

Musikk som modalitet for tekstskaping

- Musikklytting som estetisk tilnærming

til det å skrive tekster

Rikke Karlsen høst 2012

Masteroppgave i fag- og yrkesdidaktikk, estetiske fag

NTNU – Program for lærerutdanning

Sammendrag

Masteroppgaven ”Musikklytting som estetisk tilnærming til det å skrive tekster” har til hensikt å identifisere hvordan musikklytting som estetisk tilnærming fungerer i forhold til det å skrive tekster for elever på mellomtrinnet. Forarbeidet med denne oppgaven startet som et eksplorerende pilotstudie ved en skoles 4-trinn, der hensikten var å utforske ulike estetiske tilnærminger til tekstskaping i norskfaget. På grunnlag av dette var det spesielt *en* tilnærming som fungerte særskilt godt, som ved dette skilte seg ut som et interessant felt for videre utforskning. Derfra startet utviklingsstudiet som denne masteroppgaven bygger på, med 13 elever på 4-trinn, der jeg gjorde et forsøk på å karakterisere hvordan ”musikklytting som estetisk tilnærming til det å skrive tekster” fungerer i praksis i norskfaget.

Masteroppgaven bygger på innsamlet kunnskap fra 4 norsktimer, der jeg som forsker gjennomførte en intervensjon som gjestelærer med musikk som estetisk tilnærming til å skrive tekster i norskfaget. Studiens data bygger på elevperspektivet, tekstene elevene skrev og video-observasjoner av skoletimenes sosiale helhet. Herfra ble ulike analyser gjennomført, der ulike momenter ved elevenes perspektiver, elevtekstene og video-observasjonene kom til overflaten, som fra hvert sitt hold karakteriserte hvordan musikklytting helhetlig fungerer i forhold til tekstskaping. På grunnlag av både elevene, tekstene og den sosiale helheten, viser studien hvordan elevers erfaringer og opplevelser med hverdagslivet og det multimodale samfunnet utenfor skolen er avgjørende faktorer for hvordan musikklytting fungerer med tekstskaping i norskfaget. Studien synliggjør med dette muligheter, men også utfordringer som ligger til grunn for hvordan et prosessorientert estetisk arbeid fungerer i en læringsinstitusjon, som til tross for et multimodalt samfunn, fortsatt ligger dypt forankret i en tradisjonell forståelse av kunnskap.

Nøkkelord

Estetisk tilnærming, tekstskaping, kunnskap, skoleutvikling, musikklytting, utviklingsforskning, intervensjon, modalitetsbruk, undervisning

Abstract

The master thesis "Music Listening as an aesthetical approach to writing texts" are intended to identify how music listening as an aesthetical approach works in relation to writing texts for pupils in middle school. The preparations of this thesis started off as an exploratory pilot study with a school's fourth graders, which aimed to explore different aesthetical approaches to text creation in Norwegian. Based on this intervention, there was one approach that worked particularly well, as by this stood out as an interesting field for further exploration. Then began the development of the study which this thesis is based on, with thirteen fourth graders, where I made an attempt to characterize how "music listening as an aesthetical approach to writing texts" works in practice in Norwegian.

The thesis is based on the knowledge collected from four Norwegian lessons, where I as a researcher conducted an intervention as a guest teacher of music as an aesthetical approach to writing texts in Norwegian. The data of the study, are based on the pupil perspective, the texts written by the pupils and video observations of four Norwegian lessons. From the various analyzes carried out, different diverse elements of the students' perspectives, student texts and video observations conducted in characterizing the coherent functions of music listening in relation to text creation. On the basis of the pupils, the texts of the pupils and the social whole of the video observations, the study shows how pupils' experiences with everyday life and the multimodal community outside the school determines how music listening works in relation to text creation in Norwegian. The study reflects upon this, opportunities, but also challenges that underlie a process-oriented aesthetical work in a learning institution that, despite a multimodal society, still is deeply rooted in a traditional understanding of knowledge.

Keywords

Aesthetical approach, text creation, formal research, school development, knowledge, writing, music listening, use of modalities, teaching

Forord

I 2001 befant jeg meg på et skrivekurs i regi av en forfatter, der musikklytting ble benyttet som en inngang for å skrive fortellinger. Dette var en erfaring jeg satte høyt, og som ga meg en opplevelse i forhold til å skrive, og som også førte meg til å ville skrive en masteroppgave om musikk. Gjennom å gjennomføre denne studien, og skrive denne oppgaven har jeg fått et dypere innblikk i hvilken personlig betydning musikk og kunstaktiviteter har for meg, men også hvilke betydninger det kan ha for andre, og hvordan dette er et tema jeg virkelig engasjerer meg for i forhold til meg selv, samfunnet og skolen.

Jeg ønsker først og fremst å takke min hovedveileder Tone Pernille Østern for konstant støtte, motivasjon og unnværlig god veiledning gjennom hele prosessen, som jeg ikke hadde klart meg uten. Jeg ønsker også å takke min biveileder Roy Aksel Waade for gode råd og teoritips i forhold til masterprosjektet. Ikke minst ønsker jeg å takke mine informanter, masterprosjektet hadde ikke vært mulig å gjennomføre uten en skole som har vært så åpenhjertige og samarbeidsvillige som dere!

Ellers setter jeg stor pris på oppmuntring og frustrasjonsveksling med mine kjære estetiske og flotte masterstudiekollegaer. Takk til Nina Engesnes, Trine Telnes og Magnhild Tafjord for inspirasjonen og motivasjonen dere har gitt meg! Takk til familie, venner og min arbeidsplass som har holdt ut med meg gjennom denne prosessen, der alt har omhandlet denne masteroppgaven. Jeg lover at min egoistiske periode nå er over, og at jeg nå kan begynne å fokusere på andre enn meg selv og nå *virkelig være til stede* i sosial samhandling med både venner og familie.

INNHold

PROLOG	1
1. INNLEDNING	3
1. 1. EN PERSONLIG FORANKRING	3
1. 2. MUSIKK OG TEKSTSKAPING SOM MENINGSBÆRENDE MODALITETER I SAMSPILL	3
1. 3. MUSIKK OG TEKSTSKAPING	5
- BEHOVET FOR EN MULTIMODAL TEKSTPRAKSIS I ET ESTETISK PERSPEKTIV	5
1. 4. ET ESTETISK PERSPEKTIV PÅ NORSKFAGETS KUNNSKAPSSYN	7
1. 5. FRIGJØRENDE DIDAKTISKE DESIGN KONTRA DOMINERENDE KONVENSJONER	7
1. 6. DIDAKTISK INTERVENSJON OG DENS MULIGHETER	9
1. 7. PILOTPROSJEKTET	11
1. 7. 1. VIDEREUTVIKLING AV PILOTPROSJEKTET	11
1. 7. 2. PROBLEMSTILLING OG FORSKNINGSSPØRSMÅL	12
1. 8. OPPGAVENS DISPOSISJON	13
2. TEORETISK FORANKRING - TEKSTSKAPING OG MULTIMODALITET	15
2. 1. TEKSTSKAPING OG LÆRING – BEHOVET FOR NYE PERSPEKTIVER	15
2. 1. 1. SKOLEKULTUREN - DIDAKTISKE BEGRUNNELSER OG FUNKSJONER	16
2. 1. 2. FORTELLINGSSJANGEREN – ERFARING, MENING OG OPPLEVELSE	19
2. 1. 3. SEMIOTISKE RESSURSER OG UTFORDRINGER I EN FORANDERLIG TEKSTKULTUR	19
2. 2. MUSIKKLYTTING	22
2. 2. 1. MUSIKKENS BETYDNING – ET KONSTRUKTIVISTISK SYN	22
2. 2. 2. MUSIKKLYTTING SOM MENINGSSKAPENDE - OG BÆRENDE PROSESS	23
2. 2. 3. MUSIKKLYTTINGENS MULIGHETER FOR OPPLEVELSE OG PÅVIRKNING I PROSESSEN	24
2. 2. 4. LYTTERENS FORVENTNINGER OG HOLDNINGER	25
2. 2. 5. SOSIAL SETTING OG IDENTITET – STEMNING FOR LYTTING	26
2. 3. MUSIKK SOM MODALITET	29
- EN ESTETISK TILNÆRMING TIL TEKSTSKAPING	29
2. 3. 1. MUSIKK SOM ESTETISK INNGANG FOR TEKSTSKAPING – EN IGANGSETTENDE FIKSJONSIMPULS	30 30
2. 3. 2. MUSIKKLYTTING SOM ESTETISK STEMNING FOR TEKSTSKAPING	31
2. 3. 3. MUSIKK SOM DRAMATURGISK GREP FOR REMODALISERING OG GJENSKAPING AV ULIKE ERFARINGER	32 32
2. 3. 4. KOMPONISTEN DEBUSSY – EN IMPRESJONISTISK INNGANG TIL TEKSTSKAPING	35 35
3. METODOLOGISKE OVERVEIELSER	37
3. 1. EN SOSIALKONSTRUKTIVISTISK TILNÆRMING	37
3. 2. INTERPRETIVISME - STUDIENS VITENSKAPSTEORETISKE POSISJONERING	38
3. 3. UTVIKLINGSFORSKNING – STUDIENS METODOLOGISKE UTFORMING	39
3. 4. KUNSTFAGLIG FORSKNING – TVERRFAGLIGHET OG SKAPENDE ARBEID	42
3. 5. PILOTPROSJEKTET OG METODISKE VALG	44
3. 5. 1. HOVEDPROSJEKTET OG METODISKE VALG	46
- UTVIKLING AV DEN NYE INTERVENSJONEN	46

3. 5. 2. UTVALG AV INFORMANTER	47
3. 5. 3. STUDIENS TROVERDIGHET	48
3. 5. 4. STUDIENS DIDAKTISKE VALG OG UTFORDRINGER	49
3. 6. STUDIENS METODETRIANGULERING - VALG OG UTFORDRINGER	51
3. 7. OVERSIKT OVER INNSAMLINGSMATERIALET OG DET UTVALGTE MATERIALET	53
3. 8. ANALYSEMETODE	54
3. 8. 1. KVALITATIV KATEGORISERING AV ELEVPERSPEKTIVET OG TEKSTENE	54
3. 8. 2. TRANSKRIBERING OG ANALYSE AV VIDEO-OPPTAK	55
4. STUDIENS RESULTATER	59
4. 1. ELEVPERSPEKTIVET: ANALYSE AV ELEVENES LOGGER	59
4. 2. ELEVTEKSTENE: EN INNHOLDSANALYSE AV ELEVTEKSTENE	66
4. 2. 1. EKSEMPEL PÅ KATEGORISERINGEN	68
4. 2. 2. FORDYPET ANALYSE AV FIRE ELEVTEKSTER	70
- KARTLEGGING AV MØNSTRE I FORHOLD TIL MUSIKK SOM PÅVIRKENDE MODALITET I TEKSTEN	
TEKST 1. AV ELEV 11.	71
TEKST 2. AV ELEV 8.	74
TEKST 3. AV ELEV 5.	78
TEKST 4. AV ELEV 4.	81
4. 3. MUSIKKENS PÅVIRKNING: EN ANALYSE AV VIDEO-OBSERVASJONENE	86
5. DRØFTING	91
5. 1. TEKSTPERSPEKTIVET	91
5. 1. 1. KOMMUNIKASJON MED LIVET UTENFOR SKOLEN	91
5. 1. 2. MEDIEBASERTE TEKSTER	92
- MUSIKK SOM TILNÆRMING FOR REMODALISERING AV MEDIEBASERT ERFARING	92
5. 1. 3. MUSIKK SOM TILNÆRMING FOR GJENSKAPING AV VIRKELIGHETSNÆRE ERFARINGER	94
5. 2 ELEVPERSPEKTIVET	96
5. 2. 1. MUSIKK SOM PÅVIRKENDE STEMNING I EN NEGATIV RETNING	96
5. 3 MUSIKKPERSPEKTIVET	98
- MÅTENE MUSIKK PÅVIRKER	98
5. 4. AVSLUTNING - EN HELHETLIG OPPSUMMERING MED BLIKK PÅ ENDRING	101
LITTERATUR OG REFERANSELISTE	104
VEDLEGG	107

Matriseoversikt

MATRISE 1. KVALITATIV KATEGORISERINGSANALYSE AV ELEVPERSPEKTIVET.....	S. 60 - 65
MATRISE 2. KVALITATIV OG TEMATISK KATEGORISERINGSANALYSE AV ELEVTEKSTER.....	S. 67 - 68

Tabelloversikt

TABELL 1. KVALITATIV INNHOLDSANALYSE AV ELEVTEKST 1.....	S. 73 - 74
TABELL 2. KVALITATIV INNHOLDSANALYSE AV ELEVTEKST 2.....	S. 76 - 77
TABELL 3. KVALITATIV INNHOLDSANALYSE AV ELEVTEKST 3.....	S. 80 - 81
TABELL 4. KVALITATIV INNHOLDSANALYSE AV ELEVTEKST 4.....	S. 83 - 84
TABELL 5. INNHOLDSANALYSE AV TRANSKRIBERT VIDEO-OBSERVASJON 1. TIME.....	S. 87- 88
TABELL 6. INNHOLDSANALYSE AV TRANSKRIBERT VIDEO-OBSERVASJON 2. TIME.....	S. 88- 89
TABELL 7. INNHOLDSANALYSE AV TRANSKRIBERT VIDEO-OBSERVASJON 3-4. TIME.....	S. 89 - 90

Prolog

... jeg befinner meg ved inngangen til et skolebygg. Jeg har vokst opp i dette området og føler meg trygg i omgivelsene. Idet jeg åpner døren til lokalet der skrivekurset skal være, møtes jeg likevel av en fremmed lukt. Jeg ser rundt meg. Jeg er omringet av ukjente og granskende fjes. Før jeg vet ordet av det ropes navnet mitt opp. Jeg skvetter til, før jeg følger flokken foran meg mot et rom, uten å gi tegn til at jeg eksisterer. Rommet der skrivekurset skal være, møter meg. Det er mektig og kaldt, med pulter og stoler plassert i en halvsirkel. Jeg setter meg i god avstand fra de andre. Forfatteren presenterer seg selv og ønsker oss velkommen til kurset. Hun sier ikke mer, før hun deler ut ark og blyanter. Magen vrenger seg. Hun forteller at vi i dag er her for å skrive, men også for å lytte til musikk. Jeg engstes, jeg vet vel ikke hva jeg skal skrive om. Videre får vi beskjed om at vi ikke skal legge fra oss blyanten for å tenke. Vi skal lytte til musikken og hennes stemme, som vil veilede oss underveis. Hun sier vi skal la blyanten og musikken lede fortellingen. Jeg vet fortsatt ikke hva jeg skal skrive, og kvier meg for å spørre om det. Plutselig settes det på musikk! Jeg reagerer straks på ikke og ha hørt noe lignende før. Rekker ikke å tenke over hva som er hensikten med musikken eller hva jeg skal skrive, før musikken griper fatt i meg. Jeg forbinder øyeblikkelig det jeg hører med noe dystert. Jeg tar straks tak i blyanten og brått beskriver jeg en mørk og mystisk skog, hva jeg lukter, ser og hører. Plutselig høres en stemme. Det er forfatteren. Hun sier vi befinner oss ved et veiskille, hvor vi selv må avgjøre om vi ønsker å gå til venstre eller høyre. Jeg velger venstresiden, da den retningen ble valgt i filmen *Reisen til Julestjernen*. Det måtte jeg ha med. Der velger jenta historien handler om venstresiden da det er hjertesiden. Jeg fortsetter å skrive om en forunderlig reise. Jeg møter på en stor ulv med fryktinngytende øyne. Ulven kommer etter meg. Jeg blir opprørt over hva jeg selv skriver, prøver å finne veien bort fra ulven, men ender opp i en bekmørk hule. Jeg ser ingenting. Jeg har ikke kontroll på hva jeg selv skriver. Jeg gir til slutt etter for musikken, samt håndens målrettede bevegelser. Det ender med at jeg blir i hulen. Jeg skal ta et oppgjør med ulven. *Reisen* blir straks lengre. Jeg må finne løsningen på en gåte. Fortellingen er ikke over. Det føles som at det bare er hånden og øret som samarbeider, jeg blir trukket inn i en tilstand av flyt og har ikke tid til å tenke over hva som blir skrevet. Plutselig skjer det noe uventet. Jeg møter ulvens blick. Ulvens skarpe og gule øyne skimrer kraftig i mørket. Jeg springer øyeblikkelig ut av hulen med ulven i hælene.

Jeg vet ikke hvor jeg er på vei eller hvor mange sider jeg har skrevet, ettersom jeg begynner på et nytt ark hele tiden. Hjertet banker usedvanlig hurtig. En klamhet og sårhet sprer seg i fingrene rundt blyanten. Hånden verker, men jeg kan ikke stoppe. Jeg må bare skrive en setning til, og enda en til før musikken forsvinner. Jeg fortsetter å skrive iherdig, før jeg plutselig rives ut av teksten og ufrivillig ut i virkeligheten. Jeg innser brått at musikken er borte og at jeg befinner meg i et klasserom. Forfatteren sier vi igjen må velge mellom høyre og venstre, før musikken settes på. Jeg velger fremdeles venstre, har ikke tid til å vurdere noe annet. Jeg må komme meg unna den skrekkelige ulven. Musikken settes på. Jeg ser ulven. Jeg skriver meg straks bort fra ulven. Jeg løper fort, målrettet og med null intensjon om å rette på skrivefeilene. Tenk hvis ulven tar meg igjen! Hjertet hamrer umåtelig. Hånden skjelver, men den skriver fortsatt. Verkingen er uutholdelig. Hånden skriver av seg selv, jeg må skrive ned ALT, før jeg mister det. Jeg hører forfatteren si at vi må forberede oss på å legge ned blyanten og avslutte. Nei. Vent! Bare en setning til så er jeg i sikkerhet. Der! Nei, jeg må ha med det ordet og. Musikken forsvinner og verdenen jeg befant meg i, sviner sakte hen. Da legger dere fra dere blyanten, sier forfatteren. Jeg senker skuldrene, rister oppgitt på hodet og legger fra meg blyanten med et tungt sukk. Jeg mistet den siste setningen. Typisk. Jeg beveger på fingrene. Hånden er svett og fingrene har stivnet. Jeg tar så en titt på alle arkene jeg har skrevet og teller dem. En, to, tre, fire, fem, seks, syv, åtte, ni ... ti ark! Jeg har skrevet ti ark til sammen. Jeg blir forbløffet, rekker så vidt å skimle gjennom fortellingen, før forfatteren spør om det er noen som ønsker å lese opp. Hånden min rekkes beslutsomt opp, før jeg i det hele tatt rekker å overveie hvorfor. Forfatteren peker i min retning. Igjen, jeg blir engstelig og kjenner en trykkende frykt spre seg i brystet. Før jeg vet ordet av det, har jeg reist meg. Jeg ser forstumlet rundt meg. Alle blikk er rettet mot meg. På vei mot forfatteren krympes jeg, med skjelvende skritt. Framme ved kateteret dreies kroppen redselsfullt mot de andre. Arkene glir gjennom mine svette og skjelvende fingre. Jeg er redd for å miste dem og tviholder, så knokene stivner. Idet jeg starter opplesningen så skjer det noe rart. Jeg kjenner sporenstreks en oppslukende varme. Den prikker i brystet mitt og varmen fordeler seg rundt i leddene mine. Frykten ebber ut av meg. Knokene slipper taket om arkene. Jeg hever hodet og møter blikket til de fremmede kursdeltakerne. Kroppen føles lettere. En bekvem trygghet og stolthet oser gjennom meg. Jeg har skrevet en fortelling.

1. Innledning

1. 1. En personlig forankring

Høsten 2001 deltok jeg på et skrivekurs ved Agder folkehøgskole i regi av en forfatter. Jeg befant meg i niende klasse på ungdomsskolen det året, og jeg hadde da sansen for å skrive fortellinger. Dette skrivekurset var et gratis tilbud for både barn og unge som ønsket å skrive på andre måter, der musikklytting ble kombinert med å skrive. Dette kurset ga meg noe annerledes, enn hva norsktimene på ungdomsskolen gjorde. Kurset ga meg en musikkopplevelse, en skriveopplevelse og ikke minst en trygghet i forhold til min egen skaperevne.

Den dag i dag lurer jeg fortsatt på hvordan akkurat musikk bidro til at jeg følte på en slik meningsbærende skrivefølelse, og var det i det hele tatt musikken som bidro til det? Hvordan ble min skaperevne så motivert i prosessen? Hvordan ble skriveprosessen eller skriveopplevelsen didaktisk iscenesatt eller i det hele tatt etablert? Jeg ble nysgjerrig på akkurat *hvordan* musikk kan fungere som en *estetisk tilnærming* eller meningstilbud i norskfagets skriveundervisning, og hvilke betydninger som inngår i dette fra elevenes, tekstens og musikkens perspektiv. Det er bakgrunnen for at jeg valgte *Musikklytting som estetisk tilnærming for å skrive tekster* som tema for denne masteroppgaven.

1. 2. Musikk og tekstskaping som meningsbærende modaliteter i samspill

I den innledende personlige fortellingen, opplevde jeg hvordan musikken fikk en igangsettende og vedlikeholdende funksjon i skriveprosessen. Musikken oppslukte meg fullstendig i skriveprosessen, og jeg opplevde at sansene mine overgikk det tenkende. Dahl (2008, s. 46) tar for seg musikken i forhold til hvordan en musikkopplevelse etableres. Han beskriver lytting som en erkjennelsesprosess av seg selv og andre. Prosessen er en overgang fra sansningen av lydbølger som treffer øret, som gjennom en persepsjonsprosess blir omgjort til nerveimpulser som hjernen kan arbeide med. Kanskje musikken bidro til at skriveprosessen ble en del av en større helhet, der musikken ga meg andre og nye impulser, eller *mer* å arbeide med i forhold

til teksten. Musikken fungerte sådan meningsskapende og erkjennende i samspill med teksten, der sansene og følelsene så vel som tankene var avgjørende for hvor oppslukt jeg ble av tekstarbeidet.

Likevel er det ikke bare musikk som har et opplevelsespotensial. Det å lære seg å skrive kan også i følge Dagrud Skjelbred (2006, s. 36) være en vei til både opplevelse og utfoldelse. Med andre ord så trenger ikke musikken å være den hovedsaklige meningskapende impulsen for tekstsaking. Det omhandler heller et samspill av ulike tegnsaking ved bruk av ulike semiotiske ressurser. Slike tegn eller semiotiske ressurser defineres som menneskelig kommunikasjon eller ulike måter å kommunisere på i sosiale prosesser. Dette kan i følge Smidt m.fl (2011, s. 52) være tale, som vi bruker i vårt muntlige språk, eller skriftspråk. Det kan også være bilder, gester eller lyder som brukes som kommunikasjon mellom mennesker. Slike ressurser kan være sosialt og kulturelt pregede og gir ut ifra det ulike meninger.

Herfra fungerer slike ressurser meningsbærende eller meningskapende sammen i et samspill, hvor for eksempel lyd eller musikken som en semiotisk ressurs, kan fungere utfyllende med en annen sosial eller kulturell mening enn skriften, ved for eksempel lytting til musikk i en skriveprosess. Skjelbred (2006, s. 37) skriver hvordan en tekst i tillegg til å handle om noe og ha en funksjon, også skal være en bærer av mening, og hvordan musikk kan, som skriften, fungere meningsbærende, for å skape en tekst. Dette er noe som også Tønnessen (2010, s. 12) påstår i forhold til sammensatte og multimodale tekster, der det ikke bare er alfabetet og bokstaver som formidler mening, men også lyder og kroppsspråk fungerer som tegn som kommuniserer mening. Med andre ord så har musikken og skriften på hver sin måte muligheter for kommunisering av mening. Med utgangspunkt i dette, ble denne studien igangsatt av at jeg er nysgjerrig på hvordan og hvilke muligheter musikk som estetisk tilnærming har for å kommunisere mening eller fungere meningsbærende – og skapende ved lytting til musikk i en skriveprosess. Hvilke reaksjoner og betydninger foreligger i forhold til musikkens muligheter for påvirkning på lytteren eller teksten i en skriveprosess?

1. 3. Musikk og tekstskaping

- Behovet for en multimodal tekstpraksis i et estetisk perspektiv

Smidt m.fl (2011, s. 18) diskuterer lyd og musikk som *estetiske tillegg*, som ofte forekommer i didaktiske og multimodale tekster. Her uttrykker de en bekymring i forhold til skriftens dominans i skolen, da den ”er så innarbeidet i skolens tekstpraksis at elevene ikke leser eller tar inn det fulle multimodale uttrykket når de møter skolens fagtekster” (Smidt, 2011, s. 18). Med andre ord, så vil kanskje det *estetiske tillegget* ikke gi den mening som den har potensial til å gjøre, da elevene ikke vet hvordan de skal forholde seg til det. Når da den nye tekstkulturen som dominerer samfunnet i form av stadig fornyede modaliteter, også dominerer skolens tekstkultur, så står en kanskje ovenfor en ubalanse mellom en multimodal tekstpraksis og elevenes multimodale kompetanse. Dette fordrer da en utvikling av estetiske modaliteter i tekstundervisning, slik at eleven får ”*sammenlese* de modalitetene som bidrar til meningsdanningen” (Smidt m.fl, 2011, s. 19). Slik kan kanskje den multimodale tekstpraksisen som i framtiden vil kunne dominere skolen være i balanse med elevenes multimodale forståelse av skolens fagtekster.

Likevel handler det ikke bare om en *framtidig* balanse mellom den sammensatte tekstpraksisen og elevenes kompetanse, men også om skolekultur som den er *idag*. Her domineres skolen fortsatt av en tradisjonell forståelse av kunnskap. I følge Høhr (i Østern m.fl, i trykk 2013, s. 1) er den estetiske aktiviteten i dag heller lagt til utvalgte faglige institusjoner som ”museer, konsertsaler, forlagsvesen, film og musikkindustri, teater, mens skolen og den høyere utdanning har spesialisert seg på boklig viten og begrepsmessige forståelsesformer”.

Likevel skriver Smidt m.fl (2011, s. 18) i en analyse, hvordan skolen i dag likevel er i startfasen av en multimodal og estetisk utvikling, der de benytter andre modaliteter som bilder, gjenstander, muntlig fortelling og dramatisering i startfasen av presentering av tekster for å skape interesse og motivasjon for tekstarbeidet. Men dette står ikke i stil til et estetisk perspektiv da det hos mange lærer mangler en estetisk forståelse for bruken av modaliteter i praksis; ”... når fasen for etterarbeid kommer, blir utvalget av modaliteter gjerne fattigere. Da skal elevene først og fremst skrive” (Smidt m.fl, 2011, s. 18). Her mener forfatterne at det er et didaktisk behov

for en læringsprosess der modaliteter helhetlig inkluderes i alle fag over lengre tid , med et estetisk perspektiv for å se betydninger som ikke *bare* omhandler boklig viten og begrepsmessige forståelsesformer. Dette innebærer å se på alle fagene i skolen med en estetisk forståelse av hva det innebærer i praksis. I følge Welsch (1997, i Hohn, i Imsen, 2004, s. 97) gjennomgår samfunnet en estetisering uten historisk sidestykke. Hohn (i Imsen, 2004, s. 97) skriver at man taler om et epistemologisk paradigmeskifte eller en estetisk vending der samfunnets symbolske struktur er forskjøvet i retning av lyd og bilde. Dette innebærer at hverdagen stadig implementeres av en formgivning som forbrukssfæren, der en lampe i leiligheten ikke lengre er ”et redskap til å lyse opp med, men er designet som et *uttrykk* for en bestemt livsstil og identitet” (Hohn, i Imsen, 2004, s. 97).

Men hva med skolekulturen, hvordan kan skolens symbolske struktur følge en retning hvor lyd og bilde står i fokus, med en forståelse av hva det som et uttrykk for identitet innebærer? Kanskje ved å benytte seg av modaliteter som inkluderer lyd og bilde *fullstendig* og *helhetlig* utenfor selve kunstfagene i *alle* skolefagene, så vil en kunne finne nye betydninger og kunnskaper som kan være viktige i forhold til en slik samfunnsutvikling. Som Waagen (2002, s. 21) skriver; kunstfagene bør ikke ha ansvaret om praktiske estetiske aktiviteter alene. ”Vi kan ikke overse den store betydningen disse fagområdene har i forhold til å tilegne seg, bearbeide og uttrykke kunnskap også på områder som ligger utenfor selve kunstfagene”.

Når det er sagt, så tenker jeg at modaliteter i form av lyd og bilde, heller bør bli sett på som en del av en estetisk tekstpraksis, og ikke bare som et estetisk tillegg som skal fungere motiverende i startfasen av et arbeid. For teksten er, på lik linje med en modalitet, også bærer av mening, kunnskap og læring. Med det, så er det kanskje de didaktiske overveielser som former undervisningen som bør endres, for at det skal bli rom for å benytte modaliteten over lengre tid og i flere fag. Skolen bør kanskje arbeide mot en utvikling, der den multimodale praksisen så vel som den skriftlige; lyd, ord og bilde, forenes i alle fag, med et felles mål og perspektiv på undervisningens didaktikk. Dette innebærer en oppfølging av den estetiske vendingen i skolen i forhold til samfunnet, for at en balanse mellom modalitetsbruk, estetisk forståelse og didaktikk skal kunne finne sted.

1. 4. Et estetisk perspektiv på norskfagets kunnskapssyn

Når det gjelder den estetiske vendingen som samfunnet er forskjøvet i, så skriver Høhr (i Imsen, 2004, s. 97) om store dannelsesteoretiske konsekvenser av dette, der det estetiske spiller en avgjørende rolle for dannelsen av vår identitet, våre moralske prinsipper og verdier. Estetisk kommunikasjon blir framhevet av Høhr som det grunnleggende for dannelsen i forhold til vår opplevelse av verden og for en sammenhengende og meningsfull erfaring. En slik forståelse får ikke bare konsekvenser innenfor dannelsesteorien, men også for norskfaget, som denne studien tar utgangspunkt i; ”Det har vært stor enighet om at for eksempel norskfaget ikke bare handler om grammatikk og rettskriving, men om tekster som kan gjøre verden forståelig og meningsfull for eleven” (Høhr, i Imsen, 2004, s. 98). Ved dette kommer jeg så til hensikten med denne oppgaven, hvor jeg ved å prøve ut en estetisk ide i norskfaget, ønsket å undersøke mulige estetiske betydninger i norskfaget. Jeg ønsket å gjennomføre en norskfaglig og didaktisk intervensjon der fokuset ikke lå på rettskriving og grammatikk, men på estetiske mål og muligheter knyttet til bruk av musikk som en estetisk tilnærming i tekstskrivingen. Jeg lurte på om dette kunne bidra til å gjøre tekstskriving i norskfaget meningsfullt, forståelig og opplevelsesrikt for elevene på en annen måte enn bare å benytte skriften som modalitet alene.

1. 5. Frigjørende didaktiske design kontra dominerende konvensjoner

Dominerende tradisjonelle sjangerkrav og skriftlige konvensjoner kan fungere motstridende i forhold til en arbeidsprosess, der man ønsker å benytte seg av estetiske didaktiske design som inkluderer andre modaliteter enn bare skrift, i tekstskrivingsarbeid med barn på mellomtrinnet. Skjelbred (2006, s. 62) tar for seg et sitat av Hoel (1989, s. 145) om frigjøring av krefter i den enkelte elev i forhold til arbeid med ulike tekstsjangere. Det uttrykkes her en engstelse i forhold til økende sjangerkrav og økende formalisme i skolens tekstarbeid, hvor en frigjøring av krefter i eleven i forhold til arbeid med tekstsjangere kan bli hindret av samfunnets konvensjoner og strengere sjangerkrav. Det kan tenkes at en slik utvikling er en konsekvens av lite bevissthet og fokus omkring elevteksters innhold, der fokus på rettskriving og grammatikk ligger dypt etablert som en norskfaglig konvensjon. ”Det kan undre en at elevtekster så sjelden blir brukt som materiale i forskning om barns

vilkår. Kan det skyldes at vi har vært for lite opptatt av *innholdet* i elevenes skriftlige arbeid?” (Skjelbred, 2006, s. 15).

Så hvordan kan en frigjøre elevens krefter i en tekstsaking som fokuserer på innhold med en multimodal og estetisk forståelse av det? Jeg mener det blant annet handler om en vurdering av et fags konvensjoner og krav, og hva de medfører i forhold til kunnskap. Det å skape bevissthet omkring hvilken skrivekunnskap skolen poengterer, og hvilken rolle eleven som mottaker av kunnskap har i undervisningen, vil være relevant for å se på *hva* som kan frigjøre eleven. Handler det om en enveis formidling der lærerens kunnskap skal fremheves i et hierarkisk undervisningsmøte, eller en formidling der kunnskap kan framtre i et gjensidig møte som løfter kunnskapen til et meningsskapende nivå for begge parter? Kempe og West (2010, s. 84) skriver om maktposisjonen en lærer besitter i forhold til kunnskap, der læreren befinner seg i en hierarkisk struktur i forhold til elevene. Likevel har elever også kunnskaper de vil kunne få et behov for å uttrykke og bruke. Dette påvirker maktbalansen mellom lærer og elev. Her kan læreren i interaksjon med elever enten velge å imøtekomme elevenes kunnskaper eller velge å neglisjere den som feilaktig eller irrelevant for å beholde sin maktposisjon som lærer. I norskfaget tenker jeg at læreren også kan velge å fremme sin egen kunnskap ved å formidle strenge sjangerkrav og tradisjonelle konvensjoner, og ved det vurdere tekstene med blick på bedømmelse, for eksempel i form av skrivefeilretting, for å beholde sin maktposisjon som lærer. Eller så kan læreren velge å imøtekomme elevens kunnskap og erfaringer i skriveprosesser i et gjensidig møte, ved å også skape rom for elevens uttrykk. I følge Lindstrand (i Smidt m.fl, 2011, s. 53) handler læring aldri om en enkel overføring av et kunnskapsinnhold fra en person til en annen. Det omhandler en ”*omskapande* process där vi som lärande individer tolkar utifrån våra intressen, erfarenheter, tillgängliga resurser och tidigare förståelse kring det vi arbetar med” (Linstrand, i Smidt m.fl, 2011, s. 53).

