

Sammendrag

Masteroppgaven «Elevers motivasjon i et sangdidaktisk landskap» har til hensikt å vise hvordan seks elever forklarer sin motivasjon i møte med sangundervisningen i den videregående skolen. Empirien bygger på to gruppeintervjuer med totalt tre jenter og tre gutter fra to forskjellige musikklinjer i Norge. Forskningsdeltakerne gikk alle i tredje klasse da intervjuene ble avviklet i løpet av vårsemesteret 2014. Med en fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming har jeg forsøkt å nå frem til dyptgående og nyanserte beskrivelser av deltakernes motivasjon i møte med sangundervisningen. Beskrivelsene har deretter blitt fortolket i lys av fire sentrale motivasjonsteoretiske innfallsvinkler bestående av selvbestemmelsesteorien, målorientering, sosial motivasjon og prestasjonsmotivasjon.

Studien viser at flere av elevenes drivkraft for å holde på med sang står i et spenningsforhold mellom indre, ytre og sosiale former for motivasjon. For eksempel viser det seg at tilbakemeldinger og anerkjennelse fra personer i det sosiale miljøet spiller en avgjørende rolle for motivasjonen. En annen sentral tematikk som får stor oppmerksomhet i oppgaven er elevenes forhold til den klassiske sangtradisjonen. De fleste elevene uttrykker at de første møtene med klassisk sang forstyrret den indre drivkraften for å synge. Stadig eksponering av denne typen musikk, hyppige mestringsopplevelser og verdien av allsidighet virker imidlertid stabiliserende for denne drivkraften. En tredje tematikk som utpeker seg er lærer-elev-relasjonens betydning for motivasjonen, særlig med tanke på grad av elevautonomi i undervisningen. Noen elever synes det er positivt å bli tildelt repertoar, mens andre føler seg misforstått, formet eller presset. Andre igjen opplever at de i stor grad får være med på å velge ut repertoaret selv, noe som synes å være en styrke for lærelysten. Det kommer også frem av studien at flere elever forbinder fritidsrelatert øving med indre motivasjon, mens skolerelatert øving har et mer ytre motivert tilsnitt. Likevel synes de samme elevene å motiveres av sangteknikk. Dette åpner for å betrakte en i utgangspunktet mekanisk og ytre motivert øvingsprosess som en indremotivert aktivitet.

Oppdagelsene og drøftingen i denne studien er et bidrag til videre utvikling av sangopplæringen i den videregående skolen, samt til kunnskapsutviklingen innen vokalpedagogisk og didaktisk tenkning generelt.

Nøkkelord:

Sangundervisning, elevfokus, selvbestemmelsesteorien, indre motivasjon, ytre motivasjon, amotivasjon, sosial motivasjon, prestasjonsmotivasjon, målorientering, ungdomskultur, lærer-elev-relasjonen, fenomenologisk-hermeneutisk forskning.

Abstract

The Master's thesis «Students' Motivation in a Song Didactic Landscape» intends to highlight how six students explain their motivation in the encounter with singing lessons in upper secondary education. The empirical data is based on two group interviews with a total of six students from two different music classes in Norway, three students from each school. The research participants, three girls and three boys, all attended the last year in upper secondary school during the spring of 2014 when the interviews took place. With a phenomenological-hermeneutic approach I have tried to discover deep and nuanced descriptions of the participants' motivation. The descriptions have subsequently been analyzed in the light of four motivational-theoretical approaches; Self-Determination Theory, Goal Orientation, Social Motivation and Achievement Motivation.

This study suggests that several of the students' motivations for singing are rooted in an inner-oriented drive. This drive seems to consist of intrinsic, extrinsic and social motivation. For instance, it turns out that feedback and acknowledgement from other people in the environment play a crucial role for their motivation. Furthermore, the participants have devoted much attention to the classic song tradition. Most of the students stated that the introduction of classical singing initially reduced their inner drive. In contrast, various aspects like constant exposure, frequent mastery experiences and the meaning of versatility, appeared stabilizing for their inner drive. Another topic that stands out is how the teacher-student relationship relates to motivation, especially considering the amount of autonomy amongst students during teaching. Some students seem to have a positive attitude towards receiving a repertoire from their teacher, while others feel misunderstood, shaped or pressured. Being allowed to choose their own repertoire reportedly has a very positive impact on the motivation of some students. Several students associate leisure-related practice with intrinsic motivation, while school-related practice seems to be connected to extrinsic motivation. Nevertheless, the same students appear to be motivated by vocal technique. Despite the fact that the practice of vocal technique in principle is a mechanical and externally motivated activity – this testifies that practice also can be an intrinsic motivated activity.

This study and its discoveries contribute to the empirical development of vocal pedagogical thinking, to the development of singing didactics in upper secondary schools, and to didactics in general.

Keywords:

Singing lessons, Student focus, The Self-Determination Theory, Intrinsic Motivation, Extrinsic Motivation, Amotivation, Social Motivation, Achievement Motivation, Goal Orientation, Youth Culture, Teacher-student relationship, Phenomenological-hermeneutical research.

Apropos motivasjon...

Det siste året har jeg virkelig fått erfare mine egne motivasjonsmønstre. Gjennom forskningsprosessen har jeg opplevd en sterk tilfredsstillelse og glede over å ha blitt introdusert for nye mennesker og et ytterst spennende fagfelt. Jeg har kjent på en trang til å utvikle egne kunnskaper og ferdigheter innen det kunstfagdidaktiske fagfeltet, og jeg har funnet det meningsfullt å bli en mer allsidig vokalpedagog og en dyktigere skribent (indre motivasjon og oppgaveorientering). Flere ganger har jeg hatt skrivesperre og latt frustrasjonen ta overhånd. I slike stunder har jeg vurdert å kaste både analysenotater, kapittelutkast, datamaskin og kjæreste fra Trondheim til Oslo i ren og skjær oppgitthet og frykt for å mislykkes (prestasjonsmotivasjon og amotivasjon). Heldigvis har jeg stadig funnet tilbake til den interessen og det engasjementet som ledet meg til å ta fatt på studien.

Masteroppgaven hadde imidlertid ikke blitt til uten noen særdeles gode støttespillere som har fulgt meg gjennom hele prosessen. Først og fremst vil jeg få lov til å takke veilederen min, Elin Angelo, for uvurderlig og inspirerende veiledning. Tusen takk for veloverveide råd, oppmuntring og forslag til vinklinger og formuleringer.

Dernest vil jeg rose mine fantastiske masterkolleger for faglige råd, motiverende samtaler, godt samarbeid, og annen støtte. Takk til Bente Fossvold, Unn Granløv, Hege Ivangen-Hagedal, Tine Charlotte Skaanes, Anne Cathrine Lande, Marianne Moe, Anne Kristin Myrseth, Gry Ulrichsen, Ida Marie Bransfjell, Gøran Albertsen, Liv Jorun Aa. Øverland og Ingeborg Berg. Jeg er også svært takknemlig for innsatsen til de flotte forskningsdeltakerne Trude, Lise, Beate, Espen, Aleksander og Geir (fiktive navn), og ikke minst for samarbeidet med avdelingslederne og lærerne ved de to skolene der intervjuene fant sted.

Ellers setter jeg umåtelig stor pris på Ingrid Fostad, Tarjei Fikseaunet og Kristin E. G. Karlsen som har gjort en bragd i å lese korrektur for meg. Takk for deres vilje, tid og tålmodighet! Også Tina M. Nilssen som ledet meg inn på tanken om å skrive denne oppgaven fortjener å bli nevnt – tusen takk for din livsvisdom og inspirasjon til å leve i nuet.

Til sist vil jeg takke min søster for suveren humor og støtte, min mor for omsorgsfulle og støttende samtaler, og selvsagt min kjære Matthias som alltid stiller opp for meg.

God lesning!

Trondheim, mai 2015

Christer T. Aannestad

Innhold

Prolog	5
KAPITTEL 1: INNLEDNING	7
1.1. MASTEROPPGAVENS HENSIKT	7
1.2. HVORFOR NETTOPP MOTIVASJON?.....	8
1.3. MOTIVASJON: AVGJØRENDE FOR ALL MENNESKELIG AKTIVITET OG LÆRING	10
1.4. EN PRESENTASJON AV DET SANGDIDAKTISKE LANDSKAPET.....	11
1.5. PROBLEMFORMULERING OG FORSKNINGSSPØRSMÅL.....	13
1.6. OPPGAVENS STRUKTUR.....	14
KAPITTEL 2: SANGFAGLIGE PERSPEKTIVER	15
2.1. SANGFAGET SETT I LYS AV GLEDE, DRIVKRAFT OG MOTIVASJON	15
2.2. SANGFAGET SETT I LYS AV REPERTOAR, SANGTRADISJONER OG SANGTEKNIKK	17
2.3. SANGFAGET SETT I LYS AV VURDERINGSPRAKSISER	18
2.4. SANGFAGET SETT I LYS AV LÆREPLANEN	19
2.5. SANGFAGET SETT I LYS AV IDENTITET	19
KAPITTEL 3: ET MOTIVASJONSTEORETISK OMRISS	21
3.1. HVA ER MOTIVASJON?	21
3.2. KUNSTFAGDIDAKTISKE PERSPEKTIVER PÅ MOTIVASJON	22
3.3. ET HISTORISK MOTIVASJONSPERSPEKTIV.....	25
3.4. DECI & RYAN OG SELVBESTEMMELSESTEORIEN (SBT).....	27
3.4.1. Indre motivasjon.....	27
3.4.2. Behovet for autonomi.....	28
3.4.3. Behovet for kompetanse	28
3.4.4. Behovet for tilhørighet.....	28
3.4.5. Ytre motivasjon.....	29
3.4.6. Amotivasjon.....	30
3.5. DIREKTE PÅFØRT MOTIVASJON: EN ALTERNATIV TERMINOLOGI.....	30
3.6. MÅLORIENTERING	31
3.6.1. Oppgaveorientering	31
3.6.2. Egoorientering.....	32
3.6.3. Mæhrs teori om personlig investering og betydningen av mening.....	32
3.7. SOSIAL MOTIVASJON	33
3.7.1. Ungdomskultur sett i lys av sosial motivasjon.....	34
3.7.2. Lærer-elev-relasjonens betydning for elevers motivasjon.....	35
3.8. PRESTASJONSMOTIVASJON.....	37
3.8.1. Lysten til å lykkes vs. angsten for å mislykkes.....	37

3.9. CODA: MOTIVASJONSTEORETISKE PERSPEKTIVER	39
KAPITTEL 4: METODOLOGISKE OVERVEIELSER.....	41
4.1. FENOMENOLOGISK-HERMENEUTISK FORSKNINGSPERSPEKTIV.....	41
4.2. FORSKNINGSPROESSEN OG METODOLOGISKE VALG	44
4.2.1. Gruppeintervju som datagenereringsmetode	44
4.2.2. Rekruttering av forskningsdeltakere	47
4.2.3. Transkripsjon og anonymisering.....	48
4.2.4. Analytisk tilnærming	50
4.3. STUDIENS KVALITET	51
KAPITTEL 5: ANALYSE OG OPPDAGELSER.....	55
5.1. INNLEDENDE ANALYSEARBEID	55
5.2. ANALYSE OG DISKUSJON AV MENINGSTEMAENE DRIVKRAFT, MØTE OG ØVING.....	62
5.2.1. Drivkraft.....	62
5.2.2. Møte	72
5.2.3. Øving.....	84
KAPITTEL 6: KONKLUSJONER OG AVSLUTTENDE DRØFTING.....	93
6.1. HVORDAN FORKLARER ELEVER SIN MOTIVASJON I ET SANGDIDAKTISK LANDSKAP?	93
6.1.1. Seks elevers motivasjonsforklaringer: Likheter og forskjeller	93
6.1.2. Et bidrag til videre sangdidaktisk tenkning	95
6.2. ANDRE MOTIVASJONSVEIER INN I DET SANGDIDAKTISKE LANDSKAPET	97
Litteratur og referanseliste.....	99

Vedlegg

INFORMERT SAMTYKKE FRA FORSKNINGSDELTAERNE

INTERVJUGUIDE

PROSJEKTGODKJENNELSE FRA NSD

Tabeller, bokser og figurer

Tabeller

Tabell 5.1. Analyseeksempel: Datareduksjon og utvikling av meningstemaer	55
--	----

Bokser

Boks 1.1. Kompetansemål for opplæring i hovedinstrument, 1. studieår	12
Boks 1.2. Kompetansemål for opplæring i hovedinstrument, 2. studieår	12
Boks 1.3. Kompetansemål for opplæring i hovedinstrument, 3. studieår	12
Boks 3.1. Tre motivasjonsforhold	38
Boks 3.2. To grunnleggende motivasjonstendenser	38
Boks 5.1. Beskrivelse av meningstemaet DRIVKRAFT	60
Boks 5.2. Beskrivelse av meningstemaet MØTE	60
Boks 5.3. Beskrivelse av meningstemaet ØVING	61

Figurer

Figur 5.1. Visuell fremstilling av studiens meningstemaer	59
Figur 5.2. Drivkraft som beskrivende meningstema for elevenes motivasjon	62
Figur 5.3. Møte som beskrivende meningstema for elevenes motivasjon	72
Figur 5.4. Øving som beskrivende meningstema for elevenes motivasjon	84

Prolog

Jeg husker de enda, mine første sangtimer. Flere venner og bekjente hadde oppmuntret meg til å begynne å synge for en vokalpedagog slik at jeg kunne få enda større kontroll over stemmen min. Tanken på å bli sanger og skuespiller, eller enda bedre; musikalartist, gav slik en indre tilfredsstillelse at det var som om det var duket for bursdag, julaften og 17. mai på en gang. Jeg hadde fylt 16 år og hadde endelig funnet ut at det var skuespiller og sanger jeg skulle bli! Litt nervøs entret jeg undervisningslokalet til min første sanglærer som viste seg å være en meget hyggelig, strukturert og engasjert dame. Selv trodde jeg at det bare var noen få tekniske justeringer som skulle til før jeg virkelig skulle skjønne hvordan det hele hang sammen. Slik var det ikke. Det var tvert imot svært mange sangtekniske parametere som måtte innøves først. Mine egne forventninger samsvarte altså ikke med virkeligheten, noe som forstyrret sanggleden og pågangsmotet til å begynne med. Ikke fordi læreren sa eller gjorde noe galt. Det var bare det at jeg satt igjen med en følelse av at jeg ikke kunne synge likevel. Men, jeg gav ikke opp. Jeg skulle klare å overvinne de tekniske utfordringene. Det første semesteret holdt vi utelukkende på med sangteknisk perfektionering med alt det innebar av vokalplassering, kjeveåpning, støttemuskulatur og pustestrategier. Den gangen gjorde det meg ikke noe at vi kun jobbet med teknikk. Jeg var innstilt på å følge lærerens råd og anvisninger til punkt og prikke. Etter hvert hadde jeg stor glede av å synge både Mozart-arianer og musikalsanger på klassisk vis. Ja, for det var de klassiske klangidealene som var normen. Gleden over å mestre det repertoaret jeg ble tildelt var langt større enn skuffelsen over ikke å bli opplært i å bruke stemmen på populærmusikalske måter, slik for eksempel Jan Werner, Whitney Houston og Céline Dion var i stand til. Så skjedde det noe. Jeg begynte å ta timer hos en annen vokalpedagog som mente at det kun fantes én måte å synge korrekt på, og for å få til det måtte jeg bli med på hennes sangmetodiske stier. Selv om jeg lærte mye gjennom pinlig nøyaktige tekniske korreksjoner, og var glad for det, kan jeg huske at jeg ikke likte den autoritære undervisningsstilen hvor jeg følte meg styrt og formet på hennes premisser. I tillegg fikk jeg beskjed om å slutte å synge musikalsanger fordi de rotet til min sangtekniske utvikling. En kombinasjon av frustrasjon og engstelse strømmet gjennom kroppen min. Skulle jeg ikke få lov til å bli musikalsanger likevel da? Og, hvordan skulle jeg få til å øve på egenhånd når ikke læreren var til stede for å korrigere alle feilene jeg gjorde? Jeg er overbevist om at hun handlet ut ifra de beste intensjoner. Likevel følte jeg meg til tider fanget: På den ene siden så jeg opp til vokalpedagogen min og ville følge hennes veier for å bli en dyktig sanger. På den andre siden tenkte jeg; «hva med mine drømmer og behov»?

KAPITTEL 1: INNLEDNING

1.1. Masteroppgavens hensikt

Det var sånn jeg følte det første året, for da var det sånn; nei, hvorfor får jeg ikke synge det jeg vil. Jeg ble ganske deppa, mista motivasjonen og hadde egentlig ikke så veldig lyst til å komme på sangtime.

[...] hvis det er en vanskelig sang som du gjerne har jobbet lenge med, slitt litt med og... Og til slutt så blir du bare bedre og bedre. Hvis du opplever det sjøl òg – da begynner det å bli meningsfullt.

Læreren prøver å forme meg for mye, i den grad at jeg ikke kjenner meg sjøl igjen av og til – i mitt artistiske uttrykk.

I hvert fall med meg, så synes jeg læreren får frem det beste i meg. Altså, hun veit hva som er bra for meg, hva som passer stemmen min. Og jeg er veldig fornøyd. Jeg føler at jeg har lært ufattelig mye og utvikla meg stort.

Disse uttalelsene, fra fire av forskningsdeltakerne i undersøkelsen, sier noe om hvordan elevers motivasjon gir seg til kjenne på ulike måter i møte med sangundervisningen. Det første sitatet antyder at elevens indre motivasjon for å synge ble svekket da hun ikke fikk synge det hun selv hadde lyst til det første året. Det andre sitatet belyser hvordan utfordrende repertoar og mestringserfaringer kan virke positivt inn på motivasjonen. De to siste sitatene signaliserer at lærerens¹ tilnærming til, eller måte å være på i undervisningen kan generere både positive og negative motivasjonsopplevelser. Flere eksempler blir drøftet i kapittel 5.

Hensikten med denne masteroppgaven er å undersøke hvordan seks elever forklarer sin motivasjon i møte med sangopplæringen i den videregående skolen. Motivasjon er et spennende og relevant tema fordi det griper inn på alle livsområder hvor læring og utvikling finner sted. På tross av dette hevder Hans Vejleskov (2009, s. 11) at den pedagogiske motivasjonslitteraturens praktiske nytteverdi har glimtet med sitt fravær de siste tiårene. Dette vil jeg komme nærmere inn på i kapittel 1.3. Likeledes finnes det svært lite sangdidaktisk forskning² som har motivasjon i hovedfokus, selv om fagfeltet blir berørt i enkelte master- og hovedfagsoppgaver. På bakgrunn av dette er det mye som tyder på at det er behov for ytterligere motivasjonsforskning i sangfaglige kontekster. Med motivasjon som hovedinngang til mitt forskningsprosjekt ønsker jeg å kunne bidra til kunnskapsutvikling innen sangdidaktisk tenkning og til videre utvikling av sangundervisningen ved musikklinja.

¹ I denne studien vil begrepene vokalpedagog og sanglærer eller pedagog/lærer bli benyttet om hverandre. Forskningsdeltakerne mine benytter for eksempel gjennomgående begrepet (sang)lærer.

² Forskningen jeg sikter til vil bli presentert i kapittel 2 der jeg blant annet tar for meg utvalgte master- og hovedfagsoppgaver som berører det motivasjonsteoretiske fagfeltet. Ingen av disse studiene har hovedfokus på motivasjon i samme utstrekning som jeg har i denne undersøkelsen. I alle fall ikke i tilknytning til sangfaget i videregående opplæring. Denne oppgaven kan altså bidra med nye motivasjonsforståelser som ikke fanges opp av den tidligere forskningen på feltet.

Drøftingen og oppdagelsene³ jeg har kommet frem til kan for øvrig leses som et bidrag til økt bevissthet også i didaktiske⁴ kontekster som ikke har med sangundervisning å gjøre.

I delkapitlene som følger vil jeg aktualisere temaet motivasjon for å tydeliggjøre bakgrunnen for mitt temavalg. Først ønsker jeg å vise til mine egne erfaringer som sangelev og vokalpedagog for å gjøre min egen *forforståelse*⁵ av det sangdidaktiske landskapet så eksplisitt som mulig. Dernest vil jeg si noe om motivasjonens betydning for fremgang eller motgang på alle samfunnsarenaer, med vekt på elevers læringsprosesser i skolen. Videre vil jeg skissere læreplanens kompetansemål for sangundervisningen i videregående opplæring for å synliggjøre konteksten studien har foregått i. Deretter presenterer jeg studiens problemformulering og forskningsspørsmål, før jeg til slutt redegjør for oppgavens struktur.

1.2. Hvorfor nettopp motivasjon?

Min interesse for motivasjon i sangundervisningen må forstås i lys av mine tidligere erfaringer og opplevelser som sangelev og vokalpedagog. Jeg har fått kjenne på kroppen hvordan min egen sangglede har latt seg forstyrre av enkelte læreres holdninger og kontrollbehov, og jeg har vært i dialog med kolleger som kjenner seg igjen i mine opplevelser. Et eksempel som berører min egen bakgrunn som sangelev finnes i Kenneth S. Bekkemoens (2013) masteroppgave om stemmebruk og ulike vokaltradisjoner. Han forteller at:

Av klassiske pedagoger fikk jeg høre at å synge soul- og rock-musikk var skadelig for stemmen og jeg skulle helst ha en så mørk og homogen klang som mulig hele tiden. På grunn av de ulike framgangsmåtene jeg ble fortalt, og den forvirringen det ga meg, mistet jeg høyden min. Jeg fikk problemer med å komme opp på de tonene som før ikke var noe problem. De mente også at jeg sang nasalt, noe som ikke var pent å høre på (Bekkemoen, 2013, s. 9).

Denne beskrivelsen harmonerer med mine egne opplevelser som sangelev av pedagoger skolert innen *klassisk sang*⁶. Slik sett har Bekkemoen og jeg en nokså lik forforståelse, selv om vi har to forskjellige vinklinger i våre oppgaver. Med utgangspunkt i mine erfaringer vil jeg uttrykke en viss bekymring for hvordan noen vokalpedagogers holdninger, arbeidsmetoder og lærings syn kan – uten at de nødvendigvis er klar over det – påvirke elevers motivasjon på

³ Fordi jeg assosierer begrepene *funn* og *resultater* med talldata og dermed kvantitativ forskning vil jeg isteden benytte begrepene *oppdagelser* og *kunnskapsbidrag*, da disse, etter min mening, har en mer kvalitativ klangbunn.

⁴ Begrepet *didaktikk* stammer fra det greske ordet *didaskhein*, som betyr formidling eller undervisningslære, og handler i korte trekk om hvordan en går frem for å tilrettelegge og gjennomføre en undervisningssituasjon (Waagen, 2011, s. 129-130).

⁵ Begrepet *forforståelse* kan defineres som måten vi møter forskningsfeltet på, sett i lys av «[...] det teoretiske rammeverket, men også mer eller mindre skjult bagasje som erfaringer, verdier, kunnskap, forskningsfilosofi og holdninger til det feltet eller området vi skal studere» (Nilssen, 2012, s. 68).

⁶ Klassisk sang rommer flere stilarter fra middelaldermusikk, via barokken, klassisismen, romantikken, moderniteten og frem til samtidsmusikken anno 2015. Blant det klassiske sangrepertoaret finnes blant annet madrigaler, operaarier, lied og romanser. I denne oppgaven sees disse stilartene under ett. Derav betegnelsen *klassisk sangtradisjon/sang*.

en negativ måte. Slik jeg ser det kan forholdet mellom pedagogens metodiske intensjoner og sangelevens ønsker og ambisjoner noen ganger havne på kollisjonskurs.

Av aspekter som virket mindre motiverende ved min egen sangopplæring husker jeg for det første at *sangteknikk*⁷ gikk på bekostning av formidling, improvisasjon og konserttrening. Det håndverksmessige aspektet ved faget stod så sterkt at jeg sjelden fikk sunget igjennom en sang i sin helhet uten at vokalpedagogen avbrøt meg hyppig for å korrigere støttebruk, vokalplassering og lignende. Motivasjonen for å øve på egenhånd ble sterkt svekket fordi jeg var redd for ikke å finne tilbake til det vi hadde fått til i timen. For det andre husker jeg at de pedagogene jeg sang for hadde en klassisk sangbakgrunn. Flere av dem mente at lærere og utøvere innen populærmusikalske tradisjoner hadde dårlig sangteknikk og at de underviste på måter som kunne være direkte skadelig for stemmen. I tråd med denne holdningen ble jeg ofte frarådet å synge musikk som var selve drivkraften bak min gryende interesse for sang i utgangspunktet. Slik sett hadde jeg liten innflytelse på repertoarvalg.

I fagbladet *Stemmer som stemmer* viser professor i sang, Kåre Bjørkøy (2014, s. 25), til et eksempel for å understreke viktigheten av å ha kunnskaper om korrekt stemmebruk. Han trekker frem en svensk bassbaryton som hadde en glitrende sangkarriere til han var langt over åtti, og forklarer til sammenligning at rockevokalister ofte må gi opp karrieren sin før de blir tredve grunnet sviktende stemmehelse. Det kan imidlertid se ut til at denne påstanden mangler forskningsbasert belegg, og at nyere forskning⁸ isteden peker mot at det er mulig å synge på en sunn og hensiktsmessig måte innen alle sangtradisjoner (Klimek, Obert, & Steinhauer, 2005; Sadolin, 2012). Eksemplet ovenfor tyder på at det fortsatt eksisterer fordommer mot ikke-klassiske sangtradisjoner, noe som kan ha en negativ innvirkning på elever som har helt andre musikalske preferanser enn vokalpedagogen.

Selv opplevde jeg det som interessant og lærerikt å bli opplært innen den klassiske sangtradisjonen. Jeg likte både repertoaret og klangidealene, men det plaget meg at noen pedagoger forsøkte å overbevise meg om hvordan popsanger kunne skade stemmehelsen. Denne holdningen førte til at jeg ikke turte å prøve ut andre måter å bruke stemmen min på, selv om jeg egentlig hadde lyst til det. Fordi klassisk sangteknikk nesten alltid stod i fokus

⁷ Med sangteknikk menes blant annet *pust, vokaluttale, tungeplassering, klangfarger, lydvolum* og kunnskap om hvordan *støttemuskulatur* kan hjelpe sangeren med å holde tonene lenger, øke stemmeomfanget, forebygge heshet og ukontrollerte spenninger, kontrollere volum og tonehøyde på en uanstrengt og helsemessig forsvarlig måte (Sadolin, 2012).

⁸ Vokalforskeren Cathrine Sadolin forklarer at: «It is my firm belief that ALL the sounds a singer wishes to make are equally important and must be taken seriously and be included for research. [...]. All sounds are equally valuable; therefore this book includes tools to perform all the sounds in the voice I have ever encountered» (Sadolin, 2012, s. 7). Også Jo Estill hevder at alle stemmekvaliteter er akseptable, så fremt stemmehelsen ikke settes på spill. (Klimek et al., 2005, s. 1).

fikk jeg heller ikke noe særlig trening i konsertformidling, noe jeg savnet ettersom *interpretasjon*⁹ alltid har fanget min interesse. Selv om min egen sangopplæring foregikk privat, og dermed ikke var bundet til en læreplan, kjenner jeg meg igjen når flere sangelever jeg har vært vikar for beskriver undervisningen som noe ensrettet. Med dette sikter de blant annet til den klassiske sangtradisjonens innflytelse og den sangtekniske fokuseringen i undervisningen. De ovennevnte perspektivene utgjør riktignok mine motivasjonserfaringer som sangelev og pedagog. Sangelever anno 2015 behøver ikke nødvendigvis å oppleve det på samme måte som jeg gjorde for noen år siden. Med stor nysgjerrighet ønsker jeg derfor å bevege meg inn i dagens sangdidaktiske undervisningslandskap for å undersøke hvordan elever forklarer sin motivasjon i møte med sangundervisningen i videregående opplæring.

1.3. Motivasjon: Avgjørende for all menneskelig aktivitet og læring

Enhver pedagog og lærer ved af personlig erfaring at «det er lysten, der driver værket», og at elever, der «ikke gidder», kun får lidt eller intet ud af undervisningen. Mange større børn og unge ved det såmænd også. Alligevel har *motivation* næsten ikke optrådt i de seneste 20-30 års pædagogisk-psykologiske litteratur. Hvorfor? [...] (Vejleskov, 2009, s. 11).

Slik innleder Vejleskov sin bok om motivasjonens betydning for undervisningen i skolen. Årsakene til at motivasjon ikke har hatt større plass i pedagogisk litteratur de siste tiårene mener han skyldes en for sterk teoretisk fremstilling av feltet, noe som kan ha skygget for den praktiske betydningen i en pedagogisk kontekst. En annen potensiell årsak mener Vejleskov kan knyttes opp mot den amerikanske psykologen og filosofen D. E. Berlyne. På 1960-tallet hevdet han at alle elever i skolen burde være indremotiverte. Å skulle tilrettelegge for indre motivasjon for samtlige elever i skoleklasser på opptil trediver personer kan ha blitt oppfattet som nærmest umulig. Dårlig samvittighet blant lærere kan derfor ha vært en medvirkende årsak til feltets nedtoning i pedagogisk litteratur. En tredje årsak kan tilskrives en oppfattelse om at det å definere elevens motivasjon som stor eller liten kan anses som politisk ukorrekt. Dette fordi fokuset utelukkende rettes mot individet, mens mer samfunnsmessige faktorer uteblir. Vejleskov mener likevel at motivasjon er avgjørende for all menneskelig aktivitet og læring (Vejleskov, 2009, s. 11). Men hva er det som gjør at motivasjon kan ha en slik status?

Allerede ved fødselen stifter mennesket bekjentskap med motivasjon, påpeker Ole Frederik Lillemyr (2007, s. 9-10). Det er i kraft av motivasjon at det aktivt går inn for å oppleve, skape,

⁹ *Interpretasjon* defineres av Helge Birkeland som en «[...] kunstnerisk gjengivelse av dikterens og komponistens intensjoner transformert gjennom sangerens personlighet» (Birkeland, 1991, s. 9). Det handler om «[...] å kunne tolke stemninger og menneskelige lidenskaper, symbolske naturskildringer og bilder av sjelelige landskap – alt i differensierte klangfarger, i vekslende dynamikk og tempo, i en tekstlig gjengivelse som løfter sangen opp til en høyere poesi» (ibid.).

undersøke og tilegne seg nye kunnskaper og ferdigheter. Motivasjon har også innvirkning på hvordan en oppfatter seg selv som menneske, altså hvordan en verdsetter seg selv og utvikler tillit ovenfor egne evner og egenskaper. Måten vi oppfatter oss selv på vil være av betydning for hvilke aktiviteter og handlinger vi utvikler engasjement og interesse for. Både innenfor utdanningssystemet og i organisasjonslivet er motivasjon essensielt. I arbeidet med å tilrettelegge for et tilfredsstillende og fremgangsrikt miljø rettes ofte fokuset mot hvordan motivasjon best kan fremmes, hva slags motivasjon som vil generere gode og kvalitetsbevisste resultater, hva slags motivasjon som egner seg for økt engasjement, innsats og trivsel, og hvilke typer motivasjon som danner grobunn for fruktbare relasjoner og samarbeid (ibid.).

Lillemyr forklarer videre at motivasjon er av fundamental betydning for hvordan mennesket lærer, får kjennskap til nye kunnskaper og ferdigheter. Det trekkes gjerne mot handlinger og aktiviteter det ser positivt på, der forventningen og tilliten er stor. Likeledes avstår vi gjerne fra situasjoner vi ser negativt på, enten fordi situasjonen ikke samsvarer med egne verdier eller fordi vi føler oss ubekvem med den. Lillemyr (op.cit., s. 10) avslutter med å fastslå at innsikter i både egne og andres motivasjon, altså det som skaper inspirasjon og engasjement, vil være avgjørende for medgang eller motgang på alle samfunnsarenaer.

Nylig viste jeg til Vejleskov (2009, s. 11) som mener at en praktisk pedagogisk anvendelse av motivasjon har vært en mangelvare i litteraturen de siste tiårene. Dette støttes av Odd Ivar Strandkleiv (2006, s. 27) som bringer på bane flere praktiske og veiledende motivasjonsråd i en liten håndbok. Disse har til hensikt å tilrettelegge for gode læringsprosesser i skolen. Han skriver blant annet om hvordan læreres faglige entusiasme og engasjement kan smitte over på elevene, og at de derfor bør utvise stor nysgjerrighet og engasjement ovenfor læring. Videre oppfordrer han lærere til å gi elevene flere valgmuligheter slik at de opplever seg selv som igangsettere av de læringsaktivitetene de står ovenfor. Autonomi har mye å si for elevers indre motivasjon, hevder han. Han mener også at nytt lærestoff, så langt det er mulig, bør knyttes an til elevenes livsverden. Lærere bør for øvrig tilstrebe seg å tilrettelegge for et inkluderende læringsmiljø tuftet på gjensidig anerkjennelse og følelse av tilhørighet (op.cit., s. 28 ff.). Flere av Strandkleivs råd vil være gjenkjennelige teoritilfanget, samt i analysen og drøftingen av empirien (se kapittel 3 og 5).

1.4. En presentasjon av det sangdidaktiske landskapet

For å skape en helhetlig forståelse av det landskapet studien har foregått i vil jeg i korte trekk skissere rammene som ligger til grunn for sangopplæringen i den videregående skolen. Først

vil jeg si noe om formålet med sangundervisningen. Deretter presenterer jeg kompetansemålene slik disse artikuleres i læreplanene¹⁰ for første, andre og tredje studieår.

I læreplanen for andre og tredje studieår står det blant annet at undervisningen i hovedinstrument (kor og samspill) skal ivareta den utøvende dimensjonen ved musikkfaget og sørge for rekruttering av musikkutøvere til det frivillige og profesjonelle musikkliv. Kompetansen som utvikles skal kunne danne grobunn for videreutvikling og nyskaping av musikk. Elevene skal gis mulighet til estetiske opplevelser og erfaringer, samt til utvikling av eget musikalsk uttrykk. Opplæringen skal også stimulere til personlige mestring, tålmodighet, selvdisciplin og kreativitet, noe som er viktig for å kunne realisere den enkeltes utøvermuligheter. Undervisningen skal for øvrig kunne kvalifisere elevene til opptak ved høyere utdanningsinstitusjoner innen musikk og pedagogikk (Utdanningsdirektoratet, 2006b, s. 2).

Nedenfor presenterer jeg kompetansemålene for opplæringen i hovedinstrument slik de uttrykkes i læreplanene (Utdanningsdirektoratet, 2006a, s. 3-4; 2006b, s. 4-5):

<p>Boks 1.1. <u>Kompetansemål; 1. studieår</u> <i>Mål for opplæringen er at elevene skal kunne:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - framføre musikkstykker - vise grunnleggende teknikk - bruke instrumentet som et individuelt musikalsk uttrykksmiddel - innstudere nytt repertoar - utarbeide ukeplaner for egen øving - spille/synge primavista etter noter - gjøre rede for grunnleggende instrumentkunnskap - anvende teknikker for oppvarming og forebygging av belastningsskader - vise ferdigheter i gehørspill/sang 	<p>Boks 1.2. <u>Kompetansemål; 2. studieår</u> <i>Mål for opplæringen er at elevene skal kunne:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - beherske grunnleggende teknikk - framføre et repertoar med musikk fra ulike sjangre og/eller epoker - knytte ulike uttrykksmåter til sjangrer og epoker - anvende ulike metoder for innstudering - utarbeide og begrunne ukeplaner for egen øving - delta aktivt i valg av repertoar - knytte praktisk musisering til relevant teori - improvisere på hovedinstrumentet - spille/synge etter gehør - vurdere ulike sider ved sceneopptredenen og konsertforberedelse 	<p>Boks 1.3. <u>Kompetansemål; 3. studieår</u> <i>Mål for opplæringen er at elevene skal kunne:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - framføre et variert repertoar - formidle et musikalsk innhold med et personlig uttrykk - beherske egnet instrumentteknikk - gjøre selvstendige musikalske valg - delta aktivt på konserter - beherske relevante innstuderingsteknikker
--	--	--

Kompetansemålene er informative med tanke på bakgrunnen og konteksten for denne studien.

I tillegg har de relevans for drøftingen fordi to av deltakerne fremmer noen synspunkter som relaterer seg til læreplanens innhold. Dette kommer jeg tilbake til i kapittel 5.

¹⁰ Læreplanen for første studieår gir informasjon om opplæringsformål, kompetansemål, grunnleggende ferdigheter, timetall, vurderings- og eksamensform for fagdisiplinene hovedinstrument, bi-instrument, samspill og anvendt musikk (Utdanningsdirektoratet, 2006a). Læreplanen for andre og tredje studieår inneholder samme informasjonenhet for fagdisiplinene hovedinstrument, bi-instrument, besifringsspill, øvingslære, kor og samspill (Utdanningsdirektoratet, 2006b).

Sangopplæringen er dessuten forankret i *mesterlæretradisjonen*, en tradisjon som i følge Wenche Waagen (2011) er ledende innen kunstfagopplæringen. Hun definerer begrepet som «[...] en opplæringsform som skjer i praktiske situasjoner, der eleven får innføring i ferdigheter, kunnskaper og holdninger ved å gå i lære hos en mester i faget» (op.cit., s 84). Læringen foregår altså i et praksisfellesskap der observasjon, imitasjon, problemløsning og identifikasjon står sentralt. Innsikter i mesterens kunnskaper og ferdigheter i faget utgjør slik sett et vesentlig aspekt ved opplæringen (op.cit., s. 84-85). Dermed er det betimelig å foreslå at sangelevers motivasjon i mange tilfeller oppstår i møtet med læreren og læringsaktivitetene. En kunne kanskje kalle det for en kunstfaglig møtekontekst. I forlengelse av dette hevder Geir Stavik-Karlsen (2013, s. 248-249 og 259) at det ligger et uforløst potensiale i å betrakte læreren som kunstner og lærergjerningen som en kunstart. Han foreslår å konstruere undervisningen som en performancesituasjon der lærerne oppfordres til å være spontane, grenseoverskridende, påtrengende og provokative i sin tilnærming. Performance som metode kan skape et forpliktende nærvær mellom lærer og elev og dermed danne grunnlaget for samtalen og møtet. En performativ undervisningssituasjon vil videre kunne være en kilde til oppmerksomt engasjement, glede og nærvær slik at elevene kobles på. Stavik-Karlsen understreker for øvrig at en slik påkobling danner grunnlaget for all læring (ibid.). Det kunstfaglige møtepotensialet kan slik sett leses som et motivasjonelt supplement til den tradisjonelle motivasjonslitteraturen som blir presentert i kapittel 3.

1.5. Problemformulering og forskningsspørsmål

Med bakgrunn i studiens tematikk, herunder min egen forforståelse som sangelev og vokalpedagog, har jeg kommet frem til følgende problemformulering¹¹:

Hvordan forklarer elever sin motivasjon i et sangdidaktisk landskap?

Jeg har også utviklet noen *forskningsspørsmål* i tråd med Lotte Rienecker og Peter S. Jørgensens (2013, s. 104) anbefalinger. De understreker at problemformuleringens oppgave er å dekke oppgavens hovedfokus, mens forskningsspørsmålene har til hensikt å besvare selve problemformuleringen. Mine forskningsspørsmål lyder som følger:

1. *Hvordan forklarer seks sangelever i videregående opplæring sin motivasjon?*
2. *Hvilke likheter og forskjeller trer frem i elevenes motivasjonsforklaringer?*

¹¹ *Problemformulering* synes å være et mer fruktbart begrep enn *problemstilling*. Det sistnevnte begrepet angir den konteksten problemet er en del av – som en slags sondering av hvilke problemområder som eksisterer innenfor et bestemt tema. En *problemformulering* fremstår derimot som et mer konkret spørsmål en ønsker å få svar på innenfor en gitt problemstilling (Rienecker & Jørgensen, 2013, s. 87). Lignende perspektiver er å finne hos Olga Dysthe et al. (2010, s. 152).

