er det så viktig at eleven får bruke hele seg, og alle sine spirende evner og anlegg» (Eidsvåg, 2013, s. 99). Jeg tenker at ved at eleven får brukt hele seg i

læringssituasjoner i musikkteori, vil det oppstå en bevisstgjøring om faget og elevene vil oppleve bedre læring. Jeg tror også at gjennom dette vil elevene søke mer kunnskap og utvikle sine ferdigheter.

5.4. Tverrfaglig samarbeid relatert til musikkteori

Mange av informantene forteller at de ser en tverrfaglig sammenheng mellom musikkfagene på skolen. Lasse, som er en av elevene, påpeker at det er en sammenheng mellom alle musikkfag, og at alle inneholder musikkteori. Han uttrykker at teorien er grunnmuren i musikkfagene. Anne derimot forteller at hun ikke ser hvordan hun skal bruke musikkteorien hun lærer. Flere elever gir uttrykk for at musikkteori er kjedelig og frustrerende.

Ut fra dette tenker jeg at vi som lærere må jobbe tettere sammen for å tydeliggjøre sammenhengen mellom musikkfagene enda mer for elevene. Slik det er i dag, er det kanskje for stor avstand mellom teoriundervisningen, og de utøvende fagene på skolen. Lærer Maren forteller at hun opplever elevene på skolen som særdeles musikalske, men så fort man kommer til det teoretiske, er det akkurat som om ett eller annet låser seg. Hun opplever at elevene har en slags sperre for teorien. Derfor tror jeg det er særdeles viktig at lærerne i de utøvende fagene er bevisste på å implementere musikkteori når de underviser. Som sangpedagog og kordirigent jobber jeg blant annet med skalaer og intervaller, men jeg har ikke vært flink nok til og gjort elevene oppmerksom på den teoretiske kunnskapen. Under formålet i lærerplanen for programfaget instrument, kor og samspill står det:

«De utøvende, skapende og reflekterende dimensjonene i programfaget skal ivaretas slik at den enkelte opplever helhet og sammenheng i opplæringen. Musikkteoretiske kunnskaper er en viktig forutsetning for deler av musikkutøvelsen. Opplæringen i programfaget skal bidra til å sikre denne kunnskapen gjennom praktisk arbeid. Bruk av bi-instrument og besifringsspill i andre programfag er viktig for forståelsen av musikkfaglig helhet og sammenheng» (Utdanningsdirektoratet, 2006).

Ut fra dette er det tydelig at lærerne seg imellom må samarbeide for at elevene skal få kunnskap i musikkteori gjennom utøvelse i praktiske fag. Da jeg begynte å tenke over hvordan elevene på en musikklinje opplever møtet med musikkfagene på skolen, innså jeg hvor mange forskjellige musikk lærere de møter hver uke. Dette er en stor fordel, men jeg vil påpeke at dette kun er en fordel, så lenge det er et tverrfaglig samarbeid mellom lærerne. Som lærer har jeg ikke vært klar over dette, men gjennom arbeidet med denne oppgaven, har jeg fått bedre innsikt over hverdagen til elevene.

Med utgangspunkt fra skolen jeg jobber nå, møter en sangelev i vg2; en lærer i hovedinstrument, en lærer i bi-instrument gitar, en lærer i bi-instrument brukspiano, en lærer i kor, og en lærer i samspill, en lærer i musikk fordypning, og en lærer i musikk i perspektiv. I løpet av uken har denne sangeleven forholdt seg til syv forskjellige lærere, som har jobbet med sine musikkfag. Dette er en stor berikelse for å kunne tilegne seg kunnskap fra mange forskjellige innfallsvinkler, men det kan også bli forvirrende hvis ikke disse lærerne har et tett og nært samarbeid. Problemet slik jeg ser det, er at på mange musikklinjer er det mange musikk lærere som er ansatt med små stillinger. Dette gjør det vanskelig organisatorisk. Per i dag inneholder for eksempel programfaget instrument, kor og samspill 1; hovedinstrument, 2x bi-instrument (bi-instrument og brukspiano), kor og samspill. Det vil si at det kan være 5 lærere som underviser i samme programfag, og som skal vurdere eleven sammen. Det sier seg derfor selv at lærerne må jobbe tett sammen.

Utfordringen for dette samarbeidet er at elevene har forskjellige hovedinstrumenter. Det er ofte en lærer for hvert instrument. På skolen vår er det syv forskjellige lærere som underviser i hovedinstrument. Flere av disse lærerne har bare en eller to elever. Altså ca. 5% stilling. Disse lærerne har derfor andre jobber som de er bundet til. Slik jeg ser det kan dette være en utfordring for å realisere et tettere tverrfaglig samarbeid. For eleven mener jeg det er viktig at lærerne seg imellom vet hva som blir undervist i de forskjellige musikkfagene. Som et eksempel var lærer Maren inne på at det er flere forskjellige systemer innad i musikkteorifaget. Noen lærere jobber med trinnforståelse, andre med solfa³-metode, noen betegner tonen b for h. Dette er et klassisk eksempel på at tverrfaglig samarbeid er viktig, for at eleven ikke skal bli forvirret når de møter faget musikkteori.