Den sistnevnte blir da heller det mest sentrale undervisningsmøtet, der eleven inkluderes i gjensidig møte som kan kunne frigjøre elevens erfaringer og interesser i en omskapende og skriftlig prosess som oppleves meningsskapende; ”Eleven ses som aktiv part som designar mening utifrån tidigare kunskaper och intressen och som också kommer at påverka lärarens design genom sin respons på lärarens meddelanden” (Kempe og West, 2010, s. 82).

Så hvordan kan dette reflekteres i de didaktisk overveielserne i en undervisningsprosess? En bevissthet omkring hvilke læringskonsekvenser de tradisjonelle konvensjonene, som retter fokus mot grammatikk og rettskriving innen norskfaget, må finne sted før endring kan skje.

I følge Skjelbred (2006, s. 62) sosialiseres vi inn i en skriftkultur og lærer oss de språklige konvensjonene som blir benyttet i vår kultur. Med andre ord, så er skriftkulturen i dag et relevant anliggende å rette fokus mot for å synliggjøre hvor dypt et fags konvensjoner ligger etablert, og hvor utfordrende en endring vil være. Desto viktigere blir det å være bevisst over hva ulike språklige konvensjoner innebærer. En bør overveie hvilke ressurser og tegn som benyttes i undervisningsmøtet og i kommunikasjonen, men også hvordan og hvorfor de benyttes. Derfra kan en se på hvordan en kan endre konvensjonene, i en retning der en estetisk forståelse av kunnskap får mer plass, og hvor elevens erfaringer og kunnskap i skriftlige prosesser blir inkludert og frigjort. De didaktiske overveielserne her handler om *hvordan* undervisningen blir gjennomført, *hvilken* læring det skapes rom for, hvilke tegn som blir benyttet, hvordan eleven responderer på det, samt *hvilken* kunnskap som skapes og blir viktig.

1. 6. Didaktisk intervensjon og dens muligheter

Kempe og West (2010, s. 84) presenterer begrepet didaktisk intervensjon, for å vise til hvordan lærere designer handlinger på ulike måter som får konsekvenser for elevens læring og læringens muligheter som meningsbærende; ”Olika typer av didaktiska interventioner ger skilda möjligheter till lärande” (Kempe og West, 2010, s. 85). Her har elevens erfaringer en sentral plass i forhold til hvordan læring oppstår; ”Ur ett designteoretiskt är lärande i undervisning en konsekvens av att eleven kunnat transformera lärarens interventioner i olika teckensystem så att de får mening i relation till elevens tidigare erfarenheter” (Kempe og West, 2010, s. 85). Dette tas opp i forhold til musikkens didaktikk, der de mener at læreren kan velge mellom at eleven får spille på instrumentet selv, eller at læreren selv kan fortelle om hvordan det bør spilles på (Kempe og West, 2010, s. 85). I norskfaget kan eleven få skrive selv, med egne erfaringer og kunnskaper som utgangspunkt, eller læreren kan fortelle om

hvordan en bør skrive, med norskfaglige konvensjoner i form av rettskriving og sjangerkrav som utgangspunkt. Det er da nærliggende å tro at det samme gjelder for norskfaget, de valg en lærer tar i forhold til det didaktiske designet eller intervensjon, får konsekvenser for læringen i faget og kunnskapen som blir tilegnet.

Med andre ord så er tekstpraksisen som utøves likeså viktig som bruken av modaliteter i forhold til en estetisk og multimodal skoleutvikling. Her dreier det seg om å se på hvordan sjangere benyttes i forhold til eleven, og hvordan modaliteten benyttes for å skape en meningsbærende undervisning. Dette innebærer å opprettholde en åpent sinn for den skriftlige praksisen, og se nye muligheter. Da blir det viktig å se på hvilket didaktisk design som fremmer eleven i norskfaget, men ikke minst det didaktiske designet som står i dialog med den estetiske vendingen i samfunnet, med blick på lyd og bilde. Hvilken betydning får det didaktiske designet for utslaget av prosessen, og hvilken rolle elevene har i denne utviklingen. Selv om noen skoler arbeider mot en multimodal forståelse av kunnskap, så er denne skolepraksisen kanskje ikke i nærheten av den meningen som elevene opplever gjennom ulike modaliteter på hjemmebasis.

Ved å gi elevene en bredere frihet i den valgte sjanger, så inkluderes elevenes erfaringer, interesser og opplevelser i den skriftlige prosessen og modalitetene som benyttes. Da åpnes kanskje nye dører til en estetisk tekstpraksis, der elevene vil kunne se verdien i egne kunnskaper, opplevelser og erfaringer ut ifra den multimodale kompetansen og forståelsen som de har tilegnet seg utenfor skolen. Ved å arbeide mot en slik didaktikk og sjangerutvikling, der multimodal forståelse og estetisk forståelse i forhold til modalitetsbruk og sammensatte tekster inkorporeres i undervisning, skapes det rom for nye perspektiver og didaktiske diskurser i forhold til hvilken rolle skolen har som kunnskapsformidler; ”Når vi tar nye medier og kombinasjoner av modaliteter i bruk i læringsarbeidet, kan det føre til at vi må tenke gjennom på nytt hvordan kunnskap blir til og hvilke former kunnskapen kan ha” (Tønnessen, 2010, s. 29). Slik kan synet på kunnskap og læring også endre seg. Dette kan medføre en videreutvikling av praksisen som utøves i skolekulturen, som er i balanse med den forandrede skrift - og tekstkulturen i samfunnet utenfor skolen. Kanskje en da kommer et steg videre forbi den tradisjonelle og dominerende boklige viten, mot en skole, der både elever og lærere er bevisst over hvilken estetisk og multimodal verdi

elevens erfaringer og kunnskap i samfunnet har, i forhold til elevenes læring og skaperevne i skolen.

1. 7. Pilotprosjektet

Denne studien startet som et eksplorerende pilotprosjekt i januar 2012. Gjennom fire uker intervenerte jeg som gjestelærer i norskfaget to skoletimer i uken på fjerde trinnet på en skole. Denne intervensjonen omhandlet ulike estetiske tilnærminger til tekstskaping i norskfaget, der hensikten var å finne ut hvilke betydninger disse tilnærmingene kunne ha. De estetiske tilnærmingene var i form av musikalske virkemidler, der jeg benyttet ulike typer musikkimpulser som igangsettere til tekstskaping med temaet nordlys, som var trinnets fagtema for denne perioden. De ulike impulsene omfattet musikklytting, bevegelse, rytme og tekst-produksjon. De ulike impulsene ble benyttet over skolens hele fjerde trinn, altså i tre klasser.

Gjennom dette eksplorerende pilotprosjektet erfarte jeg ulike metodiske utfordringer i forhold til å arbeide med flere estetiske tilnærminger i norskfaget, der noen tilnærminger fungerte bedre enn andre. Lærerne ytret spesielt sine meninger omkring musikklytting og arbeid med lyd i forhold til tekst, og hvordan denne tilnærmingen fungerte best didaktisk i forhold til tekstskrivning i norskfaget. Som et resultat av denne piloten konkluderte jeg med at temaet musikklytting og skriving var et område som utmerket seg som både interessant og motiverende hos elevene.

Jeg innsnevret så fokus mot utviklingen av en ny studie, som tok spesielt sikte på musikklytting i forhold til tekstskaping, der fokuset omhandlet hvordan musikklytting fungerer som en estetisk modalitet for tekstskaping i et multimodalt perspektiv.

1. 7. 1. Videreutvikling av pilotprosjektet

Jeg gjennomførte en ny intervensjon i april - mai i det samme fjerde trinnet. Denne gang prøvde jeg kun ut *en* idé med musikklytting i forhold til tekstskaping som utgangspunkt. Intervensjonen foregikk over fire skoletimer med tretten involverte elever, der *musikklytting* var den estetiske inngangen til tekstskaping for hver time.

Rammene jeg satte for elevene var basert på de norskfaglige målene for denne perioden. Det norskfaglige temaet var bestemt av lærerne for trinnets periode, og omhandlet ”å skrive spennende”. Jeg valgte så ut de norskfaglige læringsmålene fra Kunnskapsløftet (K06, Utdanningsdirektoratet) for denne perioden som var mest relevant for å kunne arbeide med en estetisk tilnærming i norskfaget med bruk av musikk som modalitet.

De utvalgte målene er følgende;

- 1: ” Å skrive fortellinger” (K06, Utdanningsdirektoratet).
- 2: ”Beherske et tilstrekkelig ordforråd for å uttrykke kunnskap, erfaring, opplevelser, følelser og egne meninger” (K06, Utdanningsdirektoratet).

1. 7. 2. Problemstilling og forskningsspørsmål

Med dette som bakgrunn kunne jeg formulere problemstillingen for denne studien.

Den er som følger:

Hvordan fungerer musikklytting som en estetisk tilnærming til det å skrive tekster på 4 trinn?

Problemstillingen ble videre operasjonalisert i tre forskningsspørsmål, som jeg prøvde å finne svar på gjennom studien:

1. Hva karakteriserer tekster skrevet av fjerde trinns elever ved hjelp av musikklytting?
2. Hva karakteriserer elevenes perspektiv på musikklytting?
3. Hva karakteriserer måtene som musikken påvirket elevene i skriveprosessen?

Svar på forskningsspørsmål 1 søker jeg gjennom analyse av de tekstene elevene produserte mens de lyttet til musikk. Svar på forskningsspørsmål 2 søker jeg gjennom analyse av elevenes refleksjonslogger rundt egen skriveprosess til musikklytting. Svar

på forskningsspørsmål 3 søker jeg gjennom å analysere video-observasjoner av elevene når de skriver tekster mens de lytter til musikk. Gjennom en slik triangulering, og i dialog med valgt teori, drøfter jeg oppgavens problemstilling.

1. 8. Oppgavens disposisjon

Hittil har jeg gjort et forsøk på å framlegge hvordan musikklytting som estetisk tilnærming til tekstskaping er et relevant anliggende tema i forhold til skolekulturen som den foreligger i dag, der det eksisterer behov for didaktiske endringer i en retning av en estetisk og multimodal forståelse. Oppgaven starter så med en teoretisk forankring omkring akkurat dette, de didaktiske overveielser i forhold til tekstundervisning i skolen, og hvilke didaktiske endringer som det er behov for i forhold til det multimodale samfunnet som det er i dag. Fortsatt innenfor en teoretisk referanseramme går jeg videre med musikk som modalitet og musikklytting som tilnærming i forhold til dette. Til slutt vil fokuset være på den estetiske tilnærmingen og hva som kan inngå i en slik tilnærming i forhold til musikklytting. Deretter går jeg videre med studiens metodologiske overveielser, før studiens resultater i form av flere analyser blir presentert og tolket, for så drøftet i et sammenfattet samspill med teori kapitlet.

2. Teoretisk forankring - tekstskaping og multimodalitet

Teoretisk forankring er et hovedkapittel med tre delkapitler som tar for seg studiens teoretiske referanseramme. Jeg starter med tekstskaping i forhold til multimodalitet, der jeg ytrer refleksjoner i forhold til nye perspektiver på tekstskaping, didaktiske begrunnelser og funksjoner for hvorfor elever skriver, før jeg går videre med hvordan en endring er nødvendig i form av semiotiske ressurser og modalitetsbruk i forhold til en foranderlig tekstkultur.

2. 1. Tekstskaping og læring – Behovet for nye perspektiver

Staffan Selander og Gunther Kress (2010, s. 12) tar for seg behovet for et multimodalt perspektiv i utdanningssystemet, der de forsøker å argumentere for en forståelse av den læring som kan komplementere eller utfordre tidligere perspektiver på læring. Bakgrunnen for at dette er nødvendig ligger i det globaliserte læringsmiljøet; ”Lärande i en global miljö innebär att alltfler som kommer till utbildningar av olika slag också har med sig andra erfarenheter och kunnskaper än de som man inom utbildningssystemet dittills har tagit för givna” (Selander og Kress, 2010, s. 13). Med andre ord så eksisterer det både erfaringer og kunnskaper som tradisjonelt ikke er blitt brukt i utdanningssystemet. Dette har ifølge Selander og Kress (2010, s. 13) medført en påvirkning på maktrelasjonen mellom læreren og eleven. Synliggjøringen av disse kunnskapene og erfaringene som det globaliserte miljøet har ført med seg, krever da ”en ny forståelse både av vad kulturellt kapital innebär och vad det det möjliggör” (Selander og Kress, 2010, s. 13). Det globaliserte miljøet bærer altså med seg kulturell kapital som innehar muligheter i utdanningssystemet. Da blir det viktig å endre forståelsen av praksisen i skolen for å ivareta denne kapitalen og se mulighetene det bærer med seg. Men hvordan kan man ivareta kapitalen, se mulighetene eller i det hele tatt utvikle en ny forståelse av praksisen. Selander og Kress (2010, s. 14) skriver om å se utenfor emnebaserte faktakunnskaper og ferdigheter, der fokuset bør være på utvikling av kreative sider, løsningsorientering og det lærende individet i forhold til; ”hur man *iscenesätter* sig själv som lärande individ”. Andre viktige momenter her er tanken om det å være samfunnsborger, ha egen identitet og være et yrkesmenneske, og at skolen er en viktig del av denne utviklingen; ”Skolen är visserligen den numera

sjelvklara plats där det uppväxande släktet ska möta olika slags kunskapskulturer och kunskapspraktiker, men skolen är också en plats för identitetsskapande aktiviteter” (Selander og Kress, 2010, s. 14). Videre tar Selander og Kress (2010, s. 14-15) for seg hvordan elever i skolen *trenes* inn i en sosial kultur over lang tid. Denne sosiale kulturen mener de at ofte har svake koblinger til verdenen utenfor skolen. Med skolens oppgaver som formidler eller skaper av kunnskap og identitetsutvikling, sitter skolen med et vidt ansvar i forhold til eleven som framtidig samfunnsborger og yrkesmenneske. Dette fordrer identitetsskapende aktiviteter som legger til rette for koblinger også med verden utenfor skolen.

Tønnessen (2010, s. 28) skriver at den institusjonelle skolekulturen definerer hva som er nyttig eller nødvendig kunnskap og hvordan det livet barn lever og erfarer utenom skoletiden er kunnskap som kan føre til læring. Kanskje det vil kunne tillegge tekstskapingen noe som er til fordel for elevens egen utvikling. ”Læringen som foregår i fritidskulturen, har gjerne et annet mål og en annen drivkraft enn læringen innenfor klasserommets vegger” (Tønnessen, 2010, s. 28). Ved å søke å inkludere denne drivkraften, legges det opp til skriveprosesser der elever ser en mening ved tekstskaping. Den vil få en drivkraft og motivasjon som ellers befinner seg utenfor klasserommets vegger. Som Tønnessen (2010, s. 28) skriver; ”Det er et stort spørsmål hva skolen kan lære av den energien og motivasjonen som preger barn og unges omgang med tekster i fritidskulturen”. Spørsmålet er bare hvordan dette kan inkluderes Svaret ligger kanskje i en bevisstgjøring av semiotiske ressurser; ”I fritidskulturen leser bokslukere bøker fordi de synes det er spennende, på samme måte som barn spiller dataspill fordi spillet fascinerer dem” (Sørensen og Olesen, 2000, i Sørensen og al, 2010, i Smidt m.fl, 2011, s. 27). Tekstbegrepet har utvidet seg mot nye forståelser i samfunnet, der en multimodal forståelse av kunnskap er viktige forutsetninger. Dette bør veies opp for i skolens og lærerens praksis i forhold til å ivareta elevenes energi og motivasjon for tekstskaping. Meningskaping?

2. 1. 1. Skolekulturen - Didaktiske begrunnelser og funksjoner

Dagrun Skjelbred (2006, s. 26) tar for seg ulike definisjoner av god skriveopplæring, der det bør legges til rette for at skrivingen skal ha en funksjon og at den skal inngå i

kommunikative sammenhenger. Videre trekker Skjelbred (2006) i denne sammenheng frem ordet *skriveglede*. Dette er til stor del fokus i studien jeg har gjennomført; ”Elevene skal oppleve skriveglede ved at det de skriver, blir verdsatt av andre, og ved at de tekstene de lager, har en funksjon i det livet som leves i og kanskje også utenfor klasserommet” (Skjelbred, 2006, s. 26). Skriveoppgaven som elevene fikk i studien, skapte rom for at elevene kunne benytte seg av livets erfaringer, opplevelser, kunnskap, følelser og meninger fra utenfor klasserommet så vel som fra klasserommet. Skriveprosessen skulle ha en funksjon for elevene, der de skulle få både tid og rom for å kunne inngå i en kommunikasjon med seg selv. Dette fikk de ved at det ble tillagt en frihet i forhold til valg av innhold i teksten med fortelling som sjanger. Det var en hensikt at elevene skulle skrive for å se gleden ved å skrive, med sine egne erfaringer og opplevelser i bakhodet.

Tønnessen (2010, s. 12) skriver at ”klasserommet hører hjemme i en skolekultur, der det har utviklet seg vaner og konvensjoner ut fra skolens læreplaner og oppdrag i samfunnet, preget av historie og samfunn”. Hvis dette gjelder et fokus som ikke inkluderer et estetisk fokus, så kan det kanskje slå ut negativt hvis man som i denne studien, ønsker å gjennomføre en intervensjon med et estetisk perspektiv. Det å introdusere en skriveprosess med frihet i forhold til valg og tema for elever, kan da være utfordrende, hvis det allerede hersker vaner og konvensjoner som ikke i høy grad inkluderer estetisk prosessarbeid. Dette kan være dyptgående elementer som hører skolekulturen, samfunnet eller historien til, og som kanskje kan virke motstridende i forhold til den tekstskapingen eller skriveprosessen man ønsker å introdusere for elevene. Tønnessen (2010, s. 12) tar opp den sosialsemiotiske tradisjonen i forhold til multimodale tekster, som kan forklare hvordan en utvikling av vaner og konvensjoner skjer. ”I det *sosiale* ved denne teorien ligger en forståelse av tegn og tekster som vi bruker til å kommunisere med, blir til i en sosial sammenheng, og det setter sitt preg på dem. De blir preget av den konkrete kommunikasjons situasjonen og hensikten som deltakerne har med teksten”. Elevene har gjennom en sosial kontekst eller skolekultur fått innarbeidet en forståelse av tegn og tekster. En skriveprosess som da fokuserer på en estetisk forståelse, med andre modaliteter, kan medføre til at elevene må ta et oppgjør med en tidligere forståelse av hvordan en tekst skal skrives og hva som skal fokuseres på i en skriveprosess. Dette kan kreve at elevene må omstille seg mot en annen prosess eller inspirasjon for skriving.

Jeg gjennomførte denne studien med en konkret idé i forhold til skriveprosessen, der jeg var klar over at denne ideen kanskje ikke ville stå elevene nært. Derfor var det nødvendig med en tydelig idéformidling ovenfor elevene i starten av studien, da jeg ønsket at elevene skulle få oppleve en skriveprosess utenom det de kanskje var vant med gjennom skolens undervisning. Denne ideen var et skrivefokus som står nært den skrivepedagogikken Skjelbred (2006, s. 26) tar for seg. Hun skriver om en estetisk tilnærming som står i kontrast til den tradisjonelle skrivepedagogikken. Læreren skal her heller vektlegge tekstens innhold og uttrykkskraft, og være opptatt av tekstens budskap, i motsetning til den tradisjonelle skrivepedagogikken som fokuserer på formelle trekk. Som det står i Skjelbred (2006, s. 26) så skulle elevene ikke bare ”øve språk”, men ”bruke språk”. Ved at elevene i studien fikk utfolde seg i en lytte - og skrivefokusert erkjennelsesprosess, ble det lagt til rette for en bruk av språk, snarere enn en øving på det.

I følge Skjelbred (2006) sto denne tilnærmingen sterkt i skolen på 1970-80 tallet, og den fikk navnet *kreativ skrivning* eller *kommunikativ skrivning* (Moslet, 2001, i Skjelbred, 2006, s. 26). Dette kan man se som en reaksjon på den tradisjonelle stilskrivingen, hvor utdelte oppgaver skulle besvares for så og rettes, der formelle trekk var viktig. Elevenes besvarelser i studien jeg gjennomførte, ble tatt inn, før de ble gitt tilbake med aktiv respons. I den aktive responsen fokuserte jeg på budskapet, innholdet og tematikken i elevenes fortellinger, med forslag til hvordan dette kunne videreutvikles i nye delkapitler. Jeg fokuserte ikke på rettskriving og grammatikk.

Denne skrivepedagogikken er en tilnærming til skriveopplæring som har inspirasjon fra amerikansk skriveforskning. Den går under navnet *Ekspressiv skrivning*; ”Her la en vekt på skrivning som oppdaging og utforskning, skrivning skulle ta utgangspunkt i elevens språk og erfaringer og bidra til personlig vekst og utvikling (Hoel, 1997, i Skjelbred, 2006, s. 26-27). Slik definerer jeg skriveprosessen elevene var gjennom i denne studien. Det var en prosess der de fikk utfolde seg skriftlig, ved både å oppdage og utforske tekst i møtet med musikk som en forsøkt estetisk forløsende modalitet eller influens.

2. 1. 2. Fortellingssjangeren – erfaring, mening og opplevelse

I opplegget jeg gjennomførte med elevene var fortelling den sjangeren de skulle forholde seg til, da denne sjangeren kan innebære en viss frihet i forhold til innhold og tema. Jeg ønsket at sjangeren og skriveprosessen skulle kunne gi rom for elevenes erfaringer, refleksjoner og opplevelser i møtet med musikken, og sjangeren fortelling var da passende. Skjelbred (2006, s. 22) tar opp hvordan en fortelling innehar en erkjennende egenskap som legger til rette for et slikt uttrykk. Den gir en struktur som gjør det mulig å skape en mening og sammenheng i det som skjer oss, mening og sammenheng som mennesker leter etter i inntrykk og opplevelser. De er av den grunn erkjennende. Fortelling er en sjanger som kan brukes til å ordne opplevelser og gi erfaringer en språklig form, som igjen vil kunne fungere erkjennende ovenfor eleven. ”Gjennom forteljingsstrukturen sameiner vi som menneske opplevingane til et heile og gjev dei mening. Forteljinga blir slik både vilkåret for livsoversikt og sjølva livsoversikta” (Synnøve Skjong, 1987, s. 22 i Skjelbred, 2006, s. 89). Dette i seg selv tar Skjelbred (2006, s. 89) for seg som en begrunnelse for å arbeide med fortellinger i skolen, hvor fortellingssjangeren har potensiale for opplevelse, utvikling og læring. I denne studien var elevene gjennom en skriveprosess som skulle ha et formål, som ikke bare handlet om å produsere tekst, men om å skape tekst som hadde en mening for elevene selv. Det skulle være en skriveprosess, hvor elevene kunne benytte seg av sine egne opplevelser og erfaringer i eget liv som grunnlag for teksten.

2. 1. 3. Semiotiske ressurser og utfordringer i en foranderlig tekstkultur

I dag lever vi i en skriftkultur som er i stadig endring (Skjelbred, 2006, s. 18), der nye modaliteter og instanser innenfor medieverdenen kontinuerlig erfares av elever, med en skriftkultur som er blitt preget av samfunnets teknologiutvikling. Tønnessen (2010, s. 12) skriver om hvordan det trengs nye begreper omkring tekster når tekstuniverset forandrer seg. Her tar hun opp begrepet *semiotisk modalitet*. Hun definerer dette som ulike måter tegn kan formidle mening på. ”Skriften bruker bokstaver som tegn, mens muntlig tale bruker lyder, og dermed kan stemmebruk, trykk og tempo bidra til å formidle mening, for eksempel når vi leser høyt” (Tønnessen, 2010, s. 12). Videre er de ulike tegnsystemene og kulturen utviklet i et dynamisk samspill; ”På den ene siden gir kulturen noen rammer for hva som er funksjonelle uttrykksmåter. På den andre

siden oppstår det nye kommunikasjonsformer, for eksempel i tilknytning til nye medier, som i neste omgang vil endre den kulturelle konteksten” (Tønnessen, 2010, s. 13). Da oppstår det en utfordring i forhold til hvordan man kan svare på en slik utvikling. Når jeg selv tenker tilbake på egen skolegang på 1990 - tallet, så besto skolens vaner og konvensjoner av tradisjonell tavleundervisning i form av skrift og høytlesning av bøker med monotont stemmebruk. Men når jeg tenker tilbake på livet mitt utenfor skolen på samme tid, så besto det livet av medier som musikk, bilder og filmer. Med andre ord så eksisterte det ikke en balanse mellom mediene som ble benyttet i skolen og ellers i fritiden, da skolen på den tiden forholdt seg til modaliteter som skrift og tale på tradisjonelle måter. Nå lever vi selvfølgelig i en samtid, der nye kommunikasjonsformer er et faktum. Kommunikasjonsformer i form av medier og modaliteter innen lyd, bilde eller film videreutvikles kontinuerlig i kulturen utenfor skolen. Men hva med den konservative skoleinstitusjonen. Den har kanskje ikke fulgt samme utvikling. Hvordan skal så dette håndteres eller svares på i skolens undervisning. Tønnessen (2010, s. 13) skriver at de semiotiske ressursene blir tatt i bruk nettopp for å svare på dette; de kommunikative utfordringene i samtidskulturen. Likevel skal det mer til enn bare å ta de i bruk, de må tas i bruk regelmessig; ”Når de semiotiske ressursene er i regelmessig bruk, slik at det utvikles vaner eller regler for hvordan de best kan brukes og tolkes, kan vi snakke om en modalitet, et uttrykkssystem som kan bli en del av en multimodal tekstpraksis” (Tønnessen, 2010, s. 13). Ved for eksempel å benytte seg av musikk i undervisningen, så blir det viktig å gjøre det regelmessig. Slik skaper en et uttrykkssystem som elevene vil forstå mulighetene med. Som Tønnessen (2010, s. 13) skriver, så er det når vi får tilgang på nye semiotiske ressurser, at det åpner seg nye muligheter for å uttrykke mening. Videre tenker jeg at det blir viktig med videreutvikling av kompetanse innenfor dette, når det gjelder å ta riktige valg på bakgrunn av en estetisk eller multimodal arbeidsmåte, da vi etter hvert vil få valg i forhold til hvordan vi ønsker å uttrykke oss. ”Når vi kan velge mellom ulike måter å uttrykke oss på, blir det en viktig kompetanse å kunne velge den eller de modalitetene som er best egnet til å kommunisere det vi vil ha fram” (Tønnessen, 2010, s. 13). Videre har modaliteter som meningstilbud både sine sterke og svake sider. ”Det vil si at de semiotiske ressursene bærer i seg muligheter, men også begrensninger for hva de passer til å uttrykke” (Tønnessen, 2010, s. 13). Her blir det viktig å tenke gjennom hvilken funksjon og formål modaliteten kan tjene til. Som ordet *meningstilbud* innebærer; hva har man ressurser

til å oppnå (Tønnessen, 2010, s. 13). Ved å tenke over dette så legger man kanskje opp til at modaliteten vil kunne nå fram til eleven, og føre til nye eller andre muligheter for kommunikasjon. Når læreren vet hvordan modaliteter bør benyttes i undervisningen og elevene får erfaring med hvordan de skal respondere på og arbeide med modalitetene, kanskje meningen som en multimodal tekstpraksis har potensiale til å skape, synliggjøres.

Likevel kan noen modaliteter benyttes om hverandre, der de kan fungere supplerende med sin ulike meningstilbud. Tønnessen (2010, s. 14) tar i denne sammenheng opp ordet *funksjonell tyngde*, der en modalitet har hovedansvar for formidling av meningen i teksten. ”Tegnene presenterer lærestoffet gjennom en representasjon som framhever noen sider, mens andre sider kommer i bakgrunnen. Derfor blir det viktig å reflektere over hva som framheves ved de modalitetene vi velger, og hva som ikke kommer så tydelig fram” (Tønnessen, 2010, s. 30). Med andre ord så vil alltid noen sider komme i bakgrunnen, og det vil være viktig å være oppmerksom på hvilken funksjonell tyngde som ønskes, i forhold til formålet modaliteten skal ha. I dagens lærebøker har bildene en funksjonell tyngde, hvor bilde og tekst utfyller hverandre, i motsetning til tidligere da teksten hadde denne tyngden. Likevel kan det skje en ujevn fordeling; ”En ujevn fordeling av funksjonell tyngde kan forklares ut ifra kulturens vanemessige bruk av modalitetene. Slik er det ofte når lærere og elever regner skriften som mer seriøs enn andre uttrykksformer” (Tønnessen, 2010, s. 14). Dette er kanskje en annen didaktisk utfordring som bruken av en modalitet i undervisning kan føre med seg. Her går en igjen tilbake til det vanemessige, der skolens vaner i forhold til egen tekstkultur har vært og er preget av en ujevn fordeling av modaliteter. Dette innebærer at både boklig viten og begrepsorientert kunnskapsforståelse dominerer skolen i dag. Når man så presenterer en ny modalitet i undervisningen, så kan dette medføre til brudd med tekst som funksjonell tyngde, og modaliteten som benyttes risikerer ikke å bli tatt alvorlig av elevene eller lærerne. Elevene og lærerne har allerede blitt sosialisert inn i en tekstkultur som er preget av tekst som en funksjonell tyngde, og da er det kanskje muligheter for at arbeid med andre modaliteter vil kunne bli møtt med skepsis fra både elever og lærere.

Tønnessen (2010, s. 29) tar for seg en endring av semiotiske ressurser, og hvordan de kan forandre vår praksis og måten vi bruker tekster på, som kanskje kan fjerne

skepsisen for arbeid med andre eller nye modaliteter. Som Tønnessen (2010, s. 30) skriver så ”viser skolen i praksis stor tiltro til ord som formidlere og bærere av kunnskap”. Da blir det viktig å se på hvilken hensikt ordene har og hvordan semiotiske ressursene som eksisterer av for eksempel lyd, bilde eller andre estetiske virkemidler, kan endres eller tilpasses til å kunne fungere i forhold til undervisningens ord eller kunnskapsløftets (K06, Utdanningsdirektoratet) mål i forhold til kunnskap eller innhold i faget det gjelder, for så å endre fagpraksisen. Det blir viktig å være bevisst på *hvilken* kunnskap ordene i undervisningen formidler, men også fagets mål og innhold, i forhold til hvilken kunnskap modaliteten i seg selv formidler. Slik skapes det rom for modaliteten i undervisningen og for en formidling av muligheter for en annen tekstpraksis, som kan synliggjøre et annet og nytt perspektiv på skrivekunnskap i skolekulturen.

2. 2. Musikklytting

Dette er den teoretiske forankringens andre delkapittel som vil omhandle musikkens betydning og musikklytting som meningsbærende- og skapende prosess, og hvilke muligheter og utfordringer som kan foreligge når en benytter musikk som tilnærming for å skrive tekster.

2. 2. 1. Musikkens betydning – et konstruktivistisk syn

Bonde (2009, s. 16-17) tar for seg ulike musikk syn. En av dem; *det konstruktivistiske musikk synet* er den som de fleste musikk psykologer ser på som den mest gyldige. Det er også det musikk synet jeg tenker er vesentlig i forhold til denne studien. Dette synet går grunnleggende ut på hvordan meningen i musikken ikke er nedlagt i musikken selv. Meningen oppstår i møtet mellom musikken og lytteren. Videre er musikken i dette synet ”et æstetisk fænomen, men musikkens æstetiske komponenter er beslægtet med og deler kvaliteter med grunnleggende menneskelige erfaringer, og disse er alltid præget af den sociale og kulturelle kontekst” (Bonde, 2009, s. 16-17). Her er vi inne på hvordan meningen ved musikken er subjektiv. Meningen oppstår i møtet mellom lytter og musikken. Kanskje det er i dette møtet at musikkens kommunikasjon blir uttrykket. Hvor vidt det oppstår en mening for eleven kan da være avhengig av

lytternes sosialt og kulturelt pregede erfaringer, eller andre sosiale forhold som holdninger eller forventninger.