Forskningsspørsmålene besvares gjennom analysen og drøftingen av empirien (se kapittel 5), og fremheves deretter i konklusjonen (se kapittel 6). I siste del av oppgaven diskuterer jeg hva mine oppdagelser kan ha å si for det sangdidaktiske feltet. Drøftingsspørsmålet for denne delen, kapittel 6.2. er: *Hvordan kan elevenes motivasjonsforklaringer være et bidrag til videre sangdidaktisk tenkning?*

1.6. Oppgavens struktur

Så langt har jeg gjort rede for denne studiens hensikt, problemformulering og forsknings-spørsmål. Jeg har også forsøkt å synliggjøre hvordan motivasjon virker inn på all menneskelig aktivitet og læring. Videre har jeg presentert kompetansemålene for sangopplæringen i den videregående skolen for å gjøre leserne kjent med den konteksten studien har foregått i.

Kapittel 2 tar for seg et utvalg av tidligere forskning på det sangdidaktiske fagfeltet. Forskningen jeg har valgt ut representerer fem viktige pedagogiske og didaktiske områder der sangfaget betraktes i lys av 1) glede, drivkraft og motivasjon, 2) repertoar, sangtradisjoner og sangteknikk, 3) vurderingspraksiser, 4) læreplanen og 5) identitet. Disse bidragene har vært viktige for å kunne posisjonere min egen studie i forhold til tidligere forskning.

Denne studiens pedagogiske teortilfang har hovedfokus i kapittel 3. Innledningsvis presenterer jeg et kort historisk omriss etterfulgt av en bred motivasjonsdefinisjon. Deretter følger noen refleksjoner om kunsthøgskolepedagogiske perspektiver på motivasjon, før jeg går nærmere inn på det teoretiske rammeverket som ligger til grunn for analysen og drøftingen.

Mine metodologiske overveielser presenteres i sin helhet i kapittel 4. Her begrunnes mitt vitenskapsfilosofiske ståsted og min fenomenologisk-hermeneutiske tilnærming til feltet. Videre diskuterer jeg etiske utfordringer, gjør rede for valg av datagenereringsmetode, og forklarer intervjuguidens funksjon. Kapittelet inneholder også informasjon om utvalgsstrategi og rekruttering av forskningsdeltakere, og dessuten en redegjørelse for hvordan analysen, intervjuene og transkriberingen har foregått. Avslutningsvis diskuterer jeg forskningens kvalitet, sett i lys av begrepene pålitelighet, troverdighet, bekreftbarhet og overførbarhet.

I kapittel 5 presenteres og diskuteres sentrale oppdagelser fra empirien ved hjelp av de fire motivasjonsteoretiske innfallsvinklene som står omtalt i kapittel 3. Oppgavens siste del, kapittel 6, søker å oppsummere drøftingen og oppdagelsene som ble gjort. Samtidig reflekterer jeg over hvordan denne studien kan være et bidrag til videre sangdidaktisk tenkning. Helt til slutt fremmes noen ideer til videre forskning.

KAPITTEL 2: SANGFAGLIGE PERSPEKTIVER

For å kunne posisjonere mitt eget forskningsprosjekt i forhold til tidligere forskning på feltet gjennomførte jeg en søkeprosess ved hjelp av nøkkelord og nøkkelsetninger som *sangmotivasjon*, *sangundervisning* og *motivasjon*, samt *motivasjon i sangundervisningen*. I den anledning benyttet jeg søkemotorene *Google*¹², *Google Scholar*¹³ og *ERIC*¹⁴ hvorav de to sistnevnte søkemotorene er mer akademisk tilpasset. Det viste seg imidlertid å eksistere svært lite eller ingen forskning som bygger på kombinasjonen sangundervisning og motivasjon. Derfor har jeg funnet det hensiktsmessig å presentere utvalgte forskningspublikasjoner innen det sangdidaktiske landskapet. For å kunne bidra med ny kunnskap innen eget fagfelt måtte jeg nødvendigvis sette meg inn i det feltet kunnskapen skal være et bidrag til. Forskningsbidragene jeg presenterer på de kommende sidene fant jeg via søkemotorene *DiVA*¹⁵, *DUO*¹⁶ og *NORA*¹⁷, med unntak av noen få publikasjoner som jeg fikk tilsendt direkte av forfatterne.

Forskningen som blir presentert retter søkelyset mot ulike didaktiske forhold ved sangundervisningen. Med noen få unntak handler ikke disse forholdene isolert sett om motivasjon. Likevel tangerer de min forskning fordi flere av temaene som belyses også dukker opp i min egen studie. Selv om motivasjon blir omtalt i noen av studiene skiller de seg likevel fra min oppgave som utelukkende fokuserer på dette. Under arbeidet med forskningsgjennomgangen åpnet det seg en mulighet for å sortere forskningen under fem overskrifter: 1) Sangfaget sett i lys av glede, drivkraft og motivasjon, 2) Sangfaget sett i lys av repertoar, sangtradisjoner og sangteknikk, 3) Sangfaget sett i lys av vurderingspraksiser, 4) Sangfaget sett i lys av læreplanen, 5) Sangfaget sett i lys av identitet.

2.1. Sangfaget sett i lys av glede, drivkraft og motivasjon

Astri Skarpengland (2003) har skrevet hovedfagsoppgaven *Den rytmiske sanger - Hva ligger bak ønsket om å synge?* Denne handler om elevers trang til å måtte synge og om hvilke bakenforliggende ideologier og årsaker som gjør at unge sangelever trekkes mot den rytmiske sangtradisjonens uttrykksform. Hun setter også fingeren på i hvilken grad det tas høyde for sangelevers forventninger og positive sangopplevelser i undervisningen, samtidig som den rytmiske musikkens egenart blir ivaretatt. Skarpenglands vektlegging av selvoppfatning og

¹² <https://www.google.no/>

¹³ <https://scholar.google.no/>

¹⁴ <http://eric.ed.gov/> (The Education Resources Information Center).

¹⁵ <http://www.diva-portal.org/> (Digitala Vetenskapliga Arkivet).

¹⁶ <https://www.duo.uio.no/> (Digitale Utgivelser ved Universitetet i Oslo).

¹⁷ <http://www.ub.uio.no/nora/search.html> (Norwegian Open Research Archive).

selvtillit, sosial status og motivasjon har overføringsverdi til min egen forskning. I hennes oppgave poengteres det dessuten at den rytmiske sangtradisjonen som undervisningsform er relativt fersk. Akkurat dette kan være med på å forklare hvorfor mine forskningsdeltakere gir uttrykk for at den klassiske sangtradisjonen synes å ha stor innflytelse i undervisningen.

I hovedfagsoppgaven *Hva fremmer sanggleden?: Med fokus på en intervjuundersøkelse av sangelever i kulturskolen, forstått ut i fra et pedagogisk perspektiv*, retter Marianne Skotmyr (2005) søkelyset mot hva sangglede egentlig er og hva som skal til for å fremme den. Det teoretiske fundamentet for undersøkelsen kretser blant annet omkring motivasjon og identitetsutvikling, sangmetodikk, samt lærerens musikk- og menneskesyn. Spesielt dette med motivasjon og sangmetodikk er relevant også for mitt eget forskningsarbeid. Både Skarpenland og Skotmyr har dessuten elevperspektivet i fokus, slik også jeg har.

Utgangspunktet for Åsne B. Persens (2005) undersøkelse er hvor sårbart det kan være å eksponere stemmen sin ovenfor andre. Aspekter som vurdering, prestasjonskrav og negative kommentarer kan virke hemmende på sanggleden, mens vektlegging av opplevelse fremfor prestasjon kan ha motsatt virkning. Hun forsøker også å klargjøre hvordan det å lære seg å synge kan danne grobunn for en positiv mestringsspiral. Prosjektet resulterte i hovedfagsoppgaven *Utrolig å få synge ut: Om hvordan sangglede kan hemmes og fremmes*. Både sangglede, prestasjon, og mestring har med motivasjon å gjøre og viser at også denne studien berører det motivasjonsteoretiske landskapet.

En kroppsbasert tilnærming til sangfaget danner grunnlaget for Inger Loe (2012) sin undersøkelse; *Gje meg handa di: Kroppsbasert metodikk i sang i musikkundervisningen*. Loe fremhever at en kroppslig tilnærming til sang kan bidra til å skape en bedre forståelse for sentrale teoretiske begreper og dessuten gi rom for større delaktighet i egen læreprosess. Disse oppdagelsene blir blant annet drøftet i lys av motivasjon. Ingen av de ovennevnte master- og hovedfagsoppgavene har motivasjon som hovedinngang til sine studier. Likevel fremstår de som eksempler på hvor betydningsfullt motivasjon er for læring.

I masteroppgaven til Anita Røe (2014); *Hovedinstrumentet, musikken og meg. Motivasjon for øving*, undersøkes det hvilke faktorer som virker inn på elevers motivasjon for egenøving. Studien viser blant annet at elevenes tanker om egne prestasjoner og ferdigheter spiller en vesentlig rolle for lysten til å øve. Selv om oppgaven ikke har sangfaget i hovedfokus inneholder den informasjon om temaene øving, repertoarvalg og motivasjon. Disse temaene er relevante sett i lys av mine forskningsdeltakeres motivasjonsforklaringer.

2.2. Sangfaget sett i lys av repertoar, sangtradisjoner og sangteknikk

Gunnlaug G. Svela (2013) opplever at det er en sterk divergens mellom opplærings-tradisjonene innen jazzsang og klassisk sang i sin masteroppgave; *Hvilke likheter og forskjeller finnes mellom klassisk sangopplæring og jazzsangopplæring, og hvordan kan de to opplæringstradisjonene dra nytte av gjensidig kompetanseutveksling?*¹⁸. Oppgaven viser blant annet hvor viktig det er at vokalpedagogen, uansett sjangertilhørighet, innehar en solid pedagogisk kompetanse som åpner for tillit, motivasjon, oppmuntring, dialog og empati. Vokalpedagoger bør også beherske et bredt spekter av stilarter dersom de skal undervise innen flere sjangre. Flere av disse perspektivene er gjenkjennelige blant mine forskningsdeltakeres motivasjonsforklaringer når de snakker om repertoar og relasjonen til læreren sin.

I studien *Klassisk vokalpedagog vs. rytmisk repertoar: En undersøkelse av sangundervisning i videregående skole* undersøker Ive B. Romme (2009) hvilke utfordringer og krav klassisk skolerte vokalpedagoger står ovenfor i møte med rytmisk repertoar i undervisningen. Romme opererer med to problemformuleringer i sin studie. Den ene søker å kartlegge fordelingen av sjangre i undervisningen på bakgrunn av eksamensprogram fra totalt 88 sangelever (VG3) ved 11 forskjellige skoler på Vestlandet og Østlandet. Sammenlagt viser undersøkelsen at 39% av repertoaret som fremføres består av klassisk sang, 18% av musikal, 11% av jazz, 9% av pop, 6% av rock og 17% av andre sjangre (Romme, 2009, s. 29-30). Selv om studien ble gjennomført i 2009 er det grunn til å anta¹⁹ at den klassiske tradisjonen fortsatt har størst innflytelse i sangopplæringen. Den andre problemformuleringen forsøker å belyse hva slags holdninger og praktisk erfaring vokalpedagogene har i forhold til det å undervise i rytmisk repertoar. Her viser studien at noen pedagoger underviser rytmisk repertoar med klassisk grunnteknikk og notebasert innlæring, mens andre forsøker å ta i bruk både improvisasjon og rytmisk sangteknikk ved å lytte til utøvere innen disse tradisjonene (op.cit., s. 63). Den klassiske sangtradisjonens innflytelse er også gjenkjennelig i min egen studie der flere av deltakerne forklarer hvordan klassisk sang påvirker motivasjonen deres.

Kenneth S. Bekkemoens (2013) masteroppgave; *Stemmen og stilforståelse*, tar et oppgjør med den klassiske sangtradisjonen som han hevder har dominert både utdanningsinstitusjoner og det sanglige klangidealet gjennom mange år. Han forklarer blant annet at han i møte med klassiske vokalpedagoger ble fortalt at det å synge soul- og rock-musikk var skadelig for

¹⁸ Oppgavens tittel er for øvrig identisk med forskningsprosjektets problemformulering.

¹⁹ I tillegg til Ive B. Rommes (2009) oppdagelser finner denne antakelsen også støtte blant mine forskningsdeltakeres perspektiver. For øvrig artikuleres lignende erfaringer hos både Kenneth S. Bekkemoen (2013) og Sølvi E. Halvorsen (2007).

stemmen. Dette dannet grunnlaget for hans interesse om å forske på anvendelige sangteknikker innen vokaltradisjonene soul/gospel og heavy metal. Studien er interessant fordi Bekkemoen og jeg på mange måter deler en felles forforståelse for den klassiske opplæringstradisjonens dominans. Hans opplevelser relaterer for øvrig i stor grad til motivasjon for sangfaget og har slik sett vært en viktig inspirasjonskilde for meg.

Sølvi Elise Halvorsens (2007) studie, *Å synge rytmisk når utgangspunktet er klassisk: En studie i rytmisk sangteknikk*, har mye til felles med Bekkemoens undersøkelse. For det første forsøker de begge å definere en terminologi for rytmisk sangteknikk. For det andre analyserer de utvalgte rytmiske sangere med sikte på å forklare hva de gjør musikalsk og sangteknisk. Halvorsens studie indikerer at den klassiske sangtradisjonen har stor innflytelse i sangundervisningen, og at det er behov for større breddekompetanse blant lærerne.

De sistnevnte undersøkelsene tar for seg sjangerproblematikk og utfordringer knyttet til breddekompetanse på tvers av ulike sangtradisjoner. Samtidig diskuteres et behov for kunnskap om stemmebruk som utfordrer tradisjonelle undervisningsmetoder. Heri etterspørres en terminologi som er tilpasset en rytmisk måte å bruke stemmen på. Dette vitner om en økende interesse for sangteknikk som den klassiske sangtradisjonen ikke kan tilby. Selv om disse studiene fokuserer på pedagog- og/eller utøverperspektivet, har de overføringsverdi til hvordan mine forskningsdeltakere opplever motivasjon i møte med ulike typer repertoar og sangtradisjoner. Mye tyder på at visse typer repertoar utfordrer sangelevers indre motivasjon fordi de blir stilt ovenfor noe de ikke har kjennskap til fra før av. Likeledes kan møtet med læreren legge en demper på motivasjonen fordi de har forskjellige musikalske preferanser, ønsker og ambisjoner. Dette vil bli nærmere diskutert i kapittel 5.

2.3. Sangfaget sett i lys av vurderingspraksiser

Vokalpedagogens vurderingspraksis heter studien til Tone Synnøve Alfsen (2013). Hun er blant annet nysgjerrig på hvordan en kan vurdere en elevs opplevelse eller tolkning av et musikkstykke, samt hvilke kriterier som skal ligge til grunn for å vurdere om en elev har et personlig uttrykk eller ei (Alfsen, 2013, s. 36). I kapittel 3 der Alfsen tar for seg vurdering av elevenes ferdigheter, utgjør motivasjon en del av drøftingen. Dette viser at ulike former for vurdering også kan virke inn på elevers opplevelse av motivasjon.

2.4. Sangfaget sett i lys av læreplanen

I hovedfagsoppgaven *Musikklinja som intensjon og opplevd virkelighet*, retter Britt Kristin Fjellstad (2005) søkelyset mot forholdet mellom den formelle læreplanen (den som er vedtatt), den oppfattede læreplanen (lærerens tolkning av denne), den operasjonaliserte læreplanen (hvilke prioriteringer læreren foretar med tanke på valg av innhold), og den erfarte læreplanen (hvordan elevene opplever læreplanens innhold, sett i lys av egne forutsetninger, interesser og erfaringer). Selv om studien ikke omhandler sangfaget spesielt har flere av oppdagelsene hennes overføringsverdi til min egen studie. I kapittel 4 viser hun for eksempel til to dikotomiske diskurser på musikklinja hvorav den ene diskursen løfter frem *musikklinja som sjangeråpen*, mens den andre diskursen løfter frem *musikklinja som klassisk tradisjonsbærer*. I diskusjonen av disse diskursene vises det til flere elevsynspunkter som helt tydelig gir uttrykk for erfaringer og opplevelser som fanger opp ulike former for motivasjon.

2.5. Sangfaget sett i lys av identitet

I doktorgradsavhandlingen *Vokal identitet. En diskursteoretisk analyse av profesjonelle sangeres identitetsdannelse* har Tiri B. Schei (2007) gjennomført en intervjubasert casestudie omkring hvordan tre unge og nyutdannede sangere innenfor sangtradisjonene klassisk, pop, og jazz konstruerer sin egen sangidentitet med tanke på det å bli og det å være en sanger. I sin undersøkelse har hun valgt å undersøke:

[...] *hva slags standarder og regler som styrer sangernes valg, væremåter, snakkemåter, trivsel med yrkesvalg, sjanger og ikke minst måter å synge på, og hvordan krav styrer dem* (Schei, 2007, s. 65).

Informantene²⁰ omtales som klassisksangeren Trond, popsangeren Gry og jazzsangeren Liv. Sammen defineres deres identiteter ved hjelp av et konstruert diskursivt rom – *det vokalkulturelle rommet*. Her eksisterer alle former for sang, sangteknikk, sangidealer, sjangere, stamrepertoar, fysiske omgivelser, konsertlokaler, øvingsrom og div. hjelpemidler som noter, piano, mikrofon og sanganlegg. I det vokalkulturelle rommet er Schei ute etter å undersøke sangernes væremåte, tankesett og måter å handle på i forhold til det å identifisere seg med en sanger. Hun påpeker for øvrig at begrepet sanger alene ikke vil være dekkende for å beskrive de nevnte posisjoneringer i dette rommet (op.cit., s. 29). Selv om mitt fokus ikke er rettet mot identitet kommer en likevel ikke unna at også mine forskningsdeltakere har sin personlige måte å være, tenke og handle på i forhold til det å identifisere seg med en sanger. I min oppgave kommer dette til uttrykk i form av motivasjon.

²⁰ Schei benytter begrepet *informanter* i motsetning til *forskningsdeltakere*, slik jeg gjør gjennomgående i denne studien.

KAPITTEL 3: ET MOTIVASJONSTEORETISK OMRISS

3.1. Hva er motivasjon?

Begrepet *motivasjon* forklares av Lillemyr (2007, s. 23) som en sammensetting av de latinske ordene *movere* som betyr å bevege, og *motivus* (motiv) som betyr «som setter i bevegelse». Altså en bevegelse mot noe eller i en bestemt retning. Videre forklarer han at den allmenne oppfattelsen av motivasjon lenge har vært definert som «[...] enhver disposisjon eller tilstand i individet som mobiliserer energi og gir retning for en handling eller aktivitet» (ibid.).

I undervisningsøyemed mener Martin L. Maehr (1984, s. 118-121) at en kan trekke motivasjonelle slutninger basert på observasjon av fem identifiserbare atferdsmønstre. Disse mønstrene omtales som retning, utholdenhet, vedvarende motivasjon, aktivitetsnivå og prestasjonsnivå [egen oversettelse]. *Retning* handler om muligheten til å foreta et valg blant et sett med flere handlingsalternativer og regnes som et av de første tegnene på motivasjon. Et eksempel på dette kan være en elev som velger å gå på trening istedenfor å gjøre lekser. Det er altså selve beslutningen om å foreta det ene framfor det andre som kan kobles til motivasjon. *Utholdenhet* kan også observeres som en måte å fatte beslutninger på. En kan måle hvor lenge en er i stand til å holde fokuset på en og samme oppgave og om motivasjonsnivået er høyt eller lavt. En elev som har sittet og skrevet på norskstilen sin i flere timer på rad uten å ha latt seg forstyrre kan sies å ha stor grad av motivasjon for oppgaven. *Vedvarende motivasjon* inntreffer når en føler seg kallet til å gå tilbake til en oppgave eller handling en har holdt på med tidligere. Atferden er egeninitiert, uten noen form for ytre tvang (ikke ulikt indre motivasjon). Det kan for eksempel være en sangelev som bruker friminuttet sitt til å slå opp i boken de nettopp har arbeidet med for å finne ut mer om hvilke muskler som er involvert når en skal støtte. I motsetning til utholdenhetsperspektivet hvor en opprettholder fokuset på en og samme oppgave, oppstår det en spontan helomvending som fører en tilbake til den tidligere påbegynte oppgaven.

Begrepet *aktivitet* reflekterer muligheten til å observere hvorvidt en person har mye eller lite motivasjon. Noen elever jobber mer enn andre, noe som gjør at aktivitetsnivået regnes som et tegn på motivasjon i de aller fleste læringssituasjoner i skolen. Også begrepet *prestasjon* kan i stor grad si noe om motivasjonsstyrken hos en elev. For eksempel høyt presterende elever som plutselig velger å gjøre middelmådige oppgaver, eller middels presterende elever som tar seg sammen og øker snittkarakteren sin. Prestasjonsnivået hos en elev er et resultat av både

retning, utholdenhet, vedvarende motivasjon og aktivitetsnivå. Mæhr mener at dette kan være en årsak til at prestasjonsatferd regnes som grunnstammen i motivasjonsforskningen (ibid.).

Frem til nå har motivasjon blitt presentert som noe en kan observere ved å iaktta graden av interesse, innsats og utholdenhet blant elevene. Dette utgjør motivasjonslandskapet *kvantitative dimensjon*. Motivasjonslandskapet har også en *kvalitativ dimensjon* som fanger opp bakenforliggende årsaker til motivasjonens styrkegrad (Lillemyr, 2007, s. 31; Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 135). Motivasjonelle konklusjoner trekkes ofte på bakgrunn av observert atferd, noe som medfører visse begrensninger. For det første kan det foreligge utenforstående motiver som belønning eller straff i tilknytning til aktiviteter som foregår i undervisningen. Dette kan føre til at en elev går i gang med en oppgave uten egentlig å være motivert for den. For det andre vil ikke observasjon av atferd kunne si noe om hvorfor eleven er motivert, hva eleven er motivert for og ei heller hva slags mål eleven har. For det tredje antas det at elevers atferd styres av mål. Disse kan være forskjellige selv om elevene handler likt. I kontrast til dette kan elever med like målsetninger også handle ulikt. Dermed kan ikke motivasjon utelukkende begrenses til et atferdsstudium (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 135-136).

Sett i lys av dette vil ikke Lillemyrs motivasjonsdefinisjon på foregående side være tilstrekkelig for å forstå motivasjonsbegrepet fullt ut. Drivkraften som beveger mennesket kan både være styrt av utenforstående belønninger (ytre motivasjon) eller en altoppslukende interesse (indre motivasjon) (Lillemyr, 2007, s. 23). Han foreslår derfor en helhetlig forståelse som fanger opp både den kvantitative og kvalitative motivasjonsdimensjonen:

Motivasjon er derfor viktig ikke bare fordi det sier noe om styrken eller drivkraften bak, men også fordi det sier noe om hvilke kvalitative sider som er knyttet til drivkraften, og hva som er motivasjonens karakter (dens forankring) (Lillemyr, 2007, s. 31).

I min undersøkelse er det den kvalitative motivasjonsdimensjonen som står i fokus. Med en fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming har jeg søkt å trekke ut essensen av forskningsdeltakernes motivasjonsforklaringer. Ved hjelp av egne fortolkninger, samt studiens teoritilfang har jeg deretter tilstrebet meg å tilføre mening til de kvalitative aspektene ved deres motivasjon. Det er også den kvalitative dimensjonen som preger de pedagogiske motivasjonsteoriene jeg presenterer i delkapitlene 3.4. til 3.9.

3.2. Kunstfagdidaktiske perspektiver på motivasjon

Motivasjon blir ofte forklart i en psykologisk kontekst og utgjør en viktig del av pedagogisk læringsteori. Fordi min studie har en kunstfagdidaktisk forankring har jeg vært nysgjerrig på

hvordan motivasjon forklares innen dette fagfeltet. Min erfaring er at motivasjonsteorier artikuleres som eksplisitte læringsverktøy i pedagogikken, mens de innen didaktikken opptrer som et implisitt fokus for å muliggjøre og styrke elevers læringsutbytte. Slik sett fremstår ikke motivasjon som et eksplisitt tema i didaktisk litteratur, men tenkningen om motivasjon kan likevel finnes skjult i en annen språkbruk.

Etter å ha satt meg inn i kunstfaglig og didaktisk litteratur med vekt på estetiske læringsprosesser er det spesielt ett begrep som får stor oppmerksomhet og som tangerer motivasjonsfeltet. Jeg sikter til begrepet *meningsskaping* (Aulin-Gråhamn, Persson, & Thavenius, 2004; Kempe & West, 2010; Selander & Kress, 2010; Sitter, 2013; Østern, 2010a; Østern, 2009, 2010b; Østern & Strømme, 2014) som kan defineres på følgende måte:

Meaning-making is not just an inner, personal process. Neither is meaning-making only a thought process. Instead, the making of meaning is a lived act, it is a bodily act, it can only be partly narrated, it happens between people, it is multimodal and it energizes and changes people (Østern, 2010b, s. 47).

Meningsskaping kan altså forstås som kroppslige og multimodale²¹ handlinger som gir energi og forandrer mennesker. I nyere litteratur forklares meningsskapende prosesser som tegn på læring, forstått som en økende evne til å engasjere seg i verden på meningsfulle måter (Selander & Kress, 2010, s. 32-34). Dette foregår ved å bearbeide og transformere allerede eksisterende kunnskaper til nye representasjoner: «Att transformera information och skapa representationer är en meningsskapande aktivitet och et uttryck för hur individen orienterar sig mot och engagerar sig i världen» (op.cit., s. 33). Selve transformasjonen og de valg som ligger bak viser hvordan en har forstått noe på en ny måte (op.cit., s. 34). I estetiske tilnærminger til læring rettes fokuset mot meningsskaping gjennom å arbeide med kunstformens symbolspråk og teknikker. Dette arbeidet danner grunnlaget for utvikling av ny innsikt og kompetanse, i følge Anna-Lena Østern (2010a, s. 184). Slike arbeidsprosesser mener jeg utgjør en form for *øving* som også peker i retning meningsskaping og motivasjon. Øving forsås da som et iboende behov for å kunne noe. Eksistensfilosofen Otto Friedrich Bollnow mener at øving bør være et mål i seg selv, og ikke en mekanisk læreprosess. Mennesket vil først kunne realisere seg selv fullt ut gjennom øving, ellers vil det tørke inn og stivne. Å kunne noe skal oppleves som en indre frihetsfølelse der mennesket stilles ovenfor det egentlige og sanne liv (Bollnow, i Ruud, 1983, s. 133). En slik forståelse harmonerer med Mæhrs teori som understreker at opplevelse av mening vil være avgjørende for om en elev

²¹ *Multimodalitet* betegner en kommunikasjonsform hvor en rekke tegnsystemer tas i bruk for å tolke verden, og skape form og mening. Tegnsystemene består av lyder, gester, farger, linjer, skriftegn, matematiske tegn, musikalsk notasjon, tegninger, film, stemmeleie og ord etc. En slik tegnverden står i kontrast til skoleopplæringen der skriftspråket og stillesittende aktiviteter fortsatt har størst innflytelse (Selander & Kress, 2010, s. 26-28; Østern & Strømme, 2014, s. 19-20).

velger å engasjere seg i en aktivitet eller ikke (Maehr, 1984, s. 123). Slik sett kan meningsskaping, herunder øving, være en annen måte å artikulere motivasjon på i kunstfagdidaktiske kontekster.

Et annet kunstfagdidaktisk begrep som er beslektet med motivasjon er begrepet *kunstmøte*, eller bare *møte* (Boulton-Funke, 2014; Isaksen, 2014; Letnes, 2013; Stavik-Karlsen, 2013; Østern, 2013; Østern, 2014). Når et publikum blir berørt og grepet gjennom de modaliteter som kommer til uttrykk i en teaterforestilling kan en, i følge Østern (2014, s. 31-32), tale om et *kunstmøte*. Følelsene som vekkes kan gjøre oss provosert, skremt eller revet med. Vi kan også sitte igjen med en følelse av håp eller en kraft som tvinger oss til å ta nye standpunkt. Også kunnskapsmøter kan oppleves som omveltende og forandrende: For å kunne begripe er en nødt til å bli grepet, forklarer Østern. Med dette mener hun at møtet med nye kunnskaper kan oppleves som krisepreget når en blir klar over at ens egen forståelse ikke lenger er tilstrekkelig. På samme måte som kunstmøter kan gripe oss, bør også kunnskapsmøtene vekke følelser og engasjement slik at nye innsikter kan bearbeides og lede til ny forståelse (ibid.). Som tidligere nevnt ligger det et uforløst potensiale i å konstruere undervisningen som performativ ved hjelp av dramaturgiens virkemidler. Lærere som opptrer spontant, påtrengende og provokativt vil kunne skape et oppmerksomt og engasjerende nærvær i møte med elevene, slik at de kobles på i undervisningen (Stavik-Karlsen, 2013, s. 248-249).

I likhet med Østerns (2014) beskrivelser av kunst- og kunnskapsmøter retter også Bollnow (1969, s. 107-108) fokuset mot omvelting og forandring med sitt møtebegrep. Han forklarer *møte* som en rystende og skjebnesvanger hendelse som tvinger mennesket til å foreta nye valg og informere seg på nytt. Det som er spesielt med Bollnow sitt begrep er at det også åpner for at møtene kan foregå mellom lærer og elev, samt mellom eleven og lærestoffet (op.cit., s. 95-145). I en kunstfagdidaktisk kontekst har altså møtet til hensikt å tilrettelegge for ny forståelse og kompetanse ved bruk av omveltende virkemidler som vekker følelser i oss og skaper engasjement. Dette knytter an til både motivasjon og meningsskaping fordi: Følelser utgjør selve grunnlaget for motivasjon, og motivasjon er den kraften som forårsaker aktivitet, holder den ved like og gir den mål og mening (Imsen, 2005, s. 375 og 377). Det kan dermed hevdes at begrepene møte, meningsskaping og motivasjon står i et spenningsforhold med hverandre. Dessuten kan meningsskaping og møte fungere som en utvidet og supplerende måte å forstå det tradisjonelle motivasjonslandskapet på.

3.3. Et historisk motivasjonsperspektiv

Motivasjonens betydning i pedagogisk øyemed har antakelig røtter helt tilbake til oldtidens Hellas og Rom, forklarer Vejleskov (2009, s. 35). Han viser for eksempel til læreverket *Institutio Oratoria*²² forfattet av Marcus Fabius Quintilian. Der står det skrevet mye om motivasjon, uten at selve begrepet blir benyttet. Blant annet står det skrevet at:

[...] the teacher must next consider what treatment is to be applied to the mind of his pupil. There are some boys who are slack, unless pressed on; others again are impatient of control: some are amenable to fear, while others are paralysed [sic!] by it: in some cases the mind requires continued application to form it, in others this result is best obtained by rapid concentration. Give me the boy who is spurred on by praise, delighted by success and ready to weep over failure. Such an one must be encouraged by appeals to his ambition; rebuke will bite him to the quick: honor will be a spur and there is no fear of his proven indolent (Quintilian, 1920, s. 57).

Noen elever har altså behov for ytre stimuli som igangsetter for en aktivitet, mens andre kan finne det irriterende å bli kontrollert på den måten. For noen er kontinuitet nøkkelen til suksess, mens skippertaksarbeid fungerer bedre for andre. Elever som engasjeres av og gledes over ros og suksess, og som gråter over fiasko er avhengig av å bli stilt ovenfor oppgaver som samsvarer med deres ambisjoner og mål. Disse aspektene vil være gjenkjennelig i det teoretiske rammeverket jeg presenterer litt senere i kapittelet. Sitatet peker for øvrig på tre fundamentale dimensjoner som kan sies å danne en treenighet i det menneskelige sinn; *følelser*, *fornuft* og *motivasjon*. All motivasjon er tuftet på emosjoner, men det er motivasjonen som bringer liv i emosjonene og handlingene våre. Motivasjon utgjør produktet av samspillet mellom fornuften og følelsene våre, forklarer Gunn Imsen (2005, s. 377).

På begynnelsen av 1900-tallet blomstret en betydelig pedagogisk interesse for vitenskapelige undersøkelser om motivasjon i Tyskland. Forskere som Kurt Lewin (1890-1947) antydte at motivene eller driftene bak en handling som oftest hadde et deterministisk²³ tilsnitt, dvs. at de var forutbestemt (Vejleskov, 2009, s. 23). Dette peker imot de klassiske *behavioristenes* motivasjonsbidrag den første halvdel av 1900-tallet. Behavioristene, blant annet Edward Thorndike (1874-1949), John B. Watson (1878-1958) og Burrhus F. Skinner (1904-1990), betraktet nemlig mennesket fra et mekanisk synspunkt og antok at ytre stimuli, altså alternative former for belønning og straff, ville gi ulik respons og dermed virke formende på menneskets atferd. De fant blant annet ut at personer som får belønning for ønsket atferd mest

²² På norsk kalles verket *Talerens utdannelse*. Det ble ansett som et viktig bidrag til antikkens retorikk og inneholder betydningsfull tenkning omkring pedagogikk – tenkning som også har overføringsverdi til moderne tid. Originalverket ble trolig utgitt i år 95 etter vår tidsregning (Østmoe, 2014).

²³ Determinisme viser til at alle beslutninger og handlinger er en konsekvens av forutbestemte årsaker som ligger utenfor menneskets kontroll. Når vår egne handlinger og beslutninger er determinert skyldes dette manglende kunnskaper om de motiver og årsaker som springer forut for disse (Tjønneland, 2011).

sannsynlig vil gjenta samme type atferd. I tråd med naturvitenskapens idealer handlet behavioristene ut ifra prinsippet om at sann vitenskap måtte være forankret i rene observasjoner og målinger – uten tilgang til menneskets indre følelses- og tankeliv (Imsen, 2005, s. 29-31 og 379).

Innen humanistisk psykologi fremstår Abraham Maslow (1908-1970) som en pioner på motivasjonsfeltet. Hans utgangspunkt var samspillet innad i et hierarkisk system av medfødte eller tillærte *behov*. Disse behovene – herunder fysiologiske behov som sult og tørst, behovet for kjærlighet og tilhørighet eller behovet for selvrealisering – åpenbarer seg som observerbar atferd hos det enkelte individ. Behovsteoriene skiller seg fra behavioristenes deterministiske utgangspunkt ved at mennesket tilkjennegis langt større ansvar og frihet ovenfor egne opplevelser, valg og verdier. Behovsteoriene regnes for øvrig også blant de tidligste og mest omfangsrike motivasjonsbidragene (Imsen, 2005, s. 381; Malt, 2009; Teigen, 2013). Motivasjon kan også knyttes til personlighetspsykologien og Sigmund Freud (1856-1939). Han trakk paralleller mellom menneskelig motivasjon og de to grunnleggende driftene; *livsdriften* (deriblant seksualitet) og *dødsdriften* (deriblant aggresjon og destruktivitet).

I motivasjonslitteraturen skiller en gjerne imellom motpolene *indre motivasjon* som betegner en aktivitet som kjennes meningsfull i seg selv, og *ytre motivasjon* som betegner en aktivitet som utføres fordi en skimter utsikter til å oppnå en utenforstående belønning (Imsen, 2005, s. 382). En slik grovinndeling gir imidlertid en svært forenklet forståelse av motivasjonslandskapet. Derfor har det vært fruktbart å utvide kunnskapshorisonten ved å gå til nyere og mer nyanserte motivasjonsteorier. Nyere motivasjonsteori forklares av Lillemyr (2007, s. 59) som en reaksjon på atferdspsykologien og psykoanalysens klassiske forklaringer av motivasjon. Her ble motivasjon hovedsakelig forklart i lys av prinsippet om *homeostase*²⁴. Slike forklaringer dekker ikke mine forskningsdeltakeres sammensatte og dyptgående motivasjonsperspektiver. Med utgangspunkt i empirien har jeg derfor valgt ut fire nyere motivasjonsteorier som synes å være fruktbare for drøftingen av empirien. Disse består av: *Selvbestemmelsesteorien* som tar for seg ulike former for indre- og ytre motivasjon, samt amotivasjon (Deci & Ryan, 1985; 2000), *målorientering* som sier noe om hvilke årsaker og ambisjoner som ligger til grunn for elevenes handlinger (Dweck, 1999; Maehr, 1984), *sosial motivasjon* som sirkler seg inn mot det sosiokulturelle miljøet, betydningen av tilhørighet og

²⁴ Prinsippet om *homeostase* kan knyttes til behovsteori hvor grunnleggende menneskelige behov, for eksempel fysiologiske (behovet for mat) og sosiale behov (behovet for anerkjennelse) anses som årsaken til at motivasjon finner sted. Behovene melder seg kun når de ikke er dekket, og gradvis bygger det seg opp en spenning som utløser et behov for handling. Noe må skje. Når handlingen er fullført minker behovet igjen før det på ny melder seg og nok en gang utløser et behov for handling osv. Kroppen søker etter likevekt, og det er dette prinsippet som kalles for homeostase (Lillemyr, 2007, s. 46).

lærer-elev-relasjonen (Drugli, 2012; Wentzel, 1996), og *prestasjonsmotivasjon* som fanger opp individets grunnleggende tendens til å ville oppnå suksess eller unngå nederlag (Atkinson, 1964). Teorikapittelet er for øvrig informert av de skandinaviske motivasjonsteoretikerne Ole Frederik Lillemyr (2007), Einar M. Skaalvik og Sidsel Skaalvik (2013), Odd Ivar Strandkleiv (2006) og Hans Vejleskov (2009). I det følgende vil jeg gjøre rede for de fire omtalte motivasjonsteoriene.

3.4. Deci & Ryan og selvbestemmelsesteorien (SBT)

Edward L. Deci og Richard M. Ryan regnes blant de viktigste og mest siterte pionerene innen forskning på indre og ytre motivasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 144). Mest kjent er de for *selvbestemmelsesteorien* («Self-Determination Theory»), heretter omtalt som SBT. Foruten å omhandle ulike former for indre og ytre motivasjon rommer teorien også *amotivasjon* som betegner en tilstand hvor all intensjon om å handle har opphørt (Ryan & Deci, 2000, s. 61). Teoriens bestanddeler blir nærmere presentert i avsnittene som følger.

3.4.1. Indre motivasjon

På et overordnet nivå kan indremotivert atferd defineres på følgende måte:

Indre motivasjon oppstår når en handling er fri fra press, fullt ut selvbestemt og kompetansegivende. I slike tilfeller er elevene oppriktig interesserte i det de holder på med og aktivitetene er tilfredsstillende i seg selv. Elever som jobber i timene fordi det er moro og interessant, og som gjør leksene fordi de liker det, er indre motiverte. Aktiviteten blir det sentrale, ikke bekymringer rundt hva andre vil mene om hvordan de presterer, eller hva slags belønning som venter når oppgaven er fullført [...]. (Strandkleiv, 2006, s. 14).

Sitatet antyder at indrestyrt motivasjon har to dimensjoner: Den ene dimensjonen omfattes av uttrykkene «oppriktig interessert» og «tilfredsstillende i seg selv» og signaliserer at motivasjonen ikke er utløst av ytre konsekvenser. Aktiviteten er altså egeninitiert og utføres av pur glede og interesse. Den andre dimensjonen omfattes av uttrykkene «fri fra press», «fullt ut selvbestemt», «kompetansegivende» og «ikke bekymringer rundt hva andre vil mene». Disse uttrykkene har mye til felles med de tre indremotiverte, psykologiske grunnbehovene som er bærende i SBT; behovet for *autonomi* eller *selvbestemmelse*²⁵, behovet for *kompetanse* og behovet for *tilhørighet* (Ryan & Deci, 2000, 2002).

²⁵ Begrepene *selvbestemmelse* og *autonomi* synes å ha samme betydningen hos både Ryan og Deci (2000, s. 61) og Skaalvik og Skaalvik (2013, s. 145). I denne oppgaven velger jeg å holde meg til begrepet *autonomi*.

3.4.2. Behovet for autonomi

Behovet for *autonomi* er tuftet på en iboende kraft om å betrakte seg selv som agent for egne handlinger²⁶. Egeninitierte handlinger bygger på frivillighet, interesse og valgmuligheter. Elevene opplever at de har innflytelse i undervisningen, i motsetning til å bli styrt av ulike former for belønning eller streben etter å oppnå en god karakter. Behovet for autonomi fordrer at det legges til rette for elevmedvirkning og valgmuligheter både når det gjelder undervisningsinnhold og arbeidsformer (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 145 og 149). I skolen forventes det imidlertid at elevene følger lærernes arbeidsplaner, noe som ofte gjør elevene passive med liten innflytelse over egen læring og utvikling (Strandkleiv, 2006, s. 17).