Tverrfaglig arbeid krever mye planlegging og ressurser. Det er viktig at det er satt av tid til felles møtepunkter hvor lærerne kan arbeide sammen, for å nå målene som er satt i læreplanen og som gagnar elevene, og tilrettelegge dette timeplanmessig. Som regel så har man planleggingsøkt når kollegaer har undervisning og vis á vis. Ut fra min egen erfaring fra skolene jeg har jobbet på tidligere, har det vært en stor utfordring å finne tidsrom i timeplanen, hvor det er mulig å planlegge sammen. Ved et tettere tverrfaglig samarbeid vil man kunne jobbe på tvers av fagene og med flere av de samme temaene. Innenfor musikkteori tror jeg det vil bli enklere og tydeligere for eleven å forstå musikkteori når instrument, kor og samspill lærerne samarbeider, og har et tettere samarbeid med lærerne i musikkteori.

5.5. Tverrfaglig forståelse

Denne oppgaven dreier seg om musikk fordypning og kor, og gjennom intervjuene opplever jeg at elevene har en viss tverrfaglig forståelse og ser nytten av kunnskapen de utvikler i begge fagene. Som sagt tidligere er det ikke bare mellom fagene kor og musikk fordypning de opplever denne tverrfaglige forståelsen, men mellom stort sett alle musikkfag.

Lasse sier i intervjuet at han har tenkt at det er en sammenheng mellom musikkfagene, men ikke i så stor grad som når vi snakker om det nå. Emma forteller at hun kan relatere korfaget til musikkfordypning. Flere av informantene forteller at de ser nytten av musikkteori inn i andre musikkfag. Kan et tettere tverrfaglig samarbeid være med på å knytte musikkfagene tettere sammen, og at dette fører til et tverrfaglig samarbeid? Kan dette være med på å danne en rød tråd i musikkundervisningen? I innledningen fortalte jeg om kollegaen min som hadde elever som uttrykte at de savnet den røde tråden i musikkundervisningen. Flere av informantene mine forteller altså at de ser faget musikk fordypning som en grunnmur i musikkundervisningen. På den ene siden kan man kanskje si at det teoretiske er grunnmuren, men på den andre siden kan man si at det utøvede, kunnskapen du får ved å spille et instrument, syng og formidle musikk er grunnmuren i musikkfaget. Denne problemstillingen tror jeg er viktig å løfte sammen med både kollegaer og elever. For hva er egentlig musikk? Jeg tror vi må tenke musikkfagene som en enhet på skolen. Lasse forteller at kor er jo egentlig det samme som samspill, bare at man bytter ut stemmen med instrumenter som el-bass, gitar, trommer og piano. Han sier at alle musikkfagene er viktige, for fagene fører til at elevene blir bedre i musikk. Og Ola som forteller at det er ikke sånn at vi kan ta ut noen musikkfag, alle fagene bygger på hverandre. Han bruker metaforer og sammenligner helheten i musikkfagene med at til slutt har du en god fotball, uten hull.

³ Zoltan Kodaly utviklet en metode hvor konseptet er vektet på sang som den grunnleggende aktiviteten for all musikkundervisning. Bruk av håndtegn i tillegg til solmisasjon som støtte for sang. Solmisasjon er (do-re-mi-fa-so-la-ti) (Hanken & Johansen, 2020).

Hanken og Johansen beskriver musikk i mange perspektiver, musikk som etiske fag, musikk som ferdighetsfag, musikk som musisk fag, musikk som trivselsfag, musikk som kritisk fag og musikk som mediefag (Hanke & Johansen, 2020). Ved at musikkfaget er delt inn i flere programfag i den videregående skole, som instrument, kor og samspill, musikkfordypning og musikk i perspektiv (musikk historie) er det fare for at musikkfaget blir tatt ut av konteksten som et helhetlig fag. For eksempel notelære som flere av informantene uttrykker er vanskelig.

Jon Roar Bjørkvold skriver i boken, «Det musiske mennesket», om utfordringen med å lære noter. Han sammenligner å lære noter, med å lære å lese. En vesentlig forskjell fra å lære bokstaver for å kunne lese, til å lære noter for å kunne spille, er at notene kun utløser mening og opplevelse når det går tilbake som lyd til mennesker. Han forklarer det med at notelære er tredelt, i motsetning til å lære å lese. Verbalspråket har en todelt vei fra muntlighet til skriftlighet. Notemusikken har en tredelt vei fra muntlighet til skriftlighet til ny sekundær muntlighet. Bjørkvold skriver:

«For et barn som skal spille etter noter, skjer det altså en dreining fra primær musisering (spontan sang i barnekulturen o.a.) via notenes skriftlighet til en sekundær musisering. I denne prosessen går til slutt det vi kan kalle den primære musiseringsevne tapt for mange. Mens barnet i møte med alfabetet aldri taper sin muntlige kompetanse (selv om skriftspråket kan virke sterkt formende også på talen), kan altså barnet tape hele sin musikk-muntlige kompetanse i møte med notene» (Bjørkvold, 2005, s. 196). Ut fra dette tenker jeg det er særdeles viktig at vi ikke isolert sett tenker musikkteoriopplæring. Teorilære må bli implementert i de utøvende fagene, for ifølge Bjørkvold, har ikke notelære noen mening uten musikken som utøves. «Undervisningen står og faller ikke med valget eller «riktig bruk» av den eller den metoden, men med om den klarer å organisere meningsfull læring» (Hanken & Johansen, 2020, ss. 94-95).