2. 2. 2. Musikklytting som meningsskapende - og bærende prosess

Innenfor et sosialkonstruktivistisk perspektiv finnes det ulike kognitive, subjektive, følelsesmessige og sosiale aspekter som er avgjørende, når man skal vurdere eller analysere hvordan musikklytting fungerer som en meningsskapende modalitet. Kempe og West (2010, s. 15) stiller dette spørsmålet; ... ”men vad är det vi hör, och hör vi samma sak när vi lyssnar på samma stycke?”. Introduseres et stykke med impresjonistisk musikk av Claude Debussy for tretten elever, som i denne studien, vil alle reagere likt på det? Hvilken opplevelse vil de få av musikken? I følge Kempe og West (2010, s. 15-16) har alle erfaring med at musikk vekker ulike følelser i ulike mennesker, men der musikk ikke gir samme følelse hos alle som lytter til den samme musikken. Her tar de videre for seg hvordan det å kjenne igjen en stemning i musikken er kulturavhengig og preget av musikalske konvensjoner som for eksempel av sorg eller skrekk. Dette innebærer at konvensjonene ikke vekker samme følelse av sorg eller skrekk hos alle lyttere. Det omhandler musikkens ulike effekt og den ulike symbolske mening som skapes. Dette innebærer at følelser er opplevelser som oppstår gjennom en kobling av musikkens effekt og visse situasjoner, tanker, vurderinger og personer. Slike koblinger kan være individuelle og sosiale. Videre kan musikkens samme melodi således oppleves ulikt. En person kan oppleve melodien som ubehagelig med en negativ effekt, en annen kan oppleve melodien med en positiv effekt, mens en tredje ikke opplever noe spesielt. Med andre ord, så er musikklytting en subjektiv prosess. Eleven tolker musikkens melodi på grunnlag av egen kulturell, individuell og sosial referanseramme. Dette er i følge Kempe og West (2010, s. 16) det som definerer en meningsskapende prosess. Den er kollektiv og preget av ulike sosiale nivåer gjennom de språklige kategoriene og vurderingene vi legger i musikken. Dette innebærer at en analyse av musikk som modalitet i en skriftlig prosess vil medføre ulike påvirkninger eller effekter. Dette er i følge Kempe og West (2010, s. 19) avhengig av de kollektive og sosiale nivåene, som i forhold til det kollektive, innebærer at de fleste kjenner igjen konvensjoner for hva som er glad eller sorgfull musikk, mens den individuelle erfaringen leder til en utskilling av preferansene. Dette vil tilsi at det til syvende og sist er enkeltelevens erfaringer som

avgjør hvordan musikken påvirker eleven eller det skriftlige arbeidet, dette er da uavhengig av om flertallet av elevene er enige om at musikken er trist eller glad.

Videre tar Kempe og West (2010, s. 24) for seg symbolske tegn, og hvordan disse ikke kan forstås eller få en mening uten en ramme å tolke det ut ifra. Ved å da presentere et stykke musikk for elever, som elevene ikke tidligere har hørt, eller som tidligere ikke var blitt benyttet i norsktimene, så er det ikke sikkert at denne musikken er innenfor elevens forståelsesramme. Det blir en ny arbeidsmetode for elevene. Dette kan føre til tolkningsrammen krymper, da de sannsynligvis verken har hørt musikken før, eller hørt musikk mens de har skrevet i timen tidligere. Her er kanskje også elevens forutsetninger i forhold til tid og sted avgjørende for lyttingen, der elevens erfaringer, holdninger og forventninger til musikk som impuls kan være bestemmende faktorer.

2. 2. 3. Musikklyttingens muligheter for opplevelse og påvirkning i prosessen

Dahl (2008, s. 43) beskriver det som sterkest bidrar til å etablere en estetisk musikkopplevelse, som er ”opplevelsen av tolkningens indre sammenhenger, det som gjerne omtales som den klingende musikkens indre logikk”. Dette innebærer at musikken klinger ulikt for alle som hører den, avhengig av individets forutsetninger som holdninger og forventninger. Med andre ord så er den indre tolkningen av musikken, basert på lytterens holdninger og forventninger til den, i følge Dahl (2008, s. 41) et avgjørende grunnlag for hvor vidt lyden eller notene gir en musikkopplevelse. Videre tar Dahl (2008, s. 41) opp hvordan lytternes holdninger er avgjørende i henimot en estetisk opplevelse. Gir fremføringen et grunnlag for en estetisk opplevelse eller blir det ”en registrering av et akustisk lydforløp uten mening”.

Her tenker jeg at musikk også kan påvirke uten å gi en opplevelse, den kan høres og gi en eller annen form for mening i forhold til dens hensikt, som i en skriveprosess. Det skal kanskje mye til for at ingen mening eller påvirkning skal finne sted. Påvirkningen kan kanskje heller variere ved å gi en positiv eller en negativ opplevelse, i den form at musikken generelt påvirker og skaper en reaksjon hos lytteren. Videre skriver Dahl (2008) om hvordan vi forholder oss til det nye i forhold til både holdninger og forventninger, og hvordan dette kan være avgjørende i forhold

til om musikken gir en estetisk opplevelse. Men snakker vi her om en estetisk opplevelse eller en generell opplevelse av å høre musikk, hvor ulike forutsetninger bidrar til hvordan det oppleves. Austring og Sørensen (2006, s. 69) definerer estetisk opplevelse på to måter. Den ene definisjonen omhandler estetisk opplevelse som et sanselig inntrykk av et estetisk uttrykk; ”Dette indtrykk påvirker mottagerens følelser og setter herigennem en følelsesmessig reaktion i gang”. Her refererer de spesielt til lytting til musikk, der noen musikk vekker underliggende melankolske, dystre eller lette følelser. Dette kan bety at når musikk klinger ulikt for oss i forhold til den indre logikk, så kan dystre musikk skape dystre følelser hos noen, eller lette følelser hos andre. Med andre ord så er det kanskje irrelevant å analysere seg fram til om elevene fikk en estetisk opplevelse eller ikke. Her blir det mer relevant å analysere *hvilke typer* opplevelser eller reaksjoner elevene fikk subjektivt i møtet med musikken i forhold til tekstarbeidet, og hvordan musikken påvirket på den helhetlige prosessen og tekstarbeidet. Dette kan da være uavhengig av om det fremmet en god opplevelse, da estetisk opplevelse generelt omhandler følelsesmessige reaksjoner, som likeså godt kan være estetiske opplevelser av ikke-skjønne opplevelser som skjønne eller gode opplevelser.

Den andre definisjonen av en estetisk opplevelse beskrives som en sanselig og følelsesmessig opplevelse en kan få, gjennom å uttrykke seg i et skapende arbeid i symbolsk form (Austring og Sørensen, 2006, s. 70). Dette kan også settes i sammenheng med hvordan musikken ikke trenger å være hovedbæreren av meningen bak opplevelsen i det skapende arbeidet, da eleven gjennom arbeid med eget materiale umiddelbart får ”en række sanselige opplevelser, der i den skabende proces og i samspil med den det formidlede indhold vækker en følelsesmessig respons i én selv” (Austring og Sørensen, 2006, s. 70). Med andre ord så er det muligheter for at musikken kan ha hatt en effekt på elevene og teksten og med det gitt en negativ eller en positiv opplevelse. Eller så kan det skriftlige arbeidet, eller prosessen i seg selv, uavhengig av musikken, ha gitt en negativ eller positiv opplevelse.

2. 2. 4. Lytterens forventninger og holdninger

Austring og Sørensen (2006, s. 70) skriver om hvordan det som er felles for estetiske opplevelser er at de er kontekstuelle og subjektive, avhengig av den personlige, følelsesmessige reaksjon i erkjennelsesprosess. Herfra settes symboldannelsen i gang

og symbolspråket eller det estetiske uttrykket, konstrueres med iakttakerens reaksjon til uttrykket. I en musikklyttings-situasjon som denne studien tar utgangspunkt i, så er denne iakttakeren lytteren, altså eleven. Videre inneholder iakttakerens eller lytterens reaksjon en fastholdelse av opplevelsesøyeblikket, som er en del av forventningshorisont (Austring og Sørensen, 2006, s. 70). Denne forventningshorisonten består av ulike avgjørende faktorer for hvordan lyttingen fungerer. Når man som lærer ønsker å presentere et stykke musikk for elever i en norskfaglig skriveprosess, så kan forventningene en elev har til det, ha en påvirkning på elevens reaksjon på det, og hvordan musikken som modalitet vil kunne fungere. Reaksjonen til lytteren kan være avhengig av om det eksisterer en personlig eller følelsesmessig forankring til uttrykket eller symboldannelsen som skjer. Skulle det ikke det, og musikken viser seg ikke å gi den mening den har potensiale til å gjøre som en modalitet, så kan den likevel gjøre det senere;

”När vi lyssnar till ett musikstycke i en indisk skala, som vi inte tidigare är bekanta med, betyder det att vi inte känner igen oss, vi kan inte foga samman tonerna till något som blir meningsfullt just för oss. Det betyder inte att musiken i sig är meningslös, bare att den inte har fått en meningsfull gestalt för just oss just då” (Kempe og West, 2010, s. 24).

Det omhandler helheten tonene inngår i, og helheten musikken inngår i, der gestalten fungerer som en ramme en kan tolke musikken ut ifra. Finner eleven ikke denne rammen, blir det vanskelig å forstå, gi og skape mening av musikken som høres. Likevel kan den gi mening senere, da en forståelse av helheten den inngår i, gjennom nye erfaringer og kulturell symboldannelse senere i livet kan bidra til nye forståelser av hva som gir mening. Dette innebærer at det å benytte musikk som modalitet *fullstendig* i en helhet over lengre tid, vil kunne gjøre elevene mer kjent med musikken som et nytt verktøy. Dette vil kunne være relevant for å utvide rammen for videre tolkning og symboldannelse, og videre skape den forståelse og mening som musikken kan ha potensiale til å gjøre.

2. 2. 5. Sosial setting og identitet – stemning for lytting

Dahl (2008, s. 44) tar opp hvordan den sosiale settingen i forhold til det nye er en avgjørende faktor for hvilke forventninger vi får til det nye. Han fremmer her

gruppetilhørighet, søking etter sosial identitet og hvordan vår tiltrekning ovenfor det nye er et resultat av dette. Hvis en ser på et klasserom med ulike individer i en sosial setting med ulike gruppetilhørigheter i søken etter egen sosial identitet, så kan det å introdusere en ny type musikk for denne sosiale gruppen innebære ulike muligheter, men også avgrensninger for hvordan musikken oppleves, da det ikke er sikkert at alle elevene vil like det de hører. Hargreaves og North (1997, s. 73) skriver om hvordan musikk relateres til sosial identitet, i den forstand at musikk tilbyr en sikkerhet i forhold til å kunne identifisere seg med andre som liker den samme musikken. Men hva med de som ikke liker musikken, vil ikke de også prøve å sikre seg en identifisering med en gruppetilhørighet, og prøve å overbevise andre om at musikken ikke er bra for å utvide gruppen. Med andre ord, så kan det å presentere musikk som elevene ikke kjenner til fra før fungerer avgrensende i forhold til hvordan musikklyttingen vil kunne fungere, da de kan bli påvirket av hverandres negative så vel som positive meninger, ved å forholde seg til flertallets mening om musikken de skal lytte til, eller at fåtallet ønsker å få med seg et flertall i sin gruppe. Slik sikrer elevene kanskje sin egen sosiale tilhørighet og identitet. Med andre ord så kan en aldri være sikker på en slik modalitet vil kunne fungere, når ”den enkeltes endringsvillighet vil bli utslagsgivende for begrensninger og muligheter i forventningsprosessen omkring det nye” (Dahl, 2008, s 44). Det kan være vanskelig å si hvordan musikken vil bli mottatt eller utslagsgivende. Musikken kan påvirke og skape en reaksjon hos lytteren i form av ulike opplevelser. Både begrensningene og mulighetene er avhengig av elevenes indre tolkninger, deres tiltrekning mot det, endringsvillighet og den sosial settingen de befinner seg i. Dette kan også ha med en sosial utrygghet å gjøre; ”Vi får oftere sterkere musikoplevelser om situationen som trygg och positiv och om vi kan koncentrera oss på musiken” (Kempe og West, 2010, s. 24). Når en introduserer noe som er nytt for elevene, så kan det gjøre undervisningssituasjonen trygg for elevene, som medfører til ett nytt søk og sikring av en sosial identitet og tilhørighet. Elevene kan bli usikre på om dette er noe som er bra. Ser en elev at andre mener det ikke er bra, så vil kanskje denne eleven identifisere seg med den meningen, for å føle seg trygg i forhold til å tilhøre en sosial gruppe. Hvordan eleven påvirkes i en sosial setting, blir da en avgjørende faktor for hvordan stemningen for lyttingen blir. Mener en at det ikke er bra, så påvirkes kanskje flere av dette og det kan ødelegge for lyttekonsentrasjonen og stemningen for lyttingen. Likevel er det også andre ting som kan skape muligheter og utfordringer for stemning i en

lyttesammenheng. Stratton og Zalanowski (1984) foreslår at musikk har en sosial påvirkning på menneskers oppmerksomhet, der musikk som innehar et sakte tempo, øker oppmerksomhetsevnen omkring en oppgave som skal gjennomføres (Crozier, i Hargreaves og North, 1997, s. 78). I studien ble impresjonistisk musikk av Claude Debussy avspilt, og dette er musikk som er plassert innenfor en vestlig klassisk sjanger. Denne musikken har store variasjoner i forhold til tempo, som kan bety at hvordan den påvirker elevene, kan variere i forhold til de ulike tempoene som inngår i musikken. Noen elever kan da få en større oppmerksomhetsevne av sakte tempo, men hva om musikken får et raskere tempo? Crozier (i Hargreaves og North, 1997, s. 78) skriver at raskere tempo gir redusert assosiasjonsevne i forhold til det visuelle. Dette kan innebære at musikkens raske tempo kan fungere forstyrrende for elevene i forhold til det skriftlige arbeidet, da de ikke vil klare å assosiere musikken med tekstarbeidet. Musikkens raske tempo kan kanskje også få elevene til å ville bevege på seg ved at de kan kjenne musikken mer på kroppen enn som noe de skal lytte til når de skriver; ”Måske får man lyst til at hoppe, klappe og danse, måske mærkes musikken mer inde i kroppen” (Fredens og Kirk, 2001, s. 160).

Musikklyttingen blir en prosess som innehar ulike nivåer. Prosessen er sammensatt, og elevenes opplevelse av musikken blir sammensatt. For en elev så kan det være at musikken ikke klinger på samme måte som for en annen elev, avhengig av hvilke kulturelle tolkningsverktøy elevene er i besittelse av. Her spiller forventninger, holdninger og tidligere erfaringer inn, og dermed også teksten som utarbeides. I tillegg til dette er også den sosiale settingen som den foreligger i prosessen, om den er utrygg, preget av jakten på en sosial identitet eller tilhørighet, fylt med individuelle påvirkninger av musikkens tempo i form av oppmerksomhet, forstyrrelse eller bevegelse. Det finnes med andre flere avgjørende momenter for hvordan elevene vil respondere på musikken. Når man så setter denne kulturelle prosessen i en skriveprosess som åpner for egne subjektive fortellinger, så vil kanskje dette by på ulike muligheter eller avgrensninger. Akkurat som det eksisterer individuelle forskjeller i elevenes skriftlige arbeid, så gjelder det samme for elevenes mottakelighet for musikken. Det er med andre ord mange forutsetninger som er relevante i forhold til hvordan musikk i en skriftlig prosess vil kunne fungere meningsbærende og framfor alt meningsskapende.

2.3. Musikk som modalitet

- en estetisk tilnærming til tekstskaping

Jeg har til nå tatt for meg både tekstskaping i et multimodalt perspektiv, og musikklytting som modalitet og prosess som i praksis innehar både muligheter og utfordringer. Jeg skal nå presentere siste del av teorikapittelet som vil bestå av en sammensmelting av både tekstskaping og musikklytting i et estetisk perspektiv, som inneholder ulike måter musikklytting kan fungere som en estetisk tilnærming..

Estetisk virksomhet som en læringsmåte og læringsprosess, er et uttrykk for en utvikling innen pedagogisk og didaktisk tenking. Østern (i Hovdenak og Erstad, 2010, s. 187) tar for seg hvordan estetiske læreprosesser ”har som mål å utforske estetiske dimensjoner i ulike læringsprosesser og sammenhenger”. I studien som denne oppgaven tar utgangspunkt i, ble musikk benyttet som en modalitet i en skrive og læreprosess, for å utforske estetiske dimensjoner i arbeid med tekstskaping. Dette vil tilsa at den estetiske tilnærmingen i denne studien omhandlet kunst som metode i norskfaget, med fokus på *hvordan* musikk som fungerer som modalitet for tekstskaping. Østern (2010, s. 186-187) skriver videre om hvordan kunstens metode omhandler metode i forhold til mening; ”Gjennom å introdusere kunsten som metode kan meningsprosjekt fokuseres”. Det er nettopp dette jeg var opptatt av i denne studien, da jeg ønsket å gjennomføre en studie, der det var tid og rom for elevene å finne en mening med skriveprosessen, gjennom et møte med musikk som metode. Da jeg skulle gjennomføre dette så var det vanskelig å vite akkurat helt *hvordan* det ville fungere, men det var også hensikten, da estetiske tilnærminger ikke kan være helt fastsatte på forhånd. Kunsten ”omfavner det uferdige, den fremmer det søkende og åpen holdning, og den setter pris på en divergent holdning og personlige løsninger” (Østern, 2010, s. 187).

Hver time i denne studien gikk ut på at elevene fikk skrive delkapitler, som til slutt i sin helhet ble en fortelling. Dette var en søkende og åpen prosess, der elevene fikk tid og rom til å forme sin tekst i møte med musikk som estetisk modalitet. En uferdig fortelling ble avsluttet hver time, før så påbegynt ukens neste time med en ny

overskrift. Det var aldri noe rett svar på hvordan fortellingen skulle skrives, da sjangeren var åpen for utprøvelse og det som elevene ønsket å skrive om. Gjennom rom og tid for utprøving ble det muligheter for dialog mellom eleven, teksten og musikken. I dette møtet oppsto det kanskje mening i forhold til elevenes egne erfaringer og opplevelser.

Østern (2008, s. 17) tar for seg en estetisk tilnærming i forhold til hvordan det eksisterer et komplekst meningspotensial i elevens skriftlige arbeid, da ”hver enkelt elev har ulike emosjonelle minner og erfaringer”. Med andre ord så eksisterte det i denne studien kanskje et meningspotensial i elevenes tekstarbeid uavhengig av musikken som modalitet. Her ble det opptil eleven hvordan de ønsket å tolke prosessen med sine egne minner og erfaringer som forutsetning for prosessen. Dette kunne føre til transformasjoner i forhold til tekstens tema. Gjennom forminskning, forstørring eller forvrenging (Østern, 2010, s. 17) av elevenes minner og erfaringer ble fortellingen til. Disse er i følge Østern (2010, s. 17) tolkninger i en eksistensiell dimensjon, som ”kan bestå i at eleven bruker sine minner og erfaringer for å gjennomføre oppgaven”.

Østern (i Hovdenak og Erstad, 2008, s. 10) tar også for seg en definisjon av estetisk tilnærming, der den knyttes opp til skjønnhet som et filosofisk begrep; ”som er arbeid hvor man streber etter å skape et skjønt verk”. Videre skriver hun at det innenfor språkfagene omhandler ”å bruke egen livserfaring og sette den i spill i møte med ny kunnskap for å skape en god tekst eller et meningsfylt uttrykk. I arbeidet brukes estetiske virkemidler” (Østern, 2008, s. 10). Det er slik jeg definerer prosessen elevene deltok i, der elevene fikk høstet sine egne livserfaringer og uttrykk i egen tekst, gjennom musikklytting og aktiv skriftlig respons fra lærer. Sådan ervervet elevene sine egne erfaringer i møtet med ny kunnskap.

2. 3. 1. Musikk som estetisk inngang for tekstskaping – en igangsettende

fiksjonsimpuls

Gladsø m.fl (2005, s 188) tar for seg ulike innganger i forhold til hva som er impulsgivende og igangsettende momenter i en teaterprosess, som jeg ser på som

relevante i forhold til denne studiens skriveprosess. De skriver om hvordan et teaterarbeid er en fiksjonaliseringsprosess som starter med en inngang, som kan være en visjon eller et ønske om å gjenskape noe en tidligere har erfart eller opplevd (Gladsø m.fl, 2005, s. 188). Videre er inngangen likevel drevet av en igangsettende impuls for å få prosessen i gang; ”Men inngangene tilsvarer også impulser som vi vet er igangsettende for en teaterprosess. Det kan være ulike måter å bruke rommet på, et knippe formuleringer, et bilde, en skuespillers væremåte, eller ...” (Gladsø m.fl, 2005, s. 189) kan det være musikk? Når elevene får i oppgave om å skrive en tekst, basert på sjangeren fortelling, vil bare dette være nok for å komme i gang? Eller trenger kanskje elevene, akkurat som skuespillerne, et igangsettende utgangspunkt, som kan utfordre dem til å starte den skriftlige prosessen? Jeg skal nå gå videre inn på ulike momenter i forhold til hvordan musikk kan fungere igangsettende for et tekstarbeid.

2. 3. 2. Musikklytting som estetisk stemning for tekstskaping

Haugsted tar i Fink-Jensen og Nielsen (2009, s. 79) for seg hvordan estetiske arbeidsformer og sanselig formspråk er fantastiske redskaper i forbindelse med tekstlesing, der arbeidsprosesser med tekster er et sanselig prosjekt. Videre beskriver han barn og unges forhold til et estetisk formspråk i hverdagen, der de har vokst opp med estetiske opplevelser og et estetisk mediert formspråk. Her ser han så på musikken som en av flere formspråk, som har evnen til å skape stemning og atmosfære (Haugsted, i Fink-Jensen og Nielsen, 2009, s. 80). I denne studiens skriveprosess ble musikk benyttet som noe som hadde en egen verdi, men som i møtet med teksten ble et formspråk elevene kunne uttrykke seg gjennom. Musikken kan ha fungert som en igangsettende inngang og estetisk formspråk ved å mediere estetiske stemninger for tekstskapingen, og gi elevene assosiasjoner til tidligere erfaringer, både fra medier og hverdagen ellers.

Fredens og Kirk (2001, s. 160) skriver om musikk og estetikk og hvordan en opplevelse av musikken kan fungere assosierende og tiltalende i forhold til kroppen. Her tar de opp hvordan musikken setter tankene i gang; ”Man kan komme på reise til fremmede lande, oppleve landskaber og dyr eller mindes mennesker og situationer. Den kan føre os til nogle mentale tilstande, som ikke kan beskrives med ord” (Fredens

og Kirk, 2001, s. 161). Dette kan i forhold til en skriveprosess innebære at musikken får en assosiativ betydning, der det å lytte mens man skriver blir en reise med innhold kanskje preget av hvilke erfaringer eleven har fremst i minnet, da assosiasjonene bygger på våre livserfaringer; ”De associationer, som musikken kan sette i gang, bygger på vores livserfaringer, og når vi møder musikken på en associerende måde, er det langt mer på vore egne premisser end på musikkens betingelser” (Fredens og Kirk, 2001, s. 161). Dette innebærer at assosiasjonene en gjør i forhold til musikken er avhengig av hvilke livserfaringer vi har. Dermed blir musikklytting i en skriveprosess på elevens premisser, da elevenes tidligere livserfaring avgjør hvor vidt de vil eller hva de assosierer musikken med, eller hvilken mening som skapes i møtet mellom lytteren og musikken. Likevel tenker jeg at musikken også kan være med på å skape nye ideer til det som allerede er assosiert, hvor musikken kan ha fremkalt et tidligere minne hos eleven i forhold til teksten, før teksten videreutvikles. Da kan musikken fungere som et dramaturgisk grep som kan være med på å skape, forme eller legge noe til i videreutviklingen av teksten.

2. 3. 3. Musikk som dramaturgisk grep for remodelisering og gjenskaping av ulike erfaringer

Liestøl m.fl (2009, s. 50) beskriver hvordan en ofte benytter seg av musikk i sammensatte tekster for å legge noe til budskapet; ”Siden musikk er så tett bundet til steder og miljøer, kan man raskt signalisere et bestemt miljø ved å spille en bestemt type musikk. Dette gjøres ofte på TV”. Musikken kan fungere som et dramaturgisk grep, ved at musikken som spilles kan signalisere om steder eller stemninger, og sådan minne elevene om en tidligere erfaring som de ønsker skrive om. Gladsø m.fl (2005, s. 18) definerer begrepet *dramaturgi* som det dramaturgen *gjør*. I denne studiens sammenheng kan både eleven og musikken fungere som dramaturger i skriveprosessen, ved at både det eleven skriver og det musikken signaliserer er med på å bestemme dramaets struktur og funksjon i teksten (Gladsø m.fl, 2005, s. 18), da musikkens bestanddeler, som rytme, melodi og harmonikk i følge kan kommunisere til oss direkte (Liestøl m.fl, 2009, s. 47). Slik kan musikken fungere som et dramaturgisk grep i en tekstskepingsprosess.

Et eksempel her kan i forhold til denne studien være en elev som skrev om filmen eller tv spillet *Star Wars* i sin fortelling;

"Jeg har ventet dere" sier Sorht Saber. "Vi er lurt" visker Luke. "Ja, dere er det" sier Sorht Saber. KLIKK! "Stormie! Kan du olje luken til intet" sier Sorht. "Ja, sir" KLANK! "Jeg sa bare Stormie. Du skulle ikke komme troopie" sier Sorht Saber. "Jeg er IKKE! Stormie. Og han er ikke troopie!" KLONK! Sorht Saber detter ned luken til intet men de hører pustingen. Sorht Saber kommer opp med laser sverdet i hånden, og det er PÅ! Luke skrur på sitt eget laser sverd! SWISH! POW! ZZVOM! Luke kaster seg på gulvet akkurat i tide, Sabers sverd drar rett over hodet på Luke. Luke dytter Saber inn i luken, de hører en fjern stemme "Neeeeiiii". Universet er reddet.

Her ser en hvordan eleven har overført tv-spillet dramaturgiske elementer som spenning og omformet tv- spillet eller filmen over i en fortelling, og at musikken kan ha hatt en rolle i forhold til omforming og gjenskaping.

Musikken kan ha fungert bestemmende eller forbindende for valg av tema eller dramaturgisk oppbygging av teksten, når eleven har forbundet musikken med elementer fra tidligere erfaring med tv-spillet. I følge Liestøl m.fl (2009, s. 50) kan; "En durende , dyp tone antyder spenning. Hektisk musikk følger helten som løper for å slippe unna forfølgere". Dette ser en spesielt på bruken av utropstegn og store bokstaver, hvordan eleven kan ha poengtert spenningen med slik tegnbruk. Med andre ord så kan mørke toner eller hektiske harmonier i musikken ha kommunisert direkte til eleven og slik antydning at noe spennende måtte skje i teksten, da musikk er kommunikasjon, og det "utfyller språket" (Liestøl m.fl, 2009, s. 47). Ser en så på bruken av musikk som modalitet i en skriveprosess, så er det muligheter for at musikk kan fungere kommuniserende i forhold til en elevs medieerfaringer. Musikken kan i den forstand fungere utfyllende i forhold til en skriveprosess og teksten som utarbeides. På en slik måte kan musikken i en skriveprosess fungere som en dramaturg eller et dramaturgisk grep, ved at musikkens elementer kan ha påvirket tekstens dramaturgiske oppbygging.

Slike forbindelser medfører forskyvninger fra en modalitet til en annen, hvis noe en elev har erfart eller opplevd gjennom medier direkte overføres til teksten som skrives. Rustad (i Engebretsen, 2010, s. 228-229) definerer ordet *remodalisering*, som en prosess; "der potensiell informasjon, potensielle sanseinntrykk og potensielle estetiske erfaringer *oversettes* eller forskyves fra en modalitet til én eller flere andre

modaliteter”. I forhold til dette tales det om en omkodning av elementer i en ny medieform. *Modalitetens* meningstilbud blir omformet i en rekonfigurering av modaliteten. I denne elevtekstens tilfelle har det skjedd en omkodning av elementer fra tv-spillet eller filmen *Star Wars*, til en skriftlig modalitet.

I følge Liestøl m.fl (2009, s. 50) så kan historisk musikk benyttes på samme måte, slik at vi kan forbinde musikkens ulike mørke eller lyse toner med ulike historiske begivenheter, som blir kulturelt avhengig; ”Marsjer betegner militærparader, fanfarer, og annen seremoniell musikk hører sammen med kongehuset, og munkesang forbinder vi med klostre og stille ettertanke”. Med andre ord så kan musikk fungere som en kulturelt forbindende og dramaturgisk modalitet i forhold til opplevde erfaringer, men også historiske begivenheter og tidligere tilegnede kunnskaper. Dette kan en se hos eleven som skriver om nyttårsaften, korps-tog og 17 mai, som da gjerne kan ses på som kulturelle begivenheter. Her kommer et eksempel fra denne tekstens første kapittel som omhandler nyttårsaften;

Det var en gang en liten jente som hatet fyrverkeri på nyttårsdagen. Jeg vil ikke være med på DET HØYE TORNET! sa hun hele tiden når det var nyttår, fordi der var verdens verste kafé. De i kaféen puttet døde rotter oppi suppa og suppe var det eneste de hadde. Og det var så mye fyrverkeri der at hun ble gal. Det hele startet med at før elsket hun fyrverkeri men så kom det et fyrverkeri og traff armen til jenta og hun brakk armen og måtte på sykehuset for å få gips. Fargen på gipsen var den samme fargen som i fyrverkeriet som traff henne. Og derfor hater hun fyrverkeri. Den lille jenta heter Nora.

I teksten her ser en hvordan eleven poengterer ”*DET HØYE TORNET*”, som kan bety at musikken har fungert forbindende i forhold til høye lyder eller *torn*, hun har hørt på nyttårsaften. Slik har musikken pekt tilbake på en erfaring hun har med nyttårsaften, og skrevet en tekst med nyttårsaften som utgangspunkt. Dermed kan musikken ha fungert avgjørende for hva hun ønsket å skrive om. Det kan og være at musikken har pekt på følelser hun har hatt i forhold til nyttårsaften, da musikken ”uttrykker følelser på en måte språket vanskelig kan gjøre” (Liestøl m.fl, 2009, s. 47). Følelsene som musikken vekker hos eleven, kan så fungere utfyllende og meningsskapende i forhold til teksten som utarbeides, og musikken kan med det fungere erkjennende eller forløsende for tekstskapingen. Musikken med det kanskje også ha vekket nye følelser i forhold til for eksempel å hate nyttårsaften. Kanskje musikkens mørke harmonier har fremmet akkurat denne følelsen for nyttårsaften i skriveprosessen.

2. 3. 4. Komponisten Debussy

– en impresjonistisk inngang til tekstskaping

I studiens skriveprosess, lyttet elevene til ulike musikkstykker av Claude Debussy. Men hvorfor akkurat denne musikken? Debussy fikk termen ”impresjonisme” over seg, oppkalt etter et maleri av Claude Monet; *Impression: Sunrise* (Taruskin, 2010, s. 76). Impresjonisme bærer med seg elementer fra både kunsten og musikken, som kan være relevante i en estetisk skriveprosess, med musikk som benyttet modalitet.

Monet ble kritisert for å benytte seg av en sløv teknikk i maleriene sine. Monets intensjon med sine malerier var å fange forbigående og visuelle inntrykk på en naturalistisk måte, som i følge kritikeren førte til ødelagte farger, udefinerte linjer og slapp teknikk. Personen som sto bak denne kritikken brukte også Debussy som synonym for den samme kritikken. Dette gikk ut på at Debussy som komponist hadde en såpass sterk følelse for farger i musikken, som medførte at han glemte hvor viktig det var med klarhet og form i musikken. Denne kritikken var ikke ment som et kompliment, da det viste seg at kritikeren misforsto intensjonen med teknikkene. Det viste seg at disse teknikkene var bevisste teknikker, som i både musikken og kunsten, ble hovedtrekkene ved det som ble *impresjonismen* i Frankrike (Taruskin, 2010, s. 78). Videre ble impresjonismen en inntrykkskunst, hvor en i kunsten dyrket *øyeblikket* (Benestad, 1976, s. 317), mens musikkens oppgave var å forsterke stemninger og formidle atmosfære (Benestad, 1976, s. 323-324).

Dette er trekk jeg forbinder med tekstpraksisen som ble benyttet i studien jeg gjennomførte. Det å ende opp med slapp teknikk for å kunne fange sine visuelle inntrykk i malerier eller å legge klarhet og form til side for å finne *sin følelse* i musikkens stemning og atmosfære er trekk jeg ser på som forbindende i forhold til en tekstskapingsprosess som fokuserer på erkjennelse og opplevelse gjennom musikk som modalitet. Å fange egne inntrykk eller tanker i en skriftlig prosess og opplevelse som den kan være forbigående, blir et viktig og *estetisk øyeblikk* som eleven bør ha tid og rom til å fange og holde fast på. Dette innebærer kanskje at eleven ikke har tid til å tenke over norskfaglige vaner eller konvensjoner i form av rettskriving eller sjangerkrav i en tekstskapingsprosess, da eleven kan miste sitt inntrykk, idé eller

følelse til teksten som utarbeides. Akkurat som at en kunstner ikke har tid til å tenke gjennom fargenes konkrete sammensetning eller linjenes definerte plassering, da kunstneren kanskje vil miste inntrykkene som gir *driven* for arbeidet. Det samme gjelder kanskje komponisten, der heller ikke komponisten har tid til eller ønsker å tenke over klarheten eller formen i musikken, da også komponisten kan miste *følelsen* for musikken som utøves. Likevel er rammer for arbeidsprosesser viktige faktorer, og en prosess skal selvfølgelig inneholde intensjoner. Det spørres bare i hvilken grad, da for stramme rammer eller strenge krav vil kunne hindre idéutviklingens potensiale i et skriftlig arbeid. Disse tankene fremheves som en begrunnelse for mitt valg av musikkjanger i forhold til musikklytting, da denne sjangeren kommer fra en periode som poengterte intensjonen omkring menneskets inntrykk og følelse, i forhold til menneskets skaperevne.