3.4.3. Behovet for kompetanse

Behovet for *kompetanse* springer ut av drivkraften til å ta del i oppgaver som oppleves som utfordrende, og synes å være viktig for utholdenheten dersom oppgaven skulle bli vanskelig. Videre legges det til grunn at ønsket om å gjenta oppgaven øker i takt med følelsen av økt kompetanse. Tilsvarende svekkes lysten til gjentakelse dersom en føler at en ikke mestret den. Derfor er det viktig at undervisningen tilpasses den enkelte elevs forutsetninger, ferdigheter og behov med arbeidsoppgaver og lærestoff som verken oppleves for lett eller for utfordrende (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 145-149). Kompetansebehovet dreier seg også om å utvikle og ta i bruk allerede tilegnede ferdigheter, og dessuten om å bli rustet til å håndtere de utfordringer en måtte møte på i samfunnet for øvrig (Strandkleiv, 2006, s. 15). Behovet for kompetanse står imidlertid ikke for seg selv som en bærende kraft i indre motivasjon, i følge Deci og Ryan (1985, s. 32). Isteden hevder de at kompetansebehovet er autonomt betinget.

3.4.4. Behovet for tilhørighet

Behovet for *tilhørighet* handler om å føle seg integrert og akseptert i det miljøet en er en del av. Tilhørighetsbehovet handler også om en søken etter trygghet, anerkjennelse og nærhet, og dessuten om å gi og motta omsorg i omgang med medelever, venner og familie. I undervisningsøyemed er det dessuten viktig at elevene føler seg inkludert i læringsmiljøet og at de opplever å være viktige bidragsytere til det sosiale fellesskapet. De må også oppleve å bli sett og respektert for den de er – uten å bekymre seg for faglige og sosiale evner og ferdigheter (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 146 og 148; Strandkleiv, 2006, s. 17). Behovet for tilhørighet spiller ofte en mindre rolle for indre motivasjon ettersom vi i mange tilfeller

²⁶ Å se seg selv som agent for egne handlinger springer ut av Richard DeCharmes (1983, s. 10-12) sin teori om «personal causation» (personlig årsaksforklaring). Ole Frederik Lillemyr (2007, s. 145) påpeker at denne teorien tangerer SBT fordi indre motivasjon i stor grad handler om det samme.

engasjerer oss i interessevekkende aktiviteter, uavhengig av relasjonell støtte fra omgivelsene. Derfor kan behovet for tilhørighet snarere betraktes som en supplerende base av relasjonell trygghet og støtte for indre motivasjon (Deci & Ryan, 2000, s. 235).

3.4.5. Ytre motivasjon

Ytre motivasjon forklares av Ryan og Deci (2000, s. 60) som en tilstand der en aktivitet eller handling utføres av utenforstående eller instrumentelle hensikter. Slik sett står ytre motivasjon i et polemisk forhold til indre motivasjon. En eksplisitt forståelse av begrepet gir seg til kjenne gjennom følgende definisjon:

Ytre motivasjon [...] vil si at aktiviteten eller læringen holdes ved like fordi individet ser utsikter til å oppnå en belønning eller et mål som egentlig er saken uvedkommende. Når en elev pigger matematikkformler ene og alene for å få god karakter, for til slutt å komme inn på et attraktivt studium, kan en tale om ytre motivasjon [...] (Imsen, 2005, s. 382).

Ytremotivert atferd blir ofte definert som utelukkende ikke-autonom. Men egentlig kan en skille mellom fire begrepsvarianter av ytre motivasjon hvorav de to første er å regne som kontrollerte og de to siste som autonome (Ryan & Deci, 2000, s. 60-62). I det følgende vil jeg gjøre rede for disse variantene; ytre regulering, indre tvang (introjeksjon), identifisert regulering og integrert regulering, hovedsakelig med utgangspunkt i Strandkleiv (2006, s. 21-22) og Ryan og Decis (2000, s. 61-62) perspektiver:

Ytre regulering regnes som den mest kontrollerte og minst autonome formen for ytre motivasjon der intensjonen om å handle kun styres av utenforstående krefter. Eleven vil ikke oppleve seg selv som agent for egne handlinger, men snarere at atferden er kontrollert eller fremmedgjort. Handlingen eller aktiviteten oppleves gjerne påtvunget og utføres som regel motvillig, med liten begeistring. Dette kan skyldes at en har fått beskjed om å gjennomføre den – som om en ikke har noe annet valg. Ytre regulering, også kalt *kontrollert ytre motivasjon*, undergraver altså individets indre motivasjon (Gagné & Deci, 2005, s. 334; Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 145 og 147). Ved *indre tvang* styres handlingen fortsatt av utenforstående krefter. Eleven synes ikke noe om aktiviteten, men føler seg presset til å gjennomføre den for å unngå skyldfølelse, angst eller dårlig samvittighet. *Identifisert regulering* finner sted når eleven begynner å skimte en personlig verdi ved å utføre en spesifikk aktivitet. Den autonome dimensjonen hvor opplevelse av frihet og selvbestemmelse står sentralt begynner å ta over for følelsen av tvang og press. *Integrert regulering*, også kalt *autonom ytre motivasjon*, er den mest autonome formen for ytremotivert atferd. I likhet med indremotivert atferd anser eleven seg selv som agent for egne handlinger. Disse gjennomføres

nå av fri vilje, i overensstemmelse med egne verdier og behov. Autonom ytre motivasjon skiller seg likevel fra indre motivasjon fordi interesse og spontan tilfredshet ikke oppleves som viktig. Derimot vektlegges betydningen av personlig verdi ovenfor selvvalgte mål og hensikter (Gagné & Deci, 2005, s. 348). Sagt med andre ord, indre motivasjon kan kobles til aktiviteter som oppleves som interessante og meningsfulle i seg selv, mens autonom ytre motivasjon kan kobles til aktiviteter som gjennomføres fordi de har en personlig verdi ovenfor fremtidige mål og ambisjoner.

Flere læringsaktiviteter i skolen faller utenom elevenes interesseområder. Derfor er det viktig å fremme autonom ytre motivasjon slik at elevene får sjansen til å erkjenne aktivitetens verdi, forklarer Skaalvik og Skaalvik (2013, s. 149). Dette kan gjøres ved å redusere kontrollbehovet til et minimum, legge opp til valgmuligheter, sette seg inn i elevenes ståsted, samt ved å gi konstruktive tilbakemeldinger (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 149; Strandkleiv, 2006, s. 19). Lærere som lykkes i dette omtales av Strandkleiv (2006, s. 19) som *autonomistøttende lærere*.

3.4.6. Amotivasjon

Begrepet *amotivasjon* står i direkte kontrast til indre og ytre motivasjon fordi intensjonen om å handle ikke lenger foreligger (Deci & Ryan, 2000; Lillemyr, 2007; Skaalvik & Skaalvik, 2013; Strandkleiv, 2006). I SBT skilles det mellom amotivasjon på det *ytre* og det *indre* plan. Det ytre planet av amotivasjon defineres slik:

Amotivated behaviors are initiated and regulated by forces wholly beyond the person's intentional control. Behaviors are neither intrinsically nor extrinsically motivated in the sense that they are not intentional. The individual feels unable to regulate his or her behavior in a way that will reliably yield desired results, so the person tends to lose control to the unmanageable forces (Deci & Ryan, 1985, s. 150).

Amotiverte elever befinner seg altså i en tilstand hvor atferden verken er indre- eller ytre-motivert. Isteden opplever de at det ikke har noen hensikt å handle fordi de ikke kan se for seg at det vil lede til ønsket resultat. Amotivasjon kan også gi seg til kjenne på det *indre* plan, blant annet i form av raseri eller sjalusi. Slike emosjoner har en ukontrollert og utilsiktet fremtoning, og elever som opplever en slik tilstand forsøker gjerne å glemme at et slikt utbrudd har funnet sted (Deci & Ryan, 1985, s. 150).

3.5. Direkte påført motivasjon: En alternativ terminologi

Direkte påført motivasjon bringes på bane av Vejleskov og har ingen tilknytning til SBT som sådan. Likevel har begrepet vært nyttig i diskusjonen av det empiriske materialet i denne studien. Begrepet viser til en lærer som lykkes i å skape nysgjerrighet eller interesse ovenfor

et faglig tema, for eksempel klassisk sang, før arbeidet med tematikken tar til (Vejleskov, 2009, s. 47). Selv forstår jeg begrepet som en kombinasjon av indre og ytre motivasjon. Ordet «påført» assosierer jeg med noe som kontrolleres fra utsiden. Elevens interesse og engasjement er ikke umiddelbart til stede, men tiltar i takt med lærerens entusiasme og formidlingsevne. En kan muligens si at direkte påført motivasjon er en form for autonom ytre motivasjon der læreren har lyktes i å redusere kontrolldimensjonen, og videre gitt elevene en sjanse til å erkjenne tematikkens verdi. På den måten kan en tale om en autonomistøttende lærer som, i kraft av sitt engasjement, har lyktes å generere autonom ytre eller kanskje også indre motivasjon hos eleven. En sangelev som ikke har kjennskap til klassisk sang fra før vil kunne oppleve denne sangtradisjonen som lite motiverende i begynnelsen, men som ytterst tilfredsstillende og kompetansegivende etter hvert som han blir bedre kjent med den.

3.6. Målorientering

Målorientering handler om hvilke aktiviteter og handlinger en elev orienteres mest imot og hvilke holdninger og verdier eleven opplever som de mest betydningsfulle i sin skolehverdag. For å kunne tilrettelegge for økt motivasjon og innsats bør altså læreren kjenne til elevenes målorientering (Lillemyr, 2007, s. 119-120). Innen målorienteringsteori benyttes ulike begreper om de samme forholdene som blir belyst. Sett i lys av empirien har det imidlertid vært mest fruktbart å støtte seg til John G. Nicholls (1989, s. 84-89) sine begreper *Task Involvement* og *Ego Involvement*. På norsk benyttes gjerne termene *oppgaveorientering* og *egoorientering* (Lillemyr, 2007; Skaalvik & Skaalvik, 2013). Selv om jeg støtter meg til disse, trekker jeg også inn perspektiver fra teoretikere som benytter en annen terminologi²⁷.

3.6.1. Oppgaveorientering

Oppgaveorientering («Learning Goals») er et uttrykk for «[...] the goal of increasing your competence. It reflects a desire to learn new skills, master new tasks, or understand new things – a desire to get smarter» (Dweck, 1999, s. 15). Det handler altså om et ønske om å styrke egen kompetanse, om å føle seg kompetent, om å lære seg nye ferdigheter og om å mestre nye oppgaver for å kunne bli klokere. Selve læringen er et mål i seg selv. Oppgaveorienterte elever er for øvrig opptatt av å lære noe nytt og interessant og de foretrekker aktiviteter som pirrer deres nysgjerrighet, uavhengig av vanskelighetsgrad. Det å prestere bedre enn andre eller å oppnå en god karakter er mindre viktig enn å oppnå nye

²⁷ Carol S. Dweck (1999, s. 15) skiller mellom *Learning Goals* (oppgaveorientering) og *Performance Goals* (egoorientering), mens Andrew J. Elliot og Marcy A. Church (1997, s. 224-225) taler om *Mastery Goals* (oppgaveorientering), *Performance-approach Goals* (egoorientering) og *Performance-avoidance Goals*. I parentesene bak de engelske uttrykkene har jeg forsøkt å tydeliggjøre hvordan disse forholder seg til den terminologien jeg har valgt å støtte meg til.

kunnskaper og erkjennelser (Lillemyr, 2007, s. 124; Strandkleiv, 2006, s. 9). Ønsket om å styrke egne ferdigheter for å kunne bli klokere, samt det faktum at læring fremstår som et mål i seg selv gjør at begrepet er beslektet med *indre motivasjon* (se kapittel 3.4.1.).

3.6.2. Egoorientering

Egoorienterte elever retter også fokuset mot tilegnelse av nye og relevante kunnskaper, med utsikter til suksess- og mestringsopplevelser (Elliot & Harackiewicz, 1996, s. 462-463). De er imidlertid opptatt av å prestere bedre enn andre, for eksempel medelever, lærere og/eller foreldre. Slike elever skiller seg dermed fra oppgaveorienterte elever som ser på oppgaveløsning og kunnskap som viktig i seg selv. De ønsker å vise at de er best, og betrakter enhver prestasjonssituasjon som en konkurranse. Lykkes de med å være best tilfredsstilles egoet deres (Lillemyr, 2007, s. 124; Strandkleiv, 2006, s. 9-10). Egoorienterte elever er avhengig av anerkjennelse og bekreftelse fra sine omgivelser for å kunne opprettholde den prestisjen det er å måtte være best til en hver tid. Dette gjør at de ikke nødvendigvis har noe glede av aktivitetene de utfører (Strandkleiv, 2006, s. 9-10). Målsetningene ligger altså utenfor selve aktiviteten slik de også gjør i *ytre motivasjon* (se kapittel 3.4.5.).

3.6.3. Maehrs teori om personlig investering og betydningen av mening

Teorien om *personlig investering* bygger på spørsmålet om hva det er som ligger til grunn for de fem atferdsmønstrene; retning, utholdenhet, vedvarende motivasjon, aktivitet og prestasjon, slik de artikuleres av Maehr (1984) i kapittel 3.1. Med dette flytter han fokuset fra den kvantitative til den kvalitative motivasjonsdimensjonen. Videre retter han søkelyset mot opplevelse av *mening* som han mener er avgjørende for menneskets ønske om å investere i en aktivitet eller ikke (op.cit., s. 123).

Det er i hovedsak tre aspekter²⁸ som definerer og avgjør hvordan mening relaterer til motivasjon. Disse er oppfatning av handlingsmuligheter, selvoppfatning og personlige mål. *Oppfatning av handlingsmuligheter* viser til hvordan elever baserer sine valg på det som oppleves som mulig å gjennomføre i en spesifikk situasjon. Innen det sosiale miljøet finnes det trolig normer for hvilke aktiviteter og handlinger som har eller ikke har aksept for eksempel. *Selvoppfatning* handler om hvordan den enkelte oppfatter muligheten til å lykkes med en oppgave dersom han velger å prøve. Elever som oppfatter seg selv som kompetente vil finne det meningsfullt å oppsøke utfordringer som kan styrke egne ferdigheter, mens elever som oppfatter seg som mindre kompetente har behov for utenforstående støtte i møte

²⁸ Her har jeg valgt å benytte Lillemyrs (2007, s. 126) norske oversettelse av begrepene.

med utfordringer. Dette vil spille en betydelig rolle for hvorvidt det oppleves som meningsfullt å investere av seg selv eller ikke. *Personlige mål* handler om utbyttet eleven forventer å sitte igjen med ved å involvere seg i en aktivitet. Heri vises det til fire målorienteringer som virker inn på elevers oppfattelse av mening. To av disse er allerede omtalt – oppgaveorientering og egoorientering (se side 31 og 32). I tillegg vises det til sosial orientering og ytreorientering. *Sosial orientering* handler om å utvise gode intensjoner, solidaritet og trofasthet ovenfor viktige personer i de sosiale omgivelsene. Målet er å fremstå som hardtarbeidende og å oppnå sosial anerkjennelse innenfor en solidarisk kontekst. *Ytreorientering* betegner en forventning om å oppnå en form for belønning dersom en utfører oppgaven. Maehr understreker imidlertid at ytreorienterte målsetninger ofte fungerer som delmål på veien mot oppnåelse av større personlige ambisjoner. Ambisjoner som i seg selv har et mer indremotivert særpreg (Maehr, 1984, s. 124-130). Målorienteringsteoriene reguleres slik sett av både indre og ytre motivasjon. Maehr sitt bidrag om opplevelse av mening som avgjørende for motivasjonen danner dessuten en bro til begrepet meningsskaping som synes å være kunstfagdidaktikkens måte å forklare motivasjon på (jamfør kapittel 3.3.).

3.7. Sosial motivasjon

Motivasjonens retning, kraft, kvalitet og utholdenhet kan virke engasjerende og lystbetont, eller uinspirerende og hemmende avhengig av kvaliteten på samværet med andre. Den lar seg også påvirke av hvordan andre oppfatter oss og hvordan vi oppfatter oss selv i en sosial kontekst, hevder Lillemyr (2007, s. 157 og 160). Han uttrykker det slik:

Det er kanskje aldri noen gang en føler så sterk på i hvilken grad en er fornøyd med seg selv som når en er sammen med andre, og deltar i en sosial sammenheng. Den tilbakemeldingen på oss selv som vi får fra andre, har vist seg å ha stor betydning for hvordan vi ser på oss selv. Det betyr mye for om vi er fornøyd med oss selv, og om vi får inspirasjon fra og energi av samvær med andre. Eller det er omvendt, at samværet med andre hemmer oss og gir oss sperrer for den atferd som kreves av oss i den aktuelle sammenhengen [...] (Lillemyr, 2007, s. 157).

Denne påvirkningen fra det sosiale miljøet danner grunnlaget for *sosial motivasjon*. I forlengelse av dette forklarer mine forskningsdeltakere hvordan anerkjennelse, fellesskapsinteresse og relasjonen til læreren har hatt betydning for deres motivasjon. Flere av disse begrepene fanges opp av SBT, for eksempel under *behovet for tilhørighet*. Dermed dannes en bro mellom SBT og sosial motivasjon. Egoorienterte elever som er opptatt av å prestere bedre enn andre og som er avhengig av anerkjennelse gjør at også *målorientering* har mange fellestrekk med sosial motivasjon. Dette viser at flere av motivasjonsteoriene kan virke overlappende, noe også Skaalvik og Skaalvik (2013, s. 134) påpeker.

Kathryn R. Wentzel regnes blant de viktigste bidragsyterne innen forskning på sosial motivasjon i pedagogisk øyemed (Lillemyr, 2007, s. 163). Hun er blant annet opptatt av hvordan personlige relasjoner i klasserommet, herunder opplevelse av tilhørighet, er av fundamental verdi for elevers motivasjon. De har behov for å vedlikeholde eksisterende relasjoner og for å etablere nye, både ovenfor medelever og lærere. Gode samarbeids-situasjoner, samt utvikling av sosial identitet er også sentralt for motivasjonen. Elever har dessuten en tendens til å speile sine medelevers sosiale evner og væremåter, og de høster gjerne ros og anerkjennelse for atferdsmønstre som oppfattes som eksemplariske av både lærere og andre elever (Wentzel, 1996, s. 1-3). De relasjonelle forbindelsene fremstår slik sett som viktige for elevenes motivasjon til å lære, noe som kan sees i sammenheng med begrepene *ungdomskultur* og *lærer-elev-relasjonen*. Disse regnes som en viktig del av sosial motivasjon i denne oppgaven, og vil nærmere presentert i løpet av de neste sidene.

Sosial motivasjon rommer for øvrig både indre og ytre former for motivasjon: Omgivelser som er anerkjennende og tillitsfulle, og som vekker elevers interesse og engasjement ovenfor læringsaktiviteter fremstår for meg som en kilde til *indre motivasjon*. Omvendt vil omgivelser preget av kontroll, konkurranse, mistillit og tvang trolig føre til at læringsaktivitetene utføres fordi en føler seg tvunget til det. Eventuelt forsvinner lysten til å gjøre noe som helst. I så fall kan en snakke om *ytre motivasjon* eller *amotivasjon*.

3.7.1. Ungdomskultur sett i lys av sosial motivasjon

Begrepet ungdomskultur kan fungere som en ramme til å forstå hvordan etableringen og vedlikeholdet av gode elevrelasjoner foregår i skolen. Willy Aagre (2003) definerer *ungdomskultur* på følgende måte:

Ungdomskultur dreier seg om en form for meningskaping ovenfor kulturelle ytringer i samtiden som ungdom aktivt former seg imellom, og hvor voksnes direkte innflytelse på prosessen er begrenset eller fraværende. Ungdomskultur kan handle om språklige uttrykksformer, om holdninger og smaksprosesser (om å verdsette noe fremfor noe annet) og om bevissthet når det gjelder for eksempel klær, musikksmak og stil. Ungdomskulturens egne uttrykksformer er ofte preget av den dagsorden som settes av populære media. Ungdomskulturen bearbeides og differensieres lokalt og danner ofte egne distinkte delkulturer innenfor ungdomssamfunnet (Aagre, 2003, s. 117).

Meningskaping fremstår altså som et essensielt aspekt ved ungdomskulturen. Begrepet har mange fellestrekk med Mæhrs (1984, s. 118) teori om *personlig investering* hvor nettopp opplevelse av mening står sentralt (se kapittel 3.6.3.). Jeg oppfatter at meningskaping har en tett forbindelse med ord som interesse, engasjement og tilfredsstillelse, noe som indikerer at ungdomskultur-begrepet har en sterk indremotivert forankring. Dette forsterkes av Paul Willis (1990) sin teori om symbolsk kreativitet som også utvider forståelsen av ungdomskultur-

begrepet. *Symbolsk kreativitet* har til hensikt å artikulere hvordan unge mennesker, både som enkeltindivider og i sosiale settinger, på en kreativ måte benytter uttrykk, tegn og symboler for å skape tilstedeværelse, identitet og mening i hverdagen. En kan kalle det for en umiddelbar representasjon av deres livsverden og sosiale praksiser. Den symbolske kreativiteten uttrykkes gjennom deres personlige stil og bevissthet i forhold til for eksempel valg av klær, gjennom deres selektive og aktive omgang med musikk, fjernsynsprogrammer og magasiner, samt gjennom deres ertete og lekne måte å være på i vennekretsen (Willis, 1990, s. 1-2). Det kan også betraktes som et nødvendig symbolarbeid²⁹ som er «[...] essential to ensure the daily production and reproduction of human existence» (op.cit., s. 9).

De ovennevnte aspektene er nødvendig for å kunne sette seg inn i ungdommens livsverden hevder Aagre (2003, s. 10). Samtidig påpeker han at universiteter og høyskoler som tar sikte på å utdanne fagpersonell rettet mot ungdom legger for stor vekt på den faglige formidlingskompetansen, noe som går på bekostning av «[...] et felles tverrfaglig teoretisk grunnlag som egner seg til å forstå norsk ungdoms virkelighet i det senmoderne informasjonssamfunnet» (ibid.). En slik forståelse berører Thomas Nordahls (2000, s. 318-343) forskning. Her fremkommer det at elever opplever skolen både som en *sosial arena* og som en *undervisnings- og læringsarena*, mens lærerne hovedsakelig er opptatt av den sistnevnte arenaen. Selv om elevene gir uttrykk for at de er opptatt av gode karakterer og videreutdanning er det mye som tyder på at det å opprettholde og etablere vennskap, utøve sosial samhandling, og fremstå som sosialt attraktive veier tyngre enn selve undervisnings-situasjonen. De fleste elevene opplever undervisningen som kjedelig og uengasjerende. Årsaken til dette kan trolig sees i lys av mangel på autonomi og variasjon, samt overvekt av lærerkontroll og fagsentrering, mener Nordahl. Lærerne mangler slik sett en grunnleggende forståelse for og innsikt i skolen som sosial arena. Det vil derfor være fordelaktig for skolens pedagogiske profil å nærme seg elevenes sosiale verden: «Ved å bevege seg inn på den sosiale arenaen vil relasjonene og tilliten mellom elever og lærere styrkes, og forutsetningene for dialog, engasjement og aktiv deltakelse vil bedres», forklarer Nordahl (2000, s. 342). Dette peker mot en annen viktig dimensjon ved sosial motivasjon, nemlig lærer-elev-relasjonen.

3.7.2. Lærer-elev-relasjonens betydning for elevers motivasjon

I nyere forskning om relasjonen mellom lærer og elev skilles det mellom positive og negative lærer-elev-relasjoner. I følge May Britt Drugli (2012, s. 48-52) kjennetegnes en *positiv lærer-*

²⁹ Willis sitt begrep har mye til felles med begrepene multimodalitet og meningsskaping som jeg gjør rede for i kapittel 3.2. Felles for disse er at de artikulerer motivasjon på en måte som ikke fanges opp av de pedagogiske motivasjonsteoriene.

elev-relasjon av gjensidig nærhet, støtte, omsorg, involvering, respekt og åpenhet. Fruktene av et slikt samspill vil kunne gi økt trivsel og læring blant elevene i skolen. I en intervjuundersøkelse hun selv står bak mener lærerne hun intervjuet at begreper som tillit, god kontakt og åpenhet står sentralt i en god relasjon. Elevene i undersøkelsen mener at det er lett å få et godt forhold til lærere som er hyggelige uten å være venn, lærere som brenner for å undervise og som har lyst til å være sammen med dem, lærere som gir positive kommentarer, lærere som er trygge og gode på å lære bort, lærere som er snille – men strenge når det trengs, og lærere som er interessert i det eleven har å si. Gjensidig anerkjennelse og tillit skiller seg dermed ut som kjernebegreper ved en positiv lærer-elev-relasjon (ibid.).

Negative lærer-elev-relasjoner kjennetegnes ved blant annet kritikk, mistillit, aggresjon, trass, angst, og disharmoni. Relasjonen er ofte forankret i massiv konflikt og/eller for stor grad av avhengighet. I slike tilfeller vil læreren ofte ha en negativ fremtoning og fokuset rettes gjerne utelukkende mot elevens negative atferd. Læreren har også lett for å bli kontrollerende og tenderer til å kommunisere på en kommanderende måte fremfor å gi beskjeder på vennlig vis. Ved negative lærer-elev-relasjoner uteblir som oftest anerkjennende og positive tilbakemeldinger fra læreren. Elevens selvfølelse og opplevelse av tilhørighet risikerer dermed å bli svært svekket. For å beskytte sitt eget verd tar eleven som regel kraftig avstand til læreren for så å søke anerkjennelse og aksept i andre sosiale omgivelser (Drugli, 2012, s. 57-59).

Sett i lys av tidligere omtalte motivasjonsteorier er det mye som tyder på at en positiv lærer-elev-relasjon vil bidra til å fremme indre motivasjon eller autonom ytre motivasjon. I Drugli (2012, s. 67-71) sin studie understrekes det at lærere som lykkes i å danne gode relasjoner ofte opplever at elevene viser større interesse og engasjement for lærerens faglige formidling og de aktiviteter som foregår i klasserommet. Det antydes også at elevene lærer mest av lærere de har et godt forhold til og som viser at de bryr seg om dem (ibid). Disse oppdagelsene finner støtte i en større forskningsrapport om lærerkompetanser og elevers læring i skole og barnehage. Rapporten signaliserer at det faglige læringsutbyttet øker i takt med elevers motivasjon og opplevelse av autonomi. Spesielt fremtredende er dette blant elever som opplever at lærerne deres utviser respekt, støtte og interesse ovenfor deres individuelle læringsforutsetninger (Nordenbo, Larsen, Tiftikci, Wendt, & Østergaard, 2008, s. 83-84).

Innen internasjonal forskning hevder Einar M. Skaalvik og Roger A. Federici (2013, s. 58) at spesielt to forhold utpeker seg som sentrale i lærer-elev-relasjonen og dens innvirkning på elevers motivasjon: 1) Opplevelse av *sosial støtte* fra lærerne, og 2) Følelse av *tilhørighet* til

miljøet på skolen. Sosial støtte kan deles inn i to underkategorier der *emosjonell støtte* omhandler elevens opplevelse av hvordan læreren evner å oppmuntre, verdsette, akseptere og respektere dem. Opplevelse av trygghet i relasjonen hører også til her. *Instrumentell støtte* fanger opp elevens opplevelse av hvordan læreren lykkes med konkret og praktisk oppgaveveiledning. Forskerne danner også en bro mellom tilhørighetsbehovet (se punkt 2) og SBT for å forklare hvordan en aksepterende, anerkjennende og omsorgsfull lærer kan skape trygge rammer og dermed engasjerte og motiverte elever (op.cit., s. 59-60).

3.8. Prestasjonsmotivasjon

I dette underkapittelet tar jeg for meg John William Atkinsons (1964) teoribidrag som omhandler *prestasjonsmotivasjon*. Han definerer begrepet slik:

The theory of achievement motivation attempts to account for the determinants of the direction, magnitude, and persistence of behavior in a limited but very important domain of human activities. It applies only when an individual knows that his performance will be evaluated (by himself or by others) in terms of some standard of excellence and that the consequence of his actions will be either a favorable evaluation (success) or an unfavorable evaluation (failure). It is, in other words, a theory of achievement-oriented performance (Atkinson, 1964, s. 240-241).

Prestasjonsmotivasjon forutsetter altså kjennskap til at handlingen som utføres vil bli vurdert, enten av en utenforstående person, for eksempel en lærer, eller av en selv. Resultatet av en gjennomført oppgave vil altså enten kunne vurderes som suksess eller nederlag. Atkinsons teori har blitt kritisert for å være for fastlåst til å kunne ha en praktisk nytteverdi, blant annet på grunn av teoriens teknisk-matematiske utforming³⁰ (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 150). Selv mener jeg at dette ikke nødvendigvis er tilfellet dersom en ser bort fra de matematiske formlene og heller retter fokuset mot hvordan individets subjektive erfaringer, vurderinger og følelser også virker inn på prestasjonssituasjonen. Prestasjonsmotivasjon er for øvrig nært beslektet med *indre motivasjon* fordi personer som er opptatt av å prestere godt gjør hva de kan for å mestre en aktivitet, uavhengig av lovnader om belønning (Imsen, 2005, s. 392-393).

3.8.1. Lysten til å lykkes vs. angsten for å mislykkes

En prestasjonssituasjon styres av tre motivasjonsforhold som videre gir seg til kjenne gjennom to grunnleggende *motivasjonstendenser* (Atkinson, 1964, s. 242-245). De matematiske formlene og sammenhengen mellom de tre motivasjonsforholdene og de to motivasjonstendensene presenteres i de grå boksene på neste side.

³⁰ De matematiske formlene gjør at motivasjonsteorien får et mekanisk og deterministisk tilsnitt. Forventningene om å lykkes forstås utelukkende som en konsekvens av antall tidligere suksess- eller nederlagserfaringer. Elevenes egne fortolkninger av disse erfaringene får dermed lite eller ingen betydning. Dette på tross av at senere forskning kan vise til at egne forklaringer på suksess og nederlag spiller en viktig rolle for fremtidige suksessforventninger (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 151-152).

Boks 3.1.**Tre motivasjonsforhold:**

- 1) Et *motiv* for å oppnå suksess (Ms) eller for å unngå nederlag (Maf)
- 2) *Forventninger* om suksess (Ps) eller nederlag (Pf)
- 3) *Verdien* av suksess (Is) eller nederlag (If)

Boks 3.2.**To grunnleggende motivasjonstendenser:**

- a) Tendensen til å ville oppnå suksess (Ts):
Ts = Ms x Ps x Is
- b) Tendensen til å ville unngå nederlag (Tf):
Tf = Maf x Pf x If

En nærmere forklaring av de matematiske formlene³¹ finnes i fotnoten nederst på siden. Tendensen til å ville unngå nederlag opptrer når eleven mistenker at prestasjonen vil resultere i fiasko. Atkinson kaller denne tendensen for «anxiety about failure» som ofte knyttes til et ønske om å ville unngå slike og lignende situasjoner (op.cit., s. 244). Imsen, som benytter terminologien *lysten til å lykkes* og *angsten for å mislykkes* om de to tendensene, påpeker at begge kreftene opptrer i en prestasjonssituasjon (Imsen, 2005, s. 394). Hun skiller videre mellom tre prestasjonsorienterte elevtyper: 1) Elever med en grunnleggende tendens til å ville oppnå suksess (MS-dominans), 2) Elever med en grunnleggende tendens til å ville unngå nederlag (MF-dominans), og 3) Elever med et balansert forhold til å ville oppnå suksess/unngå nederlag. I det følgende vil jeg gjøre rede for de to første elevtypene sett i lys av Atkinson (1964, s. 242-245) og Imsens (2005, s. 395-397) perspektiver.

Hos *Ms-dominerte elever* er motivet for å oppnå suksess større enn motivet for å unngå nederlag. Elevene vil finne det mer attraktivt å gå løs på vanskelige oppgaver enn lette og «ubetydelige» oppgaver. Stolthetsfølelsen er større dersom en mestrer noe som oppleves vanskelig. Samtidig vil en oppgave som vurderes som fryktelig vanskelig utløse lave forventninger om suksess. Tendensen til å ville oppnå suksess er altså sterkest når oppgaven vurderes som middels vanskelig. Hos *Mf-dominerte elever* er motivet for å unngå nederlag større enn motivet for å oppnå suksess. Elevene vil oppleve at det er de middels vanskelige oppgavene som utløser angst for å mislykkes. Det kan oppleves som ydmykende dersom en ikke lykkes med en oppgave en egentlig burde ha klart å løse. Svært lette oppgaver foretrekkes gjerne fordi sjansen for å mislykkes vurderes som minimal. Også svært vanskelige oppgaver foretrekkes vel vitende om at selv den dyktigste elev ville ha slitt med å løse disse. Som Atkinson uttaler det: «Who can blame him if he should fail?» (Atkinson, 1964, s. 245).

³¹ Matematiske formelforklaringer, fritt etter Imsen (2005), Lillemyr (2007) og Skaalvik og Skaalvik (2013):

Ts/Tf	=	Tendency to achieve success/failure	Tendensen til å ville oppnå suksess/unngå nederlag
Ms/Maf	=	Motive to achieve success/avoid failure	Motivet for å oppnå suksess/unngå nederlag
Ps/Pf	=	Probability (expectancy) of success/failure	Forventning om å ville oppnå suksess/unngå nederlag
Is/If	=	Incentive value of success/failure	Insentivverdien av suksess/nederlag med en spesifikk oppgave

3.9. Coda: Motivasjonsteoretiske perspektiver

Avslutningsvis vil jeg oppsummere hovedlinjene i dette kapittelet. De første vitenskapelige motivasjonsundersøkelsene fant altså sted på begynnelsen av 1900-tallet, og det var spesielt behavioristenes observasjoner av hvordan belønning og straff kan virke formende for menneskets atferd som stod sentralt til å begynne med. Også i undervisningsøyemed var det lenge observasjon av atferd som gjorde seg gjeldende. På den måten kunne en identifisere om motivasjon var noe en elev hadde mye eller lite av. Observasjon av atferd utgjør motivasjonfeltets *kvantitative dimensjon*. Etter hvert ble det behov for å forstå hvorfor elevene er motivert, hva de er motivert for og hva slags mål og ambisjoner de har. Slike forståelser fanges opp av motivasjonfeltets *kvalitative dimensjon*. Jeg har også diskutert muligheten for at tenkningen om motivasjon kan ligge skjult i andre begreper i kunstfagdidaktiske kontekster, for eksempel i begreper som *meningsskaping*, *kunst- og kunnskapsmøter*. Trolig kan disse begrepene leses som en utvidet forståelse av den pedagogiske motivasjonslitteraturen.

I relasjon til empirien har det vært fruktbart å gå i dialog med SBT, som forklarer *indre motivert atferd* som et grunnleggende behov for autonomi, kompetanse og tilhørighet. Teorien rommer også *ytremotivert atferd* der intensjonen om å handle styres av bakenforliggende hensikter, og *amotivasjon* hvor intensjonen om å handle har opphørt. Innen målorienteringsteori snakker en om *oppgaveorientering* der tilegnelse av nye kunnskaper og ferdigheter oppleves som meningsfullt i seg selv, eller *egoorientering* der det er om å gjøre å vise at en kan prestere bedre enn de andre i klassen. Før øvrig har jeg støttet meg til sosial motivasjon som tar for seg hvordan det sosiale miljøet virker inn på elevens motivasjon. Heri har det vært fruktbart å nærme seg begrepene *ungdomskultur* og *lærer-elev-relasjonen*. Avslutningsvis har jeg tatt for meg prestasjonsmotivasjon som blant annet peker på hvordan noen elever har en grunnleggende tendens til å ville oppnå suksess, mens andre har en grunnleggende tendens til å ville unngå nederlag. Med dette forlater jeg teorikapittelet og retter kursen mot det metodologiske landskapet.

KAPITTEL 4: METODOLOGISKE OVERVEIELSER

I dette kapittelet redegjør jeg for min vitenskapsfilosofiske posisjonering, hva slags strategi jeg benyttet for å rekruttere forskningsdeltakere³², hvordan det empiriske materialet ble til og hvordan analyseprosessen har foregått. Jeg vil også diskutere noen etiske utfordringer, og si noe om forskningens kvalitet ved hjelp av kvalitetsstandardene pålitelighet, troverdighet, bekreftbarhet og overførbarhet.

4.1. Fenomenologisk-hermeneutisk forskningsperspektiv

Studien har foregått innen et kvalitativt forskningsparadigme³³. Dette har gjort det mulig å løfte frem detaljerte og nyanserte beskrivelser av forskningsdeltakernes motivasjonsperspektiver i møte med sangundervisningen. Til sammenligning ville jeg ikke ha fått tak i slike beskrivelser med en kvantitativ tilnærming. Dette støttes av Aksel Tjoras (2012) definisjon som samtidig forklarer forskjellen på kvalitativ og kvantitativ forskning:

Når vi tenker generelt på kvalitativ forskning, er det vanlig å legge vekt på hvordan slik forskning skiller seg fra kvantitativ forskning. En rekke forhold blir da tatt fram, slik som vektlegging av forståelse snarere enn forklaring, nærhet til dem man forsker «på», med en åpen interaksjon mellom forsker og informant heller enn avstand til sine respondenter, data i form av tekst heller enn tall, og en induktiv (eksplorerende og empiridrevet) framgangsmåte heller enn en deduktiv (teori- og hypotesedrevet) (Tjora, 2012, s. 18).

Han understreker for øvrig at kvalitativ forskning tilhører et fortolkende paradigme hvis hensikt er å generere dyptgående forståelse forankret i forskningsdeltakernes opplevelser og meningsdanning (Tjora, 2012, s. 18). Dette harmonerer med min egen forskningspraksis hvor bruken av gruppeintervju har gjort det mulig å finne ut hvordan seks elever forklarer sin motivasjon i møte med sangundervisningen i videregående opplæring. Det kvalitative forskningsdesignet kan slik sett betraktes som et rammeverk for det landskapet undersøkelsen har foregått i. Måten jeg har nærmet meg datagenereringen³⁴ og analysen på kan imidlertid betegnes som *fenomenologisk-hermeneutisk*. Begrepsparet er en fusjon av begrepene *fenomenologi* og *hermeneutikk*, som i denne studien står i et dialektisk forhold til hverandre: Gjennom gruppeintervjuene har jeg forsøkt å få tak i nyanserte og dyptgående beskrivelser av deltakernes opplevelser og erfaringer (fenomenologi). Deretter har jeg søkt å utlede forståelse og mening av disse ved hjelp av min teoretiske og erfaringsbaserte forforståelse

³² I følge May Britt Postholm (2010, s. 84-85) brukes begrepene *respondent*, *informant* og *forskningsdeltaker* om hverandre innen kvalitativ forskning. Hun mener imidlertid at begrepet *forskningsdeltaker* rommer både respondent- og informant-funksjonen og at det slik sett fremstår som et mer dekkende term. Jeg velger derfor å benytte det sistnevnte begrepet.

³³ Begrepet *paradigme* forklares av Aksel Tjora (2012, s. 228) som en felles oppfattelse av ulike forhold som regnes som forbilledlig vitenskap, eller normalvitenskap innenfor et spesifikt forskningslandskap. Disse forholdene er retningsgivende for hva slags data, teorier og perspektiver det vil være hensiktsmessig å benytte i forskningen.

³⁴ Jeg har valgt å benytte begrepet *datagenerering* fordi dataene har blitt til i interaksjonen mellom forsker og forskningsdeltakere. De er ikke samlet inn slik begrepet *datainnsamling* antyder (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 200).

(hermeneutikk). I det følgende vil jeg forklare bruken av den omtalte terminologien hver for seg. Tove Thagaard (2013) definerer begrepet *fenomenologi* slik:

Fenomenologien tar utgangspunkt i den subjektive opplevelsen, og søker å oppnå en forståelse av den dypere meningen i enkeltpersoners erfaringer. Forskerens refleksjoner over egne erfaringer kan derfor danne et utgangspunkt for forskningen. Den fenomenologiske reduksjonen innebærer at interessen sentrerer rundt fenomenverdenen slik de personer vi studerer, opplever den, mens den ytre verden kommer i bakgrunnen. Det er viktig at forskeren er åpen for erfaringene til de personer som studeres [...] (Thagaard, 2013, s. 40).