På skolen vår har lærer Maren som underviser i musikk fordypning nå de siste månedene hatt samspill med hele klassen hvor de lærer musikkteori. Ut fra funnene jeg har funnet i denne oppgaven og som flere forskere mener, er jeg enig i at det er en riktig vei å gå. Det er derfor viktig med en tverrfaglig forståelse innad i musikkfagene på musikklinjen.

5.6. Motivasjon

Det er en viktig pedagogisk oppgave å motivere elevene. At elevene hele tiden er motivert, er ikke noe musikkpedagogen alltid kan regne med. Motivasjon er viktig for å få i gang og opprettholde gode læringsprosesser (Hanken & Johansen, 2020, s. 96). Ut fra dette kan man tolke det som om det er pedagogens ansvar å motivere elevene. Samtidig mener flere forskere at elevene må ha en indre motivasjon for å lære. Eidsvåg skriver at elever lærer bedre, det de frivillig velger å lære (Eidsvåg, 2013). Lærer Maren forteller også at hun mener at man ikke kan påtvinge kunnskap, motivasjonen må komme innenfra. Samtidig forteller hun, at hun opplever at elevene må oppleve mestring for å bli motivert. Dette er det flere forskere som påpeker, og det kommer jeg til senere i kapitlet.

Mange av informantene forteller at de opplever motivasjon og mestring i korundervisningen. Lasse forteller at han får mye energi av å ha kor. Anne forteller at det er gøy med kor, for det de får til i koret blir som regel ganske fint, og da får hun motivasjon til å ha kor. Lasse forteller også at musikk fordypning er et fag han opplever som morsomt. Det er Ola enig i, men Ola forteller at det er gøy når han mestrer faget, men frustrerende når han ikke gjør det. Åshild følger opp og forteller at det kan være litt kjedelig, men et superviktig fag. Her er det altså to forskjellige motivasjonsfaktorer. Den ene hvor motivasjon er knyttet opp mot mestring, den andre er motivasjon for at det er viktig.

Skaalvik og Skaalvik refererer til Deci og Ryan som i sin teori om motivasjon, skiller mellom amotivasjon, indre og ytre motivasjon. Amotivasjon benyttes om en tilstand der en person ikke har noen intensjon om å utføre en bestemt handling. Amotivasjon er derfor ikke mangel på motivasjon, men mangel på motivasjon for eller intensjon om å utføre en bestemt handling. Indre motivasjon representerer selvbestemmende aktiviteter (Skaalvik & Skaalvik, 2014, s. 146).

Med indre motivasjon utføres aktiviteter av interesse, eller fordi atferden gir glede eller tilfredsstillelse. Denne motivasjonen blir i litteraturen beskrevet som den optimale formen for motivasjon. Når man engasjerer seg i en aktivitet med interesse, betyr det at handlingen utføres av glede og lyst, og ikke av ytre kontroll. Skaalvik og Skaalvik refererer til Csikszentmihalyi og Lefevre, som omtaler formen for indre motivasjon som «flow», som også blir betegnet som en flytsone. Når man er i flytsone, betyr det at man glemmer tid og sted og alt rundt seg. Når en person føler at omgivelsene gir mulighet for selvstendige valg kan denne formen for motivasjon oppstå. Det kan også oppstå ved at personen opplever at egne ferdigheter er tilstrekkelige for å utføre oppgaven (følelse av kompetanse) (Skaalvik & Skaalvik, 2014, s. 147).

Med ytre motivasjon er det ikke aktiviteten i seg selv som gir glede. I følge Deci og Ryan skilles det mellom ulike former for ytre motivasjon. Disse formene representerer ulike grader av medbestemmelse. Ytre motivert adferd kan utføres både frivillig, på eget initiativ og med entusiasme, eller det kan utføres motvillig. Skillet i ytre motivasjon går derfor mellom kontrollert og autonom ytre motivasjon. *Kontrollert ytre motivasjon* innebærer at personen føler press, eller at man er tvunget til å utføre en aktivitet. Denne aktiviteten blir ofte utført med liten entusiasme. *Autonom ytre motivasjon* er en egen initiert handling. I likhet med indre motivasjon utføres denne motivasjons formen som frivillig, på eget initiativ og ofte med stor entusiasme. Det er fordi handlingen sees på som viktig, og at utøveren har internalisert verdien av aktiviteten. Det som skiller denne formen for ytre motivasjon fra indre motivasjon er at aktiviteten ikke blir utført på grunn av interesse eller glede ved aktiviteten (Skaalvik & Skaalvik, 2014, s. 147).