Videre defineres Debussy's musikk som "painterly", som vil si at musikken er dekket med farger og tåkete harmonier som kan gi et inntrykk av utendørsområder. Generelt ble han sett som komponisten som etablerte koblinger mellom det visuelle og det auditive (Taruskin, 2010, s. 76). Jeg ønsket å bruke musikk som kunne fungere forløsende i forhold til elevenes *drive* i forhold til egen fantasi og følelser, og ved det peke tilbake på elevenes egne opplevelser og erfaringer, som inneholdt elementer som kunne gi elever en *emosjonell nærhet* til sitt skriftlige arbeid. Siden impresjonistisk musikk, eller i hvert fall Debussy innehar elementer som kan gi harmonier i form av ulike stemninger og utendørsområder, så mener jeg at denne musikken var et godt valg, da musikkens stemninger kan fungere tilbakevirkende for elevenes tidligere opplevelse eller erfaring med stemninger. Ved å benytte denne musikken fikk kanskje elevene flere sanselige elementer å arbeide med i form av visuelle inntrykk til teksten, så vel som auditive.

3. Metodologiske overveielser

Dette kapitlet tar for seg studiens metodologiske overveielser, der jeg først og fremst vil ta for meg en sosialkonstruktivistisk tilnærming, før jeg går videre mot en interpretivistisk retning, som studien er forankret i. Deretter går jeg dypere inn i studiens metodologiske utforming som er utviklingsforskning, og innholdet for utviklingsstudien med de tilhørende valg og utfordringer. Jeg tar til slutt for meg valg, innhold og begrunnelser i forhold til analysen av studien.

3. 1. En sosialkonstruktivistisk tilnærming

Denne studien er metodisk forankret i en overgripende sosialkonstruktivistisk tilnærming. Denne tilnærmingen karakteriseres av et syn som står i sammenheng med det konstruktivistiske musikkynet, som studien er basert i. Kunnskapen er intersubjektiv i sosialkonstruktivistisk forståelse; ”det vil si at den utformes i relasjoner mellom mennesker” (Thagaard, 2009).

Videre oppfattes det å skape kunnskap sosialkonstruktivistisk som kontekstbundet; ”det vil si at den er avhengig av den sammenhengen den utvikles i, og kunnskapen er ikke nødvendigvis overførbart til andre situasjoner” (Thagaard, 2009, s. 42). Overført til denne studien innebærer dette at kunnskapen om musikk som modalitet i elevers tekstskaping ikke nødvendigvis er overførbart til andre undervisningssituasjoner. I denne studien var tretten elever som informanter og en forsker involvert, som vil tilsi at kunnskapen ble utformet i relasjoner mellom elevene, men også mellom forskeren og informantene. Selv om kunnskap om musikk som modalitet for tekstskaping genereres i en slik kontekst som beskrevet her, og selv om kunnskapen er bundet til denne lokale studien, så mener jeg at den har interessante funn som kan være av verdi for lærere også ved andre skoler og i andre situasjoner.

Studien har troverdighet gjennom metodetriangulering. Jeg ønsket å se et fenomen fra flere perspektiver, ved hjelp av forskjellige metoder for innsamling av kunnskap og analyse av kunnskap (Johannessen m.fl, 2010, s. 367). Den sosialkonstruktivistiske forankringen tilsier at jeg ikke på forhånd visste hvilken kunnskap som ville skapes i verken forsker-elev møtet, eller musikk-lytter møtet. Akkurat som meningen ved

musikken skapes i møte mellom lytteren og musikken, så framtrer også kunnskapen som den blir konstruert i møte mellom forsker og elev.

Dermed ble kunnskapen til underveis i prosessen på flere plan i denne studien. Dette betyr i følge Thagaard (2009, s. 43) at ”begge parter har innflytelse på den prosessen som gir grunnlag for kunnskapsutvikling”. Med andre ord så innebærer et slikt perspektiv for denne studien at den ene parten; *forskeren* og den andre parten; *elevene*, og deres forhold til musikken og skriveprosessen, hadde innflytelse på skriveprosessen. Dette ga grunnlaget videre for utviklingen om kunnskap om musikk som modalitet for tekstskriving i denne studien.

3. 2. Interpretivisme – studiens vitenskapsteoretiske posisjonering

En vitenskapsteoretisk metodologisk retning som ser på kunnskap avhengig av sosiale prosesser er interpretivisme. I den gjennomførte studien så er kvalitativ metode benyttet innenfor en overgripende sosialkonstruktivistisk tilnærming. Interpretivismen er i følge Michael Crotty (1998, s. 66-67) ute etter å forstå menneskelig og sosial virkelighet. Han skriver hvordan den tilnærmingen ofte ses i sammenheng med Max Webers tanker; ”who suggest that in the human sciences we are concerned with *Verstehen* (understanding)” (Crotty, 1998, s. 67). Det omhandler med andre ord å *forstå*, men også å være nysgjerrig i følge Hilary Radnor (2005, s. 15), der hun skriver at interpretivister hevder at menneskers trang til å spørre og være nysgjerrig er enestående og innehar en fullstendig annerledes målsetting en naturvitenskapen.

I denne studien var nysgjerrigheten ovenfor musikk som modalitet i skriveprosesser det som drev meg til å gjennomføre studien. Jeg følte en trang til å utforske musikk i en undervisningsprosess der fokus var på tekstskriving, for så å forstå hvordan det fungerte gjennom å analysere tekstene, - musikkens påvirkning – og elevenes perspektiv. Videre tar Radnor (2005, s. 16) også opp ordet *Verstehen*, og Max Webers tanker om det; ”Han hævdede, at det ultimate mål var at analysere det individuelle mennesket, du fra forestillingen om, at individet er den eneste bærer af meningsfuld adfærd”.

Av de tre delanalysene i studien, så var analysen av elevperspektivet, den mest omfattende, og kanskje også avgjørende analysen for å kunne forstå hvordan musikk fungerte i skriveprosessen. Jeg var gjennom å analysere tekstene og musikkens påvirkning ute etter helheten prosessen inngikk i, men samtidig var elevenes individuelle perspektiv og respons på musikken en viktig del av studien, da alle elevene er bærere av en reaksjon på musikken. Selv om elevperspektivet fungerer som et eget perspektiv, så har både tekst og - musikk analysen eleven i fokus, da elevene var hovedbæreren av hvilken mening, forståelse og kunnskap studien ga. Dette kan også ses i lys av det Crotty (1998, s. 68) tar for seg av Max Webers *verstehen*, i forhold til sosiologien, som lokaliserer studien av samfunnet i konteksten av menneskers atferd og interaksjon. Dette innebærer å forstå og fortolke sosiale handlinger, for så å komme fram til en forklaring eller beskrivelse av handlingenes retninger og effekter (Crotty, 1998, s. 69).

I studien er elevenes tilbakemelding på prosessen gjennom logger datagenereringsmetoden for elevperspektivet, elevenes tekster er datamateriale for tekstanalysen, mens video-observasjon er datamateriale for å analysere musikkens påvirkning på skriveprosessen. Det er hovedsakelig den sistnevnte som har lokalisert konteksten av elevenes sosiale handlinger i form av atferd og interaksjon i skriveprosessen, mens de to andre innsamlingsmetodene har fungert som elevenes individuelle perspektiver, for å fortolke, analysere og forstå prosessen som den utartet seg fra ulike hold. Sammen vil elevperspektivet, kombinert med musikk - og tekstanalysen kunne bidra til å gi helhetlige svar på studiens forskningsspørsmål, som lar meg skape og drøfte et beskrivende svar på studiens problemstilling.

3. 3. Utviklingsforskning – studiens metodologiske utforming

Det gjennomførte studiet med temaet *musikk som en estetisk tilnærming til det å skrive tekster*, fant sted i norskundervisningen på fjerde trinn. Her intervenerte jeg som norsk lærer i en elevgruppe på tretten elever på fjerde trinn, i fire skoletimer over tre uker. Denne studien kan sies å være et forsøk på en utviklingsforskning der hensikten var å fokusere på musikk som en estetisk modalitet i norskfaget, i likhet med å forsøke å bidra til en utvikling av en estetisk dimensjon i skolen, som Juell og Norskog (2006, s. 26) mener at bør være til stede i større grad enn i kunst og

håndverksfagene. Forfatterne mener at ”Fagmiljøet for estetiske fag, men også krefter innen skoleutvikling har lenge kjempet for en estetisk dimensjon som gjennomsyrrer alle skolefagene” (Juell og Norskog, 2006, s. 26). Denne studien kan være en del av en slik skoleutvikling, ved å undersøke hvordan det fungerer å benytte seg av musikk som modalitet i en skriveprosess.

Utviklingsforskning går inn under det som Bresler kaller *formativ forskning* (Bresler, 1994). Dette er en disiplinert undersøkelse som er foretatt i forbindelse med utvikling eller gjennomføring av et pedagogisk produkt eller program (Bresler, 1994, s. 11). Den formative forskningens mål er å forbedre produkter, programmer eller utviklerens evner (Bresler, 1994, s. 12). I denne studien er ikke nødvendigvis forbedring et mål, men forbedring er en mulighet i forhold til å fremme det skapende menneske i praksis, ved å benytte seg av både toner og ord. Gjennomføringen av et slikt undervisningsforløp vil kunne bidra til en utvikling av undervisningens hensikt og didaktisk utforming. Ved å løfte fram nye betydninger og perspektiver for hvordan undervisning i grunnskolen kan gjennomføres, så kan det estetiske perspektivet i praksis utvikles, og Kunnskapsløftets (K06, Utdanningsdirektoratet) mål omkring utfolding av fantasi og opplevelse av kunst i møte med det skapende har mulighet for realisering.

Studien er også et forsøk som rettet seg mot muligheter for utvikling av en ny tekstkultur i skolen. Skolen utfordres i forhold til møtet med framtidens multimodale samfunn. Ved å undersøke andre måter å gjennomføre skriveundervisning på, og sette søkelyset på nye betydninger og funksjoner i språket, så skjer en åpning mot framtiden, der musikkens og andre uttrykksformers betydning i forhold til læring, blir sett og inkludert i skolens undervisning.

Kanskje en slik studie som denne kan gi rom for å se betydninger av en estetisk dimensjon i skolen, vil kunne gi en undervisningspraksis som er tro mot en realisering av Kunnskapsløftets (K06, Utdanningsdirektoratet) mål om det skapende mennesket, ved nettopp å skape rom for elevenes skapende trang, ved stimulering av fantasi og opplevelse av kunst ved bruk av bilde, ord og toner.

Bresler (1994) skriver at formativ forskning kjennetegnes av det å prøve ut en ide i et klasserom, for så å se hvordan det går. Dette er en god pekepinn på studien jeg selv har gjennomført. Studien tok utgangspunkt i en *idé* om hvordan en modalitet i form av musikk kan fungere i skriveprosesser i norskfaget, og utviklet seg derfra. Ingen visste på forhånd hvordan denne prosessen ville utspilles, selv om jeg selv hadde en personlig opplevelse med musikk som modalitet i tekstskaping som inspirasjon til studien. Studien var en utprøving av et utviklingsprosjekt, der jeg var ute etter å undersøke hvordan musikk fungerer som modalitet i en tekstskapingsprosess.

Videre er formativ forskning basert på samarbeid mellom forskere, utviklere, lærere og studenter, hvor forskeren ofte overtar rollen som utvikler og /eller lærer (Bresler, 1994, s. 13). Dette kjennetegnes også denne studien hvor jeg som student og forsker hadde et utviklings- og forskningssamarbeid med lærere, der jeg deltok som lærer, og fikk lede en gruppe på tretten elever over fire skoletimer. Formativ forskning slik Bresler (1994) definerer det har klare likhetstrekk med FoU-arbeid i klasserommet.

Forfatterne Postholm og Moen (2009, s. 9-10) skriver at utviklingsforskning eller FoU- arbeid i klasserommet forutsetter en kvalitativ metode, da det er konkret praksis og prosesser i det virkelige liv som skal utforskes og utvikles. Studien jeg gjennomførte omhandlet å delta som forsker i en konkret og virkelig klasseromspraksis. Kvalitativ forskning er i følge Tjora (2009, s. 4) nettopp en åpen interaksjon mellom forsker og informant, hvor det er en nærhet til det som forskes på.

I denne studien ligger det en induktiv forskningslogikk til grunn. Studien er eksplorerende og empiridrevet heller enn deduktiv (Tjora, 2009, s. 4). Studien var en induktiv og eksplorerende prosess i den forstand at jeg selv ikke visste hvordan prosessen ville utarte seg eller hvilke resultater jeg ville få. Jeg var ikke ute etter å få *bekreftet* min egen hypotese fra et personlig ståsted, om at musikk som modalitet innehar en igangsettende impuls. Jeg var snarere ute etter å utforske *hvordan* musikk som modalitet fungerer sammen med tekstskrivning hos elever på mellomtrinnet. Med dette som utgangspunkt ble både positive og negative tilbakemeldinger på musikkens funksjon fra elevene en viktig del av datainnsamlingen, da svarene på denne studiens forskningsspørsmål er fremdrevet av empirien, og avgjørende for å kunne se de ulike betydningene ved en slik arbeidsmetode.

Min hensikt er at spørsmålene, men også svarene kan gi nye perspektiver og refleksjoner omkring *hvordan* musikk fungerer som en modalitet i en tekstpraksis, men også om hvilke estetiske betydninger som inngår i en slik undervisningstilnærming og hvilke didaktiske konsekvenser dette kan få. Postholm og Moen (2009, s. 10) tar opp hvordan en kvalitativ utviklingsforskning ikke skal endre praksis mens forskningsarbeidet pågår. Praksisen skal planlegges, observeres og vurderes, som fører til nye refleksjoner i forhold til nye kommende handlinger. Studien og undervisningsopplegget jeg gjennomførte ble på forhånd planlagt, observert gjennom video opptak, for så vurdert gjennom en metodetriangulering. Jeg endret ikke opplegget underveis, da jeg ønsket *virkelige* eller *valide* data som kunne gi individuelle vurderinger om hvordan musikk fungerer som modalitet i en skriveprosess. Ved å få ulike vurderinger om akkurat dette, og analysere disse i en videre prosess, så vil jeg kunne reflektere og eventuelt foreslå en endring av praksis, som vil komme den individuelle eleven til gode. Dette er i følge Postholm og Moen (2009, s. 11) den positive hensikten med utvikling- og eller FoU- virksomhet i skolen, der den skal ”bidra til læreres læring, noe som igjen kan føre til at undervisningen endrer og utvikler seg, og som i siste omgang kommer elevene til gode”.

3. 4. Kunstfaglig forskning – tverrfaglighet og skapende arbeid

Denne studien kan også til en viss grad plasseres innenfor rammene av det som kalles kunstfaglig forskning. Halvorsen (2007, s. 134) tar for seg hvordan; ”Både kunstfaglig forskning og fagdidaktisk forskning kan være av tverrfaglig art”. Her kan målet være å utfordre oppfatninger om hva et kunstverk er, der det ikke handler om kunstens behag, belæring eller dekorasjon, men om kunstens evne til å utvide samfunnsmessige funksjoner. Studien som jeg gjennomførte hadde som fokus å undersøke hvordan musikk fungerer som modalitet i en skriftlig prosess. Musikken kan her bli sett på som det kunstfaglige, så vel som teksten, da begge disse inngår i et estetisk utviklingsprosjekt. Det blir da en studie av en tverrfaglig art, der med fokus på musikk og tekst. Likevel ser jeg ikke på tverrfaglighet som et hovedfokus ved studien, da jeg heller var ute etter å utforske musikk som en estetisk – og didaktisk arbeidsmetode i norskfaget. I tillegg var jeg opptatt av å ivareta norskfagets egenart. Studien som ble gjennomført omhandlet ikke å blande musikkdidaktikk med

norskdidaktikk, men det omhandlet å finne et utgangspunkt i et fag som fokuserte på tekst og skrift, for så å opprettholde fagets egenart ved å ta utgangspunkt i dette fagets mål fra kunnskapsløftet. Med det ønsket jeg å vise at det er mulig å undervise med et estetisk perspektiv. Ved og overføre modaliteter som er sentrale fra et fag til et annet, og klarer en likevel å nå didaktiske og faglige mål fra kunnskapsløftet. Ser en på kunnskapsløftets (K06, Utdanningsdirektoratet) mål som de forekommer i læreplanen i forhold til elevers grunnleggende ferdigheter, så står det blant annet under *skriftlige tekster*;

- ”Bruke lesestrategier og tekstkunnskap målrettet for å lære”.
- ”Skrive fortellinger, brev, dikt og sakpreget tekst”.
- ”Ordne tekster med overskrift, innledning og avslutning”
- ”Beherske et tilstrekkelig ordforråd til å uttrykke kunnskap, erfaring, opplevelser, følelser og egne meninger”.

Under *Sammensatte tekster* innebærer de grunnleggende ferdigheter blant annet at eleven skal kunne:

- ”Lage fortelling ved å kombinere ord, lyd og bilde”
- ”Drøfte noen estetiske virkemidler i sammensatte tekster”

Hvis en ser på alle disse målene med et åpent blikk, så kan en se hvordan en estetisk arbeidsmetode og multimodale perspektiver absolutt er mulig å gjennomføre samtidig som en ivaretar og gjennomfører målene. Målrettet kunnskapslæring kan ses i perspektiv av hvilken kunnskap som motiverer elevene og hvordan en slik kunnskap kan inkorporeres i undervisningen. Å skrive fortellinger, og ordne dem for så å utvikle et godt ordforråd for å uttrykke seg selv, er vesentlige mål i forhold til et estetisk perspektiv. Likeledes gjelder for målene for sammensatte tekster, der estetiske og multimodale virkemidler også nevnes. Sann sett skulle det ikke eksistert noen hindringer for et estetisk prosessarbeid.

Likevel kan kunstfaglig forskning, som tar utgangspunkt i bruken av slike virkemidler og perspektiver sette spørsmålstegn ved et annets fags vante didaktikk, som kan skape reaksjoner, der norskfagets tradisjonelle didaktikk kan utfordres. I det

eksplorerende pilotprosjektet inkluderte jeg lærerne mer enn i hovedprosjektet. Det viste seg ikke å skje uten skepsis, og jeg fikk fort en opplevelse av at en estetisk forståelse av norskfaget ikke var sentral. Selv om lærerne i et forskningssamarbeid med meg, hadde stor tiltro til studien jeg skulle gjennomføre, så var de også opptatt av å formidle hvor viktig det var å rette elevenes tekster. Jeg forsto hvordan hovedprosjektet, som jeg skulle gjennomføre alene da kunne skape reaksjoner i forhold til at mine tilbakemeldinger til elevenes tekster omhandlet hovedsakelig tekstens tema og budskap, snarere enn retting av ord og setninger.

I den forstand kan kanskje musikk definert som kunst, eller tekst forstått som kunst i et utviklingsstudie som denne fungere som en protest eller provokasjon mot et utdanningssystem der fagene har spesialisert seg på boklig viten og begrepsmessige forståelsesformer (Hohr, i Østern, Stavik Karlsen og Angelo, under utgivelse, s. 1), enn en spesialisering på en estetisk forståelse av fagene. En slik kunstfaglig forskning kan da kanskje som den moderne kunsten selv ”i kraft av sine formelle kvaliteter”, være en bærer av uventede perspektiver på den verden som omgir oss (Kittang m.fl, 2001, i Halvorsen, 2007, s. 134).

Videre skriver Halvorsen (2007, s. 138) om de estetiske fagenes mål, som omhandler ”å utvikle sensitivitet og åpenhet for det opprinnelige og umiddelbare, og skrelle bort det uvesentlige og det som er utenpåklisset”. En kan gjennom en slik kunstfaglig forskning utvikle en bevissthet om hvordan det skapende mennesket opererer i et skriftlig arbeid, og hvilke estetiske betydninger som inngår i å fokusere på estetiske elementer ved tekstskaping, og med det skrelle bort de tradisjonelle kravene og konvensjonene om rettskriving i norskfaget. Rettskriving er selvsagt viktig, men det kan stilles spørsmålstegn ved om tekstskaping som i høy grad fokuserer på rettskriving gir elevene estetiske opplevelser. Kunstfaglig utviklingsforskning kan bidra til at utdanningssystemet ser hvilke estetiske betydninger som kan ligge til grunn for en tekstskapende prosess og arbeid, og skape rom for det i det videre didaktiske arbeidet i skolen.

3. 5. Pilotprosjektet og metodiske valg

I januar 2012 gjennomførte jeg altså et eksplorerende pilotprosjekt i en skoles fjerde trinn, der jeg gjennom fire uker intervenerte som gjestelærer i norskfaget to

skoletimer i uken. Den eksplorative intervensjonen omhandlet ulike estetiske tilnærminger til tekstskaping i norskfaget, og den grad at det beskrives eksplorative betyr at jeg utforsket flere tilnærminger, for så å se hvilke som fungerte best. De estetiske tilnærmingene var i form av musikalske virkemidler, der jeg benyttet ulike typer musikkimpulser som igangsettere til tekstskaping med temaet nordlys, som var trinnets fagtema for denne perioden. De ulike impulsene omfattet musikklytting, bevegelse, rytme og tekst produksjon. De ulike impulsene ble benyttet i alle klassene.

Musikklytting: Elevene fikk i oppgave å lytte til ulike lydlandskaper, og skrive ned en tekst ut ifra hvilke tanker lydene ga dem.

Bevegelse: Denne frekvensen var en oppvarmingsøvelse som elevene fikk delta i på begynnelsen av hver time. Elevene fikk bevege seg til musikk i form av afrikanske trommer innenfor et bestemt område i klasserommet. Når jeg slo av musikken skulle elevene hilse på den personen som sto dem nærmest. Denne frekvensen startet jeg alle timene med.

Rytme og tekstproduksjon: Dette var også en oppgave elevene fikk. Den omhandlet at elevene skulle få lage en rytme til en valgfri setning fra norskfagets fagstoff og pensum. De skulle så få skrive setninger selv, som de i etterkant laget rytme til.

Gjennom denne eksplorative intervensjonen erfarte jeg ulike didaktiske og forskningsmetodiske utfordringer i forhold til å arbeide med flere estetiske tilnærminger i norskfaget, der noen estetiske tilnærminger fungerte bedre enn andre. Jeg fant gjennom deltakende observasjon og gruppeintervju med lærerne ved trinnet ut at tilnærmingene; *bevegelse, rytme og tekstproduksjon*, medførte til mye frihet hos elevene, der lærerne selv hadde ønsket at man arbeidet på en mer bevisst måte med frihet innenfor en bestemt rammesetting. Dette så jeg også selv, da jeg savnet en større helhet i det estetiske arbeidet.

Å benytte flere estetiske tilnærminger medførte til store utfordringer i forhold til det metodiske, det didaktiske, men også for de metodiske rammene for studien

Jeg forsto at en videreutvikling av prosjektet med dette som et pilotstudie var nødvendig, ved å ta sikte på *en* praktisk pedagogisk idé, og undersøke denne som en ny intervensjon. Dette ville skape mer strukturerte rammer for datagenereringen og dermed bidra til bedre validitet i studien. Lærerne ytret spesielt sine meninger omkring musikklytting og arbeid med lyd i forhold til tekst, og hvordan denne tilnærmingen fungerte best didaktisk i forhold til norskfaget. Jeg trakk også veksler på min egen personlige erfaring med tekstskriving til musikklytting på skrivekurset jeg gikk på som ungdom, og som jeg innledet denne oppgaven med. Ut ifra pilotprosjektet kombinert med min egen erfaring, så var det temaet lytting og skriving som utmerket seg som både interessant og motiverende å fortsette med. Jeg utviklet dermed pilotstudien videre til en ny intervensjon der jeg var nysgjerrig på om musikklytting kunne fungere som en forløsende impuls i forhold til tekstskaiping.

3. 5. 1. Hovedprosjektet og metodiske valg

- utvikling av den nye intervensjonen

Jeg gjennomførte så en ny intervensjon i april/mai måned på det samme fjerde trinnet, der jeg prøvde ut musikklytting i forhold til tekstskaiping. Her ønsket jeg å undersøke om lytting til musikk kunne fungere som inspirasjon til elevenes tekstarbeid, og om det ville gi dem en impuls til å skrive spennende tekster, og til å sette ord på egne kunnskaper, følelser, meninger, erfaringer og opplevelser.

Denne gangen ønsket jeg et mindre antall elever, da jeg så at det å benytte seg av flere klasser innenfor samme trinn ville bli like utfordrende didaktisk og metodisk som pilotprosjektet. Jeg ønsket også å benytte meg av video observasjon for å kunne fungere mer som en lærer og veileder for elevene, enn observatør, da det å være deltakende observatør i lærerrolle medførte didaktiske og metodiske utfordringer i pilotprosjektet. Jeg utformet et informasjons- og samtykkebrev til foreldre/foresatte ved en klasse. Her ga jeg uttrykk for at jeg skulle videreutvikle prosjektet som elevene hadde vært gjennom, men ved bruk av video observasjon. Jeg ønsket verken at elevene eller skolen skulle være direkte identifiserbare i publikasjonen av oppgaven, da det å peke direkte på skolen eller elever i forhold til studien ikke hadde en hensikt i forhold til studiens fokus. Dermed er verken skolens navn eller elevenes navn og

kjønn presentert i analyse- og resultatkapitlet. Likevel var det nødvendig med en samtykkeerklæring før oppstart av studien, da personopplysninger som en liste av elevers navn defineres som indirekte personopplysninger ”uansett hvem som oppbevarer listen, hvor den oppbevares eller hvordan den oppbevares” (NESH, 2006, s. 14, i Thagaard, 2009, s. 25). Dette innebærer at selv om skolens – og elevenes navn ikke blir publisert i publikasjonen av oppgaven/studien, så er elevenes navn indirekte identifiserbare underveis i studiens og oppgavens gjennomførings- og skrive prosess, så lenge en liste med studiens informanter eller elevenes navn foreligger. I tillegg kom elevene til å være direkte identifiserbare i gjennomføringen av studiens video - observasjon. Selv om disse opptakene ikke legges ved oppgaven, så er elevene direkte identifiserbare underveis i prosessen så lenge opptakene foreligger. Dette medførte at studien var meldepliktig i forhold til personvernombudet, NSD – Norges Vitenskapelige Datatjeneste, før studien kunne påbegynnes. Alle forskningsprosjekter- og studentprosjekter som gjennomføres ved universiteter må ”søke om tillatelse til prosjektet på et skjema som er laget for dette formål” (Thagaard, 2009, s. 25). Videre vurderer NSD prosjektet ut ifra gjeldende forskningsetiske regler. En vurdering fra NSD gjeldende denne oppgavens studie, foreligger som vedlegg i oppgaven.

Foreldre fikk altså et brev der de ble bedt om å gi informert samtykke til at deres barn deltok i studien. I Thagaard (2009, s. 26) benyttes NESH sin definisjon av hva prinsippet bak et informert samtykke innebærer; ”Som hovedregel skal forskningsprosjekter som inkluderer personer, settes i gang bare etter deltakernes informerte og frie samtykke. Informantene har til enhver tid rett til å avbryte sin deltakelse, uten at dette får negative konsekvenser for dem” (NESH, 2006, s. 13, i Thagaard, 2009, s. 26). Jeg startet så ikke studien før samtykkeerklæringene var mottatt. Samtykkeerklæringen som ble sendt ut foreligger også som vedlegg i oppgaven. Jeg mottok tretten erklæringer, som videre medførte at disse tretten elever ble inkludert som informanter i studien.

3. 5. 2. Utvalg av informanter

Denne studien tok først og fremst utgangspunkt i en gjennomført pilotstudie, før den ble videreutviklet mot et ny studie med færre informanter. I pilotstudien var det 3 klasser involvert, nærmere sagt; et helt trinn. Dette erfarte jeg at ble for mange, og hvordan et slikt stort antall elever i den nye studien kanskje ikke vil gi en ytterligere forståelse av det som skulle studeres (Thagaard, 2009, s. 59), da jeg heller var ute etter individuelle og helhetlige betydninger enn et stort flertall. Som Thagaard (2009, s. 59) skriver så er størrelsen på utvalget av informanter avhengig av hvor mange kategorier en ønsker. I denne studien var elever på 4 trinn den eneste kategorien for utvalg, uavhengig av kjønn eller etnisk bakgrunn, dermed var en klasse, eller 13 elever i den nye studien et godt nok utvalg.

3. 5. 3. Studiens troverdighet

I denne studien var elevene en viktig del av datagenereringen, av den grunn at elevenes perspektiv ville kunne styrke studiens troverdighet. Thagaard (2009, s. 201) skriver om hvordan validitet, eller troverdighet som jeg selv i forhold til denne studien ønsker å benevne det som, er knyttet til tolkning av data og gyldighet av tolkningene forskeren kommer fram til. Hadde studien tatt utgangspunkt i en analyse av elevtekstene og musikkens påvirkning, så ville studien kun bestått av forskerens perspektiv og tolkning, som ikke ville vært nok for å få resultater som er troverdige i forhold til den virkelighet studien tok utgangspunkt i. Å inkludere elevenes perspektiv i forhold til hvordan musikklytting som modalitet fungerte med tekstskriving i studien, ble så en måte å styrke studiens troverdighet på. Elevperspektivet studien et solid grunnlag for fortolkning, som gjennom en analyse ble tydeliggjort og gjort rede for i forhold til videre konklusjoner av studien (Thagaard, 2009, s. 201).

En annen måte å styrke studiens troverdighet på har vært å analysere og presentere elevtekstene ut ifra definerte og begrunnede begreper fra Kunnskapsløftets læringsmål (K06, Utdanningsdirektoratet) før presentering av tolkningen, men også å analysere og presentere video-observasjons transkripsjoner med et begrunnet analytisk blikk før presentering av tolkningen. I følge Thagaard (2009, s. 202) så vurderes vitenskapelige publikasjoner nøye ut fra prinsippet om at tolkninger som presenteres skal være begrunnet. I denne studiens tilfelle har elevperspektivet og begrunnelser for analyse

og tolkning av tekster og video- observasjoner fungert som en måte å styrke denne studiens troverdighet på.

3. 5. 4. Studiens didaktiske valg og utfordringer

Studiets prosjekt foregikk over fire skoletimer, der *musikklytting* skulle være den estetiske inngangen og modaliteten for tekstskaping i hver time. Denne gangen ønsket jeg å være mer bevisst og forberedt for å unngå didaktiske komplikasjoner og utfordringer ved å arbeide estetisk i norskfaget. Friheten og rammene jeg satte for elevene var forbeholdt en bestemt tekstsjanger, basert på de norskfaglige målene som klassen øvrig hadde i denne perioden. Det norskfaglige temaet for trinnets periode omhandlet ”å skrive spennende”. Dette tema var bestemt av lærerne på trinnet, og gjeldt for trinnet som helhet, altså ikke bare de tretten informantene. Siden jeg tok dem ut av norsktimene for å gjennomføre studien, så var det viktig å fokusere på det samme målet også for dem, slik at de ikke skulle gå glipp av mål de trengte å oppnå i faget. Med det det overgripende målet ”å skrive spennende”, forankret jeg så de norskfaglige målene for denne perioden fra Kunnskapsløftet (K06, Utdanningsdirektoratet). Jeg valgte de læringsmål som var mest relevant for å kunne arbeide med en musikk som modalitet og estetisk inngang i norskfaget. De utvalgte målene var følgende;

- 1: ” Å skrive fortellinger” (K06, Utdanningsdirektoratet).
- 2: ”Beherske et tilstrekkelig ordforråd til å uttrykke kunnskap, erfaring, opplevelser, følelser og egne meninger” (K06, Utdanningsdirektoratet).

Med dette som mål for elevenes læring, utformet jeg studien videre.

I opplegget hvilte den estetiske tilnærmingen på musikken og tekstarbeidet. Elevene fikk lytte til impresjonistisk musikk av komponisten Claude Debussy mens de skrev fortellinger. Elevene fikk også en ny overskrift for hver skoletime, som en ramme for tekstarbeidet. Overskriftene fungerte her som et rammeverk for elevene, slik at de fikk en retning å forholde seg til i prosessen. Tredje og fjerde time var en dobbelttime, men elevene fikk likevel to overskrifter å arbeide med.

1. time: En farefulle reise starter.
2. time: En gåte å løse.
3. time: Noe uventet skjer.
4. time: Den trygge hjemreisen.

Jeg ønsket først og fremst å benytte meg av slike overskrifter i prosjektet, for å skape et rammeverk for elevene. Da jeg bestemte meg for å bruke sjangeren *fortelling* i studien, så var jeg innforstått med at denne sjangeren innehar en bred frihet i forhold til valg av tema og oppbygging. Dette var et bevisst valg, for å skape rom for elevens egne fortellinger i form og innhold av erfaringer, kunnskaper og opplevelser. Likevel var jeg forberedt på at friheten kunne være for stor for elevene, og medføre forvirring, dermed kunne den også friheten fungere mot sin hensikt. Med andre ord, jeg måtte gi elevene et bedre utgangspunkt enn bare å si ”skriv en fortelling!”