For å kunne forstå betydningen av og meningen bak et fenomen hevdet Edmund Husserl, ofte benevnt som fenomenologiens far, at vi må foreta et skifte fra vår *naturlige holdning* til fenomenet og isteden innta en *fenomenologisk holdning*. Vår naturlige holdning handler om hvordan de meninger, faktaopplysninger og bedømmelser vi ilegger et fenomen tas for gitt fordi vi allerede kjenner til fenomenet gjennom vår levde erfaring. Den fenomenologiske holdningen handler om hvordan vi legger bort faktaopplysninger og forutinntatthet, og isteden avdekker fenomenets essensielle betydning og mening gjennom å fortelle om vår opplevelse av det (Husserl, i Lindseth & Norberg, 2004, s. 146). I forlengelse av dette hevder Anders Lindseth og Astrid Norberg at:

Thus narrating, we naturally refrain from judging and concluding. We are not interested in stating facts, but in relating what we have experienced. Then the listener may also not judge: 'What you say is right or wrong', but rather participate in the story: 'So this you have experienced, so that is what you thought' [...] (Lindseth & Norberg, 2004, s. 147).

Som forsker ble jeg altså invitert til å ta del i forskningsdeltakernes fortellinger på en slik måte at min egen forforståelse kunne tones ned til fordel for deres perspektiver. De omtalte fenomenologiske perspektivene har slik sett vært førende for min egen forskning i det jeg har søkt å løfte frem elevenes individuelle sannheter forankret i deres erfaringer og opplevelser.

Med bakgrunn i det ovennevnte valgte jeg å gjøre en intervjustudie for å berike datamaterialet med dybdeperspektiver fra deltakernes livsverden. I den anledning valgte jeg å stille åpne spørsmål³⁵ for at deltakerne skulle få uttale seg så fritt som mulig. Jeg spurte for eksempel om følgende: «Hvorfor har dere valgt sang som hovedinstrument?» og «Hva synes dere er det mest/minst meningsfulle ved sangundervisningen?». Jeg stilte også flere oppfølgingsspørsmål som «Hva mener du med det?», «På hvilken måte da?» og «Hvordan kjennes det ut?». Oppfølgingsspørsmålene ble viktige for å få tak i mest mulig åpne og nyanserte beskrivelser. På den måten fikk jeg stadig større innsikt i elevenes livsverden, og min egen forforståelse ble

³⁵ Samtlige av eksemplene som følger, markert med anførselstegn, er hentet fra transkripsjonene av datamaterialet.

stadig oppdatert med nye sannheter som jeg ikke var klar over. Jeg kommer tilbake til hvordan dette relaterer til min metodiske tilnærming i avsnittene som følger.

For å kunne tillegge elevenes umiddelbare motivasjonsforklaringer en dypere mening har jeg også benyttet en hermeneutisk tilnærming. *Hermeneutikk* forklares av Søren Kjørup (2008, s. 63-66) som fortolkning og læren om det å fortolke. Fortolkningskunsten skriver seg tilbake til oldtiden og hensikten var å kunne nå frem til forståelse, forklaring og sannhet slik det kom til uttrykk i en nedskrevet tekst. Den nedskrevne teksten må, i denne sammenheng, forstås som det transkriberte intervjumaterialet som ligger til grunn for analysen og drøftingen av mine oppdagelser. Hermeneutikkens hensikt er altså:

[...] å fortolke folks handlinger gjennom å utforske et dypere meningsinnhold enn det som er umiddelbart innlysende. En hermeneutisk tilnærming legger vekt på at det ikke finnes en egentlig sannhet, men at fenomener kan tolkes på flere nivåer. Hermeneutikken bygger på prinsippet om at mening bare kan forstås i lys av den sammenheng det vi studerer, er en del av. Vi forstår delene i lys av helheten (Thagaard, 2013, s. 41).

Meningsinnholdet i elevenes motivasjonsforklaringer har altså blitt til ved hjelp av min forforståelse. Mine motivasjonsteoretiske forkunnskaper og erfaringer fra egen sangopplæring har for eksempel vært førende for utvikling av problemformulering og intervjuguide. Forforståelsen har også hatt betydning for mine fortolkninger underveis i intervjuene, blant annet med tanke på valg av oppfølgingsspørsmål, men også for hva jeg har valgt å vektlegge i den analytiske prosessen.

Jeg tilstrebet meg å innta en fenomenologisk holdning for å tone ned min egen forutinntatthet. Dette gjorde jeg ved å stille spørsmål som «Hva er det elevene forsøker å fortelle meg?» og «Hvordan relaterer forklaringene deres til motivasjon?» til materialet. I flere tilfeller opplevde jeg dog at jeg lette etter mønstre og begreper som kunne tilskrives teoretiske perspektiver jeg hadde lest meg opp på, eller mønstre som virket forenelig med min egen erfaringsbakgrunn. I fortolkningsprosessen pendlet jeg altså stadig mellom min egen forforståelse og elevenes motivasjonsperspektiver. En slik prosess omtales av Asbjørn Johannessen, Per Arne Tufte og Line Christoffersen (2010) som *den hermeneutiske sirkel*. Begrepet bygger på det evige premisset om at: «All fortolkning består i stadige bevegelser mellom helhet og del, mellom det man skal tolke, og den konteksten det tolkes i, mellom det man skal tolke, og vår egen forforståelse» (Johannessen et al., 2010, s. 364-365). Sett i lys av mine fortolkninger kan elevenes forklaringer betraktes som de «delene» som har beriket min opprinnelige forforståelse med nye forståelser underveis i intervju- og analyseprosessen. Flere perspektiver har kommet til etterhvert som jeg har sett på materialet med nye øyne – om igjen og om igjen.

Etter å ha lest flere bøker og artikler som omhandler fenomenologi og hermeneutikk syntes det det svært utfordrende å skille disse begrepene fra hverandre. Jeg oppfatter det nemlig slik at forskningsdeltakernes individuelle motivasjonsperspektiver står i et dialektisk forhold til mitt forsøk på å utlede forståelse og mening av disse. For å kunne løfte frem dyptgående og nyanserte forståelser av de motivasjonsperspektivene som gir seg til kjenne i empirien kommer en ikke unna fortolkningsperspektivet som jo hører hermeneutikken til. Når det er sagt ser jeg at min egen fortolkning og drøfting kan ha ledet meg nærmere en ren hermeneutisk tilnærming. Spesielt fordi jeg til å begynne med lot meg friste av å skrive ut generelle fortolkninger av elevenes perspektiver med én stemme. På den måten mistet jeg kontakten med elevenes individuelle og divergerende synspunkter i materialet. For å finne tilbake igjen til kontrastene i materialet har jeg vært opptatt av å utvikle meningstemaer som kan ivareta det doble perspektivet på deltakernes motivasjonsforklaringer, der både deres livsverden og mine egne fortolkninger er representert. Heri valgte jeg blant annet å støtte meg til Bollnows (1969) eksistensfilosofi som et viktig ledd i å tilføre mening til elevenes motivasjonsperspektiver (se kapittel 5). I drøftingsarbeidet ble det dermed mulig å betone elevenes væren i undervisningen. Den fenomenologisk-hermeneutiske tilnærmingen har slik sett gitt meg en innfallsvinkel til å drøfte materialet med en stor bredde og dybde.

4.2. Forskningsprosessen og metodologiske valg

4.2.1. Gruppeintervju som datagenereringsmetode

Datagenereringen foregikk som to gruppeintervjuer med totalt seks elever fra to forskjellige videregående skoler i landet, tre elever fra hver skole. Intervjuene hadde en varighet på henholdsvis 40 og 50 minutter og foregikk i et avskjermet grupperom ved deltakernes respektive skoler. Begrepet *gruppeintervju*³⁶ forklares av Berit Brandth (1996, s. 145 og 155) som et diskusjonsforum der flere personer samles for å utveksle meninger og synspunkter omkring et tema. Samtalen styres av en forsker som med sine spørsmål inviterer deltakerne til felles dialog. På den måten kan de bistå hverandre i å frembringe minner, erfaringer og hendelser som knytter an til tematikken. Deltakerne gis altså anledning til å speile sine egne opplevelser med de andre i gruppen slik at de kan komme med supplerende eller oppklarende kommentarer. Slik sett fremstår gruppeintervjuet som en relasjonell, kollektiv og dynamisk

³⁶ I nyere metodisk litteratur benyttes begrepet *fokusgruppeintervju* (Halkier, 2010; Kvale & Brinkmann, 2009; Tjora, 2012; Wilkinson, 2004) om intervjuer der en gruppe mennesker samles for å diskutere et emne med «fokus» på spesifikke temaer eller problemformuleringer. Jeg har valgt å benytte begrepet *gruppeintervju* i tråd med Bente Halkier (2010, s. 9) og Sue Wilkinsons (2004, s. 178) argumentasjon om begrepene motsetning: I fokusgrupper styres samtaleflyten i stor grad av deltakernes diskusjoner med hverandre, mens gruppeintervjuets fremdrift i større grad styres av interaksjonen mellom forsker og den enkelte deltaker (ibid.). Selv kjenner jeg meg mest igjen i den sistnevnte beskrivelsen.

undersøkelsesmetode (ibid.). Sett i lys av oppgavens problemformulering og design, har et slikt intervju vært fordelaktig for å kunne avdekke nyanserte og divergerende synspunkter og erfaringer i tilknytning til temaet motivasjon.

Under intervjuene foregikk samtalen hovedsakelig som en dialog mellom meg og forskningsdeltakerne. Når det er sagt utløste spørsmålene mine en viss synergieffekt også deltakerne i mellom, for eksempel da en av deltakerne avsluttet en setning med et spørsmål til de andre i gruppen: «Men det var ei som var, det var Ellen, jeg vet ikke om det var noen av dere som hadde Ellen?» hvorpå en annen responderte på dette. Enkelte ganger supplerte også deltakerne hverandre, for eksempel når en av dem fortalte at «Grunnen til at vi synger så mye klassisk er visst fordi at den...» og en annen fullførte setningen ved å si: «... det ligger mye teknikk i det». I det følgende ønsker jeg å vise til en kortere dialog som oppstod deltakerne imellom på spørsmål om hva de opplever som det mest meningsfulle ved undervisningen:

Espen: Det er jo det å ivareta stemmen og holde den ved like.

Trude: Å lære det på riktig måte kanskje. Og ikke oppvarme feil.

Aleksander: Teknikk tenker jeg, pusteteknikk og slike ting som du øver til det blir en naturlig ting. Ja, slik at det kommer naturlig når du synger [...].

Det ovennevnte eksemplet viser hvordan én deltaker sine synspunkter kan frembringe lignende erfaringer og opplevelser hos de andre i gruppen. Eller de kan utløse fortolkninger som bidrar til å sette de andres erfaringer i et nytt lys, slik Brandth (1996, s. 155) påpeker.

Forskningsintervjuet for øvrig beskrives av Steinar Kvale og Svend Brinkmann (2009, s. 23) som en profesjonell samtale hvis hensikt er å avdekke et dypere meningsinnhold enn de impulsive samtalene som utveksles på daglig basis. Samtalen foregår som «[...] et vekselspill mellom de som vet, og det som vites, mellom de som konstruerer kunnskap, og kunnskapen som blir konstruert» (ibid.). Synspunktene som utveksles mellom forskningsdeltakerne og forskeren er altså med på å produsere ny kunnskap, noe som har vært av betydning for det bidraget jeg kan tilføre det sangdidaktiske feltet. Til sammenligning ville ikke en observasjonsstudie ha egnet seg like godt. Trolig ville jeg ha lyktes i å identifisere deltakernes atferdsmønstre, for eksempel grad av interesse, innsats og utholdenhet, slik jeg antyder i kapittel 3.1. Men jeg ville ikke ha vært i stand til å tilføre mening til elevenes motivasjonsperspektiver uten å samtale³⁷ med dem.

³⁷ Dette kan være med på å underbygge Postholms (2010, s. 78) påstand om at intervju som datagenereringsstrategi vanligvis er å regne som den eneste anvendelige strategien innen studier med en fenomenologisk forankring.

I samsvar med min vitenskapsfilosofiske posisjonering i felten var det hensiktsmessig å legge opp samtalen som et *semistrukturert livsverdenintervju*. Begrepet forklares av Kvale og Brinkmann (2009, s. 47) som en fruktbar intervjuemetode når hensikten er å tilføre mening til hverdagslige temaer som ønskes forstått gjennom deltakernes synspunkter og livsverden. For å kunne lykkes med dette utarbeidet jeg en *intervjuguide* med forslag til temaer og spørsmål som jeg ønsket å få belyst i løpet av intervjuet. Intervjuguiden (se vedlegg 2) bestod av fire temaer og åtte spørsmålsformuleringer med dertil tilhørende stikkord, i tilfelle det skulle bli behov for å utdype spørsmålene ovenfor deltakerne. Den samme intervjuguiden ble benyttet i forbindelse med begge intervjuundersøkelsene. Fordelen med en slik guide er at både rekkefølgen på spørsmålene og måten de blir stilt på kan endres underveis slik at nye temaer som måtte dukke opp i løpet av samtalen kan følges opp (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 138). Denne dynamiske tilnærmingen fungerer godt med min design idet jeg stod fritt til å følge opp temaer som kunne bringe meg nærmere en forståelse av deltakernes perspektiver.

Med en overordnet intervjuguide kan det være fruktbart å stille åpne spørsmål som inviterer deltakerne til å utdype synspunkter og erfaringer de opplever som spesielt meningsfulle. Jeg spurte blant annet om følgende: «Hvorfor har dere valgt sang som hovedinstrument?», «Hvor mye tid tror dere at dere bruker på sang i uka?» og «Hva opplever dere som det mest meningsfulle ved sangundervisningen?». En slik forståelse berører Tjoras (2012, s. 105) definisjon av semistrukturerte intervjuer. Han tilføyer at en slik samtaleform kan åpne for spontane digresjoner som vil kunne sirkle samtalen inn mot fruktbare temaer som forskeren ikke hadde planlagt på forhånd. Jeg opplevde for eksempel at spørsmålet om tidsbruk ledet til en inngående diskusjon om øving, noe som i utgangspunktet ikke var et planlagt tema. Like fullt har temaet hatt betydning for å forstå elevenes motivasjonsperspektiver.

Gjennom hele intervjuet stilte jeg ulike former for utdypende spørsmål som sørget for samtalens fremdrift. For å vise hvordan jeg gjorde dette vil jeg trekke frem noen eksempler fra empirien: «Hva gjorde du da?», «Hvordan reagerte du da?», og «Hvordan opplever dere det?». Slike spørsmål beskrives av Kvale og Brinkmann (2009, s. 148) som *spesifiserende spørsmål* og har til hensikt å operasjonalisere deltakernes uttalelser. Jeg stilte også flere *inngående spørsmål* for å avdekke en større bredde i besvarelsene (ibid.): «Kan du vise til noen episoder eller opplevelser som gjorde at du fikk bekreftelse på det?», «Det er interessant. Kan du utdype det litt mer?», og «Hvilke konsekvenser har det fått for deg?». Noen av formuleringene jeg benyttet kan også kalles for *fortolkende spørsmål* hvis hensikt er å omformulere et svar eller å få en større klarhet i det som har blitt sagt, gjerne gjennom egne

fortolkninger (ibid.): «Betyr det at...?», «Det er ekkelt, var det det du sa?», «Forstår jeg deg riktig nå; betyr det at du valgte sang fordi...?». I tråd med oppgavens intensjon fikk jeg på den måten avdekket en større dybde og flere kontraster i besvarelsene. Til sammenligning ville det ha vært ugunstig å stille lukkede spørsmål med mer eller mindre forhåndsbestemte svar. De ville ikke ha generert like detaljerte og dyptgående svar, og dermed forholdt seg motstridende til studiens problemformulering og vitenskapsfilosofiske posisjonering.

I tilknytning til gruppeintervjuene hadde jeg i utgangspunktet ingen intensjoner om å innhente *direkte* eller *indirekte personopplysninger*³⁸ fra mine forskningsdeltakere. Likevel tok jeg i betraktning at deltakerne kunne komme til å nevne hverandres navn eller henwise til lærerne sine i forbindelse med lydopptakene som ble gjort. På den måten kunne jeg risikere å få tilgang på identifiserbare personopplysninger, noe som i følge Johannessen et al. (2010, s. 91-96) ville gjøre prosjektet mitt meldepliktig hos NSD³⁹ (se vedlegg 3). I tråd med personvernloven innhentet jeg derfor *informert samtykke* (se vedlegg 1) før intervjuene fant sted. Dette innebærer at den enkelte forskningsdeltaker må skrive under på at de har godkjent og forstått prosjektets hensikt, at samtykket skjer på frivillig basis, at det er lov til å trekke seg når som helst uten begrunnelse, at forskeren forbeholder seg retten til å behandle opplysninger om den enkelte deltaker, og at forskeren har et ansvar for å overholde lover og regler knyttet til anonymitet og taushetsplikt. Det sistnevnte innebærer en garanti om at ingen opplysninger vil kunne tilbakeføres direkte til den enkelte deltaker (ibid.).

4.2.2. Rekruttering av forskningsdeltakere

Jeg gjorde et *strategisk utvalg*⁴⁰ som i følge Thagaard (2013, s. 60) er en strategi som benyttes når deltakerne velges ut på bakgrunn av relevante egenskaper og kvalifikasjoner som er å regne som strategiske i forhold til prosjektets problemformulering og teorigrunnlag. For å kunne svare på problemformuleringen måtte jeg nødvendigvis rekruttere sangelever i den videregående skolen. I en e-posthenvendelse til avdelingslederne ved to musikklinjer i landet spurte jeg om å få intervju tre tredjeklasseelever med følgende tilleggskriterier: At elevene burde ha forskjellige vokalpedagoger og at utvalget burde bestå av både gutter og jenter. Jeg ønsket med dette å få rekruttert elever med en viss erfaringsmengde. Samtidig kan menn og kvinner ha ulike motivasjonelle synspunkter og erfaringer og slik sett bidra til å berike

³⁸ Med *direkte personopplysninger* menes for eksempel navn og personnummer, mens *indirekte personopplysninger* kan utgjøre en kombinasjon av opplysninger som kjønn, alder og skole (Johannessen et al., 2010, s. 94).

³⁹ Forkortelse for Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste AS.

⁴⁰ Begrepet samsvarer med John W. Creswells (2013, s. 154-155) begrep, *hensiktsmessig utvalg* (egen oversettelse), som benyttes når forskeren stiller nødvendige kriterier i relasjon til utvalgsprosessen. Han påpeker at: «It is essential that all participants have experience of the phenomenon being studied» (op.cit., s. 155), noe jeg åpenbart har tatt hensyn til.

datamaterialet med flere nyanser. Selv om disse kriteriene ble oppfylt er jeg klar over at utvalget er såpass lite at det ikke er representativt for sangelever i den videregående skolen som sådan. Kjønn er dessuten kun én blant mange variabler som kan bidra med større bredde.

Bakgrunnen for valg av antall forskningsdeltakere må ses i relasjon til prosjektets omfang og tidsperspektiv. I den anledning påpeker Johannessen et al. (2010, s. 105) at det kan være hensiktsmessig å sette sammen mindre grupper på 3-5 deltakere dersom deltakerne har inngående erfaringer og perspektiver omkring den tematikken som skal diskuteres. Videre hevder de at det er lettere å åpne seg ovenfor færre mennesker og at sjansen for å få tilgang på detaljer og personlige erfaringer er større enn ved store gruppesammensetninger (ibid.). Selv om jeg ikke lyktes i få til langvarige diskusjoner mellom deltakerne følte jeg at begge samtalene gav meg fyldige og nyanserte motivasjonsperspektiver, i tråd med oppgavens hensikt. Jeg kunne riktignok ha intervjuet flere forskningsdeltakere for å tilføre empirien en enda større detaljrikdom og bredde. Heri ligger en vanskelig avveining mellom hva som regnes som for få eller for mange deltakere. I følge Kvale og Brinkmann (2009, s. 129) er det nokså enkelt: «Intervju så mange personer som det trengs for å finne ut det du trenger å vite» (ibid.). Min studie har ikke til hensikt å løfte frem allmenngyldige sannheter om hvordan den gjennomsnittlige elev forklarer sin motivasjon i møte med sangundervisningen. Tvert imot har den til hensikt å undersøke hvordan noen elevers motivasjonsforklaringer kan leses som et bidrag til videre sangdidaktisk tenkning og utvikling. Dette mener jeg at jeg har svart på med mine seks forskningsdeltakere og to gruppeintervjuer.

4.2.3. Transkripsjon og anonymisering

Under begge intervjuene benyttet jeg en Edirol R-09 WAVE/MP3 Recorder⁴¹ med stereolyd. Stereolyd gjør det mulig å skille mellom hvilke retninger de ulike lydene i rommet kommer fra. Når jeg i etterkant skulle transkribere lydopptakene fikk jeg nærmest en autentisk lytteopplevelse – som om jeg var tilstede i det samme rommet hvor opptakene hadde foregått. Bruken av lydopptaker var hensiktsmessig av to årsaker. For det første kunne jeg utelukkende konsentrerte meg om samtalens fremdrift og dybde, uten å bekymre meg for å gå glipp av viktige detaljer. For det andre sikret jeg meg noen svært gode lydopptak som gjorde det lettere å høre hva som ble sagt, og ikke minst hvem som sa hva. Slik sett lå alt til rette for at transkripsjonene skulle bli så korrekt og detaljert som mulig.

⁴¹ Mer informasjon om denne opptakeren er å finne på følgende nettside: <http://www.roland.com/products/r-09/>

Jeg hadde som mål å transkribere intervjuene ordrett, i tråd med Clark Moustakas (1994, s. 122) sin fenomenologiske analysemetode⁴². Likevel valgte jeg å ta bort noen overflødige uttrykk som «liksom», «på en måte», «og sånne ting», «eh», «da», og lignende. Det vil si, transkripsjonene i seg selv er nok mer autentiske enn de sitatutsnittene jeg har presentert i drøftingskapittelet. Her artikuleres deltakernes synspunkter og opplevelser med et mer formelt språk enn det muntlige språket som foreligger i transkripsjonene. I visse tilfeller har jeg også rettet opp ordlyden i uttalelsene. Setninger som «Er du hjemme så synger jeg uansett» ble til «Er jeg hjemme...» og «Selv hvem som er på besøk...» ble til «Selv om det er noen på besøk», for å nevne noen eksempler. Dette har gjort teksten mer leservennlig, og dessuten vært med på å ivareta forskningsdeltakerne på en forsvarlig og akseptabel måte. Dette harmonerer med Kvale og Brinkmann (2009, s. 188-195) sine etiske betraktninger vedrørende transkripsjonsprosessen. Jeg har for øvrig valgt å utelukke betoning av viktige ord, tilløp til latter og sukk og lignende. Slike forhold, herunder de ovennevnte, har ingen praktisk betydning for analysen når meningsinnholdet er det viktigste, hevder Kvale og Brinkmann. Samtidig understreker de at en for stor vektlegging av intervjuenes emosjonelle og språklige detaljer vil kunne føre til at tekstomdannelsen blir et forskningsprosjekt i seg selv (op.cit., s. 191 og 193). Når det er sagt har jeg likevel tilstrebet meg å holde fast ved den muntlige sjargongen. Dessuten har jeg holdt fast ved tenkepauser⁴³, samt enkelte gjentakende ord – hovedsakelig for å gjøre teksten litt mere levende for leseren.

I tråd med forskningsprosjektets krav om konfidensialitet og anonymisering valgte jeg å erstatte deltakernes opprinnelige navn med pseudonymer for å skjule deres identitet. I drøftingskapittelet omtales de seks forskningsdeltakerne som *Trude*, *Lise*, *Beate*, *Espen*, *Aleksander* og *Geir*. I de tilfeller der deltakerne har henvist til læreren og/eller skolen sin har jeg også benyttet pseudonymer. Dette betegnes av Thagaard (2013, s. 226) som *symbolske utskiftninger*, altså utskiftninger som foretas av etiske hensyn ovenfor deltakerne uten å virke inn på empiriens meningsinnhold. Av samme årsaker vil det heller ikke forekomme informasjon om når og ved hvilken skole intervjuene har foregått i referanselista. Kanskje kunne jeg ha utelukket referansene helt, men det ville ha gjort det vanskeligere å fremheve kontrastene i materialet. De divergerende uttalelsene må nødvendigvis knyttes til «noen».

For å sikre en videre anonymitet skrev jeg ut opptakene på bokmål istedenfor å være tro mot deltakernes respektive dialekter. Dette for å sikre at nøkkelpersoner i deltakernes sosiale og

⁴² Denne analysemetoden blir presentert i kapittel 4.2.4.

⁴³ Tenkepausene har jeg fremstilt som tre prikker (...) i sitatutsnittene som står oppført i drøftingskapittelet.

faglige nettverk, herunder lærere og medelever, ikke skal kunne kjenne igjen spesielle uttrykk og måter å ordlegge seg på som kan være avslørende for deltakernes identitet. I følge Thagaard (2013, s. 227) står en slik avgjørelse i et polemisk forhold mellom hensynet til deltakernes anonymitet og hensynet til empiriens pålitelighet. Når det er sagt mener jeg at jeg har lyktes i å ivareta meningsinnholdet i teksten, noe som kan forsvare denne avgjørelsen. Det at jeg valgte å gjennomføre to gruppeintervjuer ved to ulike skoler uten å oppgi geografiske opplysninger har også vært et viktig ledd i anonymiseringen av deltakernes identitet.

Underveis i denne prosessen ble jeg bevisst på hvordan både datagenereringen og transkriberingen vanskelig lar seg skille fra analysearbeidet. Som nevnt i kapittel 4.1. var jeg antakelig i gang med å fortolke allerede under intervjuene, for eksempel med tanke på valg av oppfølgende spørsmål og temaer. Analysearbeidet ble trolig ytterligere trappet opp etter hvert som transkripsjonene ble til. I forbindelse med transkriberingen la jeg merke til gjentakende ord og setninger som senere kunne fungere som potensielle analyseenheter, viktige samtaleemner som virket grupperende for teksten, og uttalelser som kunne knyttes opp mot bestemte motivasjonsteorier. At transkriberingen har betydning for fortolknings- og analyseprosessen støttes av Vivi Nilssen (2012, s. 47) som hevder at tanker og refleksjoner omkring ideer til koding ofte dukker opp i tilknytning til lyttingen og skrivearbeidet.

4.2.4. Analytisk tilnærming

Analysen har foregått i dialog med flere metodiske tilnærminger, men er hovedsakelig informert av Moustakas (1994, s. 122) sin fenomenologiske analysemetode. Selv om jeg ikke har fulgt metoden slavisk vil jeg presentere den i sin helhet her:

1. Ved bruk av fenomenologiske tilnærminger bør forskeren synliggjøre sin egen erfaring med fenomenet ved å gjengi en nøyaktig beskrivelse.
2. Med utgangspunkt i ordrette transkripsjoner gjelder følgende analysetrinn:
 - a) Ta høyde for at alle uttalelser kan være relevante for beskrivelsen av fenomenet som undersøkes.
 - b) Noter alle relevante uttalelser.
 - c) List opp alle ikke-repeterende/ikke-overlappende uttalelser. Disse utgjør studiens horisonter eller meningsenheter og beskriver fenomenet som undersøkes.
 - d) Samle og strukturere de ulike meningsenhetene tematisk.
 - e) Fremstill meningsenhetene og temaene i en teksturell beskrivelse av de erfaringer som kommer til uttrykk. Inkluder ordrette eksempler fra empirien.
 - f) Reflekter over egne teksturelle beskrivelser og beskriv strukturen av dine egne erfaringer.

- g) Fremstill en teksturell-strukturell beskrivelse av meningen med og essensen av din egen erfaring.
3. På bakgrunn av de ordrette transkripsjonene av forskningsdeltakernes erfaringer, fullfør de ovennevnte trinnene
 4. På bakgrunn av de individuelle teksturell-strukturelle beskrivelsene som rommer samtlige av forskningsdeltakernes erfaringer, fremstill en teksturell-strukturell beskrivelse av meningene og essensen av erfaringen. Alle beskrivelsene er nå integrert i en universell beskrivelse av erfaringen som representerer gruppen i sin helhet (ibid., egen oversettelse).

Denne analysemetoden reduserer og samler empirien til håndterlige tematiske meningsenheter. Disse danner grunnlaget for den videre analysen hvis hensikt er å nå frem til den underliggende meningen bak deltakernes erfaringer. I denne prosessen bør en forholde seg mest mulig *induktivt*⁴⁴ til empirien selv om forforståelsen alltid vil legge visse føringer for de oppdagelsene en kommer frem til. Forskningen får dermed også et *deduktivt*⁴⁵ tilsnitt (Postholm, 2010, s. 99). Dette kommer jeg nærmere inn på i kapittel 5.

Min analytiske tilnærming er også informert av Kvale og Brinkmanns (2009, s. 208-213) oppskrift på *meningskoding* og *meningsfortetting*. Det første begrepet handler om å knytte ett eller flere nøkkelord til ulike tekstavsnitt i empirien for senere å kunne gjenkjenne deltakernes uttalelser. Det andre begrepet handler om å forkorte forskningsdeltakernes uttalelser for å løfte frem tekstens umiddelbare meningsinnhold slik at hovedessensen i elevuttalelsene blir mer eksplisitte. Disse verktøyene har fungert som et supplement til Moustakas analysetrinn 2c og d som går ut på å liste opp alle ikke-repeterende/overlappende uttalelser for så å strukturere disse tematisk. I dialogen med meningskoding og meningsfortetting ble det lettere for meg å få øye på aktuelle temaer som meningsenhetene kunne sorteres under. Jeg kommer tilbake til Moustakas og Kvale og Brinkmanns analytiske tilnærminger i neste hovedkapittel.

4.3. Studiens kvalitet

I kvalitative studier er det mange begreper som kan benyttes for å si noe om styrken ved studiens kvalitet og om fremgangsmåtene har foregått på en tillitsvekkende og troverdig måte. Innen den kvantitative forskningstradisjonen er det vanlig å tale om forskningens *reliabilitet* og *validitet*. Det første begrepet handler om hvorvidt det er mulig å komme frem til samme resultater etter gjentatte målinger med samme måleinstrument. Det andre begrepet går på om

⁴⁴ Å jobbe induktivt innebærer at en arbeider seg frem til begreper eller utvikling av teori med utgangspunkt i empirien. Det er altså ved hjelp av dataene en utvikler en forståelse for tematikken som undersøkes (Thagaard, 2013, s. 187).

⁴⁵ Å jobbe deduktivt innebærer at en tar i bruk teoretiske begreper fra eksisterende litteratur i eget analysearbeid. På den måten genereres en bro mellom egne oppdagelser og tilsvarende oppdagelser i beslektede studier (Thagaard, 2013, s. 187).

en faktisk har målt det en hadde til hensikt å måle (Ringdal, 2013, s. 96). Kvalitativ forskning handler imidlertid ikke om å komme frem til samme resultater eller om å måle noe i statistisk forstand. Selv om de samme kvalitetsdimensjonene også finnes i kvalitative varianter, påpeker Johannessen et al. (2010, s. 229) og Lincoln og Guba (1985, s. 300) at det kan være hensiktsmessig å benytte begreper⁴⁶ som har en mer kvalitativ karakter, for eksempel pålitelighet, troverdighet, bekreftbarhet og overførbarhet.

Begrepene *pålitelighet* og *troverdighet* forstår jeg som forskerens evne til å være eksplisitt i sin fremstilling av forskningsprosessen slik at leseren kan vurdere om fremgangsmåtene har foregått på tillitsvekkende vis. Forskningsrapporten må blant annet inneholde detaljerte beskrivelser av hvordan datagenereringen har foregått, herunder hvordan forskerens fortolkninger skiller seg fra deltakernes perspektiver. En studies pålitelighet kan også handle om forskerens redegjørelse for sin relasjon til deltakerne og hva slags betydning kjennskapen til feltet kan ha for de opplysninger han har fått tilgang på (Thagaard, 2013, s. 193-194). Selv har jeg forsøkt å være gjennomgående eksplisitt i formidlingen av mine fremgangsmetoder. Jeg har for eksempel forklart hvordan mine egne erfaringer med sangfaget har gjort meg bekymret for hvordan visse pedagogiske holdninger og metodiske tilnærminger kan virke negativt inn på elevers motivasjon. I kobling med innsikter i motivasjonsteori ledet dette meg frem til problemformuleringen som søker å identifisere elevers motivasjonsforklaringer i et sangdidaktisk landskap. Fordi hensikten har vært å få tak i nyanserte og dyptgående elevforståelser fant jeg det hensiktsmessig å gjøre en kvalitativ intervjuundersøkelse med en fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming. På den måten kunne jeg nærme meg deltakernes forståelser gjennom åpne spørsmål og aktiv lytting. Den vedlagte samtykkeerklæringen, intervjuguiden og prosjektgodkjenningen er også med på å gjøre studien transparent. I følge Tjora (2012, s. 216) er dette en styrke for påliteligheten fordi leseren selv er i stand til å vurdere prosjektets kvalitet.

Måten forskningsdeltakerne i denne studien ble rekruttert på kan, i følge Pål Repstad (2007, s. 81), ha representert et metodisk problem. Dette fordi avdelingslederne eller elevenes lærere bevisst kan ha plukket ut de mest motiverte elevene og slik sett bidratt til å skape en unaturlig skjevhet i empirien. For å motvirke dette kunne jeg ha plukket ut deltakerne selv ved

⁴⁶ Yvonna S. Lincoln og Egon G. Guba (1985, s. 300) påpeker at: «The four terms ‘credibility’, ‘transferability’, ‘dependability’, and ‘conformability’ are, then, the naturalist’s equivalents for the conventional terms ‘internal validity’, ‘external validity’, ‘reliability’ and ‘objectivity’» (ibid.). De fire naturalistiske termene fungerer altså som synonymer for de allerede etablerte kvantitative begrepene, men de forholder seg langt mer logisk til den kvalitative forskningstradisjonen (op.cit., s. 301).

håndsopprekning eller ved loddtrekning. Utvelgelsen ville slik sett ha foregått på litt mer nøytrale premisser, noe som kunne ha vært en styrke for påliteligheten.

Intervjuopptakene har gjort det mulig å synliggjøre deltakernes egne stemmer helt frem til leseren. Dette er, i følge Postholm (2010, s. 137) og Tjora (2012, s. 205), også en styrke for en studies pålitelighet. I den anledning har jeg sørget for å presentere elevsitater med innrykk og enkel linjeavstand for å skille mellom deltakernes perspektiver og egne fortolkninger. Når det gjelder relasjonen til deltakerne føler jeg at jeg lyktes i å etablere en god og tillitsfull dialog, noe som kan ha vært en medvirkende årsak til at de turte å være så åpne og ærlige. Sammen med oppfølgingsspørsmålene fikk jeg dermed tak i fyldige, utdypende og ikke minst sannferdige svar. Deltakerne som åpenhertig forteller at relasjonen til læreren deres ikke alltid har vært spesielt god mener jeg vitner om en slik sannferdighet. Videre forsøkte jeg å unngå å stille ledende spørsmål. Dette var trolig med på å tone ned min egen forforståelse under datagenereringen. I tråd med den kvalitative forskningens intensjoner har dette vært fordelaktig for å kunne fremme deltakernes perspektiver, slik også Postholm (2010, s. 83) påpeker. Deltakernes fyldige og åpenhertige svar, samt nedtoningen av egen forforståelse under intervjuene har slik sett vært en styrke for studiens pålitelighet.

Bekreftbarhet forstår jeg som graden av gyldighet ved mine fortolkninger. Sagt med andre ord, på hvilket grunnlag har forskeren kommet frem til sine oppdagelser og konklusjoner? Her vil forskerens eksplisitte begrunnelser og synliggjøring av egen forforståelse, samt deltakernes vurderinger spille en avgjørende rolle (Thagaard, 2013, s. 194 og 204-208). Også *trianglering* kan være med på å styrke en studies bekræftbarhet. Dette innebærer å kryssjekke egne oppdagelser og fortolkninger med andre kilder, metoder, datagenereringsstrategier, teorier og andre forskere sine oppdagelser (Creswell, 2013, s. 251; Lincoln & Guba, 1985, s. 109; Postholm, 2010, s. 132). Studiens oppdagelser og fortolkninger er, som tidligere nevnt, forankret i min egen forforståelse som sangelev og vokalpedagog. I følge Thagaard (2013, s. 207) kan dette både være en fordel og ulempe: Fordelen er at forskerens erfaringer og forståelse for deltakernes perspektiver kan være med på å bekrefte oppdagelsene som utvikles i studien. Ulempen er at forskeren kan komme til å overse viktige synspunkter som ikke samsvarer med egne erfaringer (ibid.). I denne studien har jeg imidlertid forsøkt å åpne sinnet for perspektiver som ikke nødvendigvis samsvarer med egen forforståelse. Underveis i analysen og drøftingen oppdaget jeg for eksempel at klassisk sang har en positiv innvirkning på flere av deltakernes motivasjon, samt at ønsket om å oppnå gode karakter kan betraktes som et spenningsforhold mellom ytre og indre motivasjon. Disse oppdagelsene hadde jeg ikke

forventet å komme frem til på forhånd. Gjennom forskningsprosessen har jeg forsøkt å være så objektiv som mulig, noe som har vært hensiktsmessig for studiens bekreftbarhet.

En svakhet ved studiens bekreftbarhet er at jeg ikke fikk anledning til å spørre deltakerne om tilbakemeldinger⁴⁷ på fortolkningene mine. I følge Thagaard (2013, s. 207) kan en slik fremgangsmåte være styrkende for tolkningenes gyldighet når hensikten med studien er å løfte frem deltakernes forståelser. Når det er sagt har jeg, i tråd med mitt drøftings spørsmål (se kapittel 1.5.), også en intensjon om å antyde hvordan deltakernes motivasjonsforklaringer kan være et bidrag til videre sangdidaktisk tenkning. En slik forståelse vil ikke deltakerne ha noen forutsetninger for å kunne bekrefte, noe også Thagaard (ibid.) påpeker. Når det gjelder å plassere egne fortolkninger og oppdagelser i forhold til tidligere forskning har spesielt Fjellstad (2005), Romme (2009) og Røes (2014) studier vært av betydning for min oppgaves bekreftbarhet. Selv om ingen av disse studiene har en direkte tilknytning til motivasjon innehar de opplysninger og perspektiver som er informerende opp imot mine deltakeres motivasjons-forklaringer. For øvrig har jeg bedt kvalifiserte lesere knyttet til studiet, herunder veileder og medstudenter, om å opptre som «djevelens advokater» for å utfordre min egen metatenkning om undersøkelsen. I følge Thagaard (2013, s. 205) og Kvale og Brinkmann (2009, s. 254) kan også dette være med på å styrke studiens bekreftbarhet.

Overførbarhet forstår jeg som hvordan forskerens oppdagelser og fortolkninger av egen studie også kan være av interesse og betydning i andre sammenhenger. Fagpersoner innen beslektede fagfelt, eller andre lesere med kjennskaper til det fenomenet som har blitt studert, vil trolig kunne kjenne seg igjen i studiens tolkninger og på den måten erverve nye innsikter (Thagaard, 2013, s. 194 og 213). Allerede i innledningen gjør jeg det klart at jeg håper å kunne bidra til kunnskapsutvikling innen sangdidaktisk tenkning og til videre utvikling av sangundervisningen i den videregående skolen. I den sammenheng er det grunn til å anta at oppdagelsene i tilknytning til deltakernes drivkraft vil kunne ha betydning for læreres undervisningstilnærming også innen andre fagdisipliner. Videre tror jeg at oppdagelsene vedrørende deltakernes møte med læreren har overføringsverdi for relasjonelle forbindelser både i skoleøyemed, men også i arbeidslivet generelt. Mine deltakeres møte med ulike typer repertoar vil sannsynligvis kunne sammenlignes med elevers møte med ulike typer lærestoff også innen fagdisipliner som ikke har med sangfaget å gjøre.

⁴⁷ En slik tilbakemeldingsprosedyre omtales gjerne som *member checking* (Postholm, 2010, s. 132) eller *gjenintervjuing* (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 203).

KAPITTEL 5: ANALYSE OG OPPDAGELSER

5.1. Innledende analysearbeid

Med utgangspunkt i Moustakas (1994, s. 122) sin analysemetode startet jeg analysen ved å gå direkte til trinn 2a, b og c ettersom jeg allerede har beskrevet mine egne erfaringer med sangundervisning og motivasjon i kapittel 1. Med nærmere 70 sider transkribert materiale så jeg meg nødt til å redusere dette til håndterbare meningstemaer som et utgangspunkt for videre analyse. Med begrepet *meningstemaer* sikter jeg til studiens overgripende analysetemaer (jamfør analysetrinn 2d), mens begrepet *meningsenheter* fanger opp forskningsdeltakernes uttalelser som lot seg sortere under studiens meningstemaer.