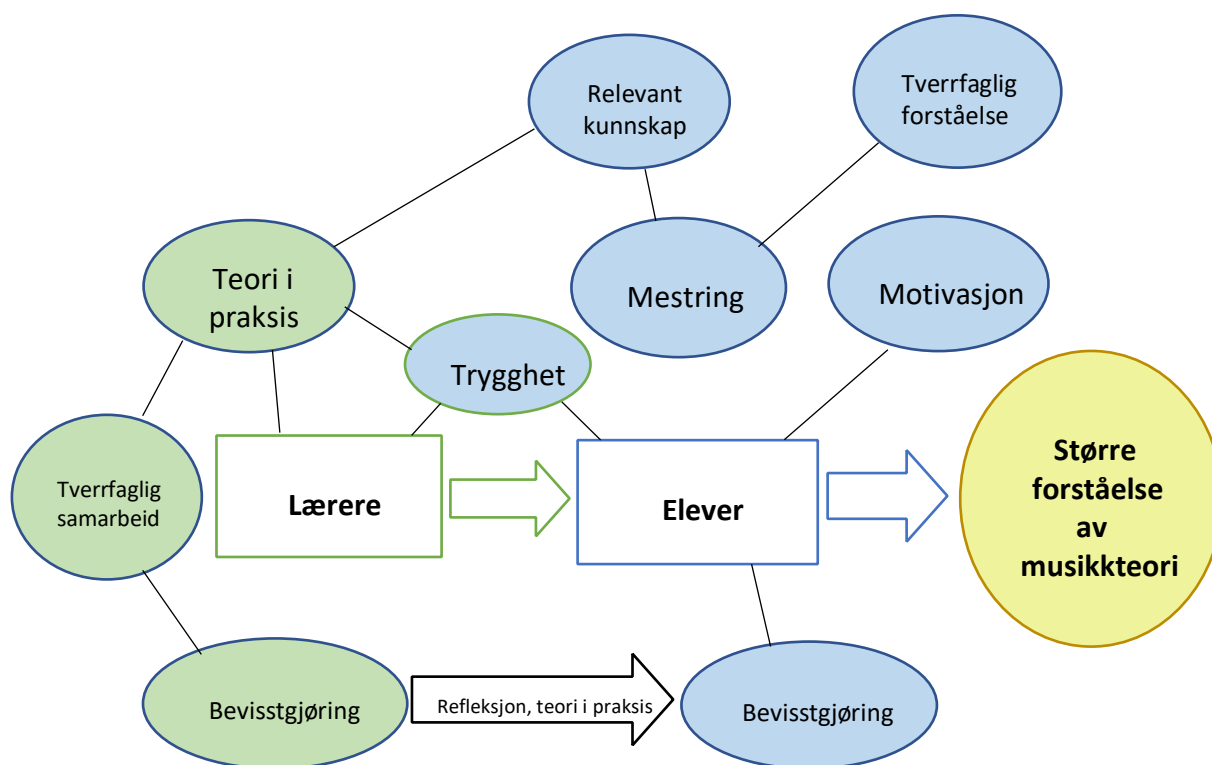
Denne teorien støtter opp de forskjellige motivasjonsfunnene i analysen. I forhold til denne teorien kan man også si at den informasjonen informantene kommer med i forhold til kor er en indre motivasjon. De forteller at de gleder seg til koretimen, det er gøy, og de får energi. Når det gjelder musikk fordypning kommer det derimot fram blandede følelser. Men de uttrykker at faget er viktig. Dette er et eksempel på en autonom ytre motivasjon. Men jeg vil anta at det vil gå over til en indre motivasjon når faget har blitt omstrukturert til mere samspill. Ettersom motivasjon er så sterkt knyttet til mestring, er dette et resultat av at motivasjonen vil endre seg, når eleven mestrer oppgaven.

Teorien om motivasjon støtter opp konklusjonen i analysen om motivasjon, hvor jeg konkluderte at motivasjon knyttet seg opp mot emosjoner, mestring, relevant kunnskap og tverrfaglig forståelse.

6. Konklusjon

I denne oppgaven har jeg sett på hvordan elever opplever fagene musikk fordypning og kor, og hvordan lærerne i fagene kor og musikk fordypning kan bidra til at elevene tilegner seg musikkteori på best mulig måte. Jeg har intervjuet elever i vg2 og vg3 og lærerne i fagene musikk fordypning og kor ved skolen jeg jobber på. Jeg har i denne oppgaven gjennom analysen og drøftingen, kommet fram til at musikkteori med fordel kan implementeres i korfaget, samt de andre utøvede musikkfagene. Både elever og lærere sier at gjennom å utøve musikk og gjøre musikk i praksis, får de en større forståelse for musikkteori. Ut fra analysen og drøftingen har jeg utarbeidet en modell, som en konklusjon på oppgaven. Det er mange faktorer som spiller inn ved bedre forståelse av musikkteori. Både tverrfaglig samarbeid, teori i praksis, bevisstgjøring, trygghet, mestring, motivasjon, relevant kunnskap og tverrfaglig forståelse. Jeg må understreke at dette ikke er noen fasitmodell for bedre forståelse i musikkteori. Modellen viser hvordan resultatene jeg har funnet i analysen kan bidra til bedre forståelse i musikkteori. Det er viktig å understreke at faktorene i denne modellen er knyttet sammen. Jeg har valgt å dele figuren inn i tre hovedområder: lærere, elever og større forståelse av musikkteori. Dette illustrert med henholdsvis fargene grønn, blå og gul.

Figur 1. Større forståelse av musikkteori



Forklaring av figur 1.