Å benytte overskrifter i prosessen som et overordnet rammeverk ble svaret på dette. Likevel oppsto det utfordringer i forhold til dette rammeverket underveis i prosessen. Jeg forsto fort at flertallet av elevene allerede hadde bestemt seg for fortellingens tema før de møtte opp til studiens første time. Dette medførte at elevene ytret kritiske meninger om overskriftene i hver time, og hvordan de ikke passet inn i tekstene som overskrifter for påfølgende delkapitler. Dette kan en se på de fire utvalgte tekstene i analyse- og resultatkapitlet, der noen av de har laget sine egne underoverskrifter i tillegg til de eksisterende overskriftene.

En annen del av rammeverket var musikken. Jeg benyttet impresjonistisk musikk innenfor en vestlig og klassisk stilart av komponisten Claude Debussy. Jeg hadde mine tanker om hvordan akkurat denne musikken inneholdt elementer som var passende for en estetisk tilnærming. Likevel skulle også dette by på utfordringer. Jeg var på forhånd klar over at dette var klassisk musikk elevene ikke nødvendigvis var tidligere kjent med, og at elevene enten kunne komme til å kritisere det eller ikke bry seg om det. Det viste seg at noen kritiserte det, mens andre ga uttrykk for at de likte

det eller at de ikke tenkte så mye over det underveis i prosessen. De som kritiserte musikken bydde på didaktiske utfordringer. Det var ofte de samme elevene som ytret en negativ mening om musikken, og gjerne hver time. Dette fungerte forstyrrende ovenfor de andre elevenes konsentrasjon, da de hele tiden strebet etter å ”omvende” flere elever til å bli kritiske mot musikken. Det var tydelig at noen elever kontinuerlig var på jakt etter en sosial gruppetilhørighet i prosessen, i forsøk på å få flere kritikere med i sin gruppe. Jeg forsto raskt at de ikke ønsket å være alene om sine kritiske holdninger eller meninger om musikken, og hvordan dette påvirket resten av elevgruppen. Likevel valgte jeg å gjennomføre det på den måten som var bestemt på forhånd, og byttet på musikkstykkene for hver time med samme komponist. Selv om dette ikke hjalp stort med tanke på de uromomenter som oppsto, og de samme elevene fortsatte å ytre sine kritiske meninger om det høyt i klassen, så fungerte heller dette som en del av datainnsamlingen, da akkurat de samme elevene som ytret denne kritikken også skrev kritiske svar i loggen om hvordan musikken fungerte for dem. Dermed peker elevenes kritikk mot musikken på hvordan valg av musikk har stor betydning i et undervisningsopplegg der musikk brukes som modalitet for tekstskrivning.

3. 6. Studiens metodetriangulering - valg og utfordringer

Studien innehar en metodetriangulering. Jeg analyserer:

- a) Elevenes refleksjoner som de uttrykker i sine logger.
- b) Elevenes tekster som de skrev mens de lyttet til musikk.
- c) Musikkens påvirkning slik jeg observerer det i videomaterialet fra timene.

Elevlogg som datagenereringsmetode fungerte overraskende bra i starten av prosessen, i den forstand at flere elever svarte utfyllende med egne refleksjoner på de fire spørsmålene jeg på forhånd hadde utformet. Spørsmålene jeg ba dem skrive om i hver logg, etter hver time, var disse;

1. Fortell om teksten din. Hva skrev du om?
2. Fortell om hvorfor du valgte å skrive om dette temaet?
3. Fortell om hva du tenkte på når du hørte musikken, fikk du noen nye tanker av musikken?
4. Fortell om hvordan det var å høre musikk samtidig som du skrev?

Det var en stor variasjon i elevenes svar og refleksjoner på de ulike spørsmålene, der noen elever svarte med korte ja- og nei-svar, mens andre svarte med utfyllende setninger og refleksjoner. Svarene fra første time var absolutt de mest utfyllende, før de så avtok underveis i prosessen. Svarene og refleksjonene ble kortere og mer negative. Det virket rett og slett som at elevene ble litt lei av å logge. Her kan en spørre seg selv om loggspørsmålene burde blitt utformet annerledes i forhold til prosessen, for å få flere utfyllende svar. Ved å gi eleven et nytt spørsmål for hver gang, ville elevene kanskje blitt mer motivert til å svare mer utfyllende, istedenfor å svare på de samme spørsmålene og gjenta det de samme svarene, i form av mer korte svar for hver gang. Likevel ser jeg også at dette kunne påvirket dataens troverdighet, da dette kanskje ikke ville vært godt nok materiale for å poengtere de betydninger av de ulike mønstre, som i forhold til studiens problemstilling ble kartlagt i prosessen, da en gjentakelse av samme svar ikke ville foreligge i dataen

Elevenes tekster som datagenereringsmetode fungerte bra, i den forstand at det ble et bredt materiale ut av det, hvor alle elevene gjennomførte skriveoppgaven. Elevene fikk skrive et delkapittel hver time med en ny utdelt overskrift for hver time. Delkapitlet ble så levert inn og gitt respons på. Neste time fikk elevene teksten tilbake. Denne prosessen resulterte i et materiale som besto av 13 fortellinger med 4 delkapitler, som videre ble analysert. Likevel var det andre momenter som fungerte forstyrrende for skriveprosessen og denne datagenereringsmetoden. For det første så hørte elevene på musikk samtidig som de skrev, som medførte ulike reaksjoner hos elevene. Dette var selvfølgelig det jeg ønsket å finne ut i studien, men jeg skal ikke legge skjul på at musikken kan ha fungert forstyrrende for de elevene som synes det var vanskeligere å skrive da de hørte musikk. Dette kan også ha med å gjøre at elevene ikke er vant med en slik arbeidsmetode. For det andre så var video – observasjon i klasserommet også et moment som kunne fungere forstyrrende for elevens tekstskriving.

Video-observasjon som datagenereringsmetode, medførte utfordringer. Jeg innså allerede fra første time hvor vanskelig det var å plassere et videokamera i et klasserom uten at elevene ga det for mye oppmerksomhet, slik at det forstyrret prosessen. Thagaard (2009, s. 83) tar for seg hvordan bruken av videokamera som hjelpemiddel for observasjon kan fungere forstyrrende, men at dette er avhengig av hvor engasjert informanten er i aktiviteten eller samtalen som foregår. Starten på alle timene var veldig preget av at videokameraet forstyrret, men jeg la merke til at denne forstyrrelsen avtok utover i timen, da musikken kom på og elevene skrev. Likevel var det de elevene som var ukonsentrerte og kritiske til musikken som ofte så rett i kameraet og gjorde grimaser, pekte og lo mens de stadig gjorde et forsøk på å viderefremme oppmerksomheten mot kameraet til andre elever. Dette var forstyrrende for resten av elevgruppen, og for prosessen. Derfor tok jeg tak i dette i lærerrolle, ved en kontinuerlig veiledning av elevene som var ukonsentrerte, for å ta fokuset bort fra kameraet.

3. 7. Oversikt over innsamlingsmaterialet og det utvalgte materialet

Her gir jeg en samlet oversikt over datamaterialet som er blitt generert i denne studien, og som jeg bruker i analysen:

- 13 elevtekster med 4 delkapitler. Alle tekstene er med i den første kvalitative kategoriseringen i analysen. Av disse bruker jeg 4 elevtekster for en fordypet analyse.
- 39 elevlogger: Alle er med i en kvalitativ kategorisering i analysen.
- 2 timer med video – opptak: en oppsummering er transkribert av opptakenes helhet som inkluderer de som jeg definerer som de viktigste hendelsene med klassens sosiale stemning som ”forskningsbriller” for hva som er viktig.

I det følgende beskriver jeg de metoder jeg utviklet for å analysere datamaterialet.

3. 8. Analysemetode

3. 8. 1. Kvalitativ kategorisering av elevperspektivet og tekstene

Det innsamlede materialet er analysert gjennom en kvalitativ kategorisering. *Elevenes perspektiv og respons* er gjennom en kvalitativ kategorisering satt sammen i en matrise, for å skape en oversikt og et grunnlag for å forstå hvordan musikken har fungert for elevene, men også hvilke tendenser musikken har til å fungere i elevresponsmaterialet (Thagaard, 2009, s. 180). Den er satt sammen på en oversiktlig måte. Slik er det mulig å kunne trekke linjer mellom prosessens utvikling i forhold valg av musikk, tekstene og responsen i forhold til en tolkning av elevperspektivet.

Tekstene er analysert gjennom en tematisk kategorisering av alle *tretten* tekster, mens bare *fire* av de tretten tekstene er analysert og presentert gjennom en kategorisering av tekstenes innhold. Thagaard (2009, s. 149) skriver om kategoribasert analyse, og hvordan det i første fase omhandler en identifisering av materialets analytiske enheter, for så å ta en beslutning om hva en anser som meningsbærende enheter. I denne studien forelå det tretten ulike elevtekster med fire delkapitler i det innsamlede materialet. Jeg gjennomførte en kvalitativ kategorisering eller analytisk kartlegging og oversikt over alle tekstene, med utgangspunkt i et mål fra kunnskapsløftet som gjelder norskfaget på fjerde trinn. Målet er som følger: ”Beherske et tilstrekkelig ordforråd til å uttrykke kunnskap, erfaring, opplevelser, følelser og egne meninger” (K06, Utdanningsdirektoratet). Ut ifra dette målet trakk jeg ut begrepene *kunnskap, erfaring, opplevelse, følelser* og *meninger* som temaanalytiske enheter som jeg har letet etter i de tretten tekstene. Har elevene, når de har skrevet fortellinger mens de har lyttet til musikk, uttrykt kunnskap, erfaringer, opplevelser, følelser og meninger i sine tekster?

Jeg satte med utgangspunkt i dette, sammen en matrise der disse begrepene fungerer som analyseredskaper og kategorier for de tretten elevtekstene innhold. Slik fikk jeg samordnet de ulike temaene som de fremstår i tekstene, og som en del av resultatet, før videre tolkning. I følge Thagaard (2009, s. 173), så kan beskrivende matriser bidra til å gi en bedre oversikt for akkurat dette; temaene i materialet.

Jeg har allerede i teoridelen definert noen av begrepene som skal brukes som analyseenheter. Jeg har likevel før kategoriseringen definert begrepene for å skape et solid grunnlag for videre analysen av tekstene, der tekstene blir vurdert i forhold til hvordan begrepene er definert på forhånd. Jeg ønsker her å repetere å tydeliggjøre hvordan jeg ønsker å karakterisere disse begrepene som jeg bruker som analytiske enheter. Dette er nødvendig for å videre kunne analysere *hvordan* musikk som modalitet fungerer i forhold til tekstperspektivet. Slik er begrepene definert av meg før analysen;

- *Kunnskap*: Dette begrepet er benyttet som analyseredskap med utgangspunkt i en tradisjonell forståelse av kunnskap, eller nærmere sagt skolerelatert faktakunnskap, men også erfaringsbasert kunnskap.
- *Erfaring*: Dette begrepet utgjør elevens liv, som det er erfart. Dette kan være ulike opplevelser som eleven husker godt, eller ting som eleven har erfart gjennom lenger tid i sin fritid, med familien, med venner gjennom interesser eller i skolen.
- *Opplevelse*: Dette begrepet trenger ikke å være en sanselig og estetisk opplevelse, men det kan være en opplevelse kan utgjøre en spesifikk hendelse eller en begivenhet eleven husker spesielt godt gjennom sitt erfarte liv.
- *Følelser*: Dette begrepet definerer jeg som adjektiver som uttrykker følelser i teksten, som for eksempel; redd, glad, sint eller trist.
- *Meninger*: Dette begrepet defineres som elevens egne meninger i teksten, om det gjelder tekstens tema eller ikke: hva eleven mener om noe.

Derfra foretok jeg en identifisering av enhetene i alle tekstene. Da det var nødvendig å begrense materialet for en videre analyse og fortolkning så valgte jeg på grunnlag av dette ut fire elevtekster som skilte seg ut. Disse ble videre innholdsanalysert i egne tabeller, og fortolket med utgangspunkt i de definerte begrepene, med en tillegget analyse av musikkens mulige betydning eller påvirkning på tekstene.

3. 8. 2. Transkribering og analyse av video-opptak

I denne analyseprosessen, transkriberte jeg utvalgte frekvenser fra video-opptakene da dette måtte dokumenteres skriftlig; ”Lyd-/eller bildeopptak skrives vanligvis som tekst. Denne prosessen kalles transkribering” (Johannessen m.fl, 2010, s. 33). Grunnen til at jeg tok et utvalg av video-opptakene, lå i det faktum at å transkribere hele opptaket som omfatter 2 timer med video ville blitt for stort å gripe fatt i, da jeg ønsket en datainnsamling som var relevant for studiens problemstilling (Johannessen, 2010, s. 33), men som også gjorde analyseprosessen tydelig og oversiktlig. Dermed var jeg avhengig av å redusere transkriberingen til å omhandle video-observasjonenes viktigste hendelser. Likevel krevde også dette en prosess, der jeg så gjennom opptakene mange ganger, for så å transkribere de viktigste hendelser med blikk på sosial ”stemthet gjennom musikken” som briller. Derfra tok jeg utgangspunkt i teoretiske forklaringer av hvordan musikk sosialt kan påvirke mennesker, før jeg utformet en videre definering av disse forklaringene i form av begreper. Disse begrepene ble i en videre analyse markert som antydninger til hvilken stemning som tok plass i transkripsjonene og videre satt sammen i en tabelloversikt.

Slik er *begrepene teoretisk forklart og videre definert som begreper og analyseenheter* for antydning av stemning i de transkriberte video-observasjonene;

- Stratton og Zalanowski (1984) foreslår at musikk har en sosial påvirkning på menneskers oppmerksomhet, der musikk som innehar et sakte tempo, øker oppmerksomhetsevnen omkring en oppgave som skal gjennomføres (Crozier, i Hargreaves og North, 1997, s. 78).
 - 1. Begrep for analyse: Ut ifra dette karakteriserer jeg begrepet; *oppmerksomhet*, som omhandler antydninger av konsentrasjon og motivasjon i skrive – og lytte prosessen.
- Raskere tempo gir redusert assosiasjonsevne i forhold til det visuelle. (Crozier, i Hargreaves og North, 1997, s. 78).

- 2. Begrep for analyse: Ut ifra dette karakteriserer jeg redusert assosiasjonsevne med begrepet; *forstyrrelse*. Alt som antyder å forstyrre skrive-lytte prosessen karakteriseres her som *forstyrrelse*.
- Musikken kan kjennes på i kroppen; ”Måske får man lyst til at hoppe, klappe og danse, måske mærkes musikken mer inde i kroppen” (Fredens og Kirk, 2001, s. 160).
- 3. Begrep for analyse: Ut ifra dette karakteriserer jeg elever når de løper eller går rundt i rommet, med begrepet; *bevegelse*.

Jeg avslutter nå det metodiske kapitlet, der jeg har blant annet har tatt for meg studiens metodologiske overveielser, hovedprosjektets innhold og de metodiske utfordringene ved studien. Jeg gikk så videre med en beskrivelse av hvordan jeg har valgt analysere dataene jeg har innsamlet. Dermed bærer det over i neste kapittel til analysen av den innsamlede dataen. Jeg starter med å presentere en kvalitativ kategoriseringsanalyse av elevloggene, før jeg tar fatt på en kvalitativ og tematisk kategoriseringsanalyse av elevtekstene, og en fordypet innholdsanalyse av fire utvalgte elevtekster. Jeg avslutter med analysen av de transkriberte video-observasjonene.

4. Studiens resultater

I dette kapitlet skal jeg presentere mine funn gjennom den analyse jeg har gjort. Jeg starter med elevloggene, før jeg tar fatt på en kvalitativ og tematisk analyse av alle tretten elevtekstene, der jeg tar for meg en fordypet innholdsanalyse av fire utvalgte elevtekster, med utgangspunkt i definerte begreper fra et benyttet læringsmål fra kunnskapsløftet (K06, Utdanningsdirektoratet). Fire elevfortellinger vil her bli presentert på bakgrunn av et strategisk utvalg, da jeg ønsket å benytte fortellinger der jeg kunne se direkte sammenhenger og dermed betydninger i forhold til elevenes tilbakemeldinger i elevloggene. Derfor har jeg skrevet et nummer på hver elev, som kan kobles til analysen av elevenes tilbakemeldinger. Video-observasjonene blir til slutt analysert gjennom korte transkripsjoner med markering av begrepene jeg har presentert som analyseenheter omkring musikkens påvirkning på elevene og skriveprosessen i klasserommet, og vil få en utfyllende funksjon for helheten rundt analysen av elev-tekstene satt i sammenheng med deres egne refleksjoner.

4. 1. Elevperspektivet: Analyse av elevenes logger

I denne resultatdelen kommer en analyse av elevenes refleksjoner i forhold til egen tekst, musikk som modalitet og prosessen. Analysen er basert på elevenes svar på loggspørsmål, som de fikk utgitt etter hver endt skoletime.

1. Fortell om teksten din. Hva skrev du om?
2. Fortell om hva du tenkte på når du hørte musikken, fikk du noen nye tanker av musikken?
3. Fortell om hvordan det var å høre musikk samtidig som du skrev?

Slik er kolonnene strukturert i analysen av elevenes svar på loggspørsmålene:

- a) *Første kolonne* er elevenes beskrivelse av svar på spørsmål 1.
- b) *Andre og tredje kolonne* er basert på elevenes svar på spørsmål 2.. Jeg har valgt å kategorisere svarene deres her i to ulike kolonner, der andre kolonne er elevenes svar og beskrivelse av hvordan de fikk nye tanker, mens tredje

kolonne er elevenes svar med beskrivelser om hvordan de ikke fikk nye tanker av musikken.

c) *Fjerde kolonne* inneholder elevenes beskrivelse av svar på spørsmål 3.

Jeg presenterer her en matrise som inneholder elevenes svar og respons på loggspørsmålene de fikk utdelt for hver time. Første refleksjon er fra første time, og andre svar er andre time også videre. Elevenes svar i matrisene gjelder samme fortelling, da elevene skrev et nytt delkapittel til den samme fortellingen hver time.

Matrise 1. *Analyse av elevenes perspektiv og refleksjoner.* (Karlsen, 2012)

1.Refleksjon – 1 time 2.Refleksjon – 2 time 3.Refleksjon - 3 og 4 time	<i>Hva eleven skrev om:</i>	<i>Musikken ga nye tanker:</i>	<i>Musikken ga ikke nye tanker:</i>	<i>Beskrivelser av aktiviteten:</i>	<i>Avspilte spor av Claude Debussy:</i>
Elev 1. Refleksjon 1	”En portal til den 6 dimensjon”	”Jeg fikk noen nye tanker”		”Jeg fikk mer i hodet”	1.Estampes - 1Pagodes 2. Fantasy for Piano & Orchestra... 3. Images Book 1 – 1 Reflets dans l’eau 4. La Mer – 1- De l’aube à midi sur la mer ...
Refleksjon 2.	”Han kommer til en ny verden”		”Ingenting”	”Bra nok”	1. Trois Nocturnes
Refleksjon 3.	”Om hva som skjedde på slutten”		”Ingenting”	...	1. La Mer 2.Orchestre de Paris Daniel Barenboim
Elev 2. Refleksjon 1.	”Jeg skrev om en liten jente unge som heter Sofie”	”Jeg fikk mange tanker om musikken. Jeg fikk en spennende fortelling”		”Jeg ble inspirert av å høre på musikken samtidig som jeg skrev”	1.Estampes - 1Pagodes 2. Fantasy for Piano & Orchestra... 3. Images Book 1 – 1 Reflets dans l’eau 4. La Mer – 1- De l’aube à midi sur la mer ...

Refleksjon 2.	”Jeg skrev om Sofie som møter en gutt som heter Marius. De finner en gåte som de må løse”	”Jeg fikk mange ideer og det var veldig gøy”		”Det var bra”	1. Trois Nocturnes
Refleksjon 3.	”At det skjer noe uventet. At de kommer hjem trygt”	”Noen nye tanker”		”Det var bra”	1. La Mer 2. Orchestre de Paris Daniel Barenboim

Elev 3. Refleksjon 1.	”Jeg skrev om dødslekene og en som heter Jack”		”Nei, ikke egentlig. Jeg var for opptatt til å høre på”	”Det ble vanskeligere”	1. Estampes - 1 Pagodes 2. Fantasy for Piano & Orchestra... 3. Images Book 1 – 1 Reflets dans l’eau 4. La Mer – 1- De l’aube à midi sur la mer ...
Refleksjon 2.	”En gåte å løse. Dødslekene spennende er det”		”Nei. Ingenting”	”Det ble vanskeligere”	1. Trois Nocturnes
Refleksjon 3.	”Noe uventet skjer. En gutt dekket i rødt”		”Nei, ingenting”	”Det ble vanskeligere. Ingenting skjedde”	1. La Mer 2. Orchestre de Paris Daniel Barenboim

Elev 4 Refleksjon 1.	”Ei jente som tok feil fly og endte opp i Amazonas”	”Ja, jeg fikk skumle tanker med mørk musikk og litt finere tanker i lys musikk”		”Det ble lettere å skrive når det skulle være koselig lys musikk og mørk skummelt”	1. Estampes - 1 Pagodes 2. Fantasy for Piano & Orchestra... 3. Images Book 1 – 1 Reflets dans l’eau 4. La Mer – 1- De l’aube à midi sur la mer ...
Refleksjon 2.	”En jente som skulle til Amazonas og foreldrene var i London”	”Når det kom litt kjapp musikk fikk jeg litt skumle tanker”		”En bra følelse”	1. Trois Nocturnes
Refleksjon 3.	”En jente som er i Amazonas”	”Ja, litt skumle tanker og litt fine		”Bra!!”	1. La Mer 2. Orchestre de Paris Daniel

		tanker”			Barenboim
Elev 5 Refleksjon 1.	”Om en skogvokter som skulle passe skogen, men en mørk makt kommer nærmere”		”Nei”	”Det kom lettere ut”	1. Estampes - 1 Pagodes 2. Fantasy for Piano & Orchestra... 3. Images Book 1 – 1 Reflets dans l’eau 4. La Mer – 1- De l’aube à midi sur la mer ...
Refleksjon 2.	”En helt som går ut i skogen og finner et merke”		”Nei. Nei”	”Krangling. Musikk”	1. Trois Nocturnes
Refleksjon 3.	”Om en helt som skal redde en prinsesse. En reise i skogen”		”Nei! Nei!”	”Bra! Bra!”	1. La Mer 2. Orchestre de Paris Daniel Barenboim
Elev 6 Refleksjon 1.	”En panter som var intelligent og ville bli rik”	”Jeg tenkte at han satt i en mørk skygge og leste avisa”		”Det ble litt lettere”	1. Estampes - 1 Pagodes 2. Fantasy for Piano & Orchestra... 3. Images Book 1 – 1 Reflets dans l’eau 4. La Mer – 1- De l’aube à midi sur la mer ...
Refleksjon 2.	”En panter som ville bli politi”	”Det ble litt mer stemning med musikk”		”Det var avslappende fordi det var rolig musikk”	1. Trois Nocturnes
Refleksjon 3.	”En panter som er heldig, og får en spaningssak i Kairo og Sydney”		”Jeg tenkte ikke på musikken, bare på teksten”	”Jeg tenkte ikke på det, bare teksten”	1. La Mer 2. Orchestre de Paris Daniel Barenboim
Elev 7 Refleksjon 1.	”En farlig drage og en gammel ninja katt”		”Nei”	”Det ble lettere å skrive”	1. Estampes - 1 Pagodes 2. Fantasy for Piano & Orchestra... 3. Images Book 1 – 1 Reflets dans l’eau 4. La Mer – 1- De l’aube à midi sur la mer ...

Refleksjon 2.	”En drage som var slem. En mann som løg”	”Ja”		”Bedre”	1. Trois Nocturnes
Refleksjon 3.	”En drage, en katt”		”Ingenting”	”Bra. Bra”	1. La Mer 2. Orchestre de Paris Daniel Barenboim

Elev 8 Refleksjon 1.	”Star Wars og en farefull reise”	”Ja, noe trist måtte skje”		”Litt enklere å skrive”	1. Estampes - 1 Pagodes 2. Fantasy for Piano & Orchestra... 3. Images Book 1 – 1 Reflets dans l’eau 4. La Mer – 1- De l’aube à midi sur la mer ...
Refleksjon 2.	”Star Wars”	”Ja, noe spennende måtte skje”		”Bra, det ble litt enklere å skrive”	1. Trois Nocturnes
Refleksjon 3.	”Star Wars”		”Nei, egentlig ikke”	”Lettere, det ble lettere å skrive”	1. La Mer 2. Orchestre de Paris Daniel Barenboim

Elev 9 Refleksjon 1.	”En farlig drage og en gammel ninja katt”		”Nei”	”Det ble lettere”	1. Estampes - 1 Pagodes 2. Fantasy for Piano & Orchestra... 3. Images Book 1 – 1 Reflets dans l’eau 4. La Mer – 1- De l’aube à midi sur la mer ...
Refleksjon 2.	”Dragen flyktet til et slott. Katten måtte løse en gåte”	”Ja”		”Bedre”	1. Trois Nocturnes
Refleksjon 3.	”En katt som ville drepe en drage, Og en drage som ville drepe en katt”		”Nei”	”Bra”	1. La Mer 2. Orchestre de Paris Daniel Barenboim

Elev 10 Refleksjon 1.	”Jeg skriver om Rayni som bor på et barnehjem i Guatemala”		”Jeg vet ikke om jeg fikk det”	”Det var helt greit”	1. Estampes - 1 Pagodes 2. Fantasy for Piano & Orchestra... 3. Images Book 1
------------------------------	--	--	--------------------------------	----------------------	--

					– 1 Reflets dans l'eau 4. La Mer – 1- De l'aube à midi sur la mer ...
Refleksjon 2.	”Jeg skrev om Rayni. Hun møtte apene i jungelen”	”Jeg tror kanskje det, for det gikk ganske fint å skrive historie”		”Det var greit”	1. Trois Nocturnes
Refleksjon 3.	”Rayni som går i jungelen og som kommer tilbake til barnehjemmet”		”Nei, litt av delen er sann”	...	1. La Mer 2. Orchestre de Paris Daniel Barenboim

Elev 11. Refleksjon 1.	”En jente som hater fyrverkeri og nyttårsaften”	”Ja, det høstes ut som fyrverkeri”		”Musikken minnet meg om fyrverkeri”	1. Estampes - 1 Pagodes 2. Fantasy for Piano & Orchestra... 3. Images Book 1 – 1 Reflets dans l'eau 4. La Mer – 1- De l'aube à midi sur la mer ...
Refleksjon 2.	”Ei jente som heter Nora og var hjemme når det var nyttår”	”Ja, mange tanker, musikken var fyrverkeriaktig”		”Det gikk bra for jeg ble ikke plaget”	1. Trois Nocturnes
Refleksjon 3.	”En jente som heter Nora og hun lurer på hvorfor det ikke er fyrverkeri på 17 mai”	”Nja. Litt”		”Det gikk bra”	1. La Mer 2. Orchestre de Paris Daniel Barenboim

Elev 12 Refleksjon 1.	”En hund som heter Pia”	”Ja, jeg tenkte på hunden som farmor hadde før. Hun het Pia”		”Det ble litt enklere. Men det hadde gått uten musikk også”	1. Estampes - 1 Pagodes 2. Fantasy for Piano & Orchestra... 3. Images Book 1 – 1 Reflets dans l'eau 4. La Mer – 1- De l'aube à midi sur la mer ...
Refleksjon 2.	”En hund som heter Pia, en som	”Raia, Heika og Pia”		”Bra”	1. Trois Nocturnes

	het Raia og en som het Heika Heika”				
Refleksjon 3.	”Pia, Heika og Raia, pappa og farmor”		”Nei”	...	1. La Mer 2. Orchestre de Paris Daniel Barenboim

Elev 13 Refleksjon 1.	”To tvillinger som heter Leo og Leonara som er helt forskjellige”	”At Leonara drev med ballett. At Leonara og Leo var tvillinger”		”Jeg fikk mye mer av historien når musikken kom på”	1. Estampes - 1 Pagodes 2. Fantasy for Piano & Orchestra... 3. Images Book 1 – 1 Reflets dans l’eau 4. La Mer – 1- De l’aube à midi sur la mer ...
Refleksjon 2.	”Tim var forelsket i Leonora. Leo skulle løse en gåte så han kunne fri familien sin”	”Jeg tenkte på at Leo spurtet hjem og var redd. Og at Tim var forelsket i Leonora”		”Det var avslappende og jeg fikk mange ideer, men jeg kunne ikke skrive alle”	1. Trois Nocturnes
Refleksjon 3.	”Leo fant familien sin. Ringte politiet og tim og vaktene ble arrestert”	”At Leo ringte politiet”		”Avslappende”	1. La Mer 2. Orchestre de Paris Daniel Barenboim

I denne matrisen foreligger elevenes respons på musikkens betydning i forhold til teksten, og i forhold til hvordan elevene mener lytte- og skriveaktiviteten fungerte. Her er det store variasjoner i svarene, der noen svar er mer utfyllende enn andre. Svarene er mer eller mindre preget av positive tilbakemeldinger i den første timen, før svarene avtar, og blir mindre utfyllende og negative i de påfølgende timene. En kan her se at de elevene som har et negativt synspunkt på musikken i forhold til teksten og aktiviteten fortsetter med disse meningene utover i prosessen, mens de som har positive synspunkter fortsetter med dette helt til tredje og fjerde time. Da vender synspunktene seg i en negativ retning, med mindre utfyllende svar og likegyldighet til musikken. En kan her sette spørsmål ved om dette har med det didaktiske å gjøre, i den forstand at elevene ble lei av spørsmålene og lei av å logge meningene sine om det. Eller kan valg av musikk i timene har avgjørende, eller temaene elevene skrev om.

Her sammenstiller jeg i korthet responsen av de fire elevene hvis tekster jeg skal se nærmere på i neste avsnitt.

- **Elev 3:** skriver mye om sine foreldre i forhold til *en reise* hun skulle på med dem, men hvor hun endte opp i *Amazonas* alene, hun beskriver hvordan den mørke delen og den lys eller koselige delen av musikken påvirket henne i forhold til følelser og tanker da hun skrev.
- **Elev 5:** skriver om *en skogvokter*, men med nærmere blikk på fortellingen er det tydelig at dette kommer fra tv-spillet *Zelda* da dette er prinsessen i spillet og i teksten. Han skriver om et mediebasert tema Han skriver ikke så mye om hvordan musikken fungerte ved siden av teksten, men at det kom lettere ut og han definerer musikken med kringling. Han har rike detaljer om temaet sitt, som kommer fra et annet media. Han skriver ikke om følelser.
- **Elev 8:** skriver om *Star Wars*, en mediebasert erfaring. Han skriver mye om hvordan musikken ga nye tanker til musikken i form av at musikken bestemte at noe trist måtte skje, eller at noe spennende måtte skje. Han mener også at det ble enklere å skrive. Han skriver lite om følelser i teksten sin.
- **Elev 11:** skriver om familie og foreldre i forhold til *nyttårsaften*, der musikken har bidratt til å minne om nyttårsaften. Hun skriver også mye om følelser, uten å spesifisere dette i sin egen respons.

4. 2. Elevtekstene: En innholdsanalyse av elevtekstene

I dette avsnittet fokuserer jeg på:

- Tretten elevtekster – Matrise og kategorisering
- Fire utvalgte elevtekster – Fordypet analyse og fortolkning

Innholdsanalysen tar utgangspunkt i alle elevens fortellinger, men bare fire av fortellingene blir dypere fortolket. Elevenes fortellinger er ikke rettet i forhold til skrivefeil. Jeg ønsket å holde på fortellingene slik de er, for å ivareta det estetiske fokuset i studien. Her kan det også nevnes at jeg har heller ikke skrevet elevens kjønn

i matrisen, da jeg heller ikke ser på dette som en hensikt eller fokusområde ved studien.

Jeg har i matrisen valgt å bruke en avkryssingsmetode, der jeg gjennom og ha lest tekstene har sett på tekstens tema, budskap og begrepsbruk i forhold til hvor mye av hver kategori teksten fyller. Fyller den X= Lite, XX= Middels eller XXX= Mye

Matrise 2. *Tematisk kategorianalyse av 13 elevtekster.* (Karlsen, 2012).

Elevnummer og tittel	Kategori a) <i>Kunnskap</i>	Kategori b) <i>Erfaringer</i>	Kategori c) <i>Opplevelser</i>	Kategori d) <i>Følelser</i>	Kategori e) <i>Meninger</i>
Elev 1: ”En portal til den 6 dimensjon”	X	XXX	XX	X	
Elev 2: ”En liten jenteunge som heter Sofie”	XX	XXX	XXX	XX	
Elev 3: ”Dødslekene og en som heter Jack”	X	XXX	XX		
Elev 4: ”En jente som tok feil fly og endte opp i Amazonas”	XX	XXX	XXX	XXX	
Elev 5: ”En skogvokter som skulle passe skogen, men en mørk makt kommer nærmere”	XXX	XXX	XX		
Elev 6: ”En panter som var intelligent og ville bli rik”	XXX	XXX	XXX		
Elev 7: ”En farlig drage og en gammel ninja katt”	X	XXX	X		
Elev 8: ”Star Wars og	XXX	XXX	XXX		X

en farefull reise”					
Elev 9: En farlig drage og en gammel ninja katt”	X	XXX	XX		
Elev 10: ”Rayni som bor på et barnehjem i Guatemala”	X	XXX	XXX		
Elev 11: ”En jente som hater fyrverkeri og nyttårsaften”	X	XXX	XXX	XX	XX
Elev 12: ”En hund som heter Pia”	X	XXX	XXX	X	
Elev 13: ”To tvillinger som heter Leo og Leonara som er helt forskjellige”	X	XXX	XXX	X	

Hovedvekten av det som framkommer i elevenes tekster ligger innenfor de analytiske enhetene ”erfaringer” og ”opplevelser”, slik disse begrepene er definert i denne studien. For alle elevene har jeg funnet kategori b) ”erfaringer”, og for nesten alle kategori c) ”opplevelser”. Skal en så se på disse kategoriene i forhold til musikkens betydning, så fordrer dette blikk på elevenes tilbakemelding i logganalysen. I matrise 1, der dette framkommer, ser en flertallet har en positiv tilbakemelding i forhold til musikkens betydning for tekstskrivingen spesielt første og andre time. Som jeg tolker det, kan musikken her fungert som en assosiativ stemningssetter for å ville ytre et erfaring -og opplevelsestema i teksten. Kanskje musikkens stemning har pekt tilbake på stemninger fra en mediebasert erfaring, som glade eller triste harmonier fra et tv-spill eller en film, og sådan skapt en assosiasjon til teksten, som avgjorde at temaet i teksten omhandlet erfaringer og opplevelser. Det kan også være at musikkens stemning har pekt tilbake på tidligere virkelighetserfarte stemninger, og sådan avgjort valg av tema som erfaringer eller opplevelser i tekstene.