I stedet for å liste opp alle ikke-repeterende/overlappende uttalelser behandlet jeg samtlige av uttalelsene som like viktige til å begynne med. I den anledning valgte jeg å samle hver enkelt transkripsjon i to adskilte tabeller. I tabell 5.1. eksemplifiserer jeg hvordan jeg gikk frem for å redusere datamaterialet til håndterbare meningstemaer. Eksemplet består av et tekstutsnitt fra én av transkripsjonene. Den midterste kolonnen representerer deltakernes uttalelser (naturlige meningsenheter). I tilknytning til analysetrinn 2d hvor hensikten er å samle og strukturere meningsenhetene tematisk syntes det fruktbart å gjennomføre en *meningskoding*⁴⁸ og *meningsfortetting*⁴⁹ for å få øye på de mer overgripende meningstemaene. I kolonnen til venstre noterte jeg derfor nøkkelsetninger som reflekterer en kombinasjon av personlige fortolkninger og kjennskap til motivasjonsteoretiske og sangdidaktiske perspektiver (meningskoding). I kolonnen til høyre reduserte jeg uttalelsene til kortere setninger i et forsøk på å fange opp den umiddelbare meningen i det som ble sagt (meningsfortetting).

Tabell 5.1. Analyseeksempel: *Datareduksjon og utvikling av meningstemaer.*

Tematiske nøkkelsetninger	Naturlige meningsenheter	Meningsfortetting
<i>Tegn på indre motivasjon</i>	Lise: Det er vel artig å synge for det første da. Så jeg tror det i seg sjøl er jo noe som gjør det veldig meningsfullt for min del.	<i>Sang oppleves som artig og dermed meningsfullt</i>
Repertoar og sangtradisjoner	Beate: Og så er det jo artig hvis lærerne ikke velger sånne sanger som er styggvanskelige. Det er alltid hvis du faktisk klarer å mestre noe at du føler at du får det til. Det motiverer veldig mye.	<i>Motiveres av balanserte utfordringer som gir mestringsopplevelse</i>
<i>Mestringsmotivasjon</i>	Christer: Føler du at det skjer? Du har nevnt	

⁴⁸ Se kapittel 4.2.4. for definisjon av begrepet.

⁴⁹ Se kapittel 4.2.4. for definisjon av begrepet.

<p>Repertoar og sangtradisjoner Påtvunget Ytremotivert Prestasjonsmotivasjon Betydningen av autonomi</p>	<p>flere ganger at hvis det er en kjempevanskelig sang, så er det kanskje ikke så motiverende – men føler du at det skjer ofte?</p> <p>Beate: Nei, ikke så veldig ofte nei – men det har jo hendt seg at sanglæreren har valgt en sang til meg som jeg ikke synes jeg mestrer i det hele tatt og jeg synes; nei jeg får det ikke til. Men så; joda, du får det til, du får det til. Nei, det går ikke. Så det er i hvert fall ikke noe artig for meg.</p> <p>Christer: Hva skjer da, hvis læreren prøver å overbevise deg om at du får det til, men så føler du det ikke selv?</p>	<p><i>Lite motiverende å bli tildelt repertoar en ikke føler at en mestrer</i></p> <p><i>Frykt for å mislykkes</i></p>
<p><i>Kan dette være et tegn på en negativ lærer-elev-relasjon?</i></p> <p><i>Ytremotivert/amotivasjon</i></p>	<p>Beate: Nei, det blir jo ikke noe særlig bedre av det heller da. Jeg vil egentlig bare kutte ut hele sangen og få noe nytt. Men det er litt surt det òg, hvis du ikke får noe nytt før du blir ferdig med den der.</p>	<p><i>Lite motiverende å jobbe med noe en ikke ønsker å jobbe med</i></p>
<p>Repertoar og sangtradisjoner</p> <p><i>Temaskifte: fra meningsfullt til lite meningsfullt</i></p> <p><i>Opplevelse av mening i undervisningen</i></p>	<p>Lise: Kanskje en litt vanskelig balansegang, tror jeg, for mange sanglærere om man skal pushe veldig, eller om man skal bare tenke at; okey, det gikk ikke med denne her, men da tar vi noe nytt. Jeg tror det er mange som, de er litt forskjellige der tror jeg.</p> <p>Christer: Nå merker jeg at dere går mot det som kanskje ikke er så meningsfullt ved sangtimen, merker dere det sjøl?</p> <p>Lise og Beate: Ja, mhm.</p>	<p><i>Forsvarer lærerens dilemma: Hvor langt skal en strekke seg før det er på tide med noe nytt</i></p>
<p><i>Oppgaveorientert</i></p>	<p>Christer: Betyr det at det ikke er noe som er meningsfullt, bortsett fra at det er gøy å synge da? Er det ingen ting annet ved sangtimen som gjør at det er verdt å ha sang som hovedinstrument da?</p> <p>Beate: Du blir jo flinkere da.</p> <p>Lise: Ja, det er jo artig da!</p> <p>Christer: Ja!</p>	<p><i>Motiveres av fremgang</i></p>
<p>Repertoar og sangtradisjoner</p> <p><i>Prestasjonsmotivasjon</i> <i>Mestring</i> <i>Lysten til å lykkes</i> <i>Oppgaveorientering</i></p>	<p>Lise: Ja, det er artig når læreren sier at; ja, den sangen her den er veldig vanskelig, og jeg vet ikke helt om den er på ditt nivå, den er litt over ditt nivå. Nei, jeg skjønner ikke helt hvorfor jeg kommer med denne her til deg nå, men okey – du skal få den likevel å prøve deg. Og så klarer du det. Det er noe med å imponere sanglærerne. Det er artig.</p> <p>Christer: Okey, det er artig?</p> <p>Lise: Det er skikkelig artig!</p> <p>Christer: Hva skjer da, med deg når du føler at – dæskan, jeg fikk det til?</p>	<p><i>Motiveres av utfordringer og av å imponere læreren</i></p>

<p><i>Indre motivasjon</i></p>	<p>Lise: Åh, det er godt – det er kjempeartig!</p> <p>Christer: Og da føles det meningsfullt å synge?</p> <p>Lise: Ja, det gjør det... for min del i hvert fall.</p> <p>Christer: Og du da (blikkontakt med Geir)? Hva er det mest meningsfulle og som du kjenner at – Åh, det er derfor jeg holder på med sang?</p>	<p><i>Indre tilfredsstillelse av å lykkes med en utfordring</i></p>
<p><i>Mestringsmotivasjon Indremotivert</i></p>	<p>Geir: Nei, det er jo mestringsfølelse stor sett da, det går på. Pluss at det er artig selvsagt da.</p> <p>Christer: Og det føler du... mestringsfølelse, det har du mye av?</p> <p>Geir: Jaaaa, mye og mye – det er nå, det kommer nå og da.</p> <p>Christer: Det kommer nå og da?</p>	<p><i>Motiveres av mestring og gleden ved å synge</i></p> <p><i>Balansert forekomst av mestringsopplevelser</i></p>
<p>Repertoar og sangtradisjoner</p>	<p>Geir: Nei, spesielt – hvis det er en vanskelig sang som du gjerne har jobbet lenge med, slitt litt med og... Og så til slutt så blir du bare bedre og bedre. Hvis du opplever det sjøl òg, da begynner det å bli meningsfullt.</p>	<p><i>Motiveres av utfordringer som gir opplevelse av utvikling</i></p>

Tabellen viser hvordan jeg jobbet meg igjennom begge transkripsjonene på leting etter meningstemaer i tekstene. I denne prosessen oppdaget jeg en håndfull nøkkelsetninger som stakk seg ut som mer fremtredende og overordnede. Nøkkelsetningen «Repertoar og sangtradisjoner» som er markert med uthevet skrift i tabellen er ett av flere eksempler på et slikt meningstema. Etter hvert som jeg oppdaget at deltakernes uttalelser sirklet seg inn rundt samme tematikk valgte jeg å gjenta tidligere nøkkelsetninger som kunne fange opp disse horisontene. På den måten ble det lettere å få øye på de overgripende temaene i tekstene.

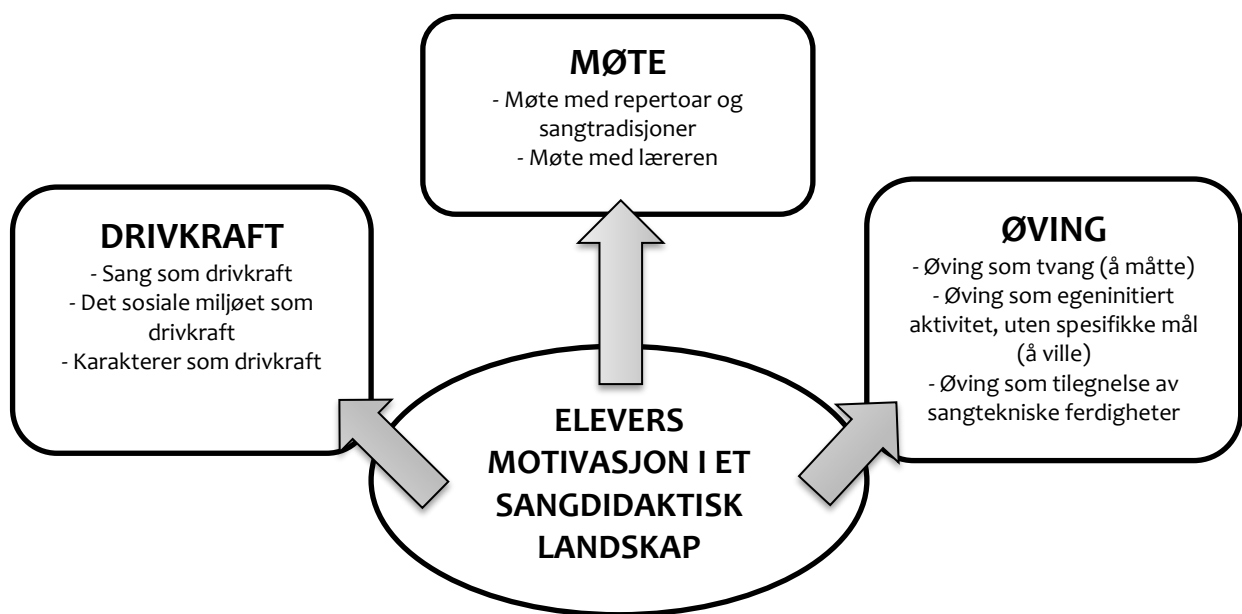
Meningsfortettingen i høyre kolonne fungerte både som datareduksjon og som en transformasjon mot et mer faglig språk. Dette har gjort det lettere å drøfte deltakeruttalelsene i etterkant. Samtidig viser denne fortettingen hvordan jeg lykkes i å tilnærme meg empirien på en induktiv måte. Selv om setningene er formulert med mine egne ord og slik sett er å betrakte som fortolkninger, er min egen for forståelse sterkt nedtonet akkurat her. Den venstre kolonnen inneholder, med noen få unntak, nøkkelsetninger med direkte kobling til det teoretiske rammeverket, samt kritiske spørsmål forankret i min egen for forståelse. Dette viser at det er en stor utfordring, for ikke å si nærmest umulig, å nærme seg deltakernes forståelser på en utelukkende induktiv måte. En slik forståelse støttes av Postholm (2010, s. 87), som påpeker at analyseprosessen kan bidra til å gjøre forskeren oppmerksom på hvordan hans

fordommer, synspunkter og antakelser opptrer slik at fenomenet som blir forsket på kan møtes med et mest mulig åpent sinn. Min forforståelse har slik sett fungert som en premiss-leverandør både i den innledende analyseprosessen, men også i drøftingen av deltakernes perspektiver. Forforståelsen, slik den forklares av Nilssen (2012, s. 68), har altså vært implisitt i min fortolkning hele veien. På bakgrunn av dette er det betimelig å omtale analysetilnærmingen, herunder drøftingen av dataene, som en *abduktiv* prosess. Begrepet kan forklares som en dialektisk interaksjon mellom en induktiv og deduktiv tilnærming til forskningen (Alvesson & Sköldberg, 2007, s. 55-56; Thagaard, 2013, s. 201). Eller sagt med andre ord, hvordan jeg i analysen og drøftingen stadig pendlet mellom det motivasjonsteoretiske fundamentet og fortolkninger av deltakernes motivasjonsperspektiver.

I forbindelse med Moustakas (1994, s. 122) sitt analysetrinn 2d (å samle beslektede uttalelser under samme tema) oppdaget jeg, ved hjelp av meningskodingen og meningsfortettingen, at deltakernes uttalelser kunne relateres til fem temaer. Til å begynne med bestod disse av arbeidsoverskriftene «Sangundervisningens innhold: Betydningen av repertoar, sjangervalg, sangteknisk tilegnelse og lærer-elev-relasjonen», «Utgangspunktet: Drivkraften bak valget av sang som hovedinstrument», «Øving: Å måtte vs. å ville», «Vurdering og karakterer» og «Det sosiale miljøets innvirkning på motivasjonen».

Etter hvert innså jeg at disse nøkkelsetningene var alt for lange og upresise til å kunne fange den underliggende meningen bak deltakernes motivasjonsforklaringer. Jeg gikk derfor i dialog med motivasjonsteorien og empirien på nytt i et forsøk på å nå frem til mer presise og overgripende temaer. I samspill med de arbeidsoverskriftene jeg hadde fra før av jobbet jeg meg frem til følgende meningstemaer: 1) *Drivkraft*; som er dekkende for arbeidsoverskriftene «Utgangspunktet: Drivkraften bak valget av sang som hovedinstrument», «Det sosiale miljøets innvirkning på motivasjonen» og «Vurdering og karakterer». 2) *Øving*; som er dekkende for «Øving: Å ville vs. å måtte», samt det som hadde med sangteknisk tilegnelse å gjøre. 3) *Møte*; som er dekkende for repertoar, sjangervalg og lærer-elev-relasjonen. En nærmere beskrivelse av temaene finnes i boksene 5.1-5.3. på side 60 og 61. Denne forkortningen av arbeidsoverskriftene åpner for å kunne diskutere motivasjon i didaktisk tenkning generelt og ikke blott i en sangdidaktisk kontekst. Dette forholder seg støttende til påstanden om at motivasjon er avgjørende for all menneskelig aktivitet og læring (Vejleskov, 2009, s. 11), slik det fremgår av kapittel 1.3.

Med temaene *drivkraft*, *møte* og *øving* gikk jeg tilbake til empirien for å undersøke om deltakernes motivasjonsforklaringer lot seg gruppere på denne måten. I denne prosessen kan det, i følge Nilssen (2012, s. 99-100), hevdes at jeg arbeidet deduktivt ettersom jeg «testet ut» temaene. Dersom flere av deltakerperspektivene ikke hadde latt seg gruppere på denne måten ville det ha vært et tegn på at meningstemaene ikke representerte deltakernes motivasjonsforklaringer. Jeg fant imidlertid et samsvar mellom meningstemaene og elevenes forklaringer. Etter avsluttet gruppering tok jeg fatt på Moustakas sine analysetrinn 2e, f og g, samt trinn 3 og 4. I denne prosessen har jeg primært vektlagt å redegjøre for deltakernes perspektiver innen hvert meningstema (inkludert direkte sitater fra empirien). Deretter har perspektivene blitt diskutert i lys av min egen erfaringsbaserte og teoretisk forankrede forforståelse. Diskusjonene presenteres i kapittel 5.2. Nedenfor har jeg fremstilt meningstemaene i en figur for å skape en ryddig oversikt over oppdagelsene så langt:



Figur 5.1. Visuell fremstilling av studiens meningstemaer

Hvordan meningstemaene i figuren ovenfor forholder seg til deltakernes uttalelser og det teoretiske rammeverket vil bli nærmere utdypet i de grå tekstboksene på de to påfølgende sidene. Før jeg presenterer disse vil jeg påpeke at utgangspunktet for analysen startet med et motivasjonsteoretisk perspektiv. I møte med elevenes forklaringer og min analytiske tilnærming vendte jeg meg etter hvert mot Otto F. Bollnow (1969) og Even Ruuds (1983) eksistensfilosofiske tenkning omkring begrepene møte og øving. På den måten fikk jeg tilført en større dybde til meningstemaene og diskusjonene av det empiriske materialet. Fordi

koblingen til eksistensfilosofien først ble til mot slutten av analysearbeidet var ikke prosessen spesielt inspirert av Bollnow i utgangspunktet. Denne sammenhengen kan snarere forklares som et produkt av min hermeneutiske arbeidsprosess der denne delforståelsen også fikk konsekvenser for helheten. De eksistensfilosofiske perspektivene vil også bli nærmere forklart i de grå tekstboksene, samt i kapittel 5.2., hvor forskningsdeltakernes perspektiver blir tatt med inn i en mer detaljert analyse av meningstemaene.

Boks 5.1. Beskrivelse av meningstemaet drivkraft

Med meningstemaet *drivkraft* har jeg til hensikt å fange opp forskningsdeltakernes iboende trang, interesse, begeistring og nysgjerrighet for å holde på med sang. Jeg forsøker også å beskrive deltakernes motivasjon for å velge nettopp sang som hovedinstrument på musikklinja. Heri viser det seg at de aller fleste deltakerne opplever sang som meningsfullt i seg selv, noe som forankrer drivkraften med indre motivasjon. Temaet beskriver også hvordan de sosiale omgivelsene har spilt en viktig rolle for motivasjonen til å velge sang som hovedinstrument blant enkelte av deltakerne. På den måten innbefattes temaet også av sosial motivasjon. En tredje dimensjon ved temaet er at det tar opp karakterer som en vesentlig kilde til motivasjon. Noen betrakter utsiktene til å oppnå gode karakterer som en viktig drivkraft bak valget av sang. Andre gir uttrykk for at karakterer kan fungere som en inspirasjonskilde til å legge ned den innsatsen som er nødvendig for å utvikle seg, mens andre igjen forklarer at karakterer også kan oppleves som forstyrrende for drivkraften. Forstyrrende ved at det dannes grobunn for konkurranse der det er om å gjøre å være best. Eller det fører til at motivasjonen forsvinner totalt. Deltakernes forhold til karakterer fanger dermed opp både indre og ytre motivasjon, men også amotivasjon. Samlet sett er altså deltakernes drivkraft flerdimensjonal.

Boks 5.2. Beskrivelse av meningstemaet møte

Meningstemaet *møte* er informert av Bollnow (1969) sin tenkning. Som tidligere nevnt skildrer han møtet som en dramatisk og skjebneforandrende hendelse: Stilt ovenfor en situasjon som ikke lar seg planlegge på forhånd støter vi på en fremmed virkelighet. Da denne virkeligheten ikke viker plass for vår egen virkelighet tvinges vi til å orientere oss på nytt (op.cit., s. 107-108). I min anvendelse av begrepet søker jeg å fange opp deltakernes motivasjonsforklaringer i møte med ulike typer repertoar og sangtradisjoner. Videre ønsker jeg å vise hvordan motivasjonen kommer til uttrykk i møte med deres respektive lærere. Den fremmede og uforutsigbare virkeligheten som tvinger frem en forandring kan eksemplifiseres ved å vise til elevenes møte med klassisk sang. Flere av deltakerne opplevde møtet med denne sangtradisjonen som svært uvant til å begynne med. En av deltakerne mistet motivasjonen helt, mens andre forholdt seg nøytrale. Flere av elevene så etter hvert verdien av å beherske klassisk sang som et viktig ledd i det å bli så allsidig som mulig. Deltakernes motivasjonsforklaringer fremstår også som divergerende stilt ovenfor repertoarvalg i møte med læreren. Noen lar seg påvirke negativt av at læreren velger repertoaret for dem, mens andre synes det er positivt. Noen forklarer at de i stor grad får være med på å bestemme repertoaret selv, noe som også synes å ha en positiv innvirkning på motivasjonen. Mitt møtebegrep omfavner dermed både indre og ytre former for motivasjon, amotivasjon og dessuten sosiale former for motivasjon.

Boks 5.3. Beskrivelse av meningstemaet øving

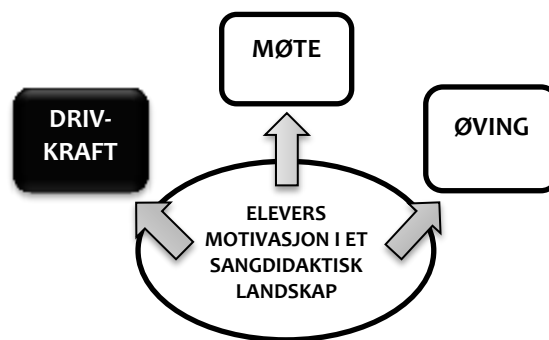
Med meningstemaet *øving* diskuterer jeg deltakernes ulike synspunkter når det gjelder å øve på lærestoffet de står ovenfor. I den anledning synes de å skille mellom å ville øve og å måtte øve på lærestoffet. Heri antydes det at de aller fleste forbinder lekser med noe som må gjøres, noe som kan knyttes til ytre motivasjon. Å øve fordi en har lyst til det synes å ha en forbindelse med autonome aktiviteter som foregår på fritiden, noe som tangerer indre motivasjon. Flere av deltakerne påpeker dessuten verdien av å beherske sangteknikk. Også dette mener jeg kan ha med øving å gjøre ettersom en er nødt til å trene på sangtekniske ferdigheter for å kunne bli en bedre sanger. Øvingsbegrepet er for øvrig inspirert av Ruud (1983, s. 132-133) sin tenkning. Han hevder at elevene ofte går inn i en passiv rolle for å reprodusere det lærestoffet de holder på med, som i en mekanisk repetisjon. I forlengelse av dette viser Ruud til Bollnow som påpeker at øvingsprosessen må forandres til lek eller berikes med nytt stoff som holder interessen og engasjementet ved like (ibid.). Jeg forstår dette som en måte å legge til rette for indre motivasjon på. Temaet øving rommer for øvrig både ytre og indre former for motivasjon.

Så langt har jeg vist hvordan jeg kom frem til de tre overordnede meningstemaene *drivkraft*, *møte* og *øving*. Med dette som grunnlag vil jeg i delkapitlene som følger gå inn i en mer detaljert analyse av hvert enkelt tema. Før jeg går i gang med dette vil jeg påpeke at de ovennevnte temaene kun er én av flere mulige tematiske grupperinger i dette prosjektet. Alternativt kunne jeg ha benyttet motivasjonsteoretiske begreper som overgripende temaer, eller begreper med en enda tettere relasjon til elevenes egne uttalelser. Når jeg valgte å støtte meg til eksistensfilosofien var det fordi jeg mener at elevenes uttalelser gjenspeiler en meningssøkende måte å orientere seg i verden på. Når elevene forklarer hva som virker styrkende og svekkende på deres motivasjon i møte med sangundervisningen mener jeg at de samtidig gir uttrykk for hva det er som gir og ikke gir mening for deres måte å være på i verden. Et eksempel på dette er møtebegrepet som blant annet viser hvordan noen elever, i møte med læreren, finner det meningsfullt å bli tildelt repertoar, mens andre føler seg formet eller presset til å synge noe de i utgangspunktet ikke ønsker å synge. Dette kan leses som en indikasjon på at de ordinære motivasjonsteoriene i seg selv ikke er nok til å forklare elevens motivasjon i et sangdidaktisk landskap. Meningstemaene som ble utviklet gjennom analysen antyder at rammene for motivasjonstekningen er sprengt. Den eksistensfilosofiske tenkningen har slik sett fungert som en brobygger mellom motivasjon og sangdidaktisk tenkning og har således vært viktig i fortolkningen av elevenes livsverdenperspektiver. Den tematiske inndelingen jeg har valgt vil, i følge Thagaard (2013, s. 160), løfte frem visse strømninger i materialet samtidig som andre strømninger vil forbli uartikulert. En annen forsker ville trolig ha kommet frem til helt andre meningstemaer og fortolkninger enn hva jeg har kommet frem til, noe som samsvarer med forskningens hermeneutiske tilsnitt.

5.2. Analyse og diskusjon av meningstemaene drivkraft, møte og øving

I det følgende vil jeg diskutere sentrale motivasjonsforklaringer fra empirien i dialog med det teoretiske rammeverket. Av etiske hensyn vil studiens forskningsdeltakere heretter bli omtalt som elevene eller med pseudonymene Trude, Lise, Beate, Espen, Aleksander og Geir. Opplysninger om intervju tidspunkt og -sted vil ikke bli oppgitt, heller ikke i referanselisten. Kortere sitatutsnitt⁵⁰ som benyttes for å eksemplifisere et viktig poeng eller belyse et teoretisk perspektiv vil kun markeres med anførselstegn uten spesifikke elevhenvisninger.

5.2.1. Drivkraft



Figur 5.2. Drivkraft som beskrivende meningstema for elevenes motivasjon

Meningstemaet *drivkraft* er forankret i Clas Pehrssons (2012, s. 13) forståelse av dette begrepet. Han forklarer drivkraft som en iboende, aktiv kraft som driver individet til å ta del i spesifikke aktiviteter. Til sammenligning hevder han at begrepet motivasjon er for lite dekkende til å få frem essensen av den kraften han sikter til. Motivasjonsbegrepet blir for passivt, i betydningen «nogån annan skall ordna det åt mig» (ibid.). Selv assosierer jeg drivkraft med interesse, vilje, lyst, behov, nysgjerrighet, begeistring, karakterer, bekreftelse og sosial status. De seks første ordene (til og med begeistring) har en tett forbindelse til *indre motivasjon*, en atferd som gjennomføres uten bakenforliggende hensikter. Atferden oppleves som autonomt betinget, kompetansegivende, og tilfredsstillende i seg selv slik Strandkleiv (2006, s. 14) skisserer. Sitatutsnittene «liker å synge», «brennende interesse» og «lære teknikker [...] for å kunne utvikle seg» viser at flere av elevene i undersøkelsen har en drivkraft med tett forbindelse til indre motivasjon (se kapittel 3.4.1.).

De øvrige assosiasjonene kan knyttes til *ytre motivasjon* som, i følge Ryan og Deci (2000, s. 60-62), betegner en mer instrumentell atferd med varierende forekomst av autonomi.

⁵⁰ Når jeg skriver *sitatutsnitt(ene)* eller *sitat(er)* sikter jeg til elevuttalelser fra transkripsjonsmaterialet.

Ytreorienterte aktiviteter utføres gjerne for å oppnå hensikter som ligger utenfor aktivitetens verdi i seg selv. Interesse og tilfredshet behøver ikke nødvendigvis å være tilstede så fremt aktiviteten er av betydning for fremtidige mål og ambisjoner (Gagné & Deci, 2005, s. 348). Følgende sitatutsnitt viser at enkelte elevers drivkraft også har en ytreorientert forankring: «[...] der jeg har best sjanse for å få en bra karakter [...], og «Jeg ville ikke ha valgt gitar eller piano som hovedinstrument her, for da hadde jeg kommet til å få bare 2-ere». Isolert sett har ønsket om å få gode karakterer en ytreorientert klangbunn fordi fokuset flyttes fra sangfagets verdi i seg selv til det å få en bekreftelse på at sang er noe en er god på. Hvordan dette forholder seg kommer jeg tilbake til litt senere i teksten.

Medelever, lærere og øvrige nøkkelpersoner i elevenes hverdagsmiljø spiller også en viktig rolle for flere av elevenes interesse og motivasjon for sangfaget. Omlag halvparten av elevene refererer for eksempel til den anerkjennelsen og bekreftelsen de har fått gjennom deltakelse på arenaer som UKM⁵¹, kulturskole, kor- og bandvirksomhet. Denne sosiale drivkraften, også kalt *sosial motivasjon*, antas i følge Lillemyr (2007, s. 157 og 160) å ha stor innvirkning på elevenes selvbilde og videre for inspirasjonen og engasjementet som er nødvendig for å kunne utøve den atferden som kreves i en spesifikk situasjon.

Selv om elevenes motivasjon er unik fra person til person vil jeg si at deres drivkraft, samlet sett, synes å være flerdimensjonal: Den er avhengig av både indre- og ytreorienterte impulser og den sosiale konteksten. Når jeg nå anvender begrepet *drivkraft* må det altså forstås som et spenningsforhold mellom indre- og ytreorienterte former for motivasjon og sosial motivasjon.

Det sosiale miljøets innvirkning på elevenes drivkraft

På spørsmål om hvorfor elevene har valgt sang som hovedinstrument fremhever flere at fritidsrelaterte aktiviteter som kulturskole, kor- og bandvirksomhet, samt deltakelse i UKM og lignende, har hatt betydning for deres motivasjon til å velge sang som hovedinstrument. I forlengelse av dette er det mye som tyder på at bekreftelse fra det sosiale miljøet synes å være spesielt viktig. Lise forteller at:

Nei, det kanskje mest konkrete jeg har vært med på... UKM mange ganger. Og det var jo sang jeg gikk videre med til fylkesmønstring for eksempel. Og det var jo gjennom sang, og mye kulturskolen i begynnelsen, at jeg ble valgt ut til å være med på forskjellige ting og, konkurranser, og fikk muligheten til å gjøre mye gjennom sang, og fikk mye bekreftelse på at det var noe jeg kunne fortsette med (Lise).

En annen elev, Geir, understreker at det hele begynte med at han og noen klassekamerater startet et band i fjerdeklassen hvorpå han ble «heldig utvalgt til å synge», som han selv uttaler

⁵¹ Forkortelse for Ungdommens Kulturmonstring (UKM).

det. Også han løfter frem UKM og det å bli valgt ut til å delta i konkurranser som viktige årsaker til den videre interessen for sangfaget. En tredje elev, Trude, gir uttrykk for at hennes drivkraft for å holde på med sang startet med korvirksomhet allerede fra barnsben av. Også Trude synes å la seg motivere av de sosiale forholdene; «Jeg likte det, jeg... Det var flere folk der [...]». Nettopp denne informasjonen gjør det nærliggende å knytte Lise, Geir og Trude sin drivkraft til *sosial motivasjon*. I følge Lillemyr (2007, s. 157 og 160) kan det sosiale miljøet, de relasjonelle forbindelsene og de tilbakemeldingene en får fra andre virke positivt inn på elevers selvpoppfattelse. Dette kan igjen generere energi og inspirasjon, og slik sett påvirke motivasjonens kraft, retning, utholdenhet og kvalitet (ibid.). Sosial motivasjon synes dermed å være en viktig drivkraft for tre av elevenes valg av sang som hovedinstrument.

Aleksander mener dessuten at de sosiale omgivelsene har stor betydning for motivasjonen også underveis i studiene ved musikklinja:

For det første er det [et] veldig bra miljø [på] musikklinja [...]. Vi er så knytta alle sammen – til hverandre. Alle kommer godt over ens. Og så er det jo felles interesse. Alle er her for en grunn, og det er for å drive med musikk (Aleksander).

Betydningen av et godt klassemiljø belyses også av Lise som gjør det klart at hun går i en klasse hvor en ikke sammenligner seg med hverandre eller ser på hverandre som konkurrenter. Hun tilføyer at:

[...] Takker Gud for at jeg har kommet i den klassen jeg har kommet i, for det [handler] bare om å ha det artig sammen, og det er det viktigste av alt (Lise).

Den sosiale konteksten, forstått som bekreftelse, gode tilbakemeldinger, fellesskapsinteresse og et godt klassemiljø, ser nærmest ut til å generere det Mæhr (1984, s. 118-121) omtaler som *vedvarende motivasjon*. Altså en tilstand hvor en føler seg kallet til stadig å vende tilbake til en autonom betinget aktivitet som en har holdt på med tidligere. I tillegg er det mye som tyder på at den sosiale konteksten bidrar til å opprettholde elevers interesse, tilfredsstillelse og sterke engasjement for sang og musikk. Sammen med Mæhrs perspektiver er det dermed betimelig å anta at elevers sosiale omgivelser danner grobunn for *indre motivasjon* som nettopp forklares som en handling eller atferd preget av autonomi, tilfredsstillelse og sterk interesse (Strandkleiv, 2006, s. 14). Sosial motivasjon fanges for øvrig opp av SBT⁵² og *behovet for tilhørighet*, der søken etter et anerkjennende, inkluderende og trygt miljø står sentralt (op.cit., s. 17). På bakgrunn av dette er det mye som tyder på at sosial motivasjon ikke kan stå for seg selv, men snarere i et spenningsforhold til indre motivasjon.

⁵² Ettersom det er lenge siden denne forkortelsen har blitt benyttet minner jeg om at den står for *selvbestemmelsesteorien* (Self-Determination Theory).

Elevenes indreorienterte drivkraft

Langt på vei synes de fleste av elevene å ha en indreorientert tilknytning til sangfaget. Dette forsterkes av følgende sitatutsnitt fra empirien: «synger hele tiden» «trives med», «brennende interesse», «artig å holde på med musikk», «eneste jeg er flink til», «det eneste jeg kunne ha tenkt meg å holde på med», «best på», «noe jeg føler jeg mestrer», «noe jeg vil prøve å leve av», og «lære teknikker [...] for å kunne utvikle seg». Disse beskrivelsene tar utgangspunkt i følgende uttalelser:

Jeg har alltid sunget... Fra jeg var... Ja, før jeg begynte å snakke så sang jeg. Og jeg har alltid hatt en brennende interesse for det; jeg stod foran speilet og sang når jeg var liten, og så begynte jeg å skrive sanger og da ble det enda større interesse, og det er egentlig det eneste jeg kunne ha tenkt meg å holde på med. [...] Det er det eneste jeg er flink til (Eспен).

Jeg har sunget lenge før jeg begynte på [skolen]... Det er egentlig det instrumentet jeg er best på skulle jeg til å si. Jeg har spilt litt piano og gitar og sånn, men jeg tenkte at det var sang jeg kom til å ha mest mestringsfølelse [med]. [...] Det er noe av det artigste det går an å gjøre liksom. Det er delvis mestringsfølelse, men òg bare det at det er artig å holde på med musikk, artig å stå og formidle (Lise).

Jeg liker å synge. [...] Jeg synger hele tiden, så når jeg tar sang så får jeg jo teknikker så det høres bedre ut. [...] Ja, veit hvordan jeg skal synge sangene (Trude).

Det er fordi jeg har blitt fortalt at jeg er flink til å synge, og sang er noe jeg føler jeg mestrer. Og noe jeg trives med å gjøre. Så det er på en måte noe jeg vil prøve å leve av og da må man gjøre det en kan for å oppnå så langt som å ta sangtimer og lære teknikker og... for å kunne utvikle seg (Aleksander).

Essensen i de ovennevnte sitatene samsvarer med Strandkleivs (2006, s. 14) beskrivelse av *indre motivasjon*. Han understreker at en indreorientert handling eller aktivitet oppleves som tilfredsstillende, morsom, interessant og kompetansegivende i seg selv. Både Espen, Lise, Trude og Aleksander antyder at de finner sangfaget kompetansegivende gjennom følgende sitatutsnitt: «eneste jeg er flink til», «artig å stå og formidle», «får [...] teknikker så det høres bedre ut», og «lære teknikker [...] for å kunne utvikle seg». Jeg forstår disse sitatutsnittene som en mestringsorientert trang til å ta i bruk og styrke kunnskaper og ferdigheter som virker utfordrende og utviklende. Å oppleve at en er flink til noe, eller å være i stand til å formidle en sangtekst er også uløselig knyttet til kompetanse fordi det kreves håndverksmessige kunnskaper og ferdigheter for å få det til. Perspektivene har slik sett mye til felles med *indre motivasjon* og *behovet for kompetanse* å gjøre, slik Strandkleiv (2006, s. 15) forklarer denne delen av SBT. Med uttalelsene «det eneste jeg kunne ha tenkt meg å holde på med» og «noe jeg vil prøve å leve av» signaliserer både Espen og Aleksander at de har ambisjoner om å kunne leve av å synge. For å kunne prestere på et så høyt nivå kreves en systematisk oppøving av sangtekniske og musikalske ferdigheter. Av den grunn mener jeg at det ligger et implisitt kompetansebehov i deres indremotiverte ambisjoner.

Flere av de omtalte sitatutnittene kan også betraktes opp imot teorier om *målorientering*, for eksempel «det eneste jeg kunne ha tenkt meg å holde på med», «får [...] teknikker så det høres bedre ut», «noe jeg vil prøve å leve av» og «lære teknikker [...] for å kunne utvikle seg». Både Espen, Trude og Aleksander sin drivkraft styres dermed i retning av *oppgaveorientering*. I følge Carol S. Dweck (1999, s. 15) reflekterer denne et ønske om å styrke egen kompetanse, tilegne seg nye ferdigheter og å mestre nye oppgaver for å bli dyktigere. Det er altså læringsprosessen og dens utbytte, forstått som en ambisjon om å tilegne seg noe nytt og interessant, som er essensielt. Det å prestere bedre enn andre eller å oppnå gode resultater er langt mindre viktig for oppgaveorienterte elever (Lillemyr, 2007, s. 124; Strandkleiv, 2006, s. 9).

Samtlige av de fire elevene synes enten å være opptatt av mestringsfølelse, tilegnelse av sangteknikk og/eller ambisjoner om å kunne leve av å synge. Dette synes å fremstå som tre meningsfulle forhold ved Maehrs (1984, s. 122-130) teori om *personlig investering*. Teorien tar blant annet høyde for den opplevelsen vi har av mulighetene for å lykkes med en oppgave, samt det utbyttet vi kan forvente å sitte igjen med dersom vi velger å prøve. Mye tyder på at både mestringsfølelse, det å bli sangteknisk dyktig og ønsket om å kunne leve av sangutøvelse er sammenlignbart med det utbyttet elevene kan forvente seg å sitte igjen med ved å engasjere seg i faget. Slik sett synes de alle å være *oppgaveorienterte*. Også denne formen for motivasjon springer trolig ut av et iboende kompetansebehov forankret i sterk interesse, engasjement og tilfredshet ovenfor sangfaget. Med en slik drivkraft til grunn har også oppgaveorientering en forbindelse til *indre motivasjon*. Jeg forstår det slik at Espen, Trude, Lise og Aleksander har lyst til å bli dyktige til å synge fordi de opplever det som tilfredsstillende i seg selv og ikke fordi de føler seg styrt av utenforstående krefter.

Karakterenes innvirkning på elevenes drivkraft

Når drivkraften bak en aktivitet opprettholdes av utsiktene til en instrumentell belønning befinner en seg i følge Imsen (2005, s. 382) på et ytreorientert territorium. I den anledning utkrystalliserer karakterer seg som et eksempel på en ytreorientert drivkraft som, isolert sett, trekker oppmerksomheten bort fra sangfaget som meningsfullt i seg selv. Det kan imidlertid diskuteres hvor vidt ønsket om å oppnå gode resultater i sang utelukkende kan betraktes som en ytreorientert drivkraft. Som vist tidligere i kapittelet forenes flere av elevene om at sangfaget oppleves som interessant, tilfredsstillende og kompetansegivende – kvaliteter som harmonerer med Strandkleivs (2006, s. 14) definisjon av *indre motivasjon*. Elevperspektivene

som omhandler karakterer synes nemlig å stå i et spenningsforhold mellom ytre og indre motivasjon. Jeg kommer nærmere inn på dette i avsnittene som følger.

Elevenes forhold til karakterer kan struktureres på to måter. For det første forklarer tre av elevene hvordan utsiktene til å få en god karakter var en medvirkende årsak bak valget av sang som hovedinstrument. For det andre kommer det frem divergerende synspunkter om hvordan det å bli målt med karakterer oppleves for den enkeltes motivasjon.

Tre av elevene i undersøkelsen løfter frem utsiktene til å få en god karakter som en medvirkende årsak bak valget av hovedinstrument. De understreker at det ikke var hovedårsaken. Likevel vektlegger de betydningen av å kunne mestre det instrumentet de har valgt å holde på med. Blant elevperspektivene på dette feltet poengteres det for eksempel at:

[...] Det er kanskje der jeg har best sjanse for å få en bra karakter. Enn hvis jeg skulle ha meldt meg på med et annet instrument – for det er jeg ikke så... Jeg er mer komfortabel med å synge... enn mye annet (Lise).