For at elevene skal oppnå større forståelse, er det viktig at læreren tilrettelegger undervisningen. Ut fra informasjonen fra informantene kommer det fram at de med fordel ser at teoriundervisningen blir knyttet til utøvende fag, altså teori i praksis. Dette må lærerne ta hensyn til når de planlegger undervisningen. Begge lærerne gir uttrykk for at elevene tilegner seg musikkteori best gjennom praktisk utøvelse av musikkteori. Dette kan være gjennom sang, samspill og kroppsliggjøring av teori. Som eksempel forteller læreren i kor at elevene enklere gjenkjenner

rytmen på papiret når de har klappet, trampet, danset eller utøvd musikken først. Han poengterer at «musikken sitter i kroppen.» Maren som er lærer i musikkteori, sier at den beste metoden er å gjøre teori, for «teorien er i musikken». Sentrale føringer som læreplanen sier at musikkfaget må bli sett på som et helhetlig fag. Derfor er det også viktig at lærerne tilrettelegger et godt tverrfaglig samarbeid innad i musikkfaget. Ut fra mine egne opplevelser, og gjennom intervjuene har jeg konkludert med at bevisstgjøring er en viktig forutsetning for å oppnå bedre forståelse. Gjennom refleksjon, konkretisering av kunnskap og teori i praksis, fører det til at elevene også blir mer bevisst på kunnskapen de tilegner seg.

Opplevelse av mestring er en viktig forutsetning for at elevene skal lære. Dette innebærer også trygghet. Informantene forteller at de opplever trygghet i koret, og at det er trygt å gjøre feil i kor. Informantene trekker frem at dette har sammenheng med felles interesse, at de kjenner hverandre og er trygge på hverandre. I tillegg er det viktig at lærerne legger til rette for en trygg læringsarena. Informantene forteller at de opplever mestring i korfaget, og ut fra det kan man konkludere med at kor kan være et fag hvor man kan implementer musikkteori. Samtidig forteller elevene at musikkteori er relevant i alle utøvende fag. Når elevene opplever teori i praksis, forteller de at musikkteorien blir mer relevant. Ut fra dette opplever jeg at de viser en tverrfaglig forståelse, og at musikkteori er relevant kunnskap. Informantene forteller at denne tverrfaglige forståelsen gir en motivasjon for bedre læring i musikkteori. Samtidig kan man ut fra analysen se at elever får større motivasjonen til å tilegne seg musikkteoretisk kunnskap i fag hvor de opplever mestring, og ved at teorien blir mer praktisk. For elevene er også bevisstgjøring viktig for å oppnå en større forståelse av musikkteori. Ut fra intervjuene ser jeg at elevene gjennom refleksjon blir mer bevisst og ser sammenhenger mellom musikkfagene. Informantene forteller at de får større bevissthet gjennom praktisk utøvelse av musikk.

Konklusjonen av denne oppgaven er at elevene kan oppleve større forståelse av musikkteori gjennom teori i praksis. Dette forutsetter at lærerne legger til rette for teori i praksis, at lærerne i musikkfagene har et tett tverrfaglig samarbeid, og at lærerne gjennom refleksjon og teori i praksis bevisstgjør musikkteorikunnskapen for elevene. Elevene på sin side kan få større forståelse for musikkteori, gjennom teori i praksis, gjennom å oppleve mestring og trygghet. Musikkteorien ser elevene på som relevant, og når de opplever og ser at de har nytte av musikkteorikunnskapen i andre musikkfag, gir det motivasjon for bedre forståelse av musikkteori.

Litteraturliste

- Balsnes, A. H. (2009). *Å lære i kor - Belcanto som praksisfellesskap*. 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*. Kristiansand: Portal foralg.
- Bergby, A. K. (2016). Rytme. I H. S. Blix, & A. K. Bergby, *Øre for musikk* (ss. 113-129). Oslo: Norges musikkhøgskole publikasjoner.
- Bjørkvold, J. R. (2005). *Det musiske mennesket*. Oslo: Freidig Forlag.
- Dahl, T., & Østern, T. P. (2019). Dybde//læring med overfalte og dybde. I T. P. Østern, T. Dahl, A. Strømme, J. A. Petersen, & S. Selander, *Dybde//læring* (ss. 39-56). Oslo: Universitetsforlaget.
- Eidsvåg, I. (2013). *Læreren*. Lillehammer: Cappelen Damm AS.
- Fuglseth, K. (2018). Vitenskapsteori og hermeneutikk. I M. Krogtoft, & J. Sjøvoll, *Masteroppgaven i lærerutdanninga* (ss. 245-264). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Furu, E. M. (2013). Lærerstudenten som aksjonslærer i klasserommet. I M. Brekke, & T. Tiller, *Læreren som forsker* (ss. 43-61). Oslo: Universitetsforlaget.
- Gardner, H. o. (1993). *Slik tenker og lærer barn- og slik bør lærere undervise*. Bekkestua: Praxis Forlag.
- Hanken, I. M., & Johansen, G. (2020). *Musikkundervisningens didaktikk*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Hiim, H. (2010). *Pedagogisk Aksjonsforskning*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Jæger, K. (2019). *Sangeren - en musiker uten teorispråk?* Hentet fra https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/70414/J-ger_Masteroppgave.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Johansen, G. (2018). Intervjuet som forskningsredskap. I M. Krogtoft, & J. Sjøvoll, *Masteroppgaven i lærerutdanninga* (ss. 197-209). Oslo: Gyldendal Damm AS.
- Johansen, N. E. (2006). *Hørelære Med på notene*. Oslo: Norsk musikkforlag.
- Johansen, N. E. (2016). Melodi. I H. S. Blix, & A. K. Bergby, *Øre for musikk* (ss. 95-110). Oslo: Norges musikkhøgskole publikasjoner.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2018). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Mickelsson, S. (2015). *Er det sammenheng mellom metode og opplevd mestring i gehørtreningsfaget?* Hentet fra https://nmh.brage.unit.no/nmh-xmlui/bitstream/handle/11250/2379114/Sigurd_Mickelsson.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Nordbø, B. (2020, juni 18). *Store norsk leksikon*. Hentet fra Bevisstgjøring: <https://snl.no/bevisstgj%C3%B8ring>
- Norsk senter for forskningsdata. (u.d.). *Persjonverntjenester*. Hentet fra Forske på egen arbeidsplass: <https://www.nsd.no/personverntjenester/oppslagsverk-for-personvern-i-forskning/forske-pa-egen-arbeidsplass/>
- Postholm, M. B. (2011). *Kvalitativ metode*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B. (2020). Klasseledelse for et godt læringsmiljø. I R. Karlsdottir, & I. D. Hybertsen, *Læring - utvikling - læringsmiljø En innføring i pedagogisk psykologi* (ss. 287-306). Bergen: Fagbokforlaget.
- Reed, R. (2016). Harmonikk. I H. S. Blix, & A. K. Bergby, *Øre for musikk* (ss. 131-143). Oslo: Norges musikkhøgskole publikasjoner.