4. 2. 1. Eksempel på kategoriseringen

Jeg skal nå gi et eksempel på hver kategori fra en elevs tekst, som eleven fyller mye eller middels av alle kategorier, for å vise til forbindelsen mellom tekstens tema og musikkens betydning i forhold til temaet. Eksemplifiseringen av hvordan en elev fyller de ulike kategoriene kommer fra elev 2, som skriver om ”en liten jenteunge som heter Sofie”.

- *Middels av kunnskaper: På lappen sto det en gåte: ”Hvordan kan du gjøre en tre eske lettere, A-Helium, B – Hull, C – Ballonger eller D – Luft?”*

Her ser en hvordan elev 2 har tatt for seg kunnskaper som kan være skolerelatert, ved at eleven benevner ordet *Helium*, og med det tar for seg en naturfaglig gåte som kan komme fra naturfaget.

- *Mye av erfaringer: ”Sofie skulle begynne å pakke for neste dag skulle hun til London. Så gikk det en dag. Nå var Sofie og foreldrene hennes på flyplassen. Sofie var så spent for å lette fra Værnes”.*

Her ser en hvordan elev 2 har tatt for seg *erfaringer* eleven kanskje har med å reise med foreldrene sine. Dette kan også kategoriseres som en opplevelse, da hun ”*var så spent*” på å få fly fra Værnes, eller kunnskap da hun benevner navn på både en by og en flyplass.

- *Mye av opplevelser: ”Plutselig spratt det fram en liten gutt. Gutten sa til Sofie at hun ikke måtte gå i skogen, for der var det ikke trygt. Sofie trodde ikke på han. Så kom en gepard med store øyne og de sprang så fort de kunne”*

Her kan elev 2 har fått en skummel opplevelse av å ha sett et dyr tidligere eller av en skog som ikke er trygg. Men dette kan også kategoriseres som kunnskap da eleven benevner navnet på et dyr. Det kan også kategoriseres som en erfaring da eleven kanskje har erfart å ha sett et slikt dyr før, eller har erfart at en skog ikke er trygg.

- *Middels av følelser: ”Plutselig lettet flyet og Sofie ble kjemperedd”* I tillegg til dette så skriver eleven ”*Sofie var veldig redd*” en gang til i en annen sammenheng. Hun skriver også ”*Sofie ble forskrekket*”.

Her ser en hvordan eleven benevner adjektivene *redd* og *forskrekket*, for å vise til hvordan hovedpersonen i fortellingen føler seg.

Musikkens betydning: Ser en så på musikkens betydning i forhold til denne teksten, og hvordan eleven fyller nesten alle kategorier utenom *meninger*, så skriver eleven dette i sin tilbakemelding om musikken i forhold til teksten;

Utdrag fra matrise 1. *Elevenes perspektiv og refleksjoner* (Karlsen, 2012).

”Jeg skrev om en liten jente unge som heter Sofie”	”Jeg fikk mange tanker om musikken. Jeg fikk en spennende fortelling”		”Jeg ble inspirert av å høre på musikken samtidig som jeg skrev”
”Jeg skrev om Sofie som møter en gutt som heter Marius. De finner en gåte som de må løse”	”Jeg fikk mange ideer og det var veldig gøy”		”Det var bra”
”At det skjer noe uventet. At de kommer hjem trygt”	”Noen nye tanker”		”Det var bra”

Denne tilbakemeldingen består av et helhetlig positivt syn på hvordan musikken fungerte i forhold til teksten. Dette kan innebære at musikken har pekt på noe fra elevens tidligere kunnskap, erfaring, opplevelse eller følelser. Kanskje ulike mørke harmonier fra musikken har kommunisert til eleven, slik at eleven har skrevet om en utrygg skog, eller at hovedpersonen i fortellingen er redd.

4. 2. 2. Fordypet analyse av fire elevtekster

- kartlegging av mønstre i forhold til musikk som påvirkende modalitet i teksten

Jeg skal nå presentere fire utvalgte tekster av de tretten eksisterende. Bakgrunnen for dette valget ligger i at tekstene innehar felles kvalifikasjoner i både teksten sin og tilbakemeldingen sin til felles, som videre skaper et mønster. Dette er relevant å presentere for å kunne gi et helhetlig svar på hvordan musikklytting som estetisk tilnærming fungerer:

1. De alle har tekster som passer kategoriene og analyseenhetene; *erfaringer* og *opplevelser*.
2. Hver tekst tar tydelig for seg en erfaring eller opplevelse fra virkeligheten eller et media, som erfaring fra et tv-spill, en film, en utenlandsreise eller flere kulturelle begivenheter.
3. De har alle tekster som blir kortere for hver gang – valg av musikkstykke kan her ha en betydning for hvor mye de skriver.
4. De skriver alle mye detaljer i forhold til tekstens dramaturgiske oppbygging, hvor de beskriver setting, stemninger og - eller følelser som kan komme av musikken.

Underveis i avsnittene er musikken som ble avspilt i hver time/hvert kapittel, skrevet inn på starten av hvert kapittel. I tekstene er det også markert en stjerne *, der eleven kan ha satt forbindelser eller koblinger mellom teksten og musikken. Her har jeg spesielt sett på stemninger eller følelser, men også tekstenes tematikk som kulturelle begivenheter, eller elementer som er remodaliserte fra en medieform til en skriftlig form. Disse markeringene og den fordypende analysen av tekstene innhold, med utgangspunkt i analyse enhetene, blir kommentert i en tabell etter hver endt fortelling.

Tekst 1. Av elev 11.

Den første teksten jeg skal presentere her er skrevet av *elev 11*, og omhandler *nyttårsaften, 17 mai og korpstog*. Denne teksten utmerker seg, ved at eleven skriver mye om erfaringer i form av kulturelle begivenheter, som ut ifra teori jeg har funnet, kan kartlegge et resultat som viser hvordan musikken har hatt en påvirkning på denne teksten. Merk mine * markeringer i teksten der musikken kan ha hatt en påvirkning eller betydning i teksten.

Kap 1: Fra 1. time.

Avspilte Debussy spor:

1. Estampes - 1 Pagodes
2. Fantasy for Piano & Orchestra...
3. Images Book 1 – 1 Reflets dans l'eau
4. La Mer – 1- De l'aube á midi sur la mer ...

En farefull reise starter

Det var en gang en liten jente som hatet fyrverkeri* på nyttårsdagen. Jeg vil ikke være med på DET HØYE TORNET!* sa hun hele tiden når det var nyttår*, fordi der var verdens verste kafé. De i kaféen puttet døde rotter oppi suppa og suppe var det eneste de hadde. Og det var så mye fyrverkeri* der at hun ble gal. Det hele startet med at før elsket* hun fyrverkeri* men så kom det et fyrverkeri* og traff armen til jenta og hun brakk armen og måtte på sykehuset for å få gips. Fargen* på gipsen var den samme fargen* som i fyrverkeriet* som traff henne. Og derfor hater* hun fyrverkeri*. Den lille jenta heter Nora.*

Kap 2. Fra 2. time.

Avspilt Debussy spor:

1. Trois Nocturnes.

En gåte å løse

Fyrverkeri, fyrverkeri, fyrverkeri tenkte Nora hele jula. Nå vil jeg bare glemme det! Når det var nyttår ble hele familien hjemme. Mamma var sur*, pappa var sur*, lillebror Markus var sur*, mens Nora var glad*. Endelig er nyttår* uten fyrverkeri*. Men det var litt fyrverkeri* ute men tok Nora igjen gardinene. Alle satt bare i stua og kjedet seg.*

Men Nora spiste ostePOP og så film*. Verdens kuleste nyttår* tenkte Nora. Nora begynte å skrive i dagboka si.*

*Kjære dagbok.
I dag var det nyttår uten
noe som helst fyrverkeri.*

Neste dag var det 1. Januar. Ute var det et kjempekaos. Det var så mye søppel at Nora besvimte. Da måtte hun til sykehuset*. Heldigvis gikk det bra med Nora når hun kom hjem. Når det var 17 mai* gikk Nora i tog men hvorfor er det ikke noe fyrverkeri* på 17 mai?* lurte Nora på. Det er jo ganske lyst* på 17 mai*. Å en russ! Ropte Nora. Nå har jeg fått 100 russekort, sa Nora, men Markus hadde bare fått 62. Det synes han var urettferdig. Nå har jeg spist 5 saftis, mens Markus hadde bare spist 2.*

Kap. 3 og 4. Fra 3- 4 time.

Avspilte Debussy spor:

1. La Mer

2.Orchestre de Paris Daniel Barenboim

Kap 3. Noe uventet skjer.

Plutselig kom det et helt korpstog inn i toget. De hadde glemt hvor de skulle gå så de gikk inn i toget. Etterpå kom de på hvor de skulle gå så da gikk de der de skulle gå. Korpsmusikken* var ganske fin*, men ballongen til Markus sprakk fordi musikken* var for høy*. Da begynte han å gråte* men så fikk han en is og da ble han glad*. AU!* Ropte Nora. Jeg har fått gnagsår av disse skoene. Det går bra sa mamma. Det var det jeg sa du burde ta på plaster før du gikk hjemmefra. Fordi da gnir skoen på plastret og ikke på hælen.*

Kap 4. Jeg forstår hva du sier.

Når det begynte å bli mørkt dro de hjem. I bilen begynte mamma å snakke med Nora om hvorfor Nora hatet fyrverkeri*. Men Nora latet som hun ikke hørte ...*

Jeg skal nå basert på denne teksten presentere refleksjoner omkring denne elevens tekst basert på de forhåndsdefinerte analyse enhetene.

Tabell 1. *Innholdsanalytiske refleksjoner av tekst 1. (Karlsen, 2012).*

<i>Kunnskap: lite</i>	Eleven skriver ikke om noen spesielle kunnskaper i teksten, bortsett fra generelle opplysninger om nyttårsaften og familie.
<i>Erfaringer: mye</i>	Det er tydelig at eleven skriver mye om erfaringer i forhold til nyttårsaften og familie. Det betyr ikke at eleven har erfart fortellingen i sin helhet, men ideen til teksten kan ha tatt utgangspunkt i en erfaring med nyttårsaften, før nye ideer i forhold til andre erfaringer og fortellingens tema ble tilføyd til teksten
<i>Opplevelser: mye</i>	Eleven skriver mye om opplevelser i forhold til erfaringer. Hun har kanskje fått en skjønn opplevelse eller ikke-skjønn opplevelse av nyttårsaften tidligere.
<i>Følelser: middels</i>	Eleven skriver middels mye om følelser da eleven skriver flere adjektiver, som redd, glad og sur.
<i>Meninger: middels</i>	Elevens meninger kommer middels fram i form av at eleven sterkt poengterer og ikke like nyttårsaften.
<i>Musikkens</i>	Musikken kan ha hatt en betydning og påvirkning her i forhold til elevens tema i teksten, der eleven selv skriver i sin logg i matrise 1, hvordan musikken minnet eleven om nyttårsaften. Dette kan også innebære at musikken har kommunisert til eleven direkte på det følelsesmessige planet også, da musikken kan ha ført eleven tilbake til hvordan eleven har følt seg

<i>betydning:</i>	<p>på nyttårsaften. Likevel er det ikke sikkert at eleven ellers hater nyttårsaften som eleven skriver, kanskje en slik følelse oppsto da eleven hørte mørk musikk, og dermed bidro til skaping av en negativ følelse i forhold til nyttårsaften som eleven skrev om begivenheten i teksten. Det kan også være at musikkens ulike harmonier har bidratt til at eleven skrev om 17 mai og korpstog, selv om eleven ikke ytrer meninger om dette i sin tilbakemelding. I tillegg til dette ser en at eleven skriver kortere kapitler i 3 og 4 time. En mulighet er at dette har med valg av avspilt musikk å gjøre.</p>
-------------------	---

I denne tabellen ser en hvordan denne elevens tekst kan analyseres ved hjelp av flere av analyse-enhetene jeg bruker for denne studien, men også hvordan musikken i følge eleven selv har hatt en betydning for elevens valg av tema i teksten. I tillegg til denne tilbakemeldingen, eksisterer det også andre muligheter for hvordan musikk har hatt en betydning i bearbeidelsen av denne teksten, da eleven ytrer en sterk mening og følelser om nyttårsaften som begivenhet. Her kan det være at mørke harmonier har skapt en stemning som hos lytteren kan ha fremskyndet en ytring eller tilblivelse av slike meninger og følelser i teksten. Likevel skriver eleven kortere kapitler i 3 og 4 time, kan dette ha med valg av musikk å gjøre? Et mulig svar på dette vil forekomme i analysen av de transkriberte video-observasjonene.

Tekst 2. Av elev 8

Denne neste teksten jeg presenterer omhandler *Star Wars*, og kvalifiserer seg til å bli presentert i den forstand at den har et tema som tydelig er remodalisert fra en erfaring og opplevelse med *Star Wars* tv-spillet, eller filmene. Teksten har også andre kvaliteter i form av dramaturgisk oppbygging og bruk av store bokstaver og utropstegn, som viser et sterkt engasjement for temaet, som kan komme av opplevelsen dette temaet har for eleven selv, eller kan musikken ha hatt en fungerende påvirkning? Ser en på matrise 1, der denne elevenes tilbakemelding fremstår, så ser en at musikken faktisk har hatt en funksjon for denne elevenes tekstskaoping. Merk mine * markeringer i teksten hvor musikken kan muligens kan ha hatt en betydning eller påvirkning.

Kap. 1. Fra 1. Time.

Avspilte Debussy spor:

1. Estampes - 1 Pagodes
2. Fantasy for Piano & Orchestra...
3. Images Book 1 – 1 Reflets dans l'eau
4. La Mer – 1- De l'aube à midi sur la mer ...

STAR WARS

En farefull reise

Luke finner ut at det er ny onding* i universet. Han må få slutt på det. Han reiser i X-wingene* sin og får med Han Solo med tusenårsfalkenen*. Men de møter en hær med Tie-fightere* og må flykte, de kommer til Endor*. De hilser på vennene sine (E-Wokiene)* og må dra. De må slåss* med alle tie-fighterne*. Tusenårsfalken* blir truffet og blir hardt skadd. Luke tar han med til Endor* og de opererer han men hjerteslaget* slutter å banke*. Han Solo er død*. Luke må dra. Leia ble ikke glad* men ble skuffet*. Hva skal de gjøre.

Kap 2. Fra 2. time.

Avspilt Debussy spor:

1. Trois Nocturnes

En gåte å løse

Han solo begravnes*. Luke synes det er dumt. Men så armen til Han Solo rører seg. HAN REISER SEG!* HAN ER I LIVE!* "Slukk brannen på meg da vel" "Ja, Sir" sier Luke. De er i universet igjen. Men nå blir de trekket bakover og inn i et skip. Det er stort større enn Dødsstjernen men denne er stjerneformet. Når de er inne ser de noen rare folk som skyter* imot dem. Luke blir tatt. Det skjer også med Han Solo. De i et rom dørene stenges. DE ER I EN LABYRINT!* "Dette er en gåte" sier Han "En gåte å løse". "Men hvordan?!" sier Luke. De går og går. Men havner i et rom der det står: tre sverd to mot en. De to er onde* menn hvorfor angriper en ond med den snille. "Jeg vet det" sa Luke. "Den onde* som hjelper den snille er: Darht Wader"* SWISH!* Døren åpnes å de er hos Sorht Saber*.

Kap. 3 og 4. Fra 3- 4 time:

Avspilte Debussy spor:

1. La Mer
2. Orchestre de Paris Daniel Barenboim

Noe uventet skjer

"Jeg har ventet dere" sier Sorht Saber. "Vi er lurt" visker Luke. "Ja, dere er det" sier Sorht Saber. KLIKK!* "Stormie! Kan du olje luken til intet" sier Sorht. "Ja, sir" KLANK!* "Jeg sa bare Stormie. Du skulle ikke komme troopie" sier Sorht Saber. "Jeg er IKKE!* Stormie. Og han er ikke troopie!" KLONK!* Sorht Saber detter ned

luken til intet men de hører pustingen. Sorht Saber kommer opp med laser sverdet i hånden, og det er PÅ!* Luke skrur på sitt eget laser sverd! SWISH!* POW!* ZZZVOM!* Luke kaster seg på gulvet akkurat i tide, Sabers sverd drar rett over hodet på Luke. Luke dytter Saber inn i luken, de hører en fjern stemme "Neeeeiiii". Universet er reddet.

Det siste kapittelet. Den trygge hjemreisen

"Vi reddet universet igjen" sier Luke på vei hjem. "Ja, vi får en trygg hjemreise" "Ja, ja, snart er på ferde igjen da Luke". "Ja, men hjemover".

Jeg skal nå presentere mine analytiske refleksjoner i forhold til denne teksten basert på de forhåndsdefinerte analytiske enhetene som utgangspunkt.

Tabell 2. *Innholdsanalyse av tekst 2.* (Karlsen, 2012).

<i>Kunnskap: mye</i>	Eleven uttrykker mye mediebaserte kunnskaper om Star Wars tv-spillet eller filmen i teksten. Dette ser en i forhold til elevens detaljerte opplysninger Star Wars, om karakterene, settingen og den dramaturgiske oppbyggingen av teksten.
<i>Erfaringer: mye</i>	Denne eleven skriver om noe som han har erfart og opplevd gjennom medier. Dette kommer til syne i forhold til et tema som er kjent fra både spill og film.
<i>Opplevelser: mye</i>	Ordbruken i forhold til dette temaet viser til et engasjement for temaet, som kan gi inntrykk av at dette temaet i seg selv er en opplevelse i tillegg til en erfaring. Dette ser en spesielt på den dramaturgiske oppbyggingen i forhold til bruken av store bokstaver og utropstegn. Ut ifra dette kan det virke som han har fått en skjønn eller positiv opplevelse av spillet eller filmen i hverdagen.
<i>Følelser: lite</i>	Eleven skriver lite om følelser, bortsett fra en liten beskrivelse av Leias skuffelse.
<i>Meninger: ingenting</i>	Eleven ytrer ikke noen spesielle meninger om temaet, bortsett fra meninger som er direkte koblet mot det som skjer i Star Wars tv-spillet eller filmene.
	Denne eleven skriver om noe som tydelig er remodalisert fra et tv-spill eller en film til en skriftlig form. Me det så tar eleven ikke for seg noe

<p><i>Musikkens betydning:</i></p>	<p>særlig følelser i forhold til temaet, men jeg har likevel markert elevens beskrivelser og ulike hendelser som kan komme av musikkens stemning, der musikkens stemning kan ha pekt på at noe trist skulle skje, som at noen dør og skal begravnes. Eleven tar for seg et flertall av detaljer omkring settingen og i forhold til den dramaturgiske oppbyggingen. Ser en da på elevens tilbakemelding i matrise 1, så ser en hvordan denne eleven har ytret meninger om at noe trist måtte skje i det første kapitlet, og noe spennende måtte skje i det andre kapitlet. Her har musikken fått en betydning i forhold til tekstens dramaturgiske oppbygging, hvor musikken har skapt stemninger som kan ha fungert for å bestemme når noe trist eller spennende skulle skje i teksten basert på elevens utvalg av erfaringer med hvilke hendelser som skjer i <i>Star Wars</i>. Eleven bruker også en mengde store bokstaver og utropstegn for å beskrive lyder som de forekommer i tv-spillet eller filmen, som er et resultat av en remodalisering, fra lyd til skrift. Det er her også mulig at musikken har bidratt til en slik remodalisering, ved at stemninger i musikken har bidratt til et engasjement hos eleven i skriveprosessen. Når musikkens kjappe elementer eller høyt tempo har framtrådt i musikken, så har kanskje dette talt direkte til elevens engasjement for at noe spennende skulle skje, som har resultert i en tydeliggjøring av hendelser eller lyder med bruk av store bokstaver og utropstegn. Denne eleven har i motsetning til de andre analyserte tekstene et langt tredje kapittel i 3 og 4 time, før det fjerde kapitlet ikke er like langt, men likevel avsluttende med en dramaturgisk nedtrapping av hendelser, som enten kan tilsi at valg av musikk ikke har vært avgjørende for engasjementet i teksten, eller at engasjementet for <i>Star Wars</i>, ville vært det samme i teksten uten musikken.</p>
------------------------------------	--

I denne tabellen ser en hvordan denne eleven lar seg analyseres gjennom de tre første kategoriene. I forhold til disse kategoriene synliggjøres mange vesentlige momenter for hvordan musikken har fungert i forhold til denne teksten, der musikken har spilt en rolle i forhold til remodaliseringen av temaet, og den dramaturgiske oppbyggingen av temaets hendelser i teksten. Likevel kan disse momentene karakteriseres som at eleven har fått en opplevelse av å skrive om det temaet, også uten musikken. Det kan være at temaet generelt engasjerer eleven uten at musikken har noe med det å gjøre, men det er uansett nærliggende å tro at musikkens ulike stemninger kan ha spilt en rolle i forhold til omformingen og utformingen av tekstens innhold, men også oppbyggingen av tekstens dramaturgi med blick på når triste eller spennende hendelser skal inntre i teksten. Dette er det grunn til å tro når eleven selv har skrevet i

sin respons at musikken har bestemt når noe trist eller spennende skulle skje. Når det gjelder kapitlene, så har denne eleven et langt tredje kapittel, og en kan se hvordan eleven har arbeidet godt med dette, som kan være at eleven ikke hadde tid til et langt fjerde kapittel. Når en da ser på de andre elevenes tekst, så ser en tydelig hvordan de har kortere tredje og fjerde kapittel, som kan bety at musikken ikke ga dem noe lengre. For denne eleven, kan det være at temaet eleven skrev om engasjerer såpass mye at valg av musikk eller musikk på en generell basis ikke var vesentlig for mye hvor mye han skrev på hvert kapittel.

Tekst 3. Av elev 5

Den neste teksten er også basert på et tema som er remodalisert fra en mediebasert erfaring til en skriftlig form. Denne eleven skriver om Link, som er hovedkarakteren i tv-spillet Zelda. Denne teksten kvalifiserer seg som en tekst som bør presenteres i den forstand at eleven tar for seg et flertall av detaljer og beskrivelser av setting, hendelser i forhold til tekstens dramaturgiske oppbygging. Likevel er det ikke sikkert at musikken har hatt en stor betydning for denne eleven når en ser på elevenes respons i matrise 1. Men det eksisterer muligheter for at musikken kan pekt på stemninger fra tv-spillet og dermed gjort det lettere for eleven å huske detaljene omkring tv-spillets setting og hendelser. Merk igjen mine * markeringer i teksten, der musikken kan ha hatt en betydning eller påvirkning på teksten.

Kap. 1. Fra 1. time:

Avspilte Debussy spor:

1. Estampes - 1 Pagodes
2. Fantasy for Piano & Orchestra...
3. Images Book 1 – 1 Reflets dans l'eau
4. La Mer – 1- De l'aube à midi sur la mer ...

En farefull reise starter

En dag ble en legende sann. En ond makt ålte seg gjennom skogen, alt ble svart*, alt liv rundt den døde*. Den var stor, og svart*, spisse tenner*, og hadde en armé. Alt han hadde kommet nær ble fylt med hat*, alle bjørnene*, ulvene*, fuglene*, alt var besatt til og med plantene! Men en dag våknet Link. Han tok på seg drakten sin som var grønn*, tynn og hadde et passe stramt brunt belte med en smaragd* på det skinnende* gullet*. Sverdet var smidd av titan* og håndtaket av kobber* med en*

blank liten edelsten* i. Spretterten hadde han lagd selv av furu den var veldig rød* og litt liten. Men plutselig* ristet huset hans. Han sprang* ut i skogen* og fulgte en sti* av opprevne planter og fant en stamme av besatte innfødte og tenkte . ” Å nei det begynner!”.**

Kap 2. Fra 2. time.

Avspilt Debussy spor:

1. Trois Nocturnes

En gåte å løse

Link sprang i et tre. Så stormet han fram og slo* vilt* rundt seg. Alle sjelene til de han drepte* gikk inn i sverdet hans. Alle de innfødte ble svarte* og dukket ned i jorden. Men det var noe mystisk* med denne stammen. Et merke var stiftet i jorden. Han hadde sett det merket før men hvor?! Ja, i slottet til prinsesse Zelda*. Men nå var hun borte. Han lette etter Zelda* men fant merket. Det var på veggen under statuen av Zelda*, han lente seg mot merket. Det begynte å lyse* og veggen falt ned!* Han gikk inn i et rom. Et sverd med det mystiske merket, han dro det opp av en stein. Han holdt det opp i lyset for og se på det da lyste* det som en stjerne*. Han slo litt for å kjenne på det. Etter første slag kom lyset ut av den i form av et sagblad og traff det samme merket som var i stammen. Hva skjer så? To be continued ...**

Kap. 3 og 4. Fra 3- 4 time:

Avspilte Debussy spor:

1. La Mer

2.Orchestre de Paris Daniel Barenboim

Noe uventet skjer

Merket begynte og snurre og lyse* og sveve. Det suste mitt i planeten til Link, han besvimte*. Han våknet i stammen mitt i merket på bakken. Han dro opp det nye sverdet, holdt det mot solen* slik at det lyste*, så stakk han da ned i bakken i merket, Det lyste* som morgensolen!* Det lyste* opp en vei, så, han sprang bortover stien. Han kom til en bakke. En jente sto på toppen. Det var Zelda!* Med da hun snudde seg transformerte* hun seg til et svært monster* med harde skjell*, røde øyne, skarpe* tenner, lange klør*, den var gigantisk og hadde bare hender ikke føtter. Den stupte mot Link. Men Link hoppet* unna og skøyt* en stein i øyet til beistet, den hylte*. Link visste han hadde funnet det svake punktet. Beistet* sprutet* syre* etter Link men han var for rask*. Link kastet sverdet sitt lynraskt* i øyet til beistet. Det datt ned på bakken og brølte* av smerte. Link sprang på en klippe over beistet. Link dyttet en kjempestein på beistet, beistet døde* og forsvant i et lyn*. Zelda* lå der beistet var og uheldigvis lå kjempesteinen på beinene hennes. Link rullet bort steinen. Han holdt fast i Zelda* og holdt sverdet sitt mot lyset. De ble transformert hjem. SLUTT!* Link ble en helt og Zelda* hadde et rart liv i sykestua.*

Jeg skal nå presentere mine analytiske refleksjoner i forhold til denne teksten basert på de forhåndsdefinerte analytiske enhetene som utgangspunkt.

Tabell 3: *Analytiske refleksjoner av tekst 3. (Karlsen, 2012)*

<i>Kunnskap: mye</i>	Eleven uttrykker mye erfaringsbaserte kunnskaper i forhold til temaet, da det er mange detaljer omkring dette spillet som kommer fram. Teksten kan minne om Star Wars elevteksten, i forhold til mediebaserte kunnskaper og opplysninger.
<i>Erfaringer: mye</i>	Denne eleven skriver om et tema som er erfart og opplevd gjennom medier. Dette er tydelig erfaringsbasert i forhold til at hans tema peker direkte på et tv-spill.
<i>Opplevelser: mye</i>	Det er mulig å se at dette også er en opplevelse i seg selv ved å se ordbruken hans, der han uttrykker et engasjement i tekstens dramaturgiske oppbygging, på samme måte som eleven som skriver om Star Wars. Dette kan gi inntrykk av at eleven kanskje har fått en skjønn og positiv opplevelse av tv-spillet eller filmen i egen hverdag.
<i>Følelser: ingenting</i>	Følelser kommer ikke fram, da eleven ikke skriver adjektiver som peker på følelser.
<i>Meninger: ingenting</i>	Meninger kommer heller ikke fram, da eleven ikke peker på egne meninger uavhengig av spillet.
<i>Musikkens betydning</i>	Ser en på de ordene som er markert med stjerne, så er dette ord som karakteriserer rike detaljer, eller beskrivelser av settingen og hendelsene, men også ord som karakteriserer stemninger i teksten eller tekstens dramaturgiske oppbygging. Her kan musikken ha hatt en betydning eller påvirkning i forhold til å minnes dette i en remodalisering. Ser en på denne elevens respons i forhold til musikken, så uttrykker eleven at teksten <i>kom lettere ut</i> . Dette kan innebære at musikken har fungert som en forløsende impuls for å remodalisere det som tv-spillet <i>Zelda</i> omhandler. Denne eleven viser et tilnærmet likt engasjement som eleven som skriver om <i>Star Wars</i> . Dette kan også her innebære at musikken kanskje ikke har spilt en rolle, da temaet generelt engasjerer eleven uavhengig av musikken. Likevel er det her også mulig at musikken har fungert supplerende til dette engasjementet ved å forløse elevens minner om tv-spillet underveis i

	<p>skriveprosessen, eller skape nye ideer til det. Ser en på denne elevens kapitler i 3 og 4 time, så er dette på lik linje med eleven som skriver om <i>Star Wars</i>, der eleven har et betydelig langt tredje kapittel, hvor et fjerde kapittel kanskje er innbakt i dette kapitlet. Dette kan innebære at valg av musikkspor ikke har fungert avgjørende for hvor mye denne eleven skriver eller tekstens tema, da musikken generelt har fungert forløsende for temaet. Likevel er responsen til eleven betydelig mer negativ senere i prosessen, når tredje og fjerde kapittel i 3 og 4 time inntreffer. Dette kan innebære at musikken ikke har hatt noen funksjon for lengden på dette kapitlet, og at temaet i seg selv fungerer oppslukende for eleven.</p>
--	--

I denne tabellen ser en hvordan denne eleven fyller de samme kategoriene som teksten om *Star Wars*, og hvor det også foreligger en remodalisering av en media basert erfaring fra et tv-spill. Likevel har ikke denne eleven den samme responsen i matrise 1, og det kan virke som om temaet er oppslukende for eleven uavhengig av musikken. Det er ikke dermed sagt at musikken ikke har spilt noen form for rolle. Denne eleven skriver selv i matrise 1, hvordan *det kom lettere ut*, som kan innebærer at musikken har fungert supplerende til engasjementet for temaet som allerede var tilstede. Her kan musikkens ulike stemninger ha bidratt til at eleven har husket sin erfaring og opplevelser med tv-spillet bedre og kommet inn i en tilstand av flyt. Dette ser en også i slutten av teksten, der denne elevens tekst utmerker seg ved et betydelig langt tredje/fjerde kapittel i forhold til de andre elevene. Dette kan som sagt bety at valg av musikk ikke har spilt noen rolle på mengden tekst eller teksten i seg selv, men at musikken generelt har medført en forløsning av opplysninger vedrørende tv-spillets setting, hendelser og dramaturgisk oppbygging. Likevel er elevens respons mer negativ etter 1 time enn de andre elevene, som kan bety at musikken ikke fikk like stor betydning eller påvirkning senere i prosessen da temaet eleven skrev om var oppslukende i seg selv.

Tekst 4. Av elev 4.

Denne siste teksten jeg her presenterer kvalifiserer seg i forhold til at den omhandler virkelighetsnære erfaringer og opplevelser, og hvor den også karakteriseres av et rikt utvalg av følelsesbeskrivelser. Når en så ser på denne elevenes respons i matrise 1, så ser en hvordan denne eleven også har satt koblinger mellom musikkens stemningsharmonier og sin egen tekst i forhold til beskrivelse av følelser og settings stemninger.

Kap. 1. Fra 1. time:

Avspilte Debussy spor:

1. Estampes - 1 Pagodes
2. Fantasy for Piano & Orchestra...
3. Images Book 1 – 1 Reflets dans l'eau
4. La Mer – 1- De l'aube à midi sur la mer ...