Jeg ville ikke ha valgt gitar eller piano som hovedinstrument her, for da hadde jeg kommet til å få bare 2-ere og så... Det spiller jo en rolle, jeg vil jo ha gode karakterer (Beate).

Isolert sett viser begge disse sitatene til en ytreorientert drivkraft. Fokuset rettes mot det å velge sang fremfor et annet instrument for på den måten å sikre seg gode karakterer eller for å unngå å få dårlige karakterer. Ut ifra et slikt perspektiv fremstår belønningen eller den instrumentelle hensikten som et mål, mens aktiviteten i seg selv blir mindre viktig. En slik forståelse tangerer både Imsen (2005, s. 382) og Ryan og Deci (2000, s. 60) sine perspektiver på *ytre motivasjon*. Når det er sagt uttrykker Lise og Beate at det å velge sang fremfor andre instrumenter handler mer om muligheten til å oppleve mestring og tilfredshet enn utsiktene til å få en god karakter i seg selv. Også Geir stiller seg bak dette. Med en slik synsvinkel kan deres streben etter å få gode karakterer anses som et delmål på veien mot oppnåelsen av større personlige ambisjoner av indreorientert karakter, slik Maehr (1984, s. 124-130) holder frem.

Lise og Beate sine uttalelser knytter for øvrig an til Atkinson (1964, s. 242-245) sin teori om *prestasjonsmotivasjon* og dragkampen mellom lysten til å lykkes og angsten for å mislykkes. Fra en slik synsvinkel regnes karakterer som den komponenten som gjør sangfaget til en prestasjonssituasjon, og de to elevene antas dermed for å være prestasjonsorienterte. At de endte opp med sang fremfor gitar eller piano kan trolig forklares på følgende måte: Forventningen om å oppnå suksess ved å velge sang som hovedinstrument var høy, mens forventningen om å oppnå suksess ved å velge gitar eller piano var lav. Lysten til å få en god karakter kan videre ses i sammenheng med forventningen om og muligheten til å oppnå

suksess. En god karakter må da forsås som et symbol eller en indikasjon på suksess. Elever som er prestasjonsorienterte er, i følge Imsen (2005, s. 392-393), positivt innstilt til prestasjoner og mestring i seg selv. De forsøker å yte maksimalt, uavhengig av utenforstående former for belønning. Deres motivasjon for å prestere er dermed indremotivert (ibid.).

Den ovenstående diskusjonen vitner om at Lise, Beate og Geirs ønske om å få gode karakterer står i et spenningsforhold mellom *ytre* og *indre motivasjon*: På den ene siden representerer ønsket om å oppnå gode resultater en ytreorientert drivkraft. På den andre siden representerer deres tilfredshet, interesse og ønske om mestring en indreorientert drivkraft. I skjæringspunktet mellom disse motpolene kan ønsket om å oppnå gode resultater anses som et delmål på veien mot oppnåelsen av større, indreorienterte ambisjoner. Det kan, som tidligere nevnt, dreie seg om en ambisjon om å bli sangutøvere på heltid.

Det samme spenningsforholdet gir seg til kjenne når flere av elevene reflekterer over sine erfaringer med karakterer som vurderingsmiddel i undervisningsøyemed. Erfaringene deres synes å være todelt. På den ene siden beskrives det å bli vurdert med karakterer som «en bra ting», som «inspirerende» og et «bevis på innsats og utvikling». På den andre siden forekommer beskrivelser som «ekkelt», «vondt», «kjempefrustrerende», «mista lysten til å synge», «et fristed som plutselig skal bedømmes», og «går jo utover sjøtilliten».

De førstnevnte beskrivelsene vitner om at karakterer kan fungere som en indremotivert drivkraft der elevene, i kraft av personlige mål og ambisjoner, får lyst til å investere av seg selv for å bli dyktige i faget sitt. Lysten til å få toppkarakter forstås da som et bakenforliggende ønske om å gjøre det bra og å bli dyktig, og ikke som et mål i seg selv. Både Trude, Espen og Aleksander ser på karakterer som et tegn på innsats og utvikling samtidig som de er opptatt av å oppnå gode resultater:

Jeg synes det [karakterer] er en bra ting for da står man litt på og så blir man jo utvikla da hvis man står på og vil gjøre det bra. [...] Du kan være flink og så utvikler du deg ikke, og da er det ikke sikkert du får toppkarakter for eksempel (Trude).

[...] Det er jo veldig inspirerende å se hvor mye man har utvikla seg, i følge læreren – siden forrige semester eller forrige år. [...] Ja, det er egentlig en av de eneste fagene der jeg faktisk har sjanse til å få toppkarakter. Så jeg blir litt ekstra motivert, for da kan jeg få den toppkarakteren (Espen).

[...] Karakteren er et lite bevis på, eller hva skal jeg si, på innsats og utvikling. Og du vil selvfølgelig oppnå høyest mulig karakter. Hvis du ikke hadde hatt en karakter så veit du kanskje litt mindre hvor du ligger hen – i forhold til innsats og utvikling (Aleksander).

Også disse uttalelsene vitner om at karakterer i seg selv har en viktig funksjon som belønning for pågangsmot og innsats i faget. Isolert sett harmonerer dette med begrepet *ytre motivasjon*,

slik Imsen (2005, s. 382) definerer det. Når det er sagt er det igjen mye som tyder på at karakterer fungerer som et delmål eller som en inspirasjon, for å benytte Espen sin term, til å nedlegge den innsatsen som er nødvendig for å kunne utvikle seg faglig. Aleksander påpeker riktignok at karakterer fremstår som et bevis på innsats og utvikling. Ordet «bevis» kan ved første øyekast knyttes til en form for belønning for hardt arbeid. Likevel synes både Trude, Espen og Aleksander å være mer opptatt av sin egen innsats og utviklingen i faget. Dermed kan det se ut til at det er den faglige kompetansen og læringen som er viktigst og ikke karakteren i seg selv. Også dette vitner om en sterk *oppgaveorientering* hvor ønsket om å lære for å bli dyktigere fremstår som langt viktigere enn å få gode karakterer (Dweck, 1999; Lillemyr, 2007; Strandkleiv, 2006). Når Espen snakker om karakterer som inspirasjon får jeg helt andre assosiasjoner enn belønning. For meg har ordet inspirasjon en sterkere tilknytning til Atkinsons (1964, s. 242-245) teori om at prestasjonsorienterte elever har en iboende tendens til å ville oppnå suksess. Slik sett kan ønsket om å få toppkarakter snarere betraktes som en inspirasjonskilde til å gjøre det bra i sangfaget enn som et lokkemiddel til i det hele tatt å gi seg i kast med sangrelatert arbeid. Karakterer ser dermed ut til å fungere som en kilde til *indre motivasjon* blant elever som forholder seg positivt til en slik måte å bli vurdert på.

Blant de ovenfor nevnte sitatene synes Espen å være opptatt av hva læreren mener om hans utvikling, noe som plasserer karaktergivning inn i en sosial kontekst. Det å få en god karakter kan slik sett leses som en kilde til *sosial motivasjon* – forstått som den energien og inspirasjonen som kan springe ut av positive tilbakemeldinger fra personer i det sosiale miljøet (Lillemyr, 2007, s. 157). Espen hevder for øvrig at premisset for å synes at karakterer kan være inspirerende er at vurderingen foregår på individuelt grunnlag:

Så lenge man blir målt ut av eget utgangspunkt og ikke målt opp mot hverandre – for det er veldig vanskelig i sang. [...] Men, så lenge det ikke skjer, så er det helt greit å få karakter i sang [...] (Espen).

Trude, Aleksander og Espen tilføyer at de ikke opplever å bli målt opp imot hverandre når lærerne deres setter karakterer. Dette er trolig en medvirkende årsak til at de er mest opptatt av å lære seg nye kunnskaper og ferdigheter, fremfor å betrakte læringsprosessen som en konkurransesituasjon der målet er å prestere bedre enn de andre i klassen.

I den andre enden av skalaen forekommer en rekke synspunkter som vitner om at karakterer også kan oppleves som dømmende. Lise, Geir og Beates synspunkter vektlegger spesielt konsekvensen av å få en dårlig karakter og det å bli målt i noe en liker å holde på med. Deres perspektiver viser hvordan karakterer kan fremstå som en kilde til *ytre motivasjon*, og i ytterste konsekvens også *amotivasjon*:

[...] jeg tror at for mange som opplever å få, det dem sjøl synes er dårlig karakterer, kan være veldig vondt da. Særlig hvis man går fra tentamen til tentamen og ikke får noe bedre karakterer så er det sikkert kjempfrustrerende. Vi er jo ti tusen sangere i klassen, og heldigvis har vi et såpass godt klassemiljø at vi går ikke rundt og sammenligner med hverandre. Og det blir ikke konkurransefølelse, men jeg har hørt veldig mange som har gått her tidligere som sier det at de fikk karakterer [...] delte opp klassen veldig. [...] Så jeg tror at det kan skape mer konkurranse enn det som er sunt kanskje (Lise).

[...] i hvert fall første året så mista jeg helt motivasjonen for å fortsette å synge, så jeg visste ikke helt hva jeg skulle gjøre. Jeg hadde ikke lyst til å dra på sangtime eller noe. For jeg likte ikke at jeg fikk karakterer på noe jeg var så glad i å gjøre. [...] jeg følte at andre kanskje var bedre enn meg. Kanskje dem fikk bedre karakterer enn meg [...]. [...] Nå har jeg blitt litt mer vant til det da, siden jeg har fått karakterer lenge på sang [...] (Beate).

[...] Det er jo et fristed som plutselig skal dømmes, eller bedømmes heter det kanskje. [...] hvis du får en dårlig karakter så blir du jo usikker. Da tror du jo du er... ja, at det er fælt å høre på og at du egentlig bare kan gi blanke i det (Geir).

Sitatene ovenfor belyser flere ting. Først og fremst synes de sosiale omgivelsene å virke inn på motivasjonen deres i møte med karakterer. Lise problematiserer at karakterer kan bidra til å skape et splittet og konkurransepreget miljø, noe Beate støtter seg til med sine erfaringer. I første klasse bekymret nemlig Beate seg for at andre i klassen kunne være dyktigere enn henne og av den grunn få bedre karakterer. Slike sosiale omgivelser ser ut til å danne grobunn for *egoorientering*. Begrepet⁵³ benyttes av Strandkleiv (2006, s. 9-10) om en tilstand der elever oppfatter undervisningen som en konkurransesituasjon hvis hensikt er å bevise at en er best ovenfor de andre i klassen. I en slik situasjon er ikke den faglige interessen lenger det viktigste og karakterer fremstår dermed som en kilde til *ytre motivasjon*.

Videre kan det å få en dårlig karakter oppleves som en mindre god tilbakemelding på det arbeidet en utfører og i neste omgang virke negativt inn på hvordan en ser på seg selv. Slik tolker jeg bakgrunnen for Beate og Geir sine uttalelser. Konsekvensen av negative tilbakemeldinger fra det sosiale miljøet vil i neste runde kunne fremstå som uinspirerende og hemmende for motivasjonens drivkraft, kvalitet og utholdenhet slik Lillemyr (2007, s. 157 og 160) påpeker. I relasjon til SBT forklarer både Skaalvik og Skaalvik (2013, s. 146 og 148) og Strandkleiv (2006, s. 17) at elevene må kjenne at de har en tilhørighet til det miljøet de er en del av. De må bli sett og respektert for den de er uten å bekymre seg for faglige evner og ferdigheter. Kanskje oppleves det å få en dårlig karakter som et tilhørighetsbrudd hvor bekymringer omkring faglige evner og ferdigheter tiltar samtidig som forholdet til andre sangere i miljøet blir mer distansert. Dette vil i så fall svekke den indre motivasjonen.

Sitatutsnittene «mistet jeg helt motivasjonen», «hadde ikke lyst til å dra på sangtime» og «kan gi blanke i det» bekrefter nærmest hvordan det å få en dårlig karakter kan fremstå som en

⁵³ Hos Strandkleiv (2006, s. 9-10) benyttes termen *prestasjonstilnæringsmål* som et alternativt begrep til *egoorientering*.

kilde til *ytre motivasjon*. Beate og Geir sine uttalelser signaliserer i alle fall at interessen og engasjementet for sangfaget er sterkt svekket i en slik situasjon. Selv om ikke Geir er tydelig på om han faktisk har opplevd å få en dårlig karakter synes i alle fall Beate sin uttalelse å vise at noe utenforstående drev henne til å fortsette med sang. Hun kan for eksempel ha følt seg tvunget til å fortsette for å unngå skyldfølelse eller strykkarakter. En slik tilstand forklares av Ryan og Deci (2000, s. 61-62) som *ytre tvang* innenfor SBT. Både Beate og Geir sine uttalelser kan også forklares som et tilløp til *amotivasjon*, altså en tilstand hvor både indre og ytre motivasjon har opphørt fordi en ikke lenger kan forestille seg at handlingen eller atferden vil lede an til ønsket resultat (Deci & Ryan, 1985, s. 150). Følelsen av ikke å ha lyst til å komme på time eller å «gi blanke i det» samsvarer med en slik tilstand.

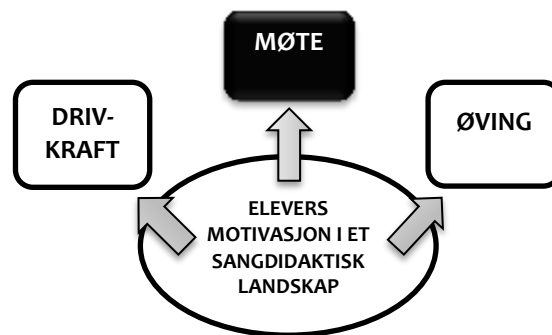
I kontrast til det ovennevnte gir Lise uttrykk for hvor viktige det er å finne tilbake igjen til den indreorienterte drivkraften i omgang med sangfaget, slik at en ikke sitter igjen med en følelse av at sangfaget bare handler om karakterer og alvor. Både Beate og Lise forenes om at sangundervisningen til tider oppleves nettopp slik. Lise forteller at:

[...] Hvis man tenker på det vi har nå da så kunne det [sangfaget] kanskje ha vært litt mer om... bygd opp under dette med sangglede, for det er jo kanskje det aller viktigste av alt, for min del i alle fall. Da tenker jeg ikke på å lære noe om sangglede, men kanskje å styrke litt mer opp under det. [...] Å huske at det skal være artig, og ikke bare dødelig alvor og karakterer, men at det... Her skal vi gjøre noe vi elsker alle sammen. (Lise).

Halvparten av elevene i undersøkelsen opplever altså karakterer som en inspirasjon og et bevis på faglig utvikling og dyktighet. Den andre halvparten gir uttrykk for at karakter kan sette en demper på den indre motivasjonen og i verste fall føre til amotivasjon. Karakterer fremstår dermed både som en kilde til indre motivasjon, men også som en utenforstående kraft som forstyrrer motivasjonen på en slik måte at sanggleden avtar i styrke.

Før jeg avslutter dette delkapittelet vil jeg presisere at begrepet *drivkraft* ikke er et synonym for *indre motivasjon* slik det ofte fremstilles i motivasjonslitteraturen. Gjennom de ovennevnte diskusjonene har jeg forsøkt å vise at begrepet også rommer motivasjonsbegreper som *ytre motivasjon*, *amotivasjon*, *sosial motivasjon*, *oppgaveorientering*, *personlig investering* og *prestasjonsmotivasjon* med mer. Meningsstemaet *drivkraft* må altså forstås som et flerdimensjonalt og polemisk motivasjonsbegrep i denne studien.

5.2.2. Møte



Figur 5.3. Møte som beskrivende meningstema for elevenes motivasjon

I det følgende vil jeg diskutere elevenes motivasjonsforklaringer i møte med ulike typer repertoar og sangtradisjoner, samt hvordan interaksjonen med læreren virker inn på deres motivasjon. Heri vil Bollnows (1969) opprivende og livsforandrende møtetenkning⁵⁴ forholde seg som et viktig bakteppe. Den nye og uforutsette virkeligheten elevene støter på i møtet med sangopplæringen lar seg ikke unngå. Den fremprovoserer nye måter å forholde seg til verden på og gjør krav på en forandring der nye valg og beslutninger må fattes. Et slikt perspektiv har overføringsverdi til elevenes dynamiske motivasjonsforklaringer. Mot slutten av delkapittelet vil jeg komme tilbake til Bollnow for å tydeliggjøre hvordan meningstemaet forholder seg til en slik filosofisk speiling.

Møtet med repertoar og sangtradisjoner

Elevenes forhold til repertoar og sangtradisjoner utkrystalliserer seg som et viktig tema i denne undersøkelsen. Spesielt klassisk sang blir viet stor oppmerksomhet hos de fleste elevene. Dette vitner om at nettopp denne sangtradisjonen har stor innflytelse på musikklinja, slik både Romme (2009), Bekkemoen (2013) og til en viss grad Fjellstads (2005) studier også gir uttrykk for (se kapittel 2). Flere av elevene i denne studien gir uttrykk for at de opplevde klassisk sang som uvant i begynnelsen, men at de har fått mer respekt og interesse for sjangeren etter hvert. Slik sett kan møtet med musikklinja minne litt om *liminalitet*⁵⁵ på den måten at elevene løsriver seg fra sin vante livsverden og møter på noe ukjent som de ikke er i stand til å fordøye med det første. Stadig eksponering og mestringsopplevelser ser imidlertid

⁵⁴ Bollnows møtetenkning står blant forklart i kapittel 3.2., samt i boks 5.2. på side 60.

⁵⁵ *Liminalitet* eller *le rites de passage* stammer fra den belgiske antropologen Arnold van Gennep og betegner en overgangsfase fra en tilstand eller sosial posisjon til en annen. Overgangen skjer i tre faser 1) separasjonsfasen som betegner et opphør med tidligere sosiale strukturer, 2) marginalfasen, en fase preget av tvetydighet og kaos der personen befinner seg midt i mellom sitt gamle og nye liv, 3) reaggreringsfasen hvor ny orden og kontroll gjenopptas. Personen reintrodueres ovenfor nye sosiale strukturer i samfunnet (Hammer, 2007, s. 20; Ruud, 2013, s. 249; Turner, 1974, s. 231-232).

ut til å være nøkkelen til å kunne tilpasse seg skolehverdagens nye rutiner og omgivelser, slik jeg erfarer det. Spesielt det første skoleåret tror Lise at mange kjenner på en motstand ovenfor det å bli undervist i klassisk sang. Trolig kjempet de også litt imot lærerne fordi det er en veldig annerledes måte å synge på enn det de var vant med fra før:

[...] i begynnelsen av første året så det jo litt sånn der; men hvorfor får jeg ikke synge det jeg gjør hjemme? Men nå tror jeg bare vi har funnet oss i det og tenker at; jaja, det må sikkert være sånn. [...] jeg tror mye av grunnen til at folk kjempet litt mot klassisk i begynnelsen er at det er veldig uvant. Det er veldig, det er en helt annen måte å synge på enn hva veldig mange gjør, og det er skummelt og tre så veldig ut av sin egen komfortsone (Lise).

Lise tror også at motstanden kan skyldes holdninger og rykter som er videreført fra tidligere generasjoner. For øvrig fant hun ut nokså tidlig at det er bedre å spille på lag med læreren enn å kjempe imot, skjønt det å synge klassisk aldri har vært noe problem henne.

Den motstanden Lise sikter til kan trolig forklares ved å vise til *ungdomskultur*, her forstått som en del av *sosial motivasjon*. Ungdomskultur forklares av Aagre (2003, s. 117) som en form for meningsskaping der holdninger og smaksvurderinger kan virke inn på ungdommens verdsettelse av noe fremfor noe annet, for eksempel når det kommer til musikksmak. Videre hevder han at ungdomsarbeidere mangler en felles ungdomsteoretisk forståelsesramme, noe som vanskeliggjør en optimal forståelse for ungdommens livsverden (op.cit., s. 10). Dette tolker jeg som et tegn på at noen lærere mangler en forståelse for enkelte elevers ønsker og behov i møtet med repertoar og sangtradisjoner. Det å bli utsatt for klassisk sang på et tidlig tidspunkt kan antakelig oppleves som såpass fremmed at det er med på å svekke noen elevers indre motivasjon. Denne oppfattelsen synes å finne støtte i en elevuttalelse i Fjellstads (2005, s. 55) hovedfagsoppgave. Her forklarer eleven at han liker best å synge gammel poprock, men at han synger mest wienerklassisk repertoar på skolen – noe han ikke er særlig begeistret for. Ruud (2013, s. 164) påpeker at sangelever kan bli utsatt for en «intens emosjonell og kognitiv dissonans» (ibid.) i møte med den klassiske sangtradisjonens idealer. Han mener dette kan skyldes at eleven identifiserer seg med sangidoler fra det populærmusikalske landskapet. Sammen med Lise sin uttalelse signaliserer en slik dissonans at det finnes en avstand mellom elevenes egen verden og skolen som læringsarena. Nordahl (2000, s. 342) mener det vil være en fordel om lærerne nærmer seg elevens verden for å skape dialog og engasjement gjennom positive relasjoner og styrket tillit. En slik tankegang vil, i følge Drugli (2012, s. 67-71), være avgjørende for elevers motivasjon, da positive relasjoner vil gi økt interesse og engasjement for lærerens faglige formidling og undervisningsinnholdet.

I følge Lise kan klassisk sang vekke begeistring og lærelyst og slik sett danne grunnlag for *indre motivasjon* slik Strandkleiv (2006, s. 14) forklarer begrepet. Likeledes kan den samme sangtradisjonen svekke lærelysten og skape et distansert forhold mellom lærer og elev:

[...] jeg tror at det spørs om man faktisk finner ut at man har lyst til å lære klassisk, for det var det jeg fant ut, at det her er noe jeg synes er veldig artig. Så da tror jeg det går greit, men for mange som føler at dem ikke får noe mestringsfølelse av det og at dem virkelig sliter med det – det tror jeg skaper en sånn avstand mellom lærer og elev, at dem [elevene] kanskje ikke føler seg forstått (Lise).

Lise sin begeistring for klassisk sang kan, foruten å være indremotivert, også betraktes som *direkte påført motivasjon*. En slik motivasjonsform handler i følge Vejleskov (2009, s. 47) om lærerens evne til å skape interesse og engasjement ovenfor et faglig tema. Dette samsvarer med måten Lise uttrykker seg på når hun forklarer at klassisk sang var noe fant ut at hun hadde lyst til å lære. Samtidig kan hun godt forstå at ikke alle behøver å oppleve det slik.

Å føle seg misforstått, i kombinasjon med manglende mestringsfølelse ovenfor klassisk sang gir gjenklang hos Beate. Hun forklarer at det opplevdes som ekkelt og nærmest bli tvunget til å synge klassisk repertoar foran andre folk på huskonsserter og formidlingstimer. Hun følte at hun ikke var like god som alle andre og at hun ble presset av læreren til å synge de sangene han valgte ut. Spesielt det første skoleåret opplevde hun som turbulent:

Det var sånn jeg følte det første året, for da var det sånn; nei, hvorfor får jeg ikke synge det jeg vil. Jeg ble ganske deppa, mista motivasjonen og hadde egentlig ikke så veldig lyst til å komme på sangtime. [...] også vurderte jeg å bytte sanglærer, men det var ikke noe vits for uansett så var jo det der [klassisk sang] pensum, og jeg måtte gjennom det, så det hadde ikke så mye å si hva slags lærer jeg hadde. [...] jeg følte meg veldig presset av sanglæreren min: Du må synge den her på huskonsert. Du må gjøre det, du må gjøre ditt og datt. Så, det ble aldri til at jeg gjorde noe for jeg følte meg så pressa – så jeg turte ikke å opptre i det hele tatt. [...] Det fikk jo konsekvenser, for jeg bytta jo skole (Beate).

Essensen av Beates opplevelser berører flere motivasjonsteorier. Det å føle seg tvunget til å gjennomføre en aktivitet eller handling minner om *ytre regulering* eller *indre tvang* hvor eleven føler seg tvunget til å gjennomføre en aktivitet uten egentlig å ville det. Atferden er helt og holdent kontrollert av utenforstående krefter (Ryan & Deci, 2000, s. 61-62; Strandkleiv, 2006, s. 21-22). I verste fall kan dette lede an til *amotivasjon* hvor det ikke lenger finnes noen intensjoner om å utføre en handling, slik Deci og Ryan (2000, s. 237) forklarer denne motivasjonstilstanden. Beskrivelser som «deppa», «mista motivasjonen», «ble aldri til at jeg gjorde noe», og «bytta jo skole» understreker en slik motivasjonstilstand. Dessuten sitter hun igjen med et inntrykk av at klassisk sang er noe som står på pensum, noe Lise også støtter seg til. I forlengelse av dette mener Lise at læreplanen trolig er åpen for tolkning og at det er opp til den enkelte lærer å prioritere hvilke sjangre som skal være representert, selv om det står at en skal være innom de «største sjangrene». Kaster en et blikk på læreplanen for

opplæring i hovedinstrument står det imidlertid ingen ting om at klassisk sang skal utgjøre en del av undervisningsinnholdet (se boks 1.1-1.3 i kapittel 1.4.). Tvert imot står det at elevene skal være i stand til å utøve musikk fra ulike sjangre og/eller epoker og at de skal kunne fremføre et variert repertoar (Utdanningsdirektoratet, 2006b, s. 4-5). Det betyr altså at det ikke er noe i veien for å implementere elevenes egne repertoarønsker i undervisningen som et viktig ledd i å tilrettelegge for en engasjerende og motiverende undervisning.

Følelsen av ikke å være like god som alle andre kan leses som en grunnleggende angst for å mislykkes der fokuset utelukkende rettes mot at prestasjonen kan bli vurdert som et nederlag. I neste omgang vil en forsøke å unngå slike og lignende situasjoner (Atkinson, 1964, s. 244). Innenfor en sosial kontekst kan følelsen av ikke å strekke til trolig også leses som et tilhørighetsbrudd hvor opplevelsen av trygghet, anerkjennelse og inkludering blir sterkt svekket. I tilknytning til indre motivasjon og behovet for tilhørighet påpeker Skaalvik og Skaalvik (2013, s. 146 og 148) og Strandkleiv (2006, s. 17) hvor viktig det er å bli sett og respektert for den man er – uten å måtte bekymre seg for faglige og sosiale ferdigheter.

Beate gir også uttrykk for at hun ønsket å bytte lærer, noe som vitner om en *negativ lærer-elev-relasjon* der mangel på tillit og anerkjennelse, samt fravær av nærhet i relasjonen kan ha ført til et svekket selvbilde hos eleven (Drugli, 2012, s. 57-59). I slike situasjoner er det vanlig at eleven distanserer seg fra læreren for så å søke tilhørighet og anerkjennelse i andre omgivelser (ibid.). Det at Beate så seg nødt til å bytte skole bekrefter en slik forståelse. Elevenes forhold til lærerne sine vil bli diskutert mer utførlig i delkapittelet som følger.

Selv om Beate opplevde klassisk sang som uvant i begynnelsen føler hun at det gikk bedre etter hvert som hun ble tryggere og mer vant med å synge på klassisk vis. Hun gjør oss for øvrig oppmerksom på at hun har vært igjennom flere sjangere i løpet av sin tid på musikklinja, men at det har vært mest klassisk det tredje året:

Vi har vært gjennom veldig mange forskjellige sjangere, men i tredje året her nå synes jeg det har vært mest klassisk (Beate).

Videre mener Beate at det hun lærer på skolen har stor overføringsverdi til det hun liker å holde på med hjemme. Hun merker for eksempel at stemmen har utvikla seg mye. Selv om Beate ikke bestandig opplever en spontan interesse og tilfredshet ovenfor det sangrelaterte arbeidet på skolen kan det virke som om hun finner det verdifullt ovenfor personlige mål og hensikter. Akkurat dette kan minne om *integreert regulering* eller *autonom ytre motivasjon*, slik Gagné og Deci (2005, s. 348) og Ryan og Deci (2000, s. 61-62) definerer begrepene.

Beate tilføyer at selv om hun ikke liker en sang i begynnelsen øker interessen etter hvert som hun opplever mestring. Dette samsvarer med Skaalvik og Skaalvik (2013, s. 145-149) sine perspektiver omkring *indre motivasjon* i det de påpeker at utholdenheten og lysten til gjentakelse styrkes i takt med følelsen av mestring og økt kompetanse.

I likhet med Beate hadde verken Geir, Aleksander eller Espen sunget klassisk før de startet på musikklinja. Geir bedyrer at han ikke har kjempet for å bryte ut av den klassiske stilen, men innrømmer at han opplevde klassisk sang som litt «uggent» det første året. Etter hvert som han hørte at han utviklet seg økte også interessen og motivasjonen, forklarer han. Igjen vitner dette om at utholdenhet og lysten til gjentakelse øker i takt med følelsen av mestring og kompetanse, slik jeg har skissert ovenfor.

Også Aleksander gir uttrykk for at klassisk sang opplevdes som uvant i begynnelsen. Likevel synes han å være mer opptatt av verdien det har å kjenne til så mange sjangre som mulig:

Nei, jeg var litt skeptisk til det i starten, men så har jeg vært litt sånn at jeg tenkte det at jeg har lyst til å lære meg forskjellige sjangre og lyst til å kunne litt forskjellig. Så for min del så er det bare positivt at jeg er innom de forskjellige sjangrene (Aleksander).

Aleksander argumenterer også for betydningen det har hatt å synge en del klassisk i tillegg til andre sjangre. Han beskriver klassisk sang som noe han synes er kjekt samtidig som han mener en slik bekjentskap vil åpne for flere muligheter i sangmarkedet. Han presiserer at han dessuten vil føle seg som en bedre sanger dersom han lykkes i å beherske flere sjangre. Aleksanders opplevelser rommer også flere motivasjonsteorier. Først og fremst er det tydelig at han har en sterk *indremotivert* drivkraft ovenfor det å bli så allsidig som mulig. Lysten til å lære er forenelig med et sterkt kompetansebehov som blant annet handler om å kunne ta i bruk og styrke egne ferdigheter slik det heter seg i SBT (Strandkleiv, 2006, s. 15). Videre kan det tyde på at Aleksander er *oppgaveorientert*, en orientering som gjenkjennes av en søken etter utfordringer og et ønske om å tilegne seg dyptgående forståelse og kunnskaper innen spesifikke fagområder. Hos slike elever fremstår selve læringen som et mål i seg selv (Lillemyr, 2007, s. 124; Strandkleiv, 2006, s. 9). Han mener videre at det er viktig for ham å ta fatt på oppgaver som han ikke vet helt sikkert om han vil klare, for så å lykkes. Dette er med på å forsterke min antakelse om at Aleksander er oppgaveorientert. En slik holdning antyder også at han er en *Ms-dominert* elev, noe Atkinson (1964, s. 240-244) og Imsen (2005, s. 397) forklarer som en grunnleggende tendens til å ville oppnå suksess. Motivet for å oppnå suksess i sangfaget synes dermed å være større enn angsten for å mislykkes hos Aleksander.

Også Trude synes det er positivt at hun har fått teste ut nye sjangere som hun trolig ikke hadde kommet til å synge ellers. I den anledning refererer hun spesielt til blues og jazz:

Jeg liker å synge rock, men etter at jeg begynte her så liker jeg blues og jazz også. Det hadde jeg ikke kommet til å synge ellers (Trude).

Trude påpeker at dette har gitt henne en bekreftelse på at hun er i stand til å beherske flere stilarter, samt muligheten til å ta nye sjanser som hun kanskje ikke har turt tidligere. I likhet med Aleksander er det mye som tyder på at også Trude har en grunnleggende tendens til å ville oppnå suksess ettersom hun er positivt innstilt til å gi seg i kast med nye utfordringer hun ikke aner konsekvensen av. Hennes positive holdning til å bli kjent med flere sjangre vitner om at læring og tilegnelse av ny kompetanse er et mål i seg selv. Dermed synes også Trude å ha en *prestasjons- og oppgaveorientert* holdning til repertoar og sangtradisjoner.

Espen opplyser om at det er skummelt å tenke på hvor mye musikklinja har formet ham. Samtidig fremhever han at dette har en positiv side på den måten at jo flere sjangre, teknikker og sanglige innfallsvinkler han mestrer, jo mer kan han bruke stemmen sin til. Spesielt som låtskriver mener han det er verdifullt med påvirkning fra alle sjangre. Slik sett forenes Espen og Aleksander om verdien det kan ha å være så allsidig som mulig. Dette viser at også Espen synes å ha en *oppgaveorientert* holdning til faget, og dermed en sterk *indre motivasjon*. Klassisk sang har imidlertid ikke alltid pirret hans indremotiverte drivkraft:

[I det] siste med meg har det vært mye klassisk fordi det er den tingen jeg har prøvd å skygge litt unna. Det er så mye teknikk, og jeg synes det blir for stivt som regel. Det blir for mange ting å tenke på, og da er det ikke morsomt lenger. [...] Men, det har jo forandra seg veldig mye med meg, fordi jeg går tredje året nå og har modnet og hørt veldig mye klassisk og blitt eksponert for det, så da – så da vil det jo forandre litt meningen din over tid. Nå er det jo frivillig at jeg synger mye klassisk fordi jeg har lyst til å lære meg teknikkene. For hvis du lærer det så blir det ikke stivt lenger [...] (Espen).

Denne opplevelsen kan leses som en gradvis transformasjon via ytre former for motivasjon til indre motivasjon. På den ene siden står sitatutsnittene «prøvd å skygge litt unna», «for stivt», «for mange ting å tenke på» og «ikke morsomt lenger». Disse vitner om en opplevelse av tvang, fremmedgjøring, motvilje og utenforstående press der skyldfølelse eller dårlig samvittighet fungerer som ytremotiverte drivkrefter. Dette er forenelig med begrepene *ytre regulering* og *indre tvang* slik Ryan og Deci (2000, s. 61-62) og Strandkleiv (2006, s. 21-22) gir uttrykk for. På den andre siden står sitatutsnittene «frivillig», «lyst til å lære» og «blir det jo ikke stivt lenger». Disse peker i retning av tilfredshet og interesse, aspekter som harmonerer med Strandkleivs (2006, s. 15) definisjon av *indre motivasjon*. Espen eksemplifiserer denne transformasjonen i metaforiske ordelag:

[...] Kaffe, kaffe er en typisk ting som ikke er godt første gangen, eller øl – men så drikker man det er par ganger og så smaker det godt. Det er litt sånn med klassisk. Det var i hvert fall det for meg (Espen).

Det å bli eksponert for det ukjente gjentatte ganger viser dermed hvordan nysgjerrigheten og interessen gradvis kan vekkes til live og generere en indreorientert drivkraft. Med bakgrunn i de ovennevnte uttalelsene synes dette å være tilfellet hos Beate, Geir, Aleksander og Espen. En slik forståelse får også støtte hos Fjellstad (2005, s. 54) hvor en av elevene i undersøkelsen påpeker at han, på tross av sin lidenskap for metal og rock, etter hvert fikk stor sans for både klassisk sang og jazzsang. I Røes (2014, s. 50) studie uttrykker en av forskningsdeltakerne misnøye over å ha fått utdelt to klassiske sanger på time. Mot slutten av intervjuet skal hun imidlertid ha fortalt at klassisk sang er noe hun kunne tenke seg å satse på videre i livet. Også denne uttalelsen kan leses som en indikasjon på at eksponering og mestringsopplevelser kan generere *indre motivasjon* i det lange løp.

Elev møter lærer: Forholdet mellom elevautonomi og lærerkontroll

Elevenes motivasjon fortøner seg på ulike måter avhengig av om det er læreren eller eleven som står for repertoarutvelgelsen. Aller først ønsker jeg å drøfte elevenes motivasjon når læreren står for repertoarutvelgelsen, noe som er tilfelle hos både Espen, Beate, Lise og Geir. Deretter vil jeg diskutere hvordan elevenes motivasjon utarter seg når valget av repertoar foregår på mer autonome premisser, noe Aleksander og Trude har erfaring med.

En undervisningssituasjon preget av utenforstående kontroll og innflytelse, for eksempel om læreren har størst innvirkning på undervisningen, vil sette en demper på elevenes indre motivasjon, hevder Skaalvik og Skaalvik (2013, s. 145). Dette synes imidlertid ikke alltid å være tilfellet ettersom verken Lise eller Geir ser ut til å la seg påvirke negativt av at det er læreren som oftest velger ut repertoaret for dem. Lise forteller at hun har tatt med seg noe musikalrepertoar som hun tror har blitt akseptert av læreren fordi det lar seg synge med den klassiske sangtradisjonens teknikk og klangidealer. Ellers har hun ikke tatt med seg noe som hun føler ligger utenfor det hun betegner som lærerens fortolkning av læreplanen. Heller ikke Geir kan erindre og ha tatt med seg repertoar til timen på egenhånd. Dette tolker jeg som et tegn på at den indreorienterte drivkraften og lysten til å tilegne seg nye kunnskaper og ferdigheter står såpass sterkt at de ikke opplever læreren som kontrollerende. Dette er forenelig med Dwecks (1999, s. 15) definisjon av *oppgaveorientering* som nettopp betegner et overordnet mål om å styrke sin egen kompetanse. I Rommes (2009, s. 49) studie uttrykker lærerne i undersøkelsen at de fleste elevene de underviser er åpne for deres repertoarforslag, spesielt innen ukjente sjangre. Elevene er nysgjerrige og ønsker å bli veiledet hevder de.

Akkurat dette synes å stemme over ens med Lise og Geir sine erfaringer. Det er også mulig at de har en sterk tillit til at de vil lære viktige håndverksmessige ferdigheter og kunnskaper ved å gjøre som de får beskjed om. Tillit regnes som et kjernebegrep i *positive lærer-elev-relasjoner* og kan generere større interesse og engasjement for undervisningen, slik Drugli (2012, s. 67-71) påpeker. Det kan også være at Lise og Geir har latt seg påvirke av lærerens evne til å skape engasjement for det repertoaret de blir tildelt, noe Vejleskov (2009, s. 47) betegner som *direkte påført motivasjon*.

Både Lise og Geir uttrykker eksplisitt at de har en positiv holdning til det å bli tildelt repertoar fra læreren sin, spesielt hvis det er litt utfordrende og vanskelig:

Ja, det er artig når læreren sier at; ja, den sangen her er veldig vanskelig, jeg vet ikke helt om den er på ditt nivå. Den er litt over ditt nivå. Nei, jeg skjønner ikke helt hvorfor jeg kommer med denne til deg nå – men okay – du skal få den likevel og prøve deg. Og så klarer du det. Det er noe med å imponere sanglærerne. Det er skikkelig artig! (Lise).

[...] hvis det er en vanskelig sang som du gjerne har jobbet lenge med, slitt litt med og... Og til slutt så blir du bare bedre og bedre. Hvis du opplever det sjøl òg – da begynner det å bli meningsfullt (Geir).

Her er det tydelig at Lise og Geir lar seg motivere positivt av sanger som de må jobbe litt med for å få til. Denne opplevelsen kan forstås ved hjelp av Atkinsons (1964, s. 240-245) teori om *prestasjonsmotivasjon* og tendensen til å ville oppnå suksess. Elever som er bærere av en slik motivasjonstendens vil som regel velge oppgaver som er middels vanskelige, altså oppgaver hvor de mener at både motivet, forventningen og verdien av å lykkes er høy (ibid.). Prestasjonsorienterte elever har, som tidligere nevnt, en indreorientert drivkraft fordi de er villige til å gi av seg selv for å lykkes – uten en bakenforliggende belønning i sikte (Imsen, 2005, s. 393). Lises uttalelse; «Det er noe med å imponere sanglærerne», kan betraktes som en forventning om at læreren vil anerkjenne den prestasjonen hun har gjort. Hos Wentzel (1996, s. 1-3) regnes dette som et naturlig behov i tilknytning til *sosial motivasjon*.