- Reitan, I. E. (2016). Lytting. I H. S. Blix, & A. K. Bergby, *Øre for musikk* (ss. 145-161). Oslo: Norges musikkhøyskole publikasjoner.
- Ruud, E. (1997). *Musikk og identitet*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Ruud, E. (2016). *Musikkvitenskap*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2014). *Skolen som læringsarena*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Sollid, H. (2013). Intervju som forskningsmetode i klasserommsforskning. I M. Brekke, & T. Tiller, *Læreren som forsker* (ss. 124-137). Oslo: Universitetsforlaget.
- Store norske leksikon. (2017, september 22). *Store norske leksikon*. Hentet fra Harmonikk: <https://snl.no/harmonikk>
- Store norske leksikon. (2021, mars 9). *Store norske leksikon*. Hentet fra Validitet: <https://snl.no/validitet>
- Svartdal, F. (2018, august 29). *Store norske leksikon*. Hentet fra Mestring: <https://snl.no/mestring>
- The intelligent choir. (u.d.). *The intelligent Choir*. Hentet fra Vocal painting App: <https://theintelligentchoir.com/vocal-painting-app/>
- Tjora, A. (2010). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Lærerplan i instrument, kor og samspill*. Hentet fra Læreplan i instrument, kor, samspill, programfag i utdanningsprogram for musikk, dans, drama, programområde for musikk (MUS5-01): udir.no/k106/MUS5-01/Hele/Formaal
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Lærerplanen*. Hentet fra Kompetansemål og vurdering: <https://www.udir.no/lk20/mus05-02/kompetansemaal-og-vurdering/kv569>
- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Lærerplan for musikk fordypning*. Hentet fra Læreplan i musikk fordypning, programfag i utdanningsprogram for musikk, dans, drama, programområde for musikk (MUS8-01): udir.no/k106/mus8-01/hele/kompetansemaal/musikk-fordypning-2
- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Lærerplanen*. Hentet fra Læreplan i instrument, kor, samspill, programfag i utdanningsprogram for musikk, dans, drama, programområde for musikk (MUS5-01): <https://www.udir.no/k106/MUS5-01/Hele/Kompetansemaal/instrument,-kor,-samspill-2>
- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Lærerplanen*. Hentet fra Læreplan i instrument, kor, samspill, programfag i utdanningsprogram for musikk, dans, drama, programområdet for musikk (MUS5-01): <https://www.udir.no/k106/MUS5-01/Hele/Kompetansemaal/instrument,-kor,-samspill-1>
- Utdanningsdirektoratet (Regissør). (2020). *Dybdelæring* [Film].
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Kjerneelementer*. Hentet fra Lærerplanen: <https://www.udir.no/lk20/mus05-02/om-faget/kjerneelementer>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplan i musikk fordypning*. Hentet fra Kjerneelementer: <https://www.udir.no/lk20/mus08-02/om-faget/kjerneelementer>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplan i musikk fordypning 1*. Hentet fra Kompetansemål og vurdering: <https://www.udir.no/lk20/mus08-02/kompetansemaal-og-vurdering/kv559>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplan i musikk fordypning 2*. Hentet fra Kompetanse og vurdering: <https://www.udir.no/lk20/mus08-02/kompetansemaal-og-vurdering/kv560>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Lærerplanen*. Hentet fra Kompetansemål og vurdering: <https://www.udir.no/lk20/mus05-02/kompetansemaal-og-vurdering/kv570>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Lærerplanverket*. Hentet fra Hva er nytt i musikk, dans og drama?: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagspesifikk-stotte/nytt-i-fagene/hva-er-nytt-i-musikk-dans-og-drama/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læring og trivsel*. Hentet fra Dybdelæring: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/dybdelaring/>

- Utdanningsforbundet. (2006). *Lærerplanen*. Hentet fra Læreplan i musikk fordypning, programfag i utdanningsprogram for musikk, dans, drama, programområde for musikk (MUS8-01): <https://www.udir.no/k106/MUS8-01/Hele/Kompetansemaal/musikk-fordypning-1>
- Valle, A. M. (2018). Videoanalyse som metode i praksisforskning. I M. Krogtoft, & J. Sjøvoll, *Masteroppgaven i lærerutdanninga* (ss. 211-230). Oslo: Cappelen Damm AS.