En farefull reise

Jeg skulle på en lang reise jeg var bare 10 år og jeg skulle til London*. Jeg var på flyplassen*. Jeg mamma og pappa. Jeg måtte plutselig* knyte skoene mine. Mamma og pappa sprang* avgårde. Jeg ropte mamma og pappa, vent, de hørte meg ikke. Jeg så ei dame som hadde en rød* kåpe helt lik. Jeg sprang* etter hun og gikk inn i flyet.*

I Amazonas

Så kom flyvertinnen. Dette er flyet til Amazonas. Jeg ble livredd, hva skal jeg gjøre. Jeg satt 5 timer i flyet og det var bare fire andre som skulle dit. Jeg hadde heldigvis med lommeboka men jeg er fortsatt redd*. Jeg fikk hotellplass. Hotellet var fint, men tanken på at mamma og pappa var i London ... I Amazonas så jeg slanger* og ekle kryp*.*

I en skummel by

Etter jeg hadde gått gjennom en mørk skog* så jeg et hotell. Jeg ble lettet* men jeg var i Amazonas og det var en grusom* følelse*. Jeg bare håpet jeg fikk møte mamma og pappa. Jeg kom til en landsby og der ropte* en mann, kom hit!!!* Jeg kjente hjertet* dunket* fortere* og fortere*. Jeg gikk forsiktig* bort, han sa det er ikke noe å være redd* for.*

Kap 2. Fra 2. time.

Avspilt Debussy spor:

1. Trois Nocturnes

En gåte å løse

Jeg er ikke slem sa mannen, jeg er den snilleste i byen. Jeg gikk bort. Hvis du greier å løse denne gåten får du 8 euro. Ok javel jeg har jo ingenting å tape. Hvordan kan man gjøre en tre eske lettere? Hva gjør du med meg hvis jeg ikke greier det. Da setter jeg deg i barn og ungdomsfengsel. Det kan du ikke gjøre!! Ropte jeg. Er det A. En ispinne, B. Vann, C. Hull, D. Helium. Helium. Nei, feil. Nå skal du føle min vrede*. Nei vær så snill, jeg finner ikke mine foreldre, de er i London og jeg er så redd*. Jeg kommer meg ikke til London. Ok jeg kan hjelpe deg. Og forresten svaret er hull.*

Kap. 3 og 4. Fra 3- 4 time:

Avspilte Debussy spor:

1. La Mer

2.Orchestre de Paris Daniel Barenboim

Noe uventet skjer og den trygge hjemreisen

Jeg var på flyet. Jeg skulle fly* til London* til foreldrene mine. Det tok 6 timer. Jeg kjøpte meg brus og godteri. Jeg kom fram og så foreldrene mine. Jeg ropte* mamma pappa!!! De ble så glade* da de så meg. Vi gikk rundt i byen og kjøpte klær og godteri. Jeg ble så glad* og to uker etterpå reiste vi hjem.*

Jeg skal nå presentere mine innholdsanalytiske refleksjoner av denne teksten, der jeg analyserer innholdet basert på de forhåndsdefinerte analyse enheter.

Tabell 4. *Innholdsanalytiske refleksjoner av tekst 4 (Karlsen, 2012).*

<i>Kunnskap: middels</i>	Eleven uttrykker middels med kunnskap i forhold til faktabasert kunnskap om byer, land og naturfaglig kunnskap med benevning av Helium.
<i>Erfaringer: mye</i>	Denne eleven skriver om et tema som uttrykker mye erfaring. Den kan på en måte minne om den første teksten som ble presentert av elev 11, der det i begge skrives om familie. I denne skrives det om en reise, og det kan være at teksten har tatt utgangspunkt i en erfaring med en tidligere flyreise med familien, selv om teksten i seg selv ikke er direkte sann. Her kan det også være, som i den første presenterte elevteksten, at nye ideer til tekstens tema har dukket opp underveis, men at utgangspunktet for temaet er erfaringsbasert.
<i>Opplevelser: mye</i>	Tenker at teksten uttrykker mye opplevelse, da det kan ligge en opplevelse i fra en tidligere reise i tekstens tematikk eller av å være alene. Det kan være eleven har erfart en reise som har gitt eleven en skjønn eller ikke-skjønn opplevelse, som videre har bidratt til en tekst om en reise. Det kan være eleven også har fått en negativ opplevelse av hvordan det er å være alene i en sammenheng, som har ført til en tekst, der hun istedenfor å reise familien, reiser alene. Dette kommer til syne i forhold til hvordan hun beskriver mye følelser omkring det å reise alene.
<i>Følelser: mye</i>	Eleven uttrykker også følelser i teksten, ved å benytte seg av adjektiver som peker direkte på hvordan hovedpersonen i fortellingen føler seg.

<i>Meninger: ingenting</i>	Eleven uttrykker ingen meninger om temaet.
<i>Musikkens betydning</i>	<p>Her kan musikkens betydning ligge i teksten dramaturgiske oppbygging i forhold til stemning, der eleven beskriver mye følelser i form av adjektiver i forhold til settingen og handlingene. Et eksempel kan være hvordan ”hertet banket fortere og fortere”, som jeg blant annet har markert. Her kan kanskje et høyt tempo i den avspilte musikken ha fremkalt en kobling mellom musikken og tekstens dramaturgiske oppbygging av spenning. Eleven beskriver også settingen rundt seg med ulike adjektiver for å antyde stemning. Som for eksempel ”mørk skog”, som den avspilte musikkens harmonier i form av mørke toner, kan ha påvirket. Ser en så på denne elevens respons i matrise 1, så karakteriseres denne av at eleven setter slike koblinger med musikken, der lys musikk var koselig, eller mørk musikk var skummel. Da kan det være at den mørke skogen som var skummel kommer av en slik kobling med musikkens mørke stemning.</p> <p>Det korte dobbeltpolitiet på slutten kan tilsa at det avspilte musikkstykket i den siste dobbeltpoliet, ikke fungerte like bra i forhold til tekstskrivingen, som betyr at her kan valg av musikkstykket hatt mye å si for hvor mye eleven ønsket å skrive. Kanskje denne eleven skapte en tekst i møtet med musikken, og at det valgte musikkstykket i tredje og fjerde time ikke ga eleven nok impulser å arbeide ut ifra, som i den første og andre timen. Denne utviklingen karakteriseres også i denne elevens respons i matrise 1, da eleven uttrykker mindre utfyllende svar i sin logg, som kan ha med valg av musikk å gjøre.</p>

Denne tabellen synliggjør mange vesentlige momenter i forhold til hvordan musikk kan fungere i forhold til å skrive om temaer som erfarings og opplevelsesbasert fra virkeligheten. Det som utmerker seg her er hvordan denne eleven skriver mye om følelser i forhold til det å reise til *Amazonas* alene, akkurat som tekst 1, der det skrives om følelser i forhold til *nyttårsaften*. Begge disse elevene har satt tydelige koblinger mellom musikkens stemninger og tekstens tema og følelser. Denne eleven beskriver dette mer spesifikt i matrise 1, ved å utdype hvilke ord som kobles med musikkens ulike stemninger, som *lys musikk* innebærer *koselig*, og *mørk musikk* innebærer noe *skummelt*, eller at musikken kunne minne om nyttårsaften og dermed kanskje også følelsen av *å hate nyttårsaften*. Slike koblinger nevnes flere ganger i nesten alle loggsvarene. Likevel har denne eleven et betydelig kort tredje og fjerde kapittel, som også gjelder for eleven som skriver om *nyttårsaften*. I tillegg har også disse elevene mer likegyldige og negative loggsvar fra tredje og fjerde time. Dette kan innebære at valg av musikk for disse elevene har vært avgjørende for å skape teksten. Jeg har noen refleksjoner og tolkninger basert på musikkens betydning i forhold til alle tekstene. Begge elevene som skrev om virkelighetsnære erfaringer og følelser, trengte musikken mer som en kanal for å skape en ide, da begge disse elevene beskriver direkte koblinger mellom tema, stemning og følelser i teksten med musikken. Det er mulig musikkstykket disse elevene hørte i tredje og fjerde time ikke var like gripende og meningsskapende som de musikksporene de hørte i de tidligere timene, da begge disse elevene har betydelig kortere tredje og fjerde kapittel fra disse timene. Dette kommer også til syne i matrise 1 i analysen av *elevenes perspektiver og refleksjoner*, der egentlig disse elevene har en mer negativ tilbakemelding i tredje og fjerde time. Dette innebære at valg av musikk var avgjørende for å skape en tekst med et rikt innhold og lengde. For elevene som skriver om temaer fra mediebaserte erfaringer uttrykker i sin elevlogg hvordan musikken fungerte slik at *det kom lettere ut*, eller at musikken ble koblet opp mot dramaturgiske elementer som *at nå måtte noe trist skje*, eller at *nå måtte noe spennende skje*. Dette kan bety at elevene hadde kanskje allerede en ide i hodet om hva de ønsket å skrive, således fungerte musikk som en kanal eller hjelpemiddel for å minnes detaljene omkring tv-spillet eller filmen slik at det kom lettere ut. Det kan også ha fungert som et hjelpemiddel for å huske når de ulike stemningene i spillet eller filmen framtrer, for så å remodalisere tv-spillet eller filmens dramaturgi direkte etter slik musikken minner dem om når det framtrer i tv-spillet eller filmen. Dette utmerker seg som noe spesielt, da Debussy egentlig ikke er

musikk som kan kobles direkte opp til tv-spill musikk som *Zelda* eller filmmusikk som *Star Wars*. Kanskje det eksisterer noen koblinger imellom Debussy og fiksjon, eller science-fiction, hvor impresjonistisk musikk innehar koblinger med elementer fra film eller tv - spill. Musikken kan også ha fungert som en musikalsk dramaturg som bestemte når ulike dramaturgiske elementer skulle framtre i teksten uavhengig av når det framtrer i tv-spillet eller filmen. Dette kan innebære at teksten likevel kan ha skapt nye ideer for de remodaliserte tekstene i form av stemninger og dramaturgisk oppbygging.

Likevel har jeg mistanker om at musikken ikke var like betydningsfull for de remodaliserte tekstene som for de følelsesnære, da disse elevene uttrykker i sin elevrespons fra både tredje og fjerde time en likegyldighet til musikken. Det kan være de be lei av logge svarene på de samme spørsmålene, eller så lan det være temaet de skrev og remodaliserte fra et tv-spill eller film, fungerte oppslukende. Ser en på lengden av kapitlene deres, så ser en hvordan at de har skrevet lange kapitler i tredje og fjerde time uavhengig av at de i de timene ytret negative og likegyldige synspunkter på musikkens betydning i forhold til teksten.

Her kommer det tydelig fram et mønster i forhold til denne begrepskategoriseringen av de fire tekstene. Likevel kan det eksistere andre sosiale momenter som kan ligge til grunn for hvorfor musikken ikke fikk like stor betydning i tekstenes tredje og fjerde kapittel eller ikke fungerte like meningsskapende for tekstskrivingen i tredje og fjerde time. Disse mulighetene presenteres i den påfølgende analysen av de transkriberte video-observasjonene.

4. 3. Musikkens påvirkning: En analyse av video-observasjonene

Her analyserer jeg musikkens påvirkning på elevenes skriveprosess sett gjennom video-observasjoner av alle timene. Video observasjonene er blitt transkribert med ”stemthet gjennom musikken” som briller, hvor jeg har sett etter hvordan elevene sosialt påvirkes av musikken. Slik er *begrepene teoretisk forklart* og videre *definert som begreper* for antydning av stemning i de transkriberte video-observasjonene;

- Analyseenhet 1. *Oppmerksomhet*: Karakteriserer antydninger av konsentrasjon og motivasjon i skrive – og lytte prosessen.

- Analyseenhet 2. *Forstyrrelse*: Alt som antyder å forstyrre skrive-lytte prosessen.
- Analyseenhet 3. *Bevegelse*: Antydninger til at elevene løper eller går rundt i rommet.

Her har jeg sett på elevene i klasserommet som en helhet, hvordan musikken påvirket klasserommets stemning og elevenes fokus. Her har jeg blant annet markert ulike ord som beskriver eller passer under de øvrige analyse enhetene. Jeg vil nå presentere tre korte sammendrag fra timene, basert på video observasjon fra første, andre og tredjetime, der tredjetime er en dobbelttime.

1. Time: torsdag 26/4-2012
kl: 08.30-09.15

Tabell 5. *Analyse av transkriberte video-observasjoner.* (Karlsen, 2012).

<i>Transkripsjon. - markering av "stemningsord"</i>	<i>Plassering av analyseenheter</i>
<p>Klokken er 08.30 og elevene løper inn i klasserommet og er veldig urolige*. Noen spør om hva de skal gjøre i dag. Andre snakker* til hverandre om hva de skal skrive om. Det tar 5 minutter før de setter seg. Når de så har fått beskjed om hva de skal gjøre i timen, rekker* flere av dem hendene i været. De snakker* om ideene* sine og musikk, og om de får lov til å skrive om dem, og høre* musikken de vil høre. Videre rører* de veldig på seg når de sitter, alle snakker *høyt til sidemannen og utveksler ideer til skrivningen. Det er høyt* lydnivå* i rommet. De får så beskjed om at de snart skal begynne å skrive og at musikk vil bli satt på. De hysjer* på hverandre. Musikken settes på, en elev etter en annen trekker seg tilbake* fra sidemannen, tar tak i blyanten sin og bøyer hodet* ned mot arket sitt. Det blir en ro* i rommet. Noen elever skriver* iherdig*, mens andre skriver* nølende*. Flere hender rekkes* i været, og de venter til de får hjelp. De elevene som ikke får hjelp, går stille* opp til kateteret og spør om rettskriving av ord ulike, før de går rolig* tilbake til pulten sin. Elevene sitter veldig rolig* med pultene sine resten av timen, hører så vidt noen elever hviske*</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Bevegelse - Forstyrrelse - Oppmerksomhet - Oppmerksomhet - Bevegelse - Forstyrrelse - Oppmerksomhet - Oppmerksomhet -Oppmerksomhet - Oppmerksomhet - Oppmerksomhet

til hverandre. Når musikken skrur av og timen er over, klager* de over at de ikke ble ferdig med kapittelet sitt.	- Oppmerksomhet
---	-----------------

Denne tabellen er fra studiens første time. Her ser en ut ifra de markerte ordene på høyre side av tabellen, og plasseringen av analyseenheten, hvordan denne timen er preget av et flertall av *oppmerksomhet*, som innebærer at elevene var for det meste var konsentrerte og motiverte i denne timen, og timen bærer preg av en konsentrert sosial stemning. Her kan musikken ha fått en betydning, da den fungerer som en stemningsinngang for arbeid. Det virker som at *oppmerksomheten*, stiger frem når musikken settes på, og musikken sådan signaliserer et grønt lys for oppstart av skriveprosessen. I det musikken settes på, roer elevenes bevegelser og forstyrrelser seg betraktelig. De hysjer på hverandre og viser en tydelig respekt for musikken og skriveprosessen, før de en etter en viker bort fra sidemannen og begynner å skrive. Grunnene til dette kan være valg av musikkspor, da både elevresponsen og de presenterte elevtekstene har spor av elementer som er vesentlige i forhold til denne timens stemning.

Elevresponsen fra den første timen karakteriseres av positive og utfyllende svar fra de elevene som hadde noe positivt å meddele om aktiviteten, og hvor musikken fungerte forbindende opp imot teksten de skrev. De presenterte elevtekstene karakteriseres av et stort førstekapittel fra den første timen. Her er det med andre ord tendenser til et mønster når en ser hvordan de neste analysene viser en negativ utvikling i prosessen, som også vises i forhold til elevenes respons i de påfølgende timene, men også i forhold til elevtekstene i de påfølgende timenes kapitler.

2. Time: torsdag 3/5 – 2012

K1: 08.30 – 09.15

Tabell 6. *Analyse av transkriberte video-observasjoner.* (Karlsen, 2012).

<i>Transkripsjon.</i> - markering av "stemningsord"	<i>Plassering av analyseenheter</i>
Elevene kommer rolig* inn i klasserommet og setter seg ned en etter en. Når de får tilbake	- Oppmerksomhet

<p>teksten sin og tilbakemeldingen på den, retter noen blikket mot pulten og leser de den rolig* mens andre ser over* på sidemannen. Etter de har fått beskjed om den neste overskriften på det nye kapittelet, settes musikken på. Det er en rolig* stemning* i rommet, før noen elever kommenterer musikken. De sier* at musikken forstyrrer* og at den er kjedelig. Andre elever spør* om musikken* kan skrus* opp. Det blir en uro* i rommet. Noen elever sier de er ferdig med kapittelet sitt, de begynner å røre* på seg og prate* høyt* til sidemannen. Andre elever sitter rolig* og konsentrert* med hodet bøyd* over teksten sin. Uroen* i rommet fortsetter helt til timens slutt.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Oppmerksomhet - Oppmerksomhet - Forstyrrelse - Forstyrrelse - Bevegelse - Oppmerksomhet - Forstyrrelse
--	--

Denne tabellen viser tendenser til en negativ sosial stemningsutvikling. Starten av timen starter med konsentrerte og motiverte elever, da *oppmerksomhet* er markert i første del av timen, men med en gang musikken settes på skaper den en helt annen stemning enn den gjorde den forrige timen i tabell 5, og hvordan stemningen forandrer seg til en blanding av forstyrrelse og bevegelse. Når musikkens settes på begynner noen elever å protestere, noen skriver, mens andre blir fort ferdig og forstyrrer andre. Dette resulterer i en urolig stemning i rommet resten av timen, som kan ha ødelagt for elever som konsentrerte seg. Kan valg av musikk ha noe med dette å gjøre, siden et annet musikkspor ble avspilt denne timen, og ikke fungerte like bra som en inngang eller impuls for å skrive. Kanskje det musikksporet ikke inneholdt elementer innen elevenes daværende tolkningsramme, til de erfaringene og opplevelsene de tidligere har hatt med musikk. De negative tendensene kommer også så vidt til syne hos noen elevers i matrise 1 i analysen av *elevenes perspektiv og refleksjoner*, således som i de fire utvalgte analyserte elevtekstene, der det andre kapittelet er litt kortere enn det første kapitlet fra den første timen.

3 – 4. Time: mandag 14/5 - 2012

Kl: 09.30 – 11.00

Tabell 7. *Analyse av transkriberte video-observasjoner.* (Karlsen, 2012).

<p><i>Transkripsjon.</i> - markering av "stemningsord"</p>	<p><i>Plassering av analyseenheter</i></p>
<p>Elevene er høylytte* når de kommer inn i</p>	

klasserommet, før de løper* rundt i rommet til hverandre for å snakke*. Det tar 5 minutter før de kaster* seg i stolene sine, mens *alle fortsatt snakker* høyt* til hverandre. Etter de har tilbake tekstene sine med en ny tilbakemelding, og har fått beskjed om de siste overskriftene, begynner noen elever å protestere*. De sier* at overskriftene til tekstens sluttkapittel ikke passer til kapittelet fra den forrige timen. Når musikken settes på, protesterer* noen elever igjen, de sier de ønsker en annen musikk. Noen av dem gir seg og begynner å skrive*, mens andre bare ser rundt* i rommet uten å rette blikket mot teksten sin. De som ikke er like konsentrerte som andre, begynner å snakke* til hverandre. Alle elevene rører* på seg når de sitter og er urolige* i kroppen* lengre ute i timen. Uroen* fortsetter* resten av timen, og mange elever blir ferdig tidlig* med teksten. Likevel er det noen* få elever som sitter dypt* konsentrert* om å bli ferdig med teksten sin. Når timen er ferdig og musikken skrues av, forlater* noen plassene sine og vil levere tekstene så *fort som mulig, mens andre vil *sitte lengre for å bli ferdig.	- Forstyrrelse
	- Bevegelse
	- Forstyrrelse
	- Forstyrrelse
	- Forstyrrelse
	- Oppmerksomhet
	- Forstyrrelse
	- Forstyrrelse
	- Forstyrrelse
	- Bevegelse
	- Forstyrrelse
	- Oppmerksomhet

Denne tabellen viser hvordan tendensene jeg tidligere så i de andre tabellene, har videreutviklet seg i en negativ retning, der denne dobbelttimen startet med forstyrrelse og bevegelse, og fortsetter slik. Det merkes at timen er preget av en annen sosial stemning fra elevene starter timen med å komme løpende inn i klasserommet. Det tar lang tid før de roer seg og de er høylytte. Dette er før timen har startet, og en kan sette spørsmål ved om dette kan ha noe med hvilken dag det er. Hvis en ser på de ulike tabellene, så er tabell 1 og tabell 2 transkriberte video-observasjoner fra timer som er gjennomført på torsdager. Tabell 3 er fra en mandag. Her kan det være at elevene fra starten av timen fortsatt var i en ”fritidsstemning”, da det er første dagen etter helg. Det kan her være faktorer som har ført til en dobbeltime så preget av bevegelse og forstyrrelse. Likevel ser jeg i elevenes respons i matrise 1 om *elevenes perspektiver og refleksjoner*, hvordan svar fra tredje og fjerde time, har flertall av negativ eller likegyldig respons. I tillegg har et flertall kortere kapitler i tekstene sine de siste timene. Dette kan bety at valg av avspilt musikkspor kan ha spilt en rolle, da det i denne dobbelttimen ble avspilt et nytt spor av samme komponist. Det kan innebære at det musikksporet ikke var innenfor elevenes tolkningsramme, at musikken ikke fungerte tiltalende verken i forhold til elevenes selv og deres erfaringer og opplevelser, eller til teksten som ble utarbeidet.

5. Drøfting

5. 1. Tekstperspektivet

De tilhørende resultatene til forskningsspørsmålet knyttet til elevtekstene er presentert i form av en matrise (matrise 2) som tar utgangspunkt i elevtekstene med et mål fra kunnskapsløftet (K06, Utdanningsdirektoratet) om *erfaringer, opplevelser, kunnskap, følelser og meninger* som analyseenheter.

Hva karakteriserer tekster skrevet av 4- trinns elever ved hjelp av musikklytting?

Her diskuterer jeg først og fremst alle elevtekstenes temaer, og hva dette innebærer i forhold til musikk og tekst i et estetisk og multimodalt perspektiv før jeg trekker fram de fire utvalgte tekstene for fordypet diskusjon med hvordan musikk fungerer som tilnærming, med de måter som er presentert som muligheter i teorikapitlet.

5. 1. 1. Kommunikasjon med livet utenfor skolen

I matrise 2. ser en hvordan flertallet av tekstene karakteriseres av opplevelser, erfaringer eller kunnskaper elevene enten har erfart eller opplevd, mens et fåtall skriver om skolerelatert faktakunnskap. Minst skriver de om følelser og meninger. Ser en på matrise 2, der temaene til elevtekstene er beskrevet av elevene selv, for så kategorisert i forhold til de øvrige analyseenhetene, så er tekstene karakterisert av et liv utenfor skolen, i form av flyreiser med foreldre, tv-spill, film eller kulturelle begivenheter med familie. Ser en på tittelen til de ulike tekstene i både matrise 1 og 2, så ser en hvordan ingen har tatt for seg et tema som har med skolen å gjøre. Det er med det tydelig at teksten er preget av en kommunikasjon utenfor skolen,

Grunnen til at flertallet av tekstene uttrykker akkurat dette, kan ha med sjangeren å gjøre, der sjangeren fortelling innehar rom for en inkludering av elevens liv utenfor skolen. Skjelbred (2006, s. 89) tar opp hvordan en fortelling innehar en erkjennende egenskap som legger til rette for et slikt uttrykk. Den gir en struktur som gjør det mulig å skape en mening og sammenheng i det som skjer oss, mening og sammenheng som mennesker leter etter i inntrykk og opplevelser. De er av den grunn erkjennende. Det er en sjanger som kan brukes til å ordne opplevelser og gi erfaringer

en språklig form, som igjen kan ha fungert erkjennende ovenfor elevene. ”Gjennom forteljingsstrukturen sameiner vi som menneske opplevingane til et heile og gjev dei mening. Forteljinga blir slik både vilkåret for livsoversikt og sjølva livsoversikta” (Synnøve Skjong, 1987, s. 22 i Skjelbred, 2006, s. 89). Med det så kan bruk sjangeren fortelling i denne studien i seg selv ha formidlet et tekstarbeid som for elevene ble meningskapende, da de fikk benytte sine egne erfaringer og opplevelser som grunnlag for tekstene.

5. 1. 2. Mediebaserte tekster

– musikk som tilnærming for remodalisering av mediebasert erfaring

Ser en så på de fire utvalgte tekstene så karakteriseres to av disse elevtekstene av erfaringer som kommer av et globalisert miljø i et multimodalt samfunn; ”Lärande i en global miljö innebär att alltfler som kommer till utbildningar av olika slag också har med sig andra erfarenheter och kunnskaper än de som man inom utbildningssystemet dittills har tagit för givna” (Selander og Kress, 2010, s. 13). Når flertallet skriver om egne erfaringer og opplevelser, så ser en hvordan dette kanskje er et resultat av et globalisert miljø, der multimodale krefter utvikles og synliggjøres i samfunnet. Da blir det kanskje naturlig at elevene bærer med seg erfaringer i forhold til denne samfunnsutviklingen inn i klasserommet og i tekstene sine. Synliggjøringen av disse kunnskapene og erfaringene som det globaliserte miljøet har ført med seg, krever da ”en ny förståelse både av vad kulturellt kapital innebär och vad det det möjliggör” (Selander og Kress, 2010, s. 13).

Ser en på en av det utvalgte elevteksten om *Zelda*, med hovedpersonen Link så karakteriseres teksten av mediebasert erfaring som et globalisert miljø har ført med seg. Den dramaturgiske oppbyggingen innehar et rikt utvalg av opplysninger gjeldende hovedpersonen og settingen; i form av tydelige og detaljerte beskrivelser. Opplysningene han tar for seg fra tv-spillet, kommer fra en mediemodalitet som for denne eleven formidler en mening på en annen måte enn hva tekst og ord gjør. Musikken kan her ha fungert som forbindende for akkurat medieerfaringene. Gladsø m.fl (2005, s. 18) definerer begrepet *dramaturgi* som det dramaturgen *gjør*. I denne studiens sammenheng kan både eleven og musikken fungere som dramaturger i

skriveprosessen, ved at både det eleven skriver og det musikken signaliserer er med på å bestemme dramaets struktur og funksjon i teksten (Gladsø m.fl, 2005, s. 18), da musikkens bestanddeler, som rytme, melodi og harmonikk i følge kan kommunisere til oss direkte (Liestøl m.fl, 2009, s. 47). Slik kan musikken ha fungert som et dramaturgisk grep i en tekstskapingsprosess, der musikkens rytme, melodi og harmonikk har talt direkte til eleven i forhold til spillets dramaturgi, og dermed også teksten. Dette kan ha resultert i en direkte overføring av spillets detaljer over i en remodalisering fra en tv-spill modalitet til en skriftlige modalitet, der potensiell informasjon, potensielle sanseinntrykk og potensielle estetiske erfaringer har blitt *oversatt* eller forskjøvet fra en modalitet til en annen (Rustad, i Engebretsen, 2010, s. 228). Her karakteriseres teksten av en mediebasert erfaring, men som også kan være en oppslukende estetisk erfaring eller opplevelse, som tekstene viser ved å forskyving av et rikt utvalg av detaljer omkring et tv –spill inn i en skriftlig form.

Ser en så på elev 8 som skriver om *Star Wars*, karakteriseres den av en mediebasert erfaring og i dette en motivasjon og et engasjement i form av et flertall av opplysninger og detaljer, men også et vidt bruk av store bokstaver, ord som formidler lyder fra filmen eller tv-spillet og utropstegn. Det er her tydelig at teksten karakteriseres av et meningsbærende – skapende engasjement for temaet, da han har et rikt utvalg av overførte betydninger form av ord som skal formidler en mening av lyder, som også er en vesentlig del av en remodalisering - eller rekonstrueringsprosess fra en medieform til en annen. Rustad (i Engebretsen 2010, s. 229) taler om det som en omkodning av elementer i en ny medieform. *Modalitetens* meningstilbud blir omformet i en rekonfigurering av modaliteten. Lyder i filmen som elementer blir omkodet til en skriftlig form, der meningen med lydene i forhold til å skape stemning eller spenning i filmens dramaturgi blir i teksten omformet fra lyder til nye ord eller uttrykk som skal formidle lydene slik de høres i *Star Wars* filmen eller tv-spillet. Musikken kan ha fungert bestemmende eller forbindende for valg av tema eller dramaturgisk oppbygging av teksten, når eleven har forbundet musikken med elementer fra tidligere erfaring med tv-spillet. I følge Liestøl m.fl (2009, s. 50) kan; ”En durennde , dyp tone antyder spenning. Hektisk musikk følger helten som løper for å slippe unna forfølgere”. Dette ser en spesielt på bruken av utropstegn og store bokstaver, hvordan eleven kan ha poengtert spenningen med slik tegnbruk. Med andre ord så kan mørke toner eller hektiske harmonier i musikken ha kommunisert direkte

til eleven og slik antydnet at noe spennende måtte skje i teksten. På en slik måte kan musikken i en skriveprosess fungere som en dramaturg eller et dramaturgisk grep ved at musikkens elementer kan ha påvirket tekstens dramaturgiske oppbygging.

Begge disse tekstene er et resultat av en remodalisert erfaring med tv-spill eller film. Men en annen ting som disse tekstene har til felles er et langt sluttkapittel, som de neste tekstene jeg skal presentere, ikke har. De remodaliserte tekstene karakteriseres av lite følelser, og av en elevrespons som tilsier at musikken hadde en liten rolle i starten av prosessen. Dette kan innebære at temaet teksten karakteriseres av, et multimodalt tema, har fungert forløsende for teksten selv. Dette kan innebære at musikken ikke trenger å være hovedbæreren av mening i forhold disse tekstene, da det å skrive tydeligvis er en opplevelse i seg selv, da ”en række sanselige opplevelser, der i den skabende proces og i samspil med den det formidlede indhold vækker en følelsesmæssig respons i én selv” (Austring og Sørensen, 2006, s. 70). Her kan prosessens estetiske tilnærming i seg selv uavhengig av musikken, ha skapt rom for en tilblivelse av et komplekst meningspotensial i elevenes skriftlige arbeid. Sådanne karakteriserer tekstene en transformasjonsprosess, der elevene gjennom en remodalisering, har forminsket, forstørret eller forvrent (Østern, 2008, s. 17) de erfaringer og opplevelser de har hatt med et tv-spill eller film over i en skriftlig form. Dette kan de ha gjort uten musikken som impuls for det, da en slik transformasjonsprosess også rent enkelt kan bestå av at eleven bruker sine minner og erfaringer for å gjennomføre en oppgave (Østern, 2010, s. 17).

5. 1. 3. Musikk som tilnærming for gjenskaping av virkelighetsnære erfaringer

Ser en på tekst 1 skrevet av elev 11, så omhandler denne teksten *nyttårsaften*, er virkelighetsnær erfaring. I de påfølgende kapitlene også skriver om 17 mai og korpstog, samtidig som følelser i forhold til nyttårsaften beskrives, som å være sur, eller glad. Musikken gjerne ”uttrykker følelser på en måte språket vanskelig kan gjøre” (Liestøl m.fl, 2009, s. 47). Følelsene som musikken vekker hos denne eleven, kan så ha fungert utfyllende og meningsskapende i forhold til teksten som ble utarbeidet, ved å peke direkte på hvilke følelser hun selv har i forhold til erfaring med nyttårsaften og familien sin. Snakker vi om begivenheter så kan musikk ha hatt en

betydning da impresjonistisk musikk kan ha fått en kulturell betydning, ved at musikkens ulike mørke eller lyse toner har pekt direkte til lyder av raketter på nyttårsaften eller andre elementer; ”Marsjer betegner militærparader, fanfarer, og annen seremoniell musikk hører sammen med kongehuset, og munkesang forbinder vi med klostre og stille ettertanke” (Liestøl m.fl (2009, s. 50). Med andre ord så kan musikk ha fungert som en kulturelt forbindende og dramaturgisk modalitet i forhold til opplevde erfaringer i denne teksten.

Det samme kan en se i tekst 4 av elev 4, som skriver om en reise med familien sin til Amazonas. Denne eleven skriver også mye om følelser, som kommer fram i dette eksemplet fra analysen, der eleven beskriver settingen eller følelser med adjektiver. Fredens og Kirk (2001, s. 160) skriver om musikk og estetikk og hvordan en opplevelse av musikken kan fungere assosierende og tiltalende i forhold til kroppen. Her tar de opp hvordan musikken setter tankene i gang; ”Man kan komme på reise til fremmede lande, oppleve landskaber og dyr eller mindes mennesker og situationer. Den kan føre os til nogle mentale tilstande, som ikke kan beskrives med ord” (Fredens og Kirk, 2001, s. 161). Selv om overskriften for den første timen var *En farefull reise* så er det ikke alle som har skrevet om en reise. Denne eleven skriver om en reise til Amazonas, hvor musikken har fungert assosierende i forhold til følelser eleven tidligere har opplevd med en reise.

Disse tekstene har vært mer avhengig av musikken for å bli skrevet, da tekstene har kortere kapitler i tredje og fjerde time som i følge både elevresponsen og video-observasjonene innehar en utrolig stemning. Det kan diskuteres om valg av musikk har fungert avgjørende for disse virkelighetserfarte tekstene, da noen spor av Debussy kanskje har fungert mer assosierende i forhold til deres erfaringer og følelser, hvor de har vært mer avhengig av musikken for å utarbeide teksten, enn de mediebaserte tekstene, der temaet er remodalisert og er en impuls i seg selv for å skrive teksten. Dette kan i forhold til en skriveprosess innebære at musikken får en assosiativ betydning, der det å lytte mens man skriver blir en reise med innhold kanskje preget av hvilke erfaringer eleven har fremst i minnet, da assosiasjonene bygger på våre livserfaringer; ”De associationer, som musikken kan sette i gang, bygger på vores livserfaringer, og når vi møder musikken på en associerende måde, er det langt mer på vore egne premisser end på musikkens betingelser” (Fredens og Kirk, 2001, s. 161).