Ikke alle elevene i undersøkelsen finner det like tilfredsstillende at hovedsakelig læreren står for repertoarutvalget. En av elevene som har en slik oppfatning er Beate. Hun referer til sin tid som førsteklasing og forteller at hun gjorde et forsøk på å medbringe egne sanger i undervisningen. Hun fikk riktignok synge litt på disse. Men, som tidligere nevnt, følte hun seg presset til å synge det repertoaret læreren ba henne om å synge, noe som resulterte i *amotivasjon*. Også ved den nye skolen opplever Beate at læreren har størst innflytelse når det kommer til valg av repertoar. Hun forteller at hun både hører og synger på en helt annen type musikk hjemme enn hva hun jobber med på skolen, og at læreren ofte velger ut sanger hun ikke er like interessert i. Dette samsvarer med Skaalvik og Skaalvik (2013, s. 145) sine

uttalelser om at en kontrollerende undervisning kan sette en demper på elevenes indre motivasjon. Lise og Geir sine erfaringer synes altså å stå i et polemisk forhold til denne påstanden, mens Beate sine erfaringer synes å bekrefte den. Beate utdyper:

Når jeg er på skolen så er det ikke, da velger jeg ikke sjøl hva jeg skal synge. Da er det læreren som velger litt for meg. Og det er kanskje ikke den musikken jeg er mest interessert i, så når jeg kommer hjem hører jeg på mye annet... Mer sånn, det som interesserer meg (Beate).

Hun meddeler at læreren ved den nye skolen riktignok spør Beate om hva hun synes om sangen læreren har valgt ut, og at hun slik sett har en viss innflytelse hva gjelder repertoarvalg. I den forbindelse kan Beate finne på å svare:

[...] Ja, den er grei den. Eller hvis jeg ikke synes den er grei så kan det hende at hun [læreren] sier: Ja, men vi tar den for det (Beate).

I forlengelse av dette påpeker Beate at hun samtidig har forståelse for at hun blir tildelt repertoar fra læreren. Repertoaret hun får er gjerne er litt krevende, noe hun mener er med på å utvikle stemmen hennes. Klassisk sang nevnes som et eksempel på sanger som er litt krevende. Dette berører Rommes (2009, s. 68) tolkning av sangundervisningens sjangerhierarki. Lærerne i hennes studie ser ut til å plassere klassisk sang høyest i hierarkiet, mens poplåter gjerne havner nederst, da en del av disse betraktes som «[...] enkle og festlige, lette døgnfluer uten særlig verdi». Eller som «tekstlig eller musikalsk for dårlige og melodisk fragmentariske» (ibid.). Dersom denne oppfatningen også deles av Beates lærer er det grunn til å anta at Beate har tillit til at det klassiske repertoaret vil være hensiktsmessig å jobbe med. I så fall er det ikke sikkert at hennes motivasjon lar seg påvirke nevneverdig negativt på tross av sterk lærerkontroll, slik tilfellet er for både Lise og Geir. Når det er sagt understreker Beate at motivasjonen er sterkest dersom hun blir tildelt sanger som ikke er alt for vanskelige:

Og så er det artig hvis lærerne ikke velger sanger som er styggvanskelige. Det er alltid hvis du faktisk klarer å mestre noe at du føler at du får det til. Det motiverer veldig mye. [...] det har jo hendt seg at sanglæreren har valgt en sang til meg som jeg ikke synes jeg mestrer i det hele tatt, og jeg synes; nei, jeg får det ikke til. Men så; joda, du får det til, du får det til. Nei, det går ikke. Det er i hvert fall ikke noe artig for meg (Beate).

I slike situasjoner får hun mest lyst til å gi seg i kast med en ny sang, noe som kan være litt kinkig fordi hun vanligvis ikke får noe nytt før hun har jobbet seg ferdig med den sangen hun holder på med. I likhet med Lise og Geir gir også Beate uttrykk for at mestringsopplevelser virker styrkende for motivasjonen. Likevel oppfatter jeg at hun ønsker å gi opp, eller forsøker å unngå situasjoner som oppleves utfordrende. I alle fall er hun mer opptatt av å fortelle om de negative konsekvensene ved utførende situasjoner enn det Lise og Geir er. Dette kan skyldes at Beates motivasjon er tuftet på en grunnleggende tendens til å ville unngå nederlag.

Det at hun ønsker å gi seg i kast med en ny sang dersom repertoaret blir for vanskelig kan vitne om dette. I slike situasjoner vil trolig motivet for å unngå nederlag være større enn ønsket om å oppnå suksess, slik Atkinson (1964, s. 242-245) forklarer sine teoriperspektiver.

Også Espen føler at læreren har mest kontroll i forhold til repertoarvalg. I likhet med Beate forstår han riktignok at læreren må ha en viss kontroll, men det plager ham at de andre medelevene har langt større innflytelse på innholdet i undervisningen enn hva han selv har. Mye tyder på at dette kan være en medvirkende årsak til at Espen gir uttrykk for en mindre god relasjon til læreren sin, slik også Beate opplevde med sin første lærer:

Jeg er ikke så veldig fornøyd med sanglæreren min, så det er egentlig ikke så veldig mye positivt å si. [...] Det kan jo også fargelegge veldig mye av meningene mine og det jeg har sagt også [...]. [...] Læreren prøver å forme meg for mye, i den grad at jeg ikke kjenner meg sjøl igjen av og til – i mitt artistiske uttrykk. [Det er] for lite frihet i form av sangvalg, i form av retningen jeg vil gå (Eспен).

Han forteller også at han har vært vant med å lære seg å synge og skrive musikk på egenhånd, og at han ikke likte at folk blandet seg inn i hvordan han gjorde det. Det å bli møtt av en lærer som gav uttrykk for at han gjorde ting på feil måte fungerte svært dårlig, spesielt det første året. Her blir det tydelig at mangel på autonomi i undervisningen kan virke negativt inn på motivasjonen, noe som også var tilfellet hos Beate i begynnelsen. Dermed er det grunn til å anta at også Espen sitter igjen med en følelse av ikke å ha noe annet valg enn å utføre aktiviteten fordi læreren har bestemt det. Denne situasjonen bærer preg av *kontrollert ytre motivasjon* der lærerkontrollen går på bekostning av elevens autonomi. Den indre motivasjonen blir dermed svekket (Gagné & Deci, 2005; Skaalvik & Skaalvik, 2013). Samtidig vitner dette om at både Beate og Espen sine lærere ikke har lyktes i å fungere som *autonomistøttende lærere* på den måten at kontrolldimensjonen er for stor og elevens valgmuligheter for få. Det kan altså være at lærerne ikke har lyktes i å tilrettelegge undervisningsinnholdet på en slik måte at elevene for sjansen til å erkjenne dets verdi (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 49; Strandkleiv, 2006, s. 19).

Den plutselige overgangen fra å være selvgående til å bli «formet» kan vitne om at læreren har størst fokus på det å kontrollere og mestre selve undervisnings- og læringsarenaen. Trolig mangler han innsikt i og forståelse for skolen som sosial arena, noe Nordahl (2000, s. 318-343) hevder er en utbredt tendens i skolen. Det kan altså se ut til at enkelte lærere mangler en grunnleggende forståelse for elevens livsverden – forstått som de uttrykk, symboler, smaksvurderinger og måter å være på som danner grunnlaget for deres måte å skape tilstedeværelse, identitet og mening på i hverdagen. Dette er forenelig med

ungdomskulturbegrepet (Aagre, 2003, s. 117) og likeledes med begrepet *symbolsk kreativitet* (Willis, 1990, s. 1-2). I skjæringspunktet mellom læreres fokus på skolen som undervisnings- og læringsarena og elevers behov for å skape mening og identitet gjennom kreativt symbolarbeid tror jeg det kan oppstå en disharmoni som igjen kan danne utgangspunktet for en *negativ lærer-elev-relasjon*. I følge Drugli (2012, s. 57-59) er både disharmoni, kritikk og mistillit typiske kjennetegn ved en negativ lærer-elev-relasjon. Beate og Espen sitt forhold til sine respektive lærere synes å fremstå som eksempler på nettopp dette.

Trude og Aleksanders innflytelse på valg av repertoar står derimot i et polemisk forhold til de øvrige elevenes innflytelse. Graden av autonomi i undervisningen virker større, og det er tydelig at dette har en positiv innvirkning på deres motivasjon:

Ja, jeg føler at hun [læreren] lar meg bestemme hva jeg vil synge sjøl. Hun kommer med forslag og så er det ja eller nei. Er det nei, så er det greit. Og så spør hun om: Er det noe du vil synge?, hvilken sang kan du tenke deg å synge? Og så kommer hun med forslag: Dette tror jeg kan passe deg. Se litt på det. Enten så liker du det, eller så liker du det ikke. Og så er hun opptatt av hva jeg har tenkt til å søke etter musikklinja, og så jobber vi mot det. Så jeg er veldig fornøyd med akkurat det (Aleksander).

Trude og Aleksander bekjenner for øvrig at de har samme lærer. I den anledning er det kanskje ikke så merkelig at Trude kjenner seg igjen i Aleksander sin opplevelse:

Vi får si om vi liker den [sangen] eller ikke, men vi må synge igjennom først for å høre om vi liker den. Og så, hvis vi ikke liker den så kan vi komme med forslag sjøl, eller så har hun en annen sang vi kan prøve igjennom. [...] Og da blir det litt koseligere å synge òg da (Trude).

Det er mye som tyder på at denne læreren er god på å utvise støtte, respekt og en sterk grad av involvering i elevenes livsverden. Undervisningen synes å bære preg av åpen dialog der elevenes individuelle ambisjoner og behov blir sterkt ivaretatt. Disse kvalifikasjonene fremstår i følge Drugli (2012, s. 48-52) som helt essensielle i en *positiv lærer-elev-relasjon*. Slike relasjoner har dessuten stor innflytelse på elevers motivasjon og for deres faglige innsats og utvikling i skolen (Drugli, 2012, s. 67-71; Nordenbo et al., 2008, s. 83-84). Samtidig vitner sitatene ovenfor om at Trude og Aleksander erfarer seg selv som agent for egne handlinger ettersom de i stor grad får være med på å bestemme repertoaret sitt selv. Dette knytter an til SBT sin vektlegging av valgmuligheter (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 145 og 149).

På spørsmål om hva elevene ikke synes er så meningsfullt med undervisningen svarer både Trude og Aleksander at de har utelukkende positive opplevelser. Også dette kan leses som fruktene av en *positiv lærer-elev-relasjon*. Aleksander skildrer relasjonen til læreren sin slik:

I hvert fall med meg, så synes jeg læreren får frem det beste i meg. Altså, hun veit hva som er bra for meg, hva som passer stemmen min. Og jeg er veldig fornøyd. Jeg føler at jeg har lært ufattelig mye og utvikla meg stort. [...] Jeg hadde aldri sett for meg å synge klassisk musikk for eksempel, men nå er det

noe jeg føler jeg behersker å synge. Og så er det de teknikkene hun har lært meg. Jeg har utvikla stemmen min og hører godt forskjell fra [da] jeg begynte her til nå. På en positiv måte... (Aleksander).

Sett i lys av dette sitatet er det mye som tyder på at læreren til Aleksander og Trude evner å utvise *emosjonell* og *instrumentell støtte* (Skaalvik & Federici, 2013) gjennom å oppmuntre, verdsette, akseptere og respektere deres ambisjoner. Trolig er læreren god på å fremme konkrete og praktiske råd som har bidratt til en hensiktsmessig faglig utvikling. Det at Aleksander nærmest takker læreren sin for at han fikk bli kjent med en sangtradisjon han aldri hadde sett for seg at han ville synge kan for øvrig tyde på at læreren, i kraft av sin konstruktive, støttende og ikke-kontrollerende lærerstil, har lyktes i å generere *indre motivasjon*. En slik forståelse finner støtte hos Vejleskovs (2009, s. 47) teori om *direkte påført motivasjon*. I Rommes (2009, s. 53) studie forklarer en av lærerne i undersøkelsen at hennes elever utviser en større motivasjon for å teste ut nye sjangre dersom hun tar deres individuelle ønsker på alvor. Dette synes å samsvare med både Trude og Aleksander sine erfaringer slik de kommer til uttrykk i teksten ovenfor.

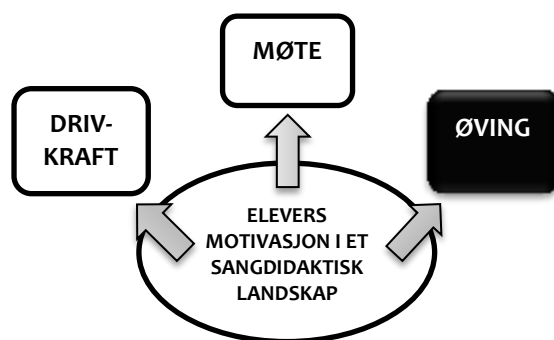
Coda: Bollnow sin tekning som brobygger mellom møte og motivasjon

Før jeg avslutter delkapittelet vil jeg komme tilbake til Bollnows møtetenkning. I utgangspunktet har hans møtebegrep til hensikt å forklare en sjelelig eller eksistensiell berøring mellom to mennesker, for eksempel mellom læreren og eleven (Bollnow, 1969, s. 105 og 144). Bjarne Isaksen påpeker imidlertid at møtet også kan finne sted mellom eleven og lærestoffet (Isaksen, 2014, s. 187), en forståelse jeg har støttet meg til i mine diskusjoner. I undervisningsøyemed vil imidlertid et eksistensielt møte mellom lærer og elev fremstå som problematisk fordi det ikke kan planlegges på forhånd: «Så lenge jeg forholder meg pedagogisk ovenfor et annet menneske er møte vesens-messig utelukket», hevder Bollnow (1969, s. 145). I den anledning tilføyer Isaksen (2014, s. 187) at læreren må legge bort sin rolle som kunnskapsformidler og heller møte eleven som et likesinnet og selvstendig individ. I relasjon til de foregående diskusjonene viser spesielt Trude og Aleksander sine møteopplevelser med læreren hvordan en slik atferd kan stimulere *indre motivasjon*, mens Beate og Espen sine møteopplevelser viser det motsatte – altså at mangelen på en slik atferd kan virke forstyrrende på motivasjonen og i verste fall føre til *amotivasjon*.

Ved flere anledninger har jeg vist til Bollnows møtebegrep som en uforutsett, opprivende og skjebneforandrende hendelse. Heri mener jeg det ligger en kobling til følgende sitater som omhandler elevenes forhold til klassisk sang: «Jeg tror mye av grunnen til at folk kjempet litt mot klassisk i begynnelsen er at det er veldig uvant», «Men, hvorfor får jeg ikke synge det jeg

gjør hjemme?», «Men det har jo forandra seg [...] fordi jeg går tredje året nå og har modnet og hørt veldig mye klassisk og blitt eksponert for det, så da vil det jo forandre litt meningen din over tid», og «jeg tror at det spørs om man faktisk finner ut at man har lyst til å lære klassisk». Sammen med den foregående diskusjonen mener jeg at disse sitatene representerer en motivasjonell transformasjon. Til å begynne med opplever elevene en viss skepsis, noe som synes å svekke deres indre motivasjon. Deretter blir de utsatt for eksponering, modning og mestringsopplevelser, som åpner øynene deres for verdien ved å beherske klassisk sang. Denne møtekonteksten mener jeg er sammenlignbar med en uforutsett virkelighet som tvinger seg på og fremprovoserer et krav om forandring, slik Bollnow (1969, s. 108) forklarer det. Den påtvungne forandringen, altså det nye synet på klassisk sang, forstår jeg som et resultat av eksponerings- og modningsprosessen. Heri ligger for øvrig en parallell til Østern (2014) sin tenkning om *kunstmøtet*. Kunstmøtet, her forstått som møtet med klassisk sang, synes først å gripe elevenes indre følelsesliv på en negativ måte før det skaper engasjement, oppleves som meningsfullt, og leder til nye innsikter. En slik omveltning mener jeg for øvrig eksemplifiserer spenningsforholdet mellom den omtalte møtetenkningen, motivasjon og meningsskaping, slik jeg antyder i kapittel 3.2.

5.2.3. Øving



Figur 5.4. Øving som beskrivende meningstema for elevenes motivasjon

I avsnittene som følger vil jeg diskutere hvordan elevene artikulere sin motivasjon for å øve – den tredje og siste tematikken som utkrystalliserer seg som betydningsfull i empirien. Spesielt fremtredende er dikotomien å ville øve på noe vs. å måtte øve på noe. Det førstnevnte aspektet forbindes som oftest med fritidsrelatert øving, mens det sistnevnte forbindes med skolerelatert øving. Flere elever opplever dessuten det sangtekniske håndverket som viktig. Dette åpner for å forstå en i utgangspunktet mekanisk læreprosess som *indre motivasjon*.

I litteraturen forklarer Ruud (1983, s. 132-133) *øving* som en mekanisk prosess hvorpå eleven inntar en passiv rolle i sitt forsøk på å reprodusere det lærestoffet han står ovenfor. Når kravene og strevet tar over for lekenheten blir en ofte lidende under øvelsenes «åndløshet» der den stadige mekaniske repetisjonen ikke nødvendigvis oppleves som ferdighetsfremmende, parafraserer han Bollnow. Undervisningen skal tvert i mot oppleves som gripende og interessant slik at elevene får lyst til å ta del i den. Videre hevder Ruud at:

Når øvingen ikke er til å unngå, må man forsøke å gjøre den så lite ubehagelig som mulig. Man må gjøre den bitre pille søtere. To måter er vanlig: øvingen forvandles til lek, eller man kan sørge for å ikle øvingsoppgaven nytt stoff som holder interessen ved like. Forsøket er imidlertid ofte dømt til å mislykkes. Den uærligheten som innføres vil avsløres, oppgavens «sanne» karakter – innøvelse av ferdigheter – lar seg ikke skjule (op.cit., s. 133-134).

Forskjellen mellom å betrakte øving som lek eller som en mekanisk innøvelse av ferdigheter har overføringsverdi til mine oppdagelser som blir presentert på de kommende sidene.

Å måtte øve vs. å ville øve

Elevenes motivasjon utarter seg forskjellig avhengig av om de opplever repertoaret eller oppgaven de står ovenfor som interessante eller ikke. I den anledning synes de å skille mellom opplevelsen av *å måtte øve* på noe fremfor *å ville øve* på noe. Det å måtte øve på noe eller ikke finne repertoaret interessant tolker jeg som en mekanisk innøvelse av ferdigheter med fravær av lek. I motsatt fall tolker jeg det å finne repertoaret interessant og det å ville øve på noe som et tegn på lekenhet. Flere av elevene antyder at det å måtte øve på noe som oftest (men ikke alltid) kan knyttes til skolerelatert sangaktivitet, mens det å ville øve på noe kan knyttes til fritidsrelatert sangaktivitet. Aleksander er spesielt opptatt av dette med at øvingsmaterialet må fange hans interesse for at det skal oppleves som en positiv aktivitet:

[...] Øving til hva? Øving til noe du er interessert i å øve på eller øving til noe du ikke er interessert i å øve på, men må lære det? Da er det negativt, hvis at det er noe du ikke er interessert i, men hvis det er noe du er interessert i og du hadde gjort det uansett, så er det noe helt annet (Aleksander).

At repertoaret som skal øves på må favne elevens interesse finner støtte i Røes (2014, s. 55) masterstudie. Flere av hennes forskningsdeltakere påpeker at lysten til å øve blant annet hviler på hvor vidt de opplever repertoaret som fengende eller ikke. I forlengelse av dette tilføyer Lise at sangene ikke nødvendigvis trenger å være fine å høre på for at hun skal få lyst til å øve på dem. Men sangene må være artige å øve på. Akkurat denne vendingen er interessant. Jeg tolker dette som et tegn på at hun setter til side sin personlige musikksmak så fremt hun føler at hun får utbytte av sangen på annet vis. En slik forståelse vitner om en sterk *indremotivert* drivkraft for å tilegne seg nye kunnskaper og ferdigheter der selve læringen står i sentrum.

Dermed dannes en forbindelse til *oppgaveorientering*, slik teorien forklares av Dweck (1999, s. 15) og Lillemyr (2007, s. 124). Lise forklarer sitt forhold til øving på følgende vis:

[...] Det trenger ikke være sanger jeg synes er fine å høre på, men det er sanger jeg synes er skikkelig artig å synge. Da øver jeg mye mer enn hvis det er sanger jeg må virkelig skjærpe meg for å synes at jeg får noe ut av. Hvis jeg må motivere meg sjøl... At sangen i seg sjøl ikke motiverer meg, og at jeg sjøl synes at uansett hvor mye jeg øver så høres det ikke bra ut uansett. Hvis det er noen sånne sanger så er det veldig vanskelig å motivere seg selv. (Lise).

Både Aleksander og Lises uttalelser viser hvordan repertoar som virker interessant eller artig kan knyttes an til det å *ville øve*. Og likeledes hvordan repertoar som virker mindre interessant eller umotiverende kan knyttes an til det å *måtte øve*. Det første perspektivet er nært beslektet med indre motivasjon ettersom de beskriver øvingen som interessant og artig. Aktiviteten er tilfredsstillende og meningsfull i seg selv og kan slik sett hevdes å være autonom ettersom den er egeninitiert. Dette er forenelig med Skaalvik og Skaalvik (2013, s. 145) og Strandkleiv (2006, s. 15) sine definisjoner av *indre motivasjon* og *behovet for autonomi*. Når det gjelder opplevelsen av å måtte øve på noe synes dette å kunne knyttes an til begrepene *ytre regulering* og *indre tvang* fordi elevene mest sannsynlig ikke opplever seg selv som agent for egne handlinger. Tvert imot er det grunn til å anta at Aleksander og Lise anser en slik form for øving som påtvunget og bestemt av utenforstående forhold, for eksempel ved at de har fått i lekse å øve på en sang de ikke nødvendigvis synes noe om. Disse perspektivene støttes av både Ryan og Deci (2000, s. 61-62) og Strandkleiv (2006, s. 21-22) i deres definisjoner av disse begrepene. Tidligere har jeg referert til Skaalvik og Skaalvik (2013, s. 145) sitt bidrag om at jo større opplevelse av utenforstående kontroll, jo mindre opplevelse av indre motivasjon. Dette synes også å være tilfellet akkurat her.

Videre følger noen eksempler på at dikotomien å *ville øve* vs. å *måtte øve* kan sees i sammenheng med fritidsrelatert sangaktivitet vs. skolerelatert sangaktivitet, slik jeg nevnte innledningsvis:

[...] Jeg synger helt klart mest fordi det er gøy... på fritida mi... Men, jeg har flere personlige mål med hvordan jeg øver enn hva det er mål som er relatert til skolen og sangtimene mine her... som regel. [...] det er samme type mål som en får beskjed om å prøve å jobbe med her på skolen, som for eksempel å forbedre det og det med stemmen, men det er oftere at jeg får mer lyst på det hvis jeg virkelig skjønner det sjøl istedenfor at en lærer sier det til meg. Men, det er vel fordi jeg ikke tåler å bli fortalt hva jeg skal gjøre (Espen).

Ut ifra dette sitatet kan det se ut til at Espen opplever skolerelatert øving som en ytreorientert drivkraft som føles påtvunget og regulert av utenforstående krefter – i dette tilfellet av læreren. Espens perspektiver relaterer til Ryan og Decis (2000, s. 61-62) teori om *ytre regulering*, hvor en ikke opplever seg selv som agent for egne handlinger. Likevel er det mye

som tyder på at han ser overføringsverdien av å implementere den håndverksmessige kunnskapen han har fått på skolen inn i sin fritidsrelaterte øving. Dette er beslektet med *autonom ytre motivasjon* der aktiviteten oppleves som autonom og verdifull for selvvalgte mål og hensikter. I følge Gagné og Deci (2005, s. 348) oppleves derimot ikke interesse og spontan tilfredshet som like viktig, noe som skiller denne tilstanden fra indre motivasjon.

Også Trude signaliserer at det går et skille mellom skolerelatert øving og fritidsrelatert øving:

[...] Hver dag tenker jeg at jeg skal... ja, øve på leksene i sang og på teknikker, og i tillegg kan jeg synge på det jeg har lyst til seinere. Det er på en måte øving det også (Trude).

Skolerelatert øving forbindes her med lekser og håndverksmessige aspekter ved sangfaget. Selv om Trude ikke uttrykker eksplisitt hvordan hun opplever det å øve på lekser, tolker jeg det likevel som en ikke-autonom aktivitet. Dette med bakgrunn i at hun i neste omgang assosierer fritidsrelatert øving med noe hun «har lyst til» og nærmest forsvaret dette som øving. Igjen forstår jeg skolerelatert øving som en påtvunget aktivitet som utføres fordi en har fått beskjed om å gjøre det og ikke fordi en finner det tilfredsstillende i seg selv.

Aleksander fremmer et lignende synspunkt når han forklarer forskjellen mellom å øve på lekser eller konsertrepertoar og det å øve på sang fordi det oppleves som artig:

Jeg synger stort sett hele tiden. Enten jeg nynner på det eller noe sånt. Er jeg hjemme så synger jeg uansett egentlig... Selv om det er noen på besøk. Og så har du disse leksene, eller hvis jeg skal ha konsert så øver jeg på det, men utenom det så synger jeg stort sett hele tiden bare fordi, fordi jeg synes det er artig. Eller, det kommer bare naturlig egentlig (Aleksander)⁵⁶.

Beskrivelser som «også har du disse leksene» og «men utenom det» mener jeg fremstår som en tydelig indikasjon på at lekser er noe en øver på med en ytreorientert hensikt, her eksemplifisert gjennom forberedelse til neste sangtime eller en konsert. Kanskje oppleves dette som *autonom ytre motivasjon* fordi det ligger en verdi i å være forberedt til en konsert eller til neste sangtime. Det behøver ikke nødvendigvis å bety at Aleksander gjennomfører leksene med glede og interesse. Annen sangaktivitet som skjer «utenom det» forstås som fritidsrelatert øving. At dette forbindes med begeistring og noe som bare skjer «naturlig» vitner om at fritidsrelatert øving oppleves som en meningsfull og *indremotivert* aktivitet.

Med latteren lett tilgjengelig vedkjenner både Lise og Beate at det plutselig blir veldig mye øving i månedene før tentamen finner sted. Jeg spør Lise om hun er medlem av «Skippertaksforeninga» hvorpå hun i spøkefulle ordelag svarer at hun er leder der. Denne

⁵⁶ Det fremkommer ikke av sitatet i seg selv at det er snakk om øving. Aleksanders perspektiver ble imidlertid nevnt når samtalen sirklet seg inn rundt temaet øving. Jeg har derfor valgt å behandle sitatet under dette meningstemaet.

plutselige øvingen før en viktig begivenhet kan leses som en *autonom ytre motivasjon*, forstått som at de finner det verdifullt å øve til tentamen for å unngå å få en dårlig karakter. Dette må forstås på bakgrunn av tidligere uttalelser hvor både Beate og Lise har fortalt at de er opptatt av å oppnå gode resultater. I Røes (2014, s. 57-58) studie er det til sammenligning mye som tyder på det motsatte; her fremstår egenøvingen som meningsfull og motiverende når elevene har et konkret mål å jobbe imot, for eksempel en konsert, tentamen, eller et prøvespill.

Lise legger for øvrig frem et synspunkt som kan være med på å forklare hvorfor lekser ikke nødvendigvis har førsteprioritet når det gjelder øving:

Jeg tror vi alle er ganske opptatt på fritida med annen type musikk. Det å spille på forskjellige ting og i band og i musikaler og hva vi ikke holder på med alle sammen. Da blir det kanskje nedprioritert (Lise).

Igjen blir det tydelig at det er en stor avstand mellom elevenes sosiale livsverden og det som skjer i undervisningen. Nordahl (2000) sin presentasjon av skolen som undervisnings- og læringsarena på den ene siden og som sosial arena på andre siden får en stadig større aktualitet i det han konkluderer med at lærerne har en tendens til å overse den sistnevnte arenaen. Videre mener han det vil være hensiktsmessig for lærerne å bevege seg inn på elevenes sosiale territorium for på den måten å åpne for dialog, engasjement og styrket tillit. Betyr dette i så fall at det er behov for en større breddekompetanse blant sanglærerne slik at de er i stand til å imøtekomme elevenes individuelle ønsker og behov for på den måten å gjøre den skolerelaterte øvingen mer meningsfull? Aleksander, Lise, Trude, Espen og Beate antyder i alle fall at den skolerelaterte øvingen kjennes påtvungen ut, noe som knytter denne øvingsformen an til *kontrollert ytre motivasjon* (Gagné & Deci, 2005, s. 334).

Erkunnelse: Betydningen av å kunne det sangtekniske håndverket

Flere av elevene er opptatt av de håndverksmessige sidene ved sangfaget. Dette har med øving å gjøre fordi en er nødt til å øve på sangteknikk for å kunne beherske instrumentet sitt. Lise, Espen, Trude og Aleksander har tidligere uttalt at de kunne tenke seg å livnære seg som sangere, at det er artig å stå og formidle, og/eller at de gjennom sangtimene får tilgang på teknikker som gjør at sangstemmen utvikles. For å kunne formidle sang og/eller livnære seg som sanger må en nødvendigvis ha innsikt i det sangtekniske håndverket. Ingen av elevene som har synspunkter omkring sangteknikk synes å stille seg negativt til å lære seg slike ferdigheter. Dette leser jeg som et behov de har for å *kunne* det håndverksmessige – for å utvikle seg til å bli gode sangere. Ruud (1983, s. 134-135) har noen interessante perspektiver som er forenlig med en slik forståelse: Han viser til Bollnow som hevder at mens viten leder til erkjennelse, leder øving til *erkunnelse*. Med dette forsøker Bollnow å vise at det går et

skille mellom hyppig repetisjon av kunnskaper vi allerede er oss bevisst, men som vi ønsker å forherde («å vite»), og hyppig repetisjon av ferdigheter som vi gradvis ønsker å bearbeide og forbedre slik at de blir automatisert («å kunne»). Erkunnelse er altså nødvendig for den kunstneriske eller håndverksmessige utøvelsen. Ruud viser også til den tyske filosofen Josef König som hevder at mennesket stadig streber etter å ville kunne noe på en bedre måte. Dette må sees i sammenheng med menneskets behov for å realisere seg selv, mener han (ibid.).

Realiseringsbehovet har i stor grad med motivasjon å gjøre og forbindes gjerne med Maslow (1970) sitt behovshierarki. Hans teori vil ikke bli drøftet videre her ettersom den ikke utgjør en del av teoritilfanget i min undersøkelse. Likevel er det betimelig å danne en bro mellom menneskets realiseringsbehov eller trang til å ville kunne noe og *behovet for kompetanse*. Det sistnevnte behovet springer som kjent ut av Deci og Ryan (1985) sin selvbestemmelsesteori og dreier seg blant annet om å utvikle og ta i bruk allerede tilegnede ferdigheter (Strandkleiv, 2006). Nettopp dette har overføringsverdi til begrepene *erkunnelse* og *kunnen*, forstått som menneskets trang til alltid å ville kunne noe på en bedre måte.

På spørsmål om hva elevene opplever som det mest meningsfulle ved sangundervisningen viser både Trude og Espen til oppvarming av stemmen og det å ivareta og vedlikeholde den på en hensiktsmessig måte. Aleksander supplerer:

Teknikk tenker jeg – pusteteknikk og slike ting som du øver på til det blir en naturlig ting. Ja, at det kommer naturlig når du synger. Kanskje det ikke gjorde det i starten, at jeg ikke pusta på riktig måte, men etter å ha gjort det et par ganger – etter et par sangtimer så kommer det naturlig. Det er kanskje noe av det viktigste jeg har lært tror jeg. [...] Alle har jo forskjellig stemme, og en måte å synge på, men så er det noen teknikker, som pusteteknikk – det tror jeg alle har godt av å kunne (Aleksander).

Også Trude og Espen deler Aleksander sine tanker om at pusteteknikk er et universelt teknisk fundament som har overføringsverdi til alt som har med sangutøvelse å gjøre:

Pusteteknikk tror jeg egentlig at, det har vel kanskje smitta over på alt. Fordi det er en del av måten jeg synger på nå. Men, annen teknikk og sånne ting det tror jeg, det er klassisk for meg (Eспен).

Det er jo veldig viktig å ha riktig pust når man synger så man... for å holde ut i sangene (Trude).

Eспен antyder at pusteteknikk har en universell verdi, mens øvrige tekniske parametere forbindes med klassisk sang. Lignende perspektiver er å finne hos Beate og Lise som hevder at årsaken til at lærerne underviser så mye i klassisk sang er at det er mye sangteknisk å hente fra denne tradisjonen:

Teknikken ja, det er teknikken det går på. Det er mye det med pust og det å synge rett, og ikke ødelegge noen ting av stemme og alt det der. Det er litt som... det er den rette måten å gjøre det på (Lise).

[...] jeg har begynt og like klassisk bedre og bedre etter årene som har gått, men ja – nei, dem [lærerne] har vel sikkert noe rett i det. [...] Ja, altså jeg vil jo ikke si at det er den rette måten å synge på, fordi du kan synge på så mange forskjellige måter, men det er jo mye teknikk i det – så da har dem noe å undervise i (Beate).

Ingen av de omtalte elevene uttrykker eksplisitt hvordan de sangtekniske aspektene ved faget påvirker motivasjonen deres. Likevel har de en klar formening om at det er en hensiktsmessig måte å bruke stemmen, noe som tyder på at sangteknikk har en viktig plass i undervisningen. Spesielt dette med å puste riktig fremstår som en meningsfull og betydelig sangteknisk komponent. Sitatutsnittene «[...] pusteteknikk – det tror jeg alle har godt av å kunne», «veldig viktig å ha riktig pust når man synger», «noe av de viktigste jeg har lært» «den rette måten å gjøre det på», «dem [lærerne] har vel sikkert noe rett i det» og «Pusteteknikk [...] har vel kanskje smitta over på alt» synes å bekrefte nettopp dette.

Sett i lys av filosofen König sin formening om menneskets iboende trang til alltid å ville kunne noe på en bedre måte synes elevenes forhold til sangteknikk å kunne tolkes på flere måter: Først og fremst kan det tolkes som noe en må øve på for å bli dyktigere eller for i det hele tatt å muliggjøre sangutøvelse på en hensiktsmessig måte. Dette kan knyttes til ytre motivasjon og begreper som *ytre regulering* og *indre tvang* hvor elevene føler seg presset til å utføre en aktivitet av samvittighetsgrunner eller fordi de har fått beskjed om det, slik Ryan og Deci (2000, s. 61-62) skisserer. Likevel synes sitatutsnittene «veldig viktig å ha riktig pust når man synger», «noe av det viktigste jeg har lært» og «Pusteteknikk [...] har vel kanskje smitta over på alt» å peke i en mer autonom retning hvor elevene velger å øve på sangtekniske parametere fordi de har et behov for å styrke sin egen kompetanse. Et slikt perspektiv åpner for å betrakte øving som en *indremotivert* aktivitet hvor ønsket om å utvikle og ta i bruk egne ferdigheter står sentralt (Strandkleiv, 2006, s. 15). Og det er nettopp en slik forståelse Bollnow legger i begrepet erkennelse. Når det er sagt behøver ikke øvingsprosessen å foregå med begeistring og interesse selv om den oppleves som verdifull for fremtidige ambisjoner. Dette berører i så fall Gagné og Deci (2005, s. 348) sin teori om *autonom ytre motivasjon*.

I et av sitatene på foregående side påpeker Espen at alt som ikke har med pusteteknikk å gjøre fremstår som klassisk for ham. Tidligere, under delkapittelet om elevenes møte med reperatoar, har han dessuten uttalt at han i en periode opplevde den klassiske sangtradisjonen som for detaljert og stiv. På bakgrunn av dette er det grunn til å tro at han ikke er like begeistret for den klassiske sangteknikken. Om sitt forhold til sangteknikk forklarer han at:

Det er nok teknikker i alle sjangere. Det er bare det at jeg tror at dem teknikkene kommer litt mer naturlig på grunn av at det er teknikker man kanskje kan høre. Man kan høre dem teknikkene gjennom

musikken, mens i klassisk så er det så mye man ikke kan høre så man bare må... Man må rett og slett bare lære det. Man må forklare det og vise det og si til deg hvordan man skal gjøre ting, mens når det er mer rytmisk så kommer det mer naturlig. I hver fall [er det] min oppfatning av det (Espen).

Både Aleksander og Trude er enig med Espen i det ovennevnte, og samtlige synes at klassisk sangteknikk er litt stivere sammenlignet med teknikker som finnes innen rytmisk sang. Aleksander opplever at det rytmiske sanglandskapet i større grad åpner for flere tekniske muligheter, mens det klassiske sanglandskapet begrenser seg til kun én måte å utøve sang på:

Jeg tenker at i klassisk så er det én måte å gjøre det på, eller ikke så mange måter å gjøre det på. Det er liksom; sånn skal det være. Men i rytmisk er det – ja, forskjellige måter å synge på. I klassisk føler jeg at det er ganske rett frem; sånn skal det være. Og du må kunne teknikk for å klare å synge klassisk. Mens [i] rytmisk så tror jeg det er mer, sånn som jeg tenker det, mer sånn hvordan du selv vil synge det. Det er flere muligheter og flere forskjellige type teknikker, men i klassisk så er det mer sånn én (Aleksander).

Aleksander sine synspunkter viser hvordan det å lære seg sangteknikk kan forstås ved hjelp av dikotomien «mange måter å gjøre det på» og «sånn skal det være». Han mener altså at det finnes flere sangtekniske muligheter innen rytmiske sangtradisjoner, mens det kun finnes én korrekt måte å synge på innen den klassiske sangtradisjonen. Samtidig gir Espen uttrykk for at en er nødt til å beherske sangteknikk for å kunne klare å synge klassisk, mens når en synger rytmisk repertoar kommer teknikken mer naturlig. Både Espen og Aleksander er enig i hverandres uttalelser og Trude samtykker med et «mhm» ovenfor begge. Betyr det at den indre motivasjonen er lettere tilgjengelig for rytmisk sangteknikk enn for klassisk sangteknikk i kraft av den rytmiske sangtradisjonens valgmuligheter? Tidligere uttrykker både Aleksander og Espen at de, på tross av en viss skepsis til å begynne med, etter hvert så verdien av å beherske klassisk sang for å bli så allsidige som mulig. På bakgrunn av dette er det grunn til å anta at den klassiske sangteknikken på et eller annet tidspunkt begynte å appellere til Espen og Aleksanders motivasjon, selv om den ikke nødvendigvis opplevdes slik umiddelbart. Med utgangspunkt i tidligere uttalelser om klassisk sang kan det være at motivasjonen for å lære seg klassisk sangteknikk har foregått i en gradvis prosess fra *påført motivasjon* der læreren forsøkte å skape engasjement (Vejleskov, 2009, s. 47), eller fra *kontrollert ytre motivasjon* der aktiviteten foregikk motvillig (Gagné & Deci, 2005, s. 334), til *indre motivasjon* der aktiviteten oppleves som egeninitiert og meningsfull i seg selv (Strandkleiv, 2006, s. 14).

Et lite skråblikk på litteratur om øvingsforskning helt til slutt

Med unntak av Røes (2014) masteroppgave har jeg bevisst valgt å utelate en presentasjon av tidligere forskning om øving i litteraturgjennomgangen og teorikapitlet. Fordi studien har til hensikt å analysere elevenes motivasjonsperspektiver med fokus på motivasjon, og ikke på øvingsteori. Derfor har jeg heller ikke funnet det naturlig å omtale dette feltet tidligere. Like

fullt mener jeg det er nødvendig å si noe om landskapet rundt for å kunne påpeke hvordan mine oppdagelser forholder seg til det som finnes fra før.

I litteratur om øving i utøvende musikkfag fremstilles øving primært som en mekanisk og målrettet prosess med vekt på repertoarinnstudering, teknisk og musikalsk perfektionering, ekspertiseutvikling, øvingsstrategier og repetisjon. (Ericsson, Krampe, & Tesch-Römer, 1993; Hallam et al., 2012; Jørgensen, 2011; Nielsen, 1998, 2004). Lekenheten, jamfør Bollnows tenkning, som antas å være fraværende i den skolerelaterte øvingen i denne studien synes også å være lite vektlagt i tidligere forskning. Mange utøvere synes ikke at det er motiverende å øve i seg selv. De anser det som nødvendig for å bli dyktigere. Gleden av forbedringen virker å være større enn gleden ved selve øvingen (Ericsson et al., 1993, s. 368 og 371). Dette knytter an til Espens uttalelse om å benytte sangtekniske aspekter fra undervisningen i sin øving på fritiden, og til Lise og Beate som plutselig øver mye i forkant av tentamen. Når ønsket om å bli dyktigere eller å lykkes på tentamen er viktigere enn øvingsgleden er prosessen *autonom ytre motivert* fordi interessen ligger i belønningen og ikke i aktiviteten.