Vedlegg 1 Kompetansemål Instrument, kor og samspill

Kompetansemål kunnskapsløftet 2006	Kompetansemål kunnskapsløftet 2020
<p>Kompetansemål, kor og samspill 1</p> <p>Kor og samspill Mål for opplæringen er at eleven skal kunne</p> <ul style="list-style-type: none">• formidle et musikalsk uttrykk gjennom deltagelse i kor og samspillgrupper• skape musikalsk uttrykk ut fra instruksjon og informasjon som notebildet gir• anvende intonasjonsøvelser og gehør• ta imot og gi konstruktiv kritikk• etablere egne ensembler• ta medansvar i samspill og kor• lede an i egen stemmegruppe (Utdanningsdirektoratet, 2006).	<p>Kompetansemål, kor og ensemble 1</p> <p>Mål for opplæringen er at eleven skal kunne</p> <ul style="list-style-type: none">• spille etter gehør, besifring og andre former for notasjon på bruksinstrumenter med rytme-, bass- og akkordfunksjon i ulike samspillsituasjoner• improvisere med utgangspunkt i et variert forelagt musikalsk materiale, alene og sammen med andre• forberede og framføre musikalsk materiale for et publikum i konsertsituasjoner• vise musikalsk initiativ og lytte til andre i samspillsituasjoner• gi og ta imot konstruktiv kritikk og respektere uenighet i skapende arbeid mot felles mål og framføringer• dokumentere framføringer med digitale ressurser (Utdanningsdirektoratet, 2020).
<p>Kompetansemål, kor og samspill 2</p> <p>Kor og samspill Mål for opplæringen er at eleven skal kunne</p> <ul style="list-style-type: none">• forme et musikalsk uttrykk som leder og deltaker i kor og ensembler• orientere seg i et allsidig kor- og samspillrepertoar• lede framføringer med mindre kor/ensembler med publikum til stede• drive selvstendig innstudering i korets stemmegrupper• arbeide med klangbalanse og homogenitet i kor og ensembler (Utdanningsdirektoratet, 2006).	<p>Kompetansemål, kor og ensemble 2</p> <p>Mål for opplæringen er at eleven skal kunne</p> <ul style="list-style-type: none">• bruke musikkteoretisk kunnskap i innstudering, interpretasjon og improvisasjon, og reflektere over sammenheng mellom musikkteori og praktisk musisering• dokumentere øving individuelt og i samspill og bruke dokumentasjonen til å planlegge og forbedre videre øvingsprosesser• improvisere med og uten utgangspunkt i forelagt materiale, alene og sammen med andre• ta initiativ, lytte til andre og innta ulike musikalske roller i kor- og ensemblearbeid• planlegge og gjennomføre konserter med lys, lyd og hensiktsmessig bruk av sceneområdet• reflektere over hvordan situasjon, målgruppe og interaksjon med publikum kan påvirke musikalsk formidling og bruke dette i forberedelse til framføring av musikalsk materiale (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Vedlegg 2 kompetansemål musikk fordypning

Kompetansemål kunnskapsløftet 2006	Kompetansemål kunnskapsløftet 2020
<p>Musikk fordypning 1</p> <p>Gehørtrening</p> <p>Mål for opplæringen er at eleven skal kunne</p> <ul style="list-style-type: none">• memorere og gjengi enkle musikalske forløp i sang eller joik, spill og skrift• lese og gjengi et enkelt notebilde i sang og spill (Utdanningsforbundet, 2006).	<p>Kompetansemål etter musikk fordypning 1</p> <p>Musikalske element</p> <p>Mål for opplæringen er at eleven skal kunne</p> <ul style="list-style-type: none">• gjenkjenne og sette ord på musikkens elementer i varierte eksempler fra klingende og noterte kilder ved hjelp av musikkteoretisk kunnskap og gehør• drøfte og vurdere musikalske virkemidler i ulike musikkseksempler, og reflektere over hvordan bruk av virkemidler henger sammen med følelser, opplevelse og musikalsk funksjon• utforske musikalske elementer gjennom varierte tilnærminger til improvisasjon på fordypnings- og bruksinstrumenter, alene og sammen med andre• lese notert musikk og notere musikalske elementer ved bruk av gehør (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Vedlegg 3 intervjuguide

Intervjuguide 1. runde elever:

1. Hvorfor søkte du på denne skolen? Liten grad
2. Hva kunne du av musikk før du begynte på denne skolen?
3. Hvis dere tenker tilbake på grunnskolen, sang dere mye på grunnskolen?