Med andre ord så musikkens funksjon i forhold til disse tekstene vært avhengig av hvilke erfaringer eleven har fremst i minnet, da musikken for disse tekstene fikk en betydning i forhold til følelser. Dermed var valg av musikk, men kanskje også den helhetlige stemningen avgjørende for elevtekstenes innhold og lengde.

5. 2 Elevperspektivet

5. 2. 1. Musikk som påvirkende stemning i en negativ retning

Ser en på det andre forskningsspørsmålet; *Hva karakteriserer elevenes perspektiv på musikklytting?* så innehar svaret på dette varierte resultater, der det eksisterer flere komplekse mønstre. Ved å se på matrise 1, så er flertallet av elevenes perspektiver i form av en positiv respons med utfyllende svar i den første timen, og en ser hvordan noen elever virkelig har satt koblinger mellom musikken og teksten i form av ulike beskrivelser; *musikken var inspirerende, den ga nye tanker til teksten, jeg fikk en spennende fortelling, jeg fikk nye ideer til teksten, jeg tenkte at panteren satt i en mørk skygge og leste avisa, jeg fikk mer i hodet, det kom lettere ut, det var avslappende da det var rolig musikk.* Dette viser et flertall av gode beskrivelser skrevet av 9 åringer fra den første timen. Likevel er det elever som svarer slik fra første time; *Det ble vanskeligere å skrive, ingenting, nei, det var greit.* Når en så ser utover i matrise 1 i tredje og fjerde time, så har de elevene som ytret den positive responsen også begynt med mindre utfyllende, likegyldige og negative svar. To av de presenterte tekstene som fokuserer på følelser og som virkelig setter koblinger mellom musikk i forhold til tekst og følelser har også kortere kapitler og negativ respons i tekstene sine i tredje og fjerde time. Da lurer jeg fælt på hva dette innebærer. Hvorfor gikk lytte-prosessen i en slik retning fra elevenes perspektiv, spesielt med tanke på de elevene som virkelig hadde nytte av musikken i forhold til utarbeidelsen av teksten sin. Kan det ha vært valg av musikk? Eller ble de lei av aktiviteten? Jeg tenker at valg av musikk, den sosiale stemningen, elevenes kulturelle referanseramme i skolen i forhold til deres valg av tema i teksten kan ha hatt noen kort med i spillet.

Musikken jeg benyttet fra Debussy blir beskrevet som en musikk sjanger som i utgangspunktet ville kunne passe en slik skrive- og lytte aktivitet. Denne musikken karakteriseres av å forsterke stemninger og formidle atmosfære (Benestad, 1976, s.

323-324). Kanskje den gjorde akkurat dette i den første timen, der musikken tydeligvis traff et flertall av elever, som beskriver hvordan musikkens stemning førte teksten inn i en slik stemning. I de påfølgende timene er det mulig at andre avspilte spor av Debussy ikke fungerte like bra for de samme elevene som det fungerte for dem i den første timen, eller for andre som skrev om mediebaserte tekster da et tema allerede var satt, og det ikke lenger var behov for musikken. Elever som skrev om mediebaserte erfaringer bemerket enten den dramaturgiske oppbyggingen musikken kunne påvirke i teksten, eller en likegyldighet til musikken, da det mediebaserte temaet var et meningsskapende og forløsende tema i seg selv. Likevel var det de elevene som ikke så en mening med egen tekst eller musikken som var mer ute etter å forstyrre og protestere enn å skrive. Dette kan ha med valg av musikk og tema i tekst ha med den negative utviklingen å gjøre, så vel som skolens etablerte kulturelle kontekst. ”På den ene siden gir kulturen noen rammer for hva som er funksjonelle uttrykksmåter. På den andre siden oppstår det nye kommunikasjonsformer, for eksempel i tilknytning til nye medier, som i neste omgang vil endre den kulturelle konteksten” (Tønnessen, 2010, s. 13). Her er det kanskje nødvendig å se på *hvorfor* lytte- og skriveaktiviteten ikke fungerte for elevene som protesterte, og som ved det kanskje skapte forstyrrelse i prosessen, for å se på hvordan en slik aktivitet kan fungere og komme flertallet til gode over en lengre tid i framtiden. Her er elevene kanskje vant med ord som funksjonell uttrykksmåte i en annen kulturell kontekst i skolen enn den de er vant med hjemme ved bruk av medier. Tegnene som har presentert lærestoffet i skolen har framhevet ord, mens andre sider som musikk har kommet i bakgrunnen (Tønnessen, 2010, s. 30). Det kan ha skjedd en ujevn fordeling av modalitetsbruk i skolen som forklarer hvordan elevenes perspektiv gikk i en slik retning; ”En ujevn fordeling av funksjonell tyngde kan forklares ut ifra kulturens vanemessige bruk av modalitetene. Slik er det ofte når lærere og elever regner skriften som mer seriøs enn andre uttrykksformer” (Tønnessen, 2010, s. 14).

Videre er det enkelte elever som og kanskje ikke visste hvordan de skal reagere på det, da de allerede var *trent* inn i en sosial kultur (Selander og Kress, 2010, s. 14-15) som ikke fokuserer på estetiske tilnærminger i undervisning. Hva skjer så når elevene blir introdusert for en oppgave der musikk som estetisk tilnærming blir benyttet, når de allerede er sosialisert inn i en skolekultur der den funksjonelle tyngden ligger på ord som formidling, som det har utviklet seg vaner og konvensjoner for, basert

skolens læreplaner og oppdrag i samfunnet, preget av historie og samfunn (Tønnessen, 2010, s. 12). Dette får en videre utdypende forklaring på ved å gå videre til diskusjon av det siste forskningsspørsmålet, der den sosiale stemningen som foregikk underveis i prosessen tydelig forklarer en negativ utvikling basert på forstyrrelse i form av protest og jaget etter en sosial tilhørighet.

5.3. Musikkperspektivet – måtene musikken påvirker

Når det gjelder studiens siste forskningsspørsmål; *Hva karakteriserer måtene musikken påvirker elevene i skriveprosessen?* så er det her resultater og tolkninger i tabell 5, 6 og 7, som viser et mønster med *elevperspektivet og refleksjonene* i matrise 1 og med de fire utvalgte elevtekstene. I helhet karakteriseres musikkens påvirkning som en prosess, som innehar ulike nivåer, der musikklytting som estetisk tilnærming til å skrive tekster er en sammensatt prosess av ulike sosiale faktorer, som på hver sin måte setter et stemningspreg på lytte- og skriveprosessen. En ser at det er en utvikling fra første til fjerde time, der første time er preget av en høy *oppmerksomhet* for skrive- og lytte aktiviteten. Derfra skjer en negativ utvikling, der både *bevegelse* og *forstyrrelse* preger timene. Det som starter denne utviklingen er protester mot musikken, der enkelte elever i både *elevperspektivet og refleksjonene* i matrise 1, og i video-observasjonene ytrer negative meninger om musikken og aktiviteten. Her er det noen elever som har bestemt seg for at musikken ikke er interessant, eller som har bestemt seg for at musikk som estetisk tilnærming til å skrive tekst ikke fungerer allerede fra første time. Det er tydelig at elevene ikke har hørt på samme stykke, der musikken har gitt ulike opplevelser ”av tolkningens indre sammenhenger, det som gjerne omtales som den klingende musikkens indre logikk” (Dahl, 2008, s. 43) Dette innebærer at musikken klinget ulikt for alle som hørte den, avhengig av individets forutsetninger som holdninger og forventninger, men også erfaringer og opplevelser eleven sitter med, som er avgjørende forutsetninger for hvordan musikken gir en opplevelse og fungerer meningsbærende- og skapende i skriveprosessen. Dette er i følge Kempe og West (2010, s. 16) det som definerer en meningsskapende prosess. Den er kollektiv og preget av ulike sosiale nivåer gjennom de språklige kategoriene og vurderingene vi legger i musikken. Dette innebærer at en analyse av musikklytting som estetisk tilnærming i en skriftlig prosess ville medføre påvirkninger eller effekter som ikke nødvendigvis var positive. I følge Kempe og West (2010, s. 19) er lytting

avhengig av de kollektive og sosiale nivåene, som i forhold til det kollektive, innebærer at de fleste kjenner igjen konvensjoner for hva som er glad eller sorgfull musikk, mens den individuelle erfaringen leder til en utskilling av preferansene. I denne studien tok en slik utskilling plass ganske raskt i prosessen, da en ytring av negative tilbakemeldinger om musikken påvirkning og betydning tok plass allerede i første time. Dette ser en tendensene til i helheten i video-observasjonenes andre time, men også tilbakemeldingene i *elevenes perspektiv og refleksjoner* (matrise 1) allerede fra første time. Til syvende og sist var det de individuelle og negative synspunktene, som var det mest avgjørende momentet for at musikken medførte mer *forstyrrelse* enn *oppmerksomhet* utover i prosessen. Musikken har med det ikke skapt den meningen den har potensiale til å gjøre de musikkens symbolske tegn ikke har vært innenfor elevenes ramme for tolkning (Kempe og West (2010, s. 24). Musikken har vekket positive følelser hos noen i forhold til teksten og med fungert meningsskapende, mens den hos andre har hatt en motsatt funksjon, som ikke trenger å være en overraskelse da musikk er ”et æstetisk fænomen, men musikkens æstetiske komponenter er beslægtet med og deler kvaliteter med grunnleggende menneskelige erfaringer, og disse er alltid præget af den sociale og kulturelle kontekst” (Bonde, 2009, s. 16-17). Her er vi inne på hvordan meningen ved musikken var subjektiv og preget av sosiale og kulturelle kontekster, som for noen elever har medført en negativ kobling med musikken.

Likevel var det elever som både i matrise 1, *elevenes perspektiver og refleksjoner*, og i video-observasjonene var konsentrert omkring lytte- og skrive aktiviteten, hvor musikken kan ha skapt en mening i forhold til teksten eller gitt en positiv opplevelse. Det som kan karakteriseres som avgrensede for hvordan musikken fungerte påvirkende for de elevene var hvordan de elevene som ytret negative meninger om musikken gjorde et forsøk på å påvirke de andre elevene om det samme, og det er tydelig hvordan video – observasjonene er et resultat av en jakt på en sosial tilhørighet, der elevene forhører seg med hverandre før de bestemmer seg for hvordan musikken vil kunne påvirke dem i skrive prosessen. Enkelte elever ønsket kanskje at andre elever skulle være enig om de negative synspunktene. Som Hargreaves og North (1997, s. 73) skriver så relateres musikk til sosial identitet, hvor den tilbyr sikkerhet for identifisering med andre som liker den samme musikken, eller ikke liker den samme musikken. Dette kan forklare hvorfor noen elever protesterte på

musikken underveis i prosessen, og hvordan dette fungerte avgrensede for måter musikken påvirket prosessarbeidet.

Reaksjonen til lytteren er dermed avhengig av om lytteren er vant med å lytte i en skriveprosess. I denne studien karakteriseres lytte-prosess av en variert prosess, sett helhetlig gikk i en negativ retning. Grunnen til dette kan ligge i det sosiale i forhold til det nye, da dette tydeligvis var en arbeidsmetode elevene ikke var vant med. Det var en ny arbeidsmåte i norskfaget. I følge Dahl (2008, s. 44) så er den sosiale settingen i forhold til det nye en avgjørende faktor for hvilke forventninger vi får til det nye. Han fremmer her gruppetilhørighet, søking etter sosial identitet og hvordan vår tiltrekning ovenfor det nye er et resultat av dette. Dette innebærer at slik som elevene reagerte på musikken utover i prosessen med forstyrrelse og bevegelse kan ha med lite erfaring med estetiske tilnærminger til å skrive. Dette ble avslørt når en så hvordan enkeltelever ikke var villige til å lytte utover i prosessen og med det skapte en sosial forstyrrelse for andre, som ledet til en mer helhetlig forstyrrelse av lytte aktiviteten. Som Dahl (2008, s. 44) skriver så er det den enkeltes endringsvillighet som blir utslagsgivende for begrensninger og muligheter omkring det nye. Med andre ord, det var den enkelte elevenes negative møte med musikken som i denne lytte-prosessen ble utslagsgivende for hvilken hensikt prosessen helhetlig fikk, hvor den negative stemningen som tok plass utover i prosess kan ha påvirket andre elever i en negativ retning i form av kortere kapitler, forstyrrelse og negative tilbakemeldinger. Dette har ikke bare med møtet i en sosial kontekst og gjøre, men også den skolekulturelle konteksten i forhold til at arbeidsmåten, i likhet med musikken, var ny for elevene. Men hva om musikken eller arbeidsmåten ikke var ny for elevene. En kan stille spørsmål ved om en mer konsentrert stemning ville tatt plass om elevene var kjent med musikken fra før.

”När vi lyssnar till ett musikstycke i en indisk skala, som vi inte tidigare är bekanta med, betyder det att vi inte känner igjen oss, vi kan inte föga samman tonerna till något som blir meningsfullt just för oss. Det betyder inte att musiken i sig är meningslös, bare att den inte har fått en meningsfull gestalt för just oss just då” (Kempe og West, 2010, s. 24).

Det omhandler helheten tonene inngår i, og helheten musikken inngår i, der gestalten fungerer som en ramme en kan tolke musikken ut ifra. I denne lytte-prosessen så fant kanskje ikke enkeltelevne denne tolkningsrammen, og det ble vanskeligere å forstå, gi og skape mening av musikken som høres, og enklere å protestere mot det som resulterte i en spredning av en jakt på sosial tilhørighet i form av forstyrelse og negativ stemning Likevel kan den gi mening senere, da en forståelse av helheten den inngår i, gjennom nye erfaringer og kulturell symboldannelse senere i livet kan bidra til nye forståelser av hva som gir mening. Dette innebærer at det å benytte musikk som modalitet *fullstendig* i en helhet over lengre tid, slik at en estetisk arbeidsmetode med bruk av musikklytting blir trygg for eleven. Det omhandler med andre ord også om at elevene er kjente, komfortable og trygge med musikk sjangeren og en slik arbeids og uttrykksform. Bare dette kan endre den sosial konteksten og musikkens påvirkning og betydning ”Vi får oftere sterkere musikopplevelser om situationen som trygg og positiv og om vi kan konsentrere oss på musiken” (Kempe og West, 2010, s. 24). Når elevene ikke er trygge på en estetisk arbeidsmåte i skolen, så kan den fungere avgrensende og ha en annen negativ effekt og ved det ikke komme eleven til gode, slik en estetisk tilnærming i utgangspunktet kan potensielle til. Her kan det diskuteres hvordan en slik lytte-prosess kunne fått et annet utfall, om elevene tidligere hadde hatt en erfaring med å arbeide med estetiske tilnærminger i norskfaget.

Da er vi inne på hvordan det bør skje en endring i forhold til skolen som kunnskapsformidler, der tekstbegrepet tydelig står dypt forankret i en tradisjonelle forståelse av ord som funksjonell tyngde. Som Tønnessen (2010, s. 30) skriver så ”viser skolen i praksis stor tiltro til ord som formidlere og bærere av kunnskap”. Da blir det viktig å se på hvilken hensikt ordene har og hvordan semiotiske ressursene som eksisterer av for eksempel lyd, bilde eller andre estetiske virkemidler, må endres eller tilpasses for å kunne fungere i forhold til ordene i undervisningens mål og hensikt, men i forhold til elevenes erfaring med virkemidlene, da dette tydeligvis er avgjørende i forhold til utfallet av en musikk- og tekst orientert norsktime.

5. 4. Avslutning - en helhetlig oppsummering med blick på endring

Jeg skal nå ta for meg denne oppgavens rolle i forhold til et framtidig utviklingsperspektiv, der jeg ønsker å framheve betydningen av oppgaven og dens

potensial for endring i av syn på kunnskap og læring i skolen, men også hvorfor og hvordan denne prosessen fungerte slik den gjorde, og hvilke grep som er nødvendige for at slike estetiske læreprosesser kan komme eleven til gode, slik den har potensiale til å gjøre.

Selander og Kress (2010, s. 14) skriver om å se utenfor emnebaserte faktakunnskaper og ferdigheter, der fokuset bør være på utvikling av kreative sider, løsningsorientering og det lærende individet. Andre viktige momenter her er tanken om det å være samfunnsborger, egen identitet og yrkesmenneske, og skolen er en viktig del av denne utviklingen. Likevel viser denne studien som faktisk inkluderer eleven på en slik måte, hvordan en estetisk tilnærming til det å skrive tekster kanskje ikke kom eleven til gode, selv om studien gikk utenfor emnebaserte faktakunnskaper og inkludere det lærende individet. Her ligger dypt etablerte vaner og konvensjonene for ord som dominant kommunikasjonsform kanskje til grunn for hvordan musikklytting som estetisk tilnærming til det å skrive tekster ikke fungerte like bra i det lange løp.

Slike tradisjonelle vaner og konvensjoner er dypt forankret i en sosial forståelse av ord som kommunikasjon, som innebærer at slike prosesser som denne studien tar for seg er utfordrende å gjennomføre på grunn av den forankrede forståelsen av ord som dominant kommunikasjon, som ligger til grunn i skolekulturen. Med andre ord så har kanskje hensikten ordene tidligere har hatt, eller hensikten kommunikasjonen tidligere har hatt, fungert avgjørende for hvordan musikklytting som estetisk tilnærming fungerte til det å skrive tekster. Her kan den sosiale kulturen i skolen ha båret preg av ikke og et fokus som inkluderte *skriveglede* (Skjelbred, 2006, s. 26). Elevene var fra en sosialisering i denne skolekulturen ikke vant med å kunne få utfolde seg i en skriveaktivitet der fokuset lå på tekst som en meningsskapende aktivitet med musikk som tilnærming. Her står en ovenfor utfordringer i forhold til et tekstarbeid der elevene ikke tar et arbeid seriøst i forhold til at de kanskje ikke er vant med å se verdien i en forløsning av egne tanker og ideer i tekst gjennom musikklytting. De er vant med strengere sjangerkrav og trangere rammer, der skolen tidligere kan ha formidlet en kommunikasjon og mening som videre har preget tekstarbeidet negativt i denne prosessen. Her trengs det en ny forståelse av kunnskap, men også kommunikasjon, for å synliggjøre og skape rom for at elevene får erfaring med en skriveglede, der de som skapere av kunnskap inkluderes. Her har skolen et ansvar, når

det er den institusjonelle skolekulturen som definerer hva som er nyttig eller nødvendig kunnskap (Tønnessen, 2010, s. 28). Denne studiens helhetlige resultat karakteriserer sådan et behov for endring i et bredere perspektiv. Flertallet av tekstene ytrer faktisk livet som det foregår utenfor skolen, men likevel viste det seg at flertallet av elevene utover i prosessen ytret negative eller likegyldige tilbakemeldinger om lytte- og skriveprosessen. Det får en til å tenke på hvilken estetisk forståelse av didaktiske overveielser som mangler i skolekulturen, når samfunnskulturen elevene er en del av på sin fritid, kryr av multimodale instanser der musikk er sentralt. Når en ser på hvordan musikklytting som estetisk tilnærming har fungert i denne studien, var enkelte elever ikke vant med å bruke sansene sine i tekstarbeid i skolen på samme måte som på fritiden, der musikk riktignok er en stor del av den multimodale hverdagen. Hvis dette skapes rom for i skolen, hvilken skolehverdag vil en få når ”læringen som foregår i fritidskulturen, har gjerne et annet mål og en annen drivkraft enn læringen innenfor klasserommets vegger” (Tønnessen, 2010, s. 28). Erfaringen elever har med verdenen utenfor skolen innehar store verdier som kan komme elevens læring til gode hvis skolen ser hvilken verdi elevenes kunnskap i forhold til menings- og identitetsskapende aktiviteter. Som Tønnessen (2010, s. 28) skriver; ”Det er et stort spørsmål hva skolen kan lære av den energien og motivasjonen som preger barn og unges omgang med tekster i fritidskulturen”. Dette kan svares på ved å benytte seg av musikk eller andre sanselige kunstformer *fullstendig og helhetlig* i alle skolefag, med en felles estetisk forståelse av det innebærer i forhold til kunnskapsløftet (K06, Utdanningsdirektoratet) mål om det skapende mennesket. Som Tønnessen (2010, s. 13) skriver; de semiotiske ressursene blir tatt i bruk nettopp for å svare på akkurat dette; de kommunikative utfordringene i samtidskulturen. Ved å benytte seg av dette i skolen, så kan synet på kunnskap og læring i forhold til tekstpraksis og ord som tradisjonell hovedbærer av mening også endre seg, mot en framtid der estetiske læreprosesser med bruk av musikk eller andre virkemidler fungerer slik at det kommer eleven til gode. ”Når vi tar nye medier og kombinasjoner av modaliteter i bruk i læringsarbeidet, kan det føre til at vi må tenke gjennom på nytt hvordan kunnskap blir til og hvilke former kunnskapen kan ha” (Tønnessen, 2010, s. 29). Dette kan medføre en videreutvikling av tekstpraksisen som utøves i skolekulturen, med et syn på kunnskap som er i balanse med den forandrede og kanskje utfordrende skrift - og tekstkulturen som eleven er en del av utenfor skolen.

Litteratur og referanseliste

- Austring, B. D og Sørensen, M. (2006). *Æstetik og læring*. København: forfatterne og Hans Reitzels Forlag
- Benestad, F. (1976). *Musikk og tanke*. Oslo: H. Aschehoug & Co. (W. Nygaard). A.s
- Bonde, L.O. (2009). *Musik og menneske – Introduktion til musikpsykologi*. Danmark: Samfundslitteratur
- Bresler, L. (1994). *What Formative Research Can Do for Music Education: A Tool for Informed Change*. (red.). I *The Quarterly*, s. 11-24. Colorado: University of Northern Colorado
- Crotty, M. (1998). *The foundations of social research*. Sydney: Allen & Unwin
- Dahl, P. (2008). *Anvendt musikkestetikk*. Stavanger: Unipub AS
- Fink- Jensen, K, og Nielsen, A. M (2009). *Æstetiske læreprocesser – i teori og praksis*. (Red). Værløse: Billesø & Baltzer
- Fredens, K og Kirk, E. (2001). *Musikalsk læring*. København: forfatterne og Gyldendalske Boghandel, Nordisk Forlag
- Garme, B. (2010). *Elever skriver – om skrivande, skrivundervisning och elevers texter*. Lund: Författaren och Studentlitteratur
- Gladsø, S, Gjervan, E.K og Skagen, A. (2005). *Dramaturgi – Forestillinger om teater*. Oslo: Universitetsforlaget
- Halvorsen, E.M. (2007). *Kunstfaglig og pedagogisk FOU*. Kristiansand: Høyskoleforlaget
- Hargreaves, D.J og North, A.C. (1997). *The Social Psychology of Music*. New York: Oxford University Press Inc.
- Hohr, H. (upublisert). *Den estetiske erkjennelsen*. (red.). I A-L. Østern., G. Karlsen. Og E. Angelo. *Kunstdidaktikk og Kunnskapsutvikling*. Oslo: Universitetsforlaget
- Hohr, H. (2004). *Skole uten sanselighet? Det estetiske i grunnskolens læreplan L97* (red.). I G. Imsen. *Det ustyrlige klasserommet*, s. 97 – 116. Oslo: Universitetsforlaget
- Johannessen, A, Tuft, P.A, og Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag AS
- Juell, E og Norskog, T.J. (2006). *Å løpe mot stjernene*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS

- Kempe, A-L og West, T. (2010). *Design För Lärande i Musik*. WS Bookwell: Anna-Lena Kempe, Tore West och Norstedts
- Radnor, H. A. (2005). *At forske i pædagogisk praksis – fortolkende forskning*. Århus: forlaget Klim
- Rustad, H.K. (2010). *Når litteratur går fra papir til skjerm*. (red.). I M. Engebretsen. *Skrift/Bilde/Lyd – Analyse av sammensatte tekster*, s. 224-242. Kristiansand: Høgskoleforlaget
- Liestøl, G, Fagerjord, A, og Hannemyr, G. (2009). *Sammensatte tekster – Arbeid med digital kompetanse i skolen*. Oslo: CAPPELEN DAMM AS
- Linstrand, F. (2011). *Att erkänna och urskilja: Ett designorienterat multimodalt fokus*. (red.). I J. Smidt, E.S. Tønnesen og A. Aamotsbakken. *Tekst og tegn*, s. 51-62. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag
- Selander, S og Kress, G. (2010). *Design för Lärande – ett multimodalt perspektiv*. WS Bokwell: Staffan Selander, Gunther Kress och Norstedts
- Skjelbred, D. (2006). *Elevenes tekst – Et utgangspunkt for skriveopplæring*. Oslo: J.W. Cappelens Forlag AS
- Smidt, T, Tønnesen, E.S og Aamotsbakken, B. (2011). *Tekst og tegn*. (red.). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag
- Postholm, M. B. og Moen, T. (2009). *Forsknings- og utviklingsarbeid i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget
- Taruskin, R. (2010). *Music in the early twentieth century*. New York: Oxford University Press, Inc.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS
- Tjora, A. (2010). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Tønnesen, E. S. (2010). *Sammensatte tekster – Barns tekstpraksis*. (red.). Oslo: Universitetsforlaget
- Østern, A-L. (2010). Estetisk tilnærming til læring. I S.S. Hovdenak & O. Erstad (red.). *Kunnskap i skolen*, s. 181-198. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag
- Østern, A-L. (2008). *Estetisk tilnærming til tekstarbeid i språkfagene*. (red.). I H. Hestnes, H. Otnes og A-L. Østern. *Estetisk tilnærming til tekstarbeid i språkfagene*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag

Utdanningsdirektoratet. (2006). *Kunnskapsløftet*. Nedlastet 26.11.2012, fra:

Utdanningsdirektoratet:

<http://www.udir.no/kl06/NOR104/Hele/Kompetansemaal/Etter-4-arstrinn/>

Waagen, W. (2002). *Estetikk som kulturell nistepakke? Sansebasert kunnskap – en erfaringsmåte*. (red.). I W. Waagen., O. Kr. Haugaløkken, og T. Løkensgard Hoel. *Estetikk og didaktikk*. PPU serien rapport nr 15. NTNU Trondheim:
Program for lærerutdanning

Vedlegg

Vedlegg 1: Forespørsel om samtykke til foreldre/foresatte

Vedlegg 2: Kvittering på endringsmelding om behandling av personopplysninger

Vedlegg 3: Kvittering på melding om behandling av personopplysninger (Pilot)

Informasjon om forskningsprosjekt for masteroppgave i estetiske fags didaktikk

Innhenting av samtykke fra foreldre/foresatte

Prosjektleder/student: Rikke Karlsen: rikkeka@stud.ntnu.no

- *Veiledere: Tone Pernille Østern (NTNU) og Roy Aksel Waade (HiNT)*
- *Masteroppgave i estetiske fags didaktikk ved Program for lærerutdanning, NTNU*
- *Tema for studien: Musikklytting som estetisk tilnærming for å skrive tekster*

Prosjektleder

Mitt navn er Rikke Karlsen. Jeg er masterstudent i estetiske fags didaktikk ved NTNU, og skal i løpet av april/mai gjennomføre andre del av en studie i forbindelse med en masteravhandling. Estetiske fags didaktikk handler i korthet om hvordan og hvorfor man kan jobbe med estetiske innganger til læring.

Klassens norskfaglige mål

Klassen ditt barn går i jobber akkurat nå med å skrive ”spennende fortellinger” i norsktimene. De norskfaglige målene forankret i læreplanen er å beherske et ordforråd for å kunne uttrykke seg skriftlig, og sette ord på egne opplevelser, følelser, meninger og erfaringer. Flere av barna har til sin lærer uttrykt ønske om å få skrive “fritt”.

Studiens fokus

Denne studien går inn i perioden med å skrive ”spennende fortellinger” i norsktimene. Et utvalg elever skal få jobbe med samme norskfaglige mål som resten av klassen, men de skal få lytte til musikk mens de skriver. Studien undersøker hvordan musikklyttingen inspirerer eller ikke inspirerer til det å skrive ”spennende fortellinger”. Elevene skal i løpet av studien produsere en fortelling med flere kapitler. For hvert kapittel de skriver skal de få lytte til forskjellig og spesielt utvalgt musikk. Elevene vil få veiledning og respons på sin skriveprosess på samme måte som de elevene som ikke deltar i studien.

Periode og omfang

Studien foregår i en periode på 4 skoletimer, fra 26. April til 14. mai. Studien vil foregå i norsktimen (3 kvarter) i et annet rom, fire dager i denne tidsperioden.

Datainnsamling

Elevenes fortellinger og refleksjonslogger om skriveprosessen danner mitt hovedsakelige datamateriale. De skriftlige oppgavene og loggene elevene skriver vil bli innsamlet, lagret og brukt for analyse i forhold til masteroppgaven. Navnet på elevene i forhold til deres arbeid vil ikke fremgå i publiseringen av masteroppgaven, og vil heller ikke være relevant i forskningen.

Jeg ønsker også å bruke video-observasjon som datainnsamlingsmetode. Ved hjelp av video-observasjon kan jeg studere hvordan elevene motiveres av å lytte til musikk. Opptakene skal kun bli innsamlet, lagret og brukt i forbindelse med en analyse hvordan lytting til musikk fungerer i forhold til tekstskaping. Opptakene vil ikke legges ved i selve oppgaven. Opptakene vil bli transkribert av meg og når noen utvalgte skriftlige transkripsjoner tillegges i publikasjonen vil ikke deres barn lengre bli direkte eller indirekte gjenkjent. Video-opptakene vil bli slettet ved prosjektets avslutning i slutten av november måned 2012.

Frivillig deltakelse

Det er helt frivillig å la deres barn delta i prosjektet. Det er også lov å når som helt trekke seg fra prosjektet uten å måtte oppgi noen spesiell grunn. Det vil verken bli pålagt ekstra norsktimer eller hjemmelekser i forbindelse med dette prosjektet. Det blir heller ikke gitt færre norsktimer enn de andre elevene, og studien tar utgangspunkt i den opprinnelige timeplanen og tematikk. For de som ikke ønsker at deres barn skal være med, så vil norskundervisningen foregå som vanlig.

Informert samtykke

I den forbindelse ønsker jeg samtykke fra de foreldre/foresatte som ønsker at deres barn skal delta i dette, da dere også må gi samtykke til innhenting, lagring og bruk av direkte personopplysninger ved bruken av video-opptak. Det må her igjen nevnes at de direkte personopplysningene ikke vil bli brukt i selve publikasjonen av masteravhandlingen.

Med vennlig hilsen

Rikke Karlsen.

Svarslipp samtykkeerklæring (Kryss av)

.....

.....

----JA, jeg ønsker at mitt barn skal delta i dette prosjektet, og jeg samtykker til at det innhentes, lagres og brukes direkte personopplysninger om mitt barn i forbindelse med videoopptak i dette forskningsprosjektet.

---- NEI, jeg ønsker ikke at mitt barn skal delta i dette prosjektet.

Trondheim ____. April 2012

Elevens navn

Underskrift foreldre/foresatte

Dato: Thu, 26 Apr 2012 08:46:20 +0200 [26. april 2012 kl. 08.46 +0200 CET]

Fra: Marie Schildmann <marie.schildmann@nsd.uib.no>

Til: rikkeka@stud.ntnu.no

Emne: Prosjektnr: 28675. Lytting til musikk som estetisk inngang til tekstska~~ping~~

Jeg viser til endringsmelding mottatt den 10.04.2012 for prosjektet 'Lytting til musikk som estetisk inngang til tekstska~~ping~~'.

Endringen består av en observasjonsstudie, forlenget prosjektperiode og endret tittel. Prosjektopplegget og informasjonsskrivet til utvalget for observasjonsstudien er tilfredsstillende. Ombudet forutsetter at prosjektet for øvrig gjennomføres i tråd med vår vurdering og kommentar av 21.12.2011.

Du vil motta en statushenvendelse fra Personvernombudet ved ny prosjektslutt som er satt til 30.11.2012.

--

Vennlig hilsen
Marie S. Schildmann
Rådgiver

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
(Norwegian Social Science Data Services)
Personvernombud for forskning
Harald Hårfagres gate 29, 5007 BERGEN

Tlf. direkte: (+47) 55 58 31 52
Tlf. sentral: (+47) 55 58 21 17
Faks: (+47) 55 58 96 50
Email: marie.schildmann@nsd.uib.no
Internettadresse www.nsd.uib.no/personvern



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

Roy Aksel Waade
Program for lærerutdanning
NTNU
Låven, Dragvoll gård
7491 TRONDHEIM

Vår dato: 21.12.2011

Vår ref: 28675 / 3 / MSS

Deres dato:

Deres ref:

KVITTERING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 07.11.2011. All nødvendig informasjon om prosjektet forelå i sin helhet 16.12.2011. Meldingen gjelder prosjektet:

28675	<i>Rytmeikk som musikalsk virkemiddel i norskfaget</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>NTNU, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Roy Aksel Waade</i>
<i>Student</i>	<i>Rikke Karlsen</i>

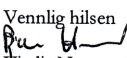
Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven/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/forsk_stud/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://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.05.2012, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

for Vigdis Namtvedt Kvalheim


Marie Strand Schildmann

Kontaktperson: Marie Strand Schildmann tlf: 55 58 31 52
Vedlegg: Prosjektvurdering
Kopi: Rikke Karlsen, Nedre Møllenbergsgate 31 B, 7014 TRONDHEIM

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyre.svana@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD, HSL, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. martin-arne.andersen@uit.no