Motivasjon blir likevel omtalt i øvingslitteraturen. Harald Jørgensen (2011, s. 46-47) påpeker for eksempel at repertoaret som skal øves på bør fange elevens interesse og at det er en fordel om eleven får være med på å bestemme repertoaret. Dette harmonerer med Lise og Aleksander sine perspektiver om at repertoaret må være interessant for at de skal få lyst til å øve. I studien til Guro G. Johansen (2013, s. 229 og 231) hevdes det at spilling, sammenlignet med målrettet øving, også er en form for øving fordi det fanger opp læringskvaliteter som individuell øving ikke kan tilby. Flere av deltakerne i studien signaliserer dessuten at *samspill*⁵⁷ kan være gøy og virkningsfullt for motivasjonen (ibid.).

Øving som selvoppdragelse og selvutforskning står sentralt hos Morten Carlsen (2015). Han viser blant annet til en pensjonert musiker som, vel vitende om at han snart skulle dø, fortsatte å øve. De sistnevnte perspektivene viser dermed at øving også kan oppleves som et mål i seg selv og er slik sett forenelig med Bollnows tenkning om øving som *erkunnelse* og som et behov for å realisere seg selv fullt ut (Bollnow, i Ruud, 1983, s. 133-135). Trude, Lise, Aleksander og Espens holdninger til det sangtekniske håndverket harmonerer også med en slik tenkning. Dette er imidlertid mindre fremtredende innen øvingsforskningen i videregående opplæring, noe som indikerer at det mangler kunnskap om hvordan den skolerelaterte øvingen kan tilrettelegges på en måte som stimulerer elevenes indre motivasjon.

⁵⁷ Samspill forsås her som øving til spillejobber eller som uforpliktende jamming (Johansen, 2013).

KAPITTEL 6: KONKLUSJONER OG AVSLUTTENDE DRØFTING

6.1. Hvordan forklarer elever sin motivasjon i et sangdidaktisk landskap?

I tråd med oppgavens problemformulering⁵⁸ har jeg i denne studien undersøkt hvordan seks elever forklarer sin motivasjon i møte med sangundervisningen i den videregående skolen. Undersøkelsens fenomenologisk-hermeneutiske design, med gruppeintervju som empirigrunnlag, gjorde det mulig å komme frem til nyanserte og fyldige motivasjonsforklaringer. Ved hjelp av utvalgte motivasjonsteorier, eksistensfilosofi, samt egne fortolkninger fant jeg ut at elevenes motivasjonsperspektiver kan artikuleres gjennom meningstemaene *drivkraft*, *møte* og *øving*. For å tydeliggjøre hvordan jeg har svart på oppgavens problemformulering vil jeg i det følgende oppsummere og konkludere studiens oppdagelser. Deretter vil jeg peke på hvordan motivasjonsforklaringene kan leses som et kunnskapsbidrag tilbake til det sangdidaktiske feltet. Til slutt skisserer jeg noen forslag til videre forskning.

6.1.1. Seks elevers motivasjonsforklaringer: Likheter og forskjeller

Studiens forskningsspørsmål lyder som følger: 1) *Hvordan forklarer seks sangelever i videregående opplæring sin motivasjon?* 2) *Hvilke likheter og forskjeller trer frem i elevenes motivasjonsforklaringer?* Jeg velger å behandle begge spørsmålene under ett da det siste spørsmålet i stor grad faller sammen med det første. I flere andre forskningsprosjekter jeg har lest erfarer jeg at det er mulig å konkludere sentrale oppdagelser i korte og konsise ordelag. I denne studien er kontrastene i elevenes perspektiver betydningsfulle, og jeg sammenfatter derfor oppdagelsene i en noe lengre tekst som bevarer nyansene og dybden i materialet.

Meningstemaet *drivkraft* fanger opp elevenes gryende sanginteresse og motivasjon for sangfaget. Flere elever forklarer hvordan tilbakemeldinger fra personer i det sosiale miljøet, samt deltakelse på ulike kulturelle fritidsarenaer har vært avgjørende for deres drivkraft til å velge sang som hovedinstrument. Fire av elevene vektlegger dessuten betydningen av å kunne tilegne seg sangteknisk kompetanse, utvikle seg som sangere og å mestre faget. Utsikten til å oppnå gode karakter trekkes også frem som en viktig årsak til at valget falt på sang hos tre av elevene. De presiserer imidlertid at kompetansebehovet veide tyngre enn ønsket om toppkarakterer. Dette åpner for å betrakte et i utgangspunktet ytreorientert fenomen som et middel til oppnåelse indreorienterte ambisjoner. Drivkraften kan også knyttes til karakterer

⁵⁸ Jamfør overskriften til delkapittel 6.1.

som vurderingsmiddel der halvparten av elevene erfarer karakterer som kilde til inspirasjon og bevis på innsats og utvikling. Den andre halvparten forklarer karakterer som forstyrrende for motivasjonen hvorav én av elevene også gir uttrykk for amotivasjon. Elevenes drivkraft kan dermed forklares som flerdimensjonal, representert ved indre og ytre former for motivasjon, amotivasjon (SBT), oppgaveorientering (målorientering), sosial motivasjon og prestasjonsmotivasjon. Meningsstemaet må altså ikke oppfattes som et synonym for indre motivasjon slik det vanligvis fremstilles i litteraturen.

Meningsstemaet *møte* tar for seg elevenes motivasjonsforklaringer stilt ovenfor ulike typer repertoar, samt i samvær med læreren sin. Spesielt møtet med den klassiske sangtradisjonen blir vektlagt og artikulert av de fleste som en transformativ motivasjonsprosess. Til å begynne med svekkes motivasjonen før hyppig eksponering, mestringsopplevelser og ambisjoner om allsidighet gradvis gjeninnfører indre eller autonom ytre motivasjon. En av elevene forklarer transformasjonen som en overgang fra påtvungenhet, motivasjonsfravær og frykt for å mislykkes til mestringsopplevelser og overføringsverdi til egne ambisjoner. En annen elev skildrer de første møtene som formende og lite morsomt før han modnet og innså at allsidighet og mestring var viktig for ham. En tredje elev opplevde en viss skepsis til å begynne med, før han innså verdien av å være allsidig og å lykkes i sangmarkedet. En fjerde elev forteller at interessen først begynte å blomstre når han opplevde utvikling og mestring. En femte elev uttrykker at hun fant ut at det var artig å synge klassisk, noe som kan tyde på at læreren har lyktes i å skape engasjement for sjangeren. I møtet med lærerne forenes to elever om at de setter pris på å bli tildelt repertoar, spesielt hvis det er litt utfordrende og vanskelig. Dette indikerer at motivasjonen for å tilegne seg nye kunnskaper erfares som såpass viktig at de opplever læreren som engasjerende snarere enn kontrollerende. To andre elever forklarer elev-lærer-relasjonen i negative ordelag med beskrivelser som fravær av valgmuligheter og mestring, utenforstående press, og en følelse av ikke å bli forstått. Slike relasjoner synes altså å svekke motivasjonen. I kontrast til dette beskrives lærer-elev-relasjonen som utelukkende positiv av den siste elevduoen. De opplever stor grad av autonomi og at det er lov til å være uenige i lærerens repertoarforslag. Mye tyder på at denne læreren evner å skape engasjement og lærelyst. Sett under ett viser studien at også meningsstemaet *møte* informeres av ytre og indre former for motivasjon, amotivasjon (SBT), påført motivasjon, oppgaveorientering (målorientering), sosial motivasjon (lærer-elev-relasjonen), og prestasjonsmotivasjon.

Meningsstemaet *øving* fanger opp hvordan elevene forklarer sin motivasjon når de øver. De fleste forenes om at det går et skille mellom å måtte øve på noe (repertoar som ikke oppleves

interessant) og å ville øve på noe (repertoar som oppleves interessant eller artig i seg selv). Det å måtte øve forbindes stort sett med skolerelatert arbeid, mens det å ville øve på noe forbindes med fritidsrelatert arbeid. Elevenes motivasjon kan slik sett artikuleres som dikotomien indremotivert eller autonom øving (å ville) vs. ytre motivert eller pålagt øving (å måtte). Øving må også forstås på bakgrunn av de håndverksmessige og sangtekniske aspektene ved sangfaget fordi dette er noe som må trenes på for å kunne utøve faget. Fire av elevene understreker for eksempel at de opplever pusteteknikk og/eller det å ivareta stemmen på en hensiktsmessig måte som meningsfullt. Det er vanskelig å si om de har en ytre motivert holdning til sangteknikk og velger å øve fordi det anser det som verdifullt for fremtidig sangutøvelse, eller om de har en indremotivert holdning hvor det øves fordi de opplever det som meningsfullt i seg selv. De samme elevene uttrykker imidlertid at de kunne tenke seg å livnære seg av sang, at det er artig å stå og formidle og/eller at de er opptatt å tilegne seg teknikker for å kunne utvikle stemmen i tilknytning til meningstemaet drivkraft. Dette kan leses som et indreorientert kompetansebehov noe som også åpner for å forstå øving som et mål i seg selv, eller som *erkunnelse* slik Bollnow ville ha uttalt det (Bollnow, i Ruud, 1983). Elevenes erfaringer med øving informeres altså av spenningsforholdet ytre og indre motivasjon.

6.1.2. Et bidrag til videre sangdidaktisk tenkning

I kapittel 1.3. viser jeg til Lillemyr (2007) og Vejleskov (2009) som hevder at motivasjon er avgjørende for all menneskelig aktivitet og læring. Den gir oss kraft til å oppleve, skape, undersøke og til å tilegne oss nye kunnskaper og ferdigheter. Kjennskap til egen og andres motivasjon vil dermed spille en vesentlig rolle for suksess eller nederlag på alle samfunnsarenaer, påpeker Lillemyr (2007, s. 9-11). Slik sett er det merkelig at fenomenet ikke har blitt viet større plass i den didaktiske relasjonstenkningen. Musikkdidaktikerne Ingrid Maria Hanken og Geir Johansen (2013) forklarer riktignok at motivasjon har betydning for igangsetting og opprettholdelse av læringsaktiviteter, og at det sosiale miljøet kan være en viktig pådriver for elevens læringsutbytte. Videre påpeker de at lærerens hensyn til elevenes musikalske preferanser kan virke styrkende for motivasjonen. Min studie viser imidlertid at elevenes motivasjonsforklaringer er langt mer nyanserte og sammensatte enn de teoretiske perspektivene som fanges opp av den didaktiske litteraturen. I denne oppgaven kan en for eksempel ikke utelukkende tale om indre eller ytre former for motivasjon, slik det ofte gjøres i litteraturen. Et sentralt bidrag i denne studien er at elevenes motivasjon er flerdimensjonal i møte med ulike forhold ved sangundervisningen. Teoriene kan altså ikke stå for seg selv – de

virker sammen. Dette viser hvor viktig det er å ha kjennskap til et bredt spekter av motivasjonsteorier for å kunne tilrettelegge for optimale læringsprosesser.

Sett i lys av det ovennevnte vil denne studiens meningstemaer kunne tilføre den didaktiske relasjonsmodellen en større dybde og bredde, og slik sett fungere som et bidrag til å styrke motivasjonens plass i en sangdidaktisk kontekst. I modellen som tar for seg spenningsforholdet mellom elev- og lærerforutsetninger, mål, rammefaktorer, metoder, innhold og vurdering (Hanken & Johansen, 2013, s. 154) nevnes kun motivasjon i tilknytning til elevforutsetninger og metoder. For å sikre optimale læringsprosesser i skolen kan det være nødvendig å åpne for en utvidet motivasjonsforståelse som gjennomsyrrer alle relasjonene i modellen. En slik fortolkning har imidlertid behov for ytterligere forskning.

Under arbeidet med analysen og utviklingen av studiens meningstemaer oppdaget jeg at rammen for den pedagogiske tenkningen om motivasjon var sprengt. Den kunne ikke tilføre mening til elevenes forklaringer alene. Ved å gå i dialog med Ruud (1983) og Bollnow (1969) sine perspektiver fikk jeg en dypere forståelse for elevenes motivasjon, samt for deres meningssøkende måte å være på i sangundervisningen. Det var for eksempel igjennom Bollnows møtetenkning at det åpnet seg en mulighet til å forstå elevenes forhold til klassisk sang som en transformativ motivasjonsprosess. Elevenes møte med en virkelighet som ikke lot seg vike unna resulterte i en ny opplevelse av klassisk sang som interessant i seg selv, eller som verdifull opp imot fremtidige ambisjoner. Heri ligger også et etisk bidrag med tanke på hva som er lærerens oppgave i undervisning generelt. Skal læreren tilfredsstillere elevenes, eventuelt foreldrenes og myndighetenes, etterspørsel – eller skal han også tilføre noe nytt som de ikke kunne ha etterspurt? Klassisk sang fungerer nettopp som et eksempel på noe nytt som elevene ikke kunne ha etterspurt. I den anledning antyder studien at eksponering og modning kan være nøkkelen til å generere motivasjon for ukjent terreng, noe som er et viktig bidrag i seg selv.

Meningstemaet møte har også fungert som en utvidet forståelse av lærer-elev-relasjonens innvirkning på elevenes motivasjon. Positive relasjoner som inviterer til dialog og autonomi virker styrkende for motivasjonen, mens negative relasjoner preget av lærerkontroll og fravær av autonomi virker forstyrrende. Likeledes har Bollnows tanker om øving åpnet for å forstå en i utgangspunktet ytremotivert og mekanisk prosess som en indremotivert aktivitet. Fire av elevene i undersøkelsen ser ut til å trekkes mot en slik forståelse av øvingsbegrepet når det gjelder behovet for å kunne det sangtekniske håndverket. Heri ligger det et potensiale i å

omforme alle øvingsdimensjonene ved sangfaget til et mål i seg selv, som et iboende ønske om å kunne noe (erkennelse). Dette vil trolig kunne styrke motivasjonen for den skolerelaterte øvingen. Studiens meningstemaer, spesielt møte og øving, forbinder dessuten SBT, målorientering, sosial motivasjon og prestasjonsmotivasjon med eksistensfilosofi. Dette viser at studiens filosofiske perspektiver kan fungere som et bidrag til eksisterende motivasjonsteori, og videre til å forstå sangelevers motivasjon på en mer nyansert og helhetlig måte. Oppgavens eksistensfilosofiske dybde gjorde meg for øvrig oppmerksom på at den kunstfagdidaktiske tekningen om motivasjon kan ligge skjult i begreper som meningsskaping, kunstmøte og øving (se kapittel 3.2). Med denne oppdagelsen er det mye som tyder på at begrepene drivkraft, (kunst)møte, øving og meningsskaping kan fungere som en potensiell motivasjonsterminologi i fremtidige kunstfagdidaktiske kontekster. De vil sannsynligvis også ha overføringsverdi til didaktiske kontekster som ikke beskjeftiger seg med sangundervisning.

6.2. Andre motivasjonsveier inn i det sangdidaktiske landskapet

I denne studien valgte jeg å undersøke elevers motivasjon i møte med sangundervisningen i den videregående skolen. En naturlig fortsettelse av forskningen kan være å undersøke hva slags synspunkter og erfaringer vokalpedagogen har når det gjelder elevenes motivasjon. Hvordan erfarer de elevenes holdninger til sang generelt, motivasjon for øving, og interesse for ulike typer sangrepertoar? Hvordan opplever de at anvendte arbeidsmetoder og læringsaktiviteter imøtekommer deres motivasjon? Hva slags tanker har de om lærer-elevrelasjonens betydning for læring? Med en slik innfallsvinkel vil en kunne speile denne oppgaven fra et lærerperspektiv. Kanskje kan dette være med på å synliggjøre eventuelle misforståelser mellom lærer og elev og slik sett bidra til en mer effektiv undervisning.

En annen inngang kan være å snu det hele på hodet og undersøke hvordan vokalpedagogen forklarer sin egen motivasjon i møte med elevene de underviser. Hvordan påvirkes deres motivasjon av elevenes holdninger og atferd? Hvilke forhold ved undervisningen danner grobunn for positive og negative motivasjonsopplevelser? En tredje inngang kan være å undersøke hvordan denne studiens meningstemaer forholder seg til elevmotivasjon i andre kunstfagdidaktiske kontekster. Som tidligere nevnt kan mine meningstemaer trolig fungere som et supplement til den nåværende motivasjonslitteraturen. For å sikre begrepenes bekræftbarhet og overførbarhet vil det imidlertid være behov for ytterligere forskning.

Litteratur og referanseliste

- Aagre, W. (2003). *Ungdomskunnskap. Hverdagslivets kulturelle former*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke.
- Alfsen, T. S. (2013). *Sangpedagogers vurderingspraksis*. (Masteroppgave, Universitetet i Oslo), T.S. Alfsen, Oslo. Hentet fra <https://www.duo.uio.no/handle/10852/38166>
- Alvesson, M., & Sköldberg, K. (2007). *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod* (2. opplagan. utg.). Lund: Studentlitteratur.
- Atkinson, J. W. (1964). *An Introduction To Motivation*. New York, Chicago, San Francisco: D. Van Nostrand Company.
- Aulin-Gråhamn, L., Persson, M., & Thavenius, J. (2004). *Skolan och den radikala estetiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Bekkemoen, K. S. (2013). *Stemmen og stilforståelse*. (Masteroppgave, Universitetet i Oslo), K.S. Bekkemoen, Oslo. Hentet fra <https://www.duo.uio.no/handle/10852/37552>
- Birkeland, H. (1991). *Å tolke lieder. Om interpretasjon av solosanger med gjennomgåelse av 30 tyske lieder*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bjørkøy, K. (2014). Stemmen. Vårt mest dyrebare og personlige instrument. *Stemmer som stemmer. Fagblad for evta.no. Norsk Stemme pedagogisk Forum*, 21(1), 24-26.
- Bollnow, O. F. (1969). *Eksistensfilosofi og pedagogikk* (R. Myhre, overs.). Oslo: Fabritius & Sønners Forlag. (Opprinnelig publisert 1959).
- Boulton-Funke, A. (2014). Narrative form and Yam Lau's Room: The encounter in arts based research. *International Journal of Education & the Arts*, 15(17), 1-17. Hentet fra <http://www.ijea.org/v15n17/>
- Brandth, B. (1996). Gruppeintervju: perspektiv, relasjoner og kontekst. I H. Holter & R. Kalleberg (Red.), *Kvalitative metoder i samfunnsforskning* (2 utg., s. 145-165). Oslo: Universitetsforlaget.
- Carlsen, M. (2015). Practice as Self-Exploration. I F. Pio & Ø. Varkøy (Red.), *Philosophy of Music Education Challenged: Heideggerian Inspirations: Music, Education and Personal Development* (s. 229-242). Dordrecht/Heidelberg/New York/London: Springer.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative Inquiry & Research Design. Choosing Among Five Approaches*. (3. utg.). London: Sage Publications.
- DeCharmes, R. (1983). *Personal Causation: The Internal Affective Determinants of Behaviour*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates. (Opprinnelig publisert 1968).
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York: Plenum Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The 'what' and 'why' of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268. Hentet fra http://www.selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2000_DeciRyan_PIWhatWhy.pdf
- Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen lærer og elev: Avgjørende for elevenes læring og trivsel* (1. utg.). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Dweck, C. S. (1999). *Self-Theories: Their Role in Motivation, Personality, and Development*. Philadelphia: Psychology Press.

- Dysthe, O., Hertzberg, F., & Hoel, T. L. (2010). *Skrive for å lære* (2. utg.). Oslo: Abstrakt Forlag.
- Elliot, A. J., & Church, M. A. (1997). A Hierarchical Model of Approach and Avoidance Achievement Motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72(1), 218-232. doi: 0022-3514/97/\$3.00
- Elliot, A. J., & Harackiewicz, J. M. (1996). Approach and Avoidance Achievement Goals and Intrinsic Motivation: A Mediational Analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(3), 461-475. doi: 0022-3514196/\$3.00
- Ericsson, K. A., Krampe, R. T., & Tesch-Römer, C. (1993). The Role of Deliberate Practice in the Acquisition of Expert Performance. *Psychological Review*, 100(3), 363-406. doi: 0033-295X/93/\$3.00
- Fjellstad, B. K. (2005). *Musikklinja som intensjon og opplevd virkelighet*. (Hovedfagsoppgave, Høgskolen i Tromsø & Norges Musikkhøgskole), B.K. Fjellstad, Tromsø/Oslo.
- Gagné, M., & Deci, E. L. (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational Behavior*, 26, 331-362. doi: 10.1002/job.322
- Halkier, B. (2010). *Fokusgrupper*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Hallam, S., Rinta, T., Varvarigou, M., Creech, A., Papageorgi, I., Gomes, T., & Lanipekun, J. (2012). The development of practising strategies in young people. *Psychology of Music*, 40(5), 652-680. doi: 10.1177/0305735612443868
- Halvorsen, S. E. (2007). *Å synge rytmisk når utgangspunktet er klassisk: En studie i rytmisk sangteknikk*. (Masteroppgave, Universitetet i Oslo), S.E. Halvorsen, Oslo. Hentet fra <https://www.duo.uio.no/handle/10852/27118>
- Hammer, A. (2007). Når det førmoderne møter det postmoderne: En introduksjon til Richard Schechners performance-teori. *Norsk Shakespeare- og teatertidsskrift*(1), 19-23.
- Hanken, M., & Johansen, G. (2013). *Musikkundervisningens didaktikk* (2. utg.). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Imsen, G. (2005). *Elevenes verden. Innføring i pedagogisk psykologi* (4. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Isaksen, B. (2014). Kunstnerlæreren - mellom det kontinuerlige og det diskontinuerlige. I E. Angelo & S. Kalsnes (Red.), *Kunstner eller lærer? Profesjonsdilemmaer i musikk- og kunstpedagogisk utdanning* (s. 184-194). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Johannessen, A., Tufte, P. A., & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (4. utg.). Oslo: Abstrakt Forlag.
- Johansen, G. G. (2013). *Å øve på improvisasjon. Ein kvalitativ studie av øvepraksisar hos jazzstudentar, med fokus på utvikling av improvisasjonskompetanse*. (Doktorgradsavhandling), Norges Musikkhøgskole, Oslo. Hentet fra <http://brage.bibsys.no/xmlui/handle/11250/172637>
- Jørgensen, H. (2011). *Undervisning i øving. En innføring for sang- og instrumentallærere*. Oslo: Norsk Musikkforlag A/S.
- Kempe, A.-L., & West, T. (2010). *Design för lärande i musik*. Stockholm: Norstedts.
- Kjørup, S. (2008). *Menneskevidenskabernes Humanistiske forskningstraditioner 2* (2. utg.). Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.

- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Letnes, M. A. (2013). Barnehagebarns kunstmøte i digitalestetisk praksis. I A.-L. Østern, G. Stavik-Karlsen & E. Angelo (Red.), *Kunstpedagogikk og kunnskapsutvikling* (s. 129-149). Oslo: Universitetsforlaget.
- Lillemyr, O. F. (2007). *Motivasjon og selvforståelse. Hva ligger bak det vi gjør?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, California: Sage Publications.
- Lindseth, A., & Norberg, A. (2004). A phenomenological hermeneutical method for researching lived experience. *Nordic College of Caring Sciences*, (18), 145-153.
Hentet fra http://www.unn.no/getfile.php/UNN%20INTER/Enhet/Allmennpsykiatri_web/scs_258.pdf
- Loe, I. (2012). *Gje meg handa di: Kroppsbasert metodikk i sang og musikkundervisningen*. (Masteroppgave, Norges Teknisk-Naturvitenskapelige Universitet), I. Loe, Trondheim. Hentet fra <http://ntnu.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2:542310>
- Maehr, M. L. (1984). Meaning and Motivation: Toward a Theory of Personal Investment. I R. E. Ames & C. Ames (Red.), *Research on Motivation in Education, Volume 1: Student Motivation* (s. 115-144). San Diego: Academic Press.
- Malt, U. (2009). *Humanistisk Psykologi*. *Store Medisinske Leksikon*. Lokalisert 11.12.2014.
Hentet fra https://sml.snl.no/humanistisk_psykologi
- Maslow, A. H. (1970). *Motivation and Personality* (2. utg.). London: Harper & Row.
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological Research Methods*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Nicholls, J. G. (1989). *The Competitive Ethos and Democratic Education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Nielsen, S. G. (1998). *Selvregulering av læringsstrategier under øving. En studie av to utøvende musikkstudenter på høyt nivå*. (Doktorgradsavhandling), Norges Musikkhøgskole, Oslo.
- Nielsen, S. G. (2004). Strategisk læring på instrumentet. I G. Johansen, S. Kalsnes & Ø. Varkøy (Red.), *Musikkpedagogiske utfordringr. Artikler om musikkpedagogisk teori og praksis* (s. 33-45). Oslo: Cappelen Akademisk.
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier. Den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. (2000). *En skole - to verdener: Et teoretisk og empirisk arbeid om problematferd og mistilpasning i et elev- og lærerperspektiv*. (Doktorgradsavhandling), Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo, Oslo.
- Nordenbo, S. E., Larsen, M. S., Tiftikci, N., Wendt, R. E., & Østergaard, S. (2008). *Lærerkompetanser og elevers læring i barnehage og skole. - Et systematisk review utført for Kunnskapsdepartementet, Oslo*. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag, Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning.
- Pehrsson, C. (2012). *Musikhögskolelärares yrkeskunnande. Anteckningar av en autodidakt*. Stockholm: Dialoger Förlag & Metod.

- Persen, Å. B. (2005). «Utrolig å få synge ut»: Om hvordan sangglede kan hemmes og fremmes. (Hovedfagsoppgave, Universitetet i Oslo), Å.B. Persen, Oslo. Hentet fra <https://www.duo.uio.no/handle/10852/27046>
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Quintilian, M. F. (1920). *The Instituto oratoria of Quintilian. Books I-III* (H. E. Butler, overs.). London: Harvard University Press.
- Repstad, P. (2007). *Mellom nærhet og distanse* (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Rienecker, L., & Jørgensen, P. S. (2013). *Den gode oppgaven. Håndbok i oppgaveskriving på universitet og høyskole* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke.
- Ringdal, K. (2013). *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (3. utg.). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke.
- Romme, I. B. (2009). *Klassisk sanglærer vs. rytmisk repertoar. En undersøkelse av sangundervisning i videregående skole*. (Masteroppgave, Norges Musikkhøgskole), I.B. Romme, Oslo. Hentet fra <http://brage.bibsys.no/xmlui/handle/11250/172546>
- Ruud, E. (1983). *Musikken - vårt nye rusmiddel? Om oppdragelse til og gjennom musikk i dagens samfunn*. Oslo: Norsk Musikkforlag.
- Ruud, E. (2013). *Musikk og identitet* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67. doi: 10.1006/ceps.1999.1020
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2002). An Overview of Self-Determination Theory: An Organismic-Dialectical Perspective. I E. L. Deci & R. M. Ryan (Red.), *Handbook of Self-Determination Research* (s. 3-37). USA: The University of Rochester Press.
- Røe, A. (2014). *Hovedinstrumentet, musikken og meg. Motivasjon for øving*. (Masteroppgave, Høgskolen i Hedmark), A. Røe, Hedmark. Hentet fra <http://hdl.handle.net/11250/225825>
- Sadolin, C. (2012). *Complete Vocal Technique* (3. utg. Vol. 1). København: Shout Publications.
- Schei, T. B. (2007). *Vokal identitet. En diskursteoretisk analyse av profesjonelle sangeres identitetsdannelse*. (Doktorgradsavhandling), Det humanistiske fakultet, Universitetet i Bergen, Bergen.
- Selander, S., & Kress, G. (2010). *Design för lärande - ett multimodalt perspektiv*. Stockholm: Norstedts.
- Sitter, N. (2013). Tenåringers multimodale meningsskaping i storyline. I A.-L. Østern, G. Stavik-Karlsen & E. Angelo (Red.), *Kunstpedagogikk og kunnskapsutvikling* (s. 173-192). Oslo: Universitetsforlaget.
- Skaalvik, E., & Federici, R. A. (2013). Lærer-elev-relasjonen: Betydning for elevenes motivasjon og læring. *Bedre Skole*, (nr. 1), 58-63. Hentet fra https://www.utdanningsforbundet.no/upload/Tidsskrifter/Bedre%20Skole/BS_1_2013/BS_1-13_web_Federici_Skaalvik.pdf
- Skaalvik, E., & Skaalvik, S. (2013). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

- Skarpengland, A. (2003). *Den rytmiske sanger: Hva ligger bak ønsket om å synge?* (Hovedfagsoppgave, Universitetet i Oslo), A. Skarpengland, Oslo.
- Skotmyr, M. (2005). *Hva fremmer sanggleden?: Med fokus på en intervjuundersøkelse av sangelever i kulturskolen, forstått ut ifra et pedagogisk perspektiv.* (Hovedfagsoppgave, Universitetet i Oslo), M. Skotmyr, Oslo. Hentet fra <https://www.duo.uio.no/handle/10852/27057>
- Stavik-Karlsen, G. (2013). Provokasjon for å koble elevene på. I A.-L. Østern, G. Stavik-Karlsen & E. Angelo (Red.), *Kunstpedagogikk og kunnskapsutvikling* (s. 234-260). Oslo: Universitetsforlaget.
- Strandkleiv, O. I. (2006). *Motivasjon i praksis. Håndbok for lærere.* Oslo: Elevsiden.
- Svela, G. G. (2013). *Hvilke likheter og forskjeller finnes mellom klassisk sangopplæring og jazzsangopplæring, og hvordan kan de to opplæringstradisjonene dra nytte av gjensidig kompetanseutveksling?* (Masteroppgave, Norges Musikkhøgskole), G. G. Svela, Oslo.
- Teigen, K. H. (2013). *Motivasjon.* *Store Norske Leksikon.* Lokalisert 11.12.2014. Hentet fra <https://snl.no/motivasjon>
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode* (4. utg.). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke.
- Tjora, A. (2012). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Tjønneland, E. (2011). *Determinisme - filosofi.* *Store Norske Leksikon.* Lokalisert 13.05.2015. Hentet fra <https://snl.no/determinisme/filosofi>
- Turner, V. (1974). *Dramas, Fields and Metaphores: Symbolic Action in Human Society.* Itacha, N.Y. and London: Cornell University Press.
- Utdanningsdirektoratet. (2006a). *Læreplan i musikk - programfag i utdanningsprogram for musikk, dans, drama, programområde for musikk.* Lokalisert 11.04.2015. Hentet fra <http://www.udir.no/kl06/MDD-01>
- Utdanningsdirektoratet. (2006b). *Læreplan i instrument, kor, samspill, programfag i utdanningsprogram for musikk, dans, drama, programområde for musikk.* Lokalisert 11.04.2015. Hentet fra <http://www.udir.no/kl06/MUS5-01>
- Vejleskov, H. (2009). *Motivation. Om motivationens betydning for undervisningen.* København: Gyldendalske Boghandel, Nordisk Forlag.
- Waagen, W. (2011). *Kulturskole - profesjon og bærekraft.* Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Wentzel, K. R. (1996). Introduction: New perspectives on motivation at school. I J. Juvonen & K. R. Wentzel (Red.), *Social Motivation: Understanding Children's School Adjustment* (s. 1-8). New York: Cambridge University Press.
- Wilkinson, S. (2004). Focus group research. I D. Silverman (Red.), *Qualitative Research: Theory, Method and Practise* (2 utg., s. 177-199). London: Sage Publications.
- Willis, P. (1990). *Common Culture: Symbolic Work at Play in the Everyday Cultures of the Young.* Buckingham: Open University Press.
- Østern, A.-L. (2010a). Estetisk tilnærming til læring. I S. S. Hovdnak & O. Erstad (Red.), *Kunnskap i skolen* (s. 181-198). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.

- Østern, A.-L. (2013). Kunstneren som veileder for barns kunstmøte. En studie av prosjektet "En stein er en del av jordkoloden". I A.-L. Østern, G. Stavik-Karlsen & E. Angelo (Red.), *Kunstpedagogikk og kunnskapsutvikling* (s. 19-36). Oslo: Universitetsforlaget.
- Østern, A.-L. (2014). Å tenke som en dramaturg i undervisningen. I A.-L. Østern (Red.), *Dramaturgi i didaktisk kontekst* (s. 19-35). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke.
- Østern, T. P. (2009). *Meaning-making in the Dance Laboratory. Exploring dance improvisation with differently bodied dancers*. (Doktorgradsavhandling), Teatterikorkeakoulu, Helsinki.
- Østern, T. P. (2010b). Teaching Dance Spaciously. *Nordic Journal of Dance*, 1, 47-57. Hentet fra <http://www.nordicjournalofdance.com/TeachingDanceSpaciously.pdf>
- Østern, T. P., & Strømme, A. (2014). Sanselig didaktisk design. I T. P. Østern & A. Strømme (Red.), *Sanselig didaktisk design: SPACE ME*. (s. 9-26). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke.
- Østmoe, T. I. (2014). *Quintilian*. *Store Norske Leksikon*. Lokalisert 10.12.2014. Hentet fra <https://snl.no/Quintilian>

Vedlegg

Informert samtykke fra forskningdeltakerne

Til sangelev: _____

Christer T. Aannestad
C/o Sandberg
Konglevegen 11B
7058 Jakobsli

Trondheim, (dato)

Forespørsel om deltakelse og samtykke til gjennomføring av forskningsprosjektet:

«*Sangdidaktikk og elevmotivasjon i videregående skole*

- *Didaktiske aspekter som spiller inn på elevers opplevelse av motivasjon i sangundervisningen*»

Jeg er mastergradsstudent ved NTNU – Program for lærerutdanning og jobber med et forskningsprosjekt omkring *sangdidaktikk og elevmotivasjon i videregående skole*. Min veileder i dette prosjektet er Elin Angelo som er førsteamanuensis i estetiske fag ved NTNU. Hensikten med prosjektet er å undersøke hvilke aspekter ved sangundervisningen som påvirker din opplevelse av motivasjon. Funnene i undersøkelsen vil kunne være et bidrag til kunnskapsutviklingen innen det sangpedagogiske området, og til videre utvikling av sangundervisningen i den videregående skolen.

Jeg har tidligere vært i kontakt med avdelingsleder (**navn, avdelingsleder**) ved (**navn, skole**) og fått samtykke i å gjennomføre et gruppeintervju sammen med deg og 2 andre sangelever (**dato**) fra **kl. XX:XX til ca. XX:XX** dersom du selv ønsker å delta. **Oppmøtested** etter avtale med din sangpedagog.

Intervjuet vil bli tatt opp med lydopptaker, og varigheten er satt til ca. 1 klokke. Jeg er bl.a. interessert i å finne ut av hvordan du opplever at valg av *sanger, lærerens arbeidsmetoder, mål og intensjoner* for undervisningen, ivaretagelse av *egne ønsker/erfaringer/behov/meninger* påvirker din opplevelse av motivasjon.

Alle personopplysninger og informasjon som fremkommer av intervjuet vil bli behandlet konfidensielt under hele arbeidsprosessen. Min veileder, Elin Angelo, vil kunne få tilgang til person- og dataopplysninger underveis ved behov. Opptakene vil bli overført til min bærbare datamaskin og blir deretter slettet fra opptakeren. Datamaskinen er passordbeskyttet og det er kun jeg som har tilgang til den. Prosjektet skal etter planen avsluttes 31. mai 2015. Da vil alle innsamlede data anonymiseres og alle lydopptak vil bli slettet. Du vil ikke kunne gjenkjennes som forskningsdeltaker i den ferdig publiserte masteroppgaven.

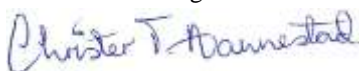
Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert. Prosjektet er godkjent av Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Skulle det dukke opp spørsmål underveis må du ikke nøle med å ta kontakt med meg på tlf. 458 51 907 eller via e-post: christer@christeraannestad.no.

Med dette håper jeg på ditt samtykke, og gleder meg til gruppesamtale omkring sang og motivasjon. Samtykke gis ved å signere på neste side og levere svarslippen direkte til undertegnede før vi starter intervjuet.

Tusen takk for hjelpen!

Med vennlig hilsen



Christer T. Aannestad

Mastergradsstudent, estetiske fag

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt informasjon om forskningsprosjektet «Sangdidaktikk og elevmotivasjon i videregående skole. Didaktiske aspekter som spiller inn på elevers opplevelse av motivasjon i sangundervisningen», og samtykker i deltakelse på gruppeintervju der Christer T. Aannestad får bruke lydopptaker som dokumentasjonsgrunnlag.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 31. mai 2015. Da vil alle innsamlede data anonymiseres og alle lydopptak vil bli slettet. Du vil ikke kunne gjenkjennes som forskningsdeltaker i den ferdig publiserte masteroppgaven.

Dato: _____

Navn: _____
(*Signatur, forskningsdeltaker*)

NB! Dersom eleven er under 15 år må samtykkeerklæringen signeres av foreldre/foresatte. Alle elever mellom 15 og 17 år bes om å forevise dette skrevet til sine foreldre/foresatte.

Samtykkeerklæringen leveres direkte til Christer samme dag som intervjuet finner sted.

Intervjuguide

A) Bakgrunn:

Hensikt: Å etablere tillit, å finne ut hva som ligger til grunn for elevenes interesse for sangfaget, evt. hva slags type motivasjon som ligger til grunn.

1) Hvorfor har dere valgt nettopp sang som hovedinstrument?

- Spesielle opplevelser, episoder, erfaringer som har hatt betydning for valget?

2) Hvor mye tid bruker dere på å synge hver uke?

- Tid til strategisk øving? Tid til øving for moroskyld?

B) Opplevelse av motivasjon i sangundervisningen:

Hensikt: Å finne ut hva det er ved sangtimene som gjør at elevene opplever motivasjon eller amotivasjon, for så å kunne fortolke hvilke didaktiske aspekter som berøres av dette. Hva slags motivasjonstyper kan knyttes til elevenes svar?

3) Hva opplever dere som det mest meningsfulle ved sangundervisningen?

- Spesielle episoder eller opplevelser?
- Noe læreren gjør? (Hvorfor?)
- Noe dere selv er med på å påvirke? (Hvorfor?)

4) Har dere opplevd noe som dere ikke synes er så meningsfullt?

- Spesielle episoder eller opplevelser?
- Noe læreren kunne ha gjort annerledes? (Hvorfor?)
- Noe dere selv kunne ha gjort annerledes? (Hvorfor?)

C) Opplevelse av egen kompetanse, mestring og verdsettelse i sangfaget:

Hensikt: Å finne ut hvordan elevene opplever sine egne ferdigheter i faget, samt hvordan disse blir verdsatt.

5) Hva tenker dere om at ferdighetene deres blir målt med en karakter?

- Bevissthet/oppfatninger/meninger omkring hva som blir vurdert
- Hvordan påvirker dette dere som sangelever?

D) Avsluttende ord om motivasjon for sangfaget:

Hensikt: Å runde av intervjuseansen ved å åpne for noen siste refleksjoner omkring interessen for sangfaget. Kanskje har de foregående spørsmålene ledet an til nye innsikter og refleksjoner? Kan det være noe ytre motivasjonskrefter som elevene ikke har tenkt på?

7) Er det noe annet, utover det dere allerede har sagt, som gjør at dere har valgt å holde på med sang?

- Karakterer/kompetansemåloppnåelse?
- Pådriv fra foreldre/venner/familie?
- Fremtidsambisjoner?
- Idoler?
- Tv-program(mer)?
- Lønn?

Prosjektgodkjenning fra NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS

NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



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

Elin Angelo
Program for lærerutdanning NTNU
Låven, Dragvoll gård
7491 TRONDHEIM

Vår dato: 22.10.2013

Vår ref: 35623 / 2 / HT

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 24.09.2013. Meldingen gjelder prosjektet:

35623	<i>Sangdidaktikk og elevmotivasjon i videregående skole: Didaktiske aspekter som spiller inn på elevers opplevelse av motivasjon i sangundervisningen</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>NTNU, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Elin Angelo</i>
<i>Student</i>	<i>Christer T. Aannestad</i>

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

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

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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.05.2015, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Vigdís Namtvedt Kvalheim

Hildur Thorarensen

Kontaktperson: Hildur Thorarensen tlf: 55 58 26 54

Vedlegg: Prosjektvurdering

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

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO NSD, Universitet i Oslo, Postboks 1045 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47 22 85 52 11. nsd@uo.no
TRONDHEIM NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47 73 59 19 07. kjone.skarv@hst.ntnu.no
TRONDHØI NSD SVI, Universitetet i Tromsø, 9017 Tromsø. Tel: +47 77 64 43 36. nsd@uiba.ut.no