4. Hva tenker dere når dere hører ordet kor?
5. Hva tenker dere når dere hører ordet koroppvarming?
6. Kan dere relatere korfaget til andre musikkfag på skolen?
7. Kan korfaget være med på å forstå andre musikkfag?
8. Kan andre musikkfag være med på å forstå korfaget?

9. Hva tenker dere når dere hører ordet musikkfordypning?
10. Hvorfor tror dere vi har musikkfordypning på skolen?
11. Kan dere relatere musikkfordypning til andre musikkfag på skolen?
12. Kan musikkfordypning være med på å forstå andre musikkfag på skolen?
13. Kan andre musikkfag være med på å forstå musikkfordypning? I stor grad

Intervjuguide til kollegaer

Jeg startet intervjuet med å lese et utdrag fra formålene i læreplanen, fra programfaget instrument, kor og samspill.

«De utøvende, skapende og reflekterende dimensjonene i programfaget skal ivaretas slik at den enkelte opplever helhet og sammenheng i opplæringen. Musikkteoretiske kunnskaper er en viktig forutsetning for deler av musikkutøvelsen. Opplæringen i programfaget skal bidra til å sikre denne kunnskapen gjennom praktisk arbeid. Bruk av bi-instrument og besifringsspill i andre programfag er viktig for forståelsen av musikkfaglig helhet og sammenheng»
(Utdanningsdirektoratet, 2006).

1. Er det lagt til rette for å nå dette målet på et overordnet nivå på skolen vår?
2. Er dette satt godt nok i sammenheng på skolen for å nå målene.?
3. Hvordan mener du man kan jobbe for å nå disse målene?
4. Hvordan jobber du for å nå et slikt mål?
5. Opplever du at du lykkes med jobben?
6. Er det noe du kunne tenke deg å gjøre annerledes? Evt. hva da?

Vil du delta i forskningsprosjektet

” Faglige synergier mellom faget kor og musikkteoriundervisning – en kvalitativ undersøkelse i den videregående skole”

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke synergiene mellom korfaget og musikkteorifaget i den videregående skole. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med dette prosjektet er å undersøke hvordan du som elev eller du som lærer opplever synergiene mellom fagene kor og musikkteori eller musikk i perspektiv som programfaget heter. Jeg ønsker å gjennomføre intervju for å høre dine opplevelser og erfaringer. For deg som elever ønsker jeg å gjennomføre gruppe intervju med dere som er med i korfaget. Det vil si jeg intervjuer flere elever samtidig. For deg som lærer ønsker jeg å gjennomføre personlig intervju. Dette er en viktig del i masteroppgaven min som jeg har valgt skal være en kvalitativ undersøkelse i den videregående skole.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Nord universitet er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta fordi du er elev i korfaget på skolen vår, og jeg har valgt å knytte denne forskingen opp til skolen vår.

Hva innebærer det for deg å delta?

Jeg ønsker å gjennomføre intervju, og et gruppeintervju vil ta ca. 45 minutter. Personlig intervju vil ta opp til ca. 30 min. Intervjuet kan bli gjennomført på teams. Dette på grunn av koronasituasjonen, og at det er uvisst hvordan skolehverdagen er. Hvis vi kan ha undervisning på skolen ønsker jeg å gjennomføre intervjuet på skolen. Intervjuet vil registreres med lyd-/videoopptak.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Du kan bare gi meg muntlig beskjed. Eller sende meg en melding på teams eller mail.

Hvis undersøkelsen blir gjennomført i korundervisningen, vil du som ikke ønsker å være med i undersøkelse få tilbud om et annet undervisningsopplegg. Det lar seg godt gjennomføre ettersom vi er to lærere i korfaget.

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.

Det er bare jeg og veilederen min som har tilgang til opplysningene dine. Jeg ønsker å anonymisere svarene dere gir i intervjuet, og kommer til å slette lyd-/videoopptak etter at masteroppgaven er levert.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 14. mai. Da vil personopplysningene dine bli slettet.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til 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 Professor Jens Knigge. jens.knigge@nord.no eller Masterstudent Paula Strand. paula.strand@create.no

Vårt personvernombud: Toril Irene Kringen toril.kringen@nord.no

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

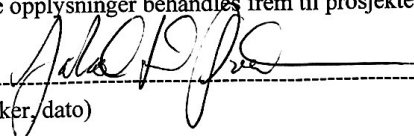
Paula Margrethe Strand/ Jens Knigge
(Forsker/veileder)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*Faglige synergier mellom faget kor og musikkteoriundervisningen – en kvalitativ undersøkelse i den videregående skole*», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i *Intervju*
 å delta i *Gruppeintervju*

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

09.03.2021 
(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 14. mai. Da vil personopplysningene dine bli slettet.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til 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 Professor Jens Knigge. jens.knigge@nord.no eller Masterstudent Paula Strand. paula.strand@create.no

Vårt personvernombud: Toril Irene Kringen toril.kringen@nord.no

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Paula Margrethe Strand/ Jens Knigge
(Forsker/veileder)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*Faglige synergier mellom faget kor og musikkteoriundervisningen – en kvalitativ undersøkelse i den videregående skole*», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i *Intervju*
- å delta i *Gruppeintervju*

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

Lars Gvini Skagsøset 10.2.2027

(Signert av prosjektdeltaker, dato)