

## Sammendrag

Masteroppgaven tar for seg temaet digital teknologi i sangundervisning, og undersøker hvordan sangelever skaper mening i dette fenomenet gjennom problemstillingen: ”*Hvordan iscenesette et sanglæringsrom med digital teknologi som meningsskapende ressurs for læring?*”. Problemstillingen gir rom for de to ulike perspektiv som er undersøkt: didaktisk design og elevers meningsskapning. Oppgaven har en kvalitativ forskningstilnærming og bygger på et sosialkonstruktivistisk syn på kunnskap. Med teoriene sosiokulturell læringsteori, multimodal læringsteori og TPACK som referanseramme undersøkes samspillet mellom sangelev, pedagog og teknologi gjennom en formativt forskningsdesign. Det ble utviklet et design av sangundervisningen som inkluderte ulike innholdsfellesskap, apper og programvarer med musisk innhold gjennom tre undervisningsøkter med mellomarbeid. Metodene som ble benyttet for å generere empiri er blogg, refleksjonslogger, videoobservasjon, feltnotater, deltakende observasjon, forskerlogg og refleksjonssamtaler. Empirien ble analysert gjennom en narrativ analysemetode. Funnene i studien viser at elevene skaper mening i det teknologiske gjennom arbeid med identitet, multimodalitet og motivasjon. Det viser også at sanglærerens kunnskapsområder er ekspanderende i det digitale samfunnet, og i like viktig som fagkunnskapen og den pedagogiske kunnskapen er lærerens teknologiske kunnskap. Bruk av digitale ressurser i sangundervisningen kan bidra til en mer kroppslig tilnærming til læring hvor sangelevne tar aktivt del i læringssekvensen, noe som igjen fører til å utvikle elevenes selvstendighet. Funnene viser også hvordan uformelle læringsressurser kan inkluderes i et sanglæringsrom, og at sangelever tilegner seg kunnskap gjennom et utvidet perspektiv som bør anerkjennes av sanglæreren for å tilrettelegge for læring som skaper mening hos elevene.

## Abstract

The master thesis addresses the subject of digital technology in singing education, and investigates how students who take singing lessons reacts to this phenomenon through the question: *"How to establish a learning room for song students with digital technology as a meaning-making resource for learning?"*. This question provides room for two different perspectives that have been studied: the didactic design and the students meaning-making. The thesis has a qualitative research approach and is based on a social constructivist view of knowledge. With the theories, Sociocultural Learning Theory, Multimodality Theory and TPACK as a reference framework the interaction between the student, educator and technology is investigated through a formative research design. A design of singing education was developed that included various online communities such as social media, different apps - and software with musical content. The methods used to generate empiric are blogs, reflection logs, video observation, field notes, participatory observation, research logs and reflection conversations. This was analyzed through a narrative analysis method. The findings in the study show that students meaning-making takes place in the technology through work with identity, multimodality and motivation. Findings also shows that the knowledge field for singing teachers are expanding in the digital community, and as important as professional knowledge and the pedagogical knowledge is the teacher's technological knowledge. Using digital resources in song education can contribute to a more bodily approach to learning, which can expand the student's independence, and patterns to practice singing in between lessons. The findings also show how informal learning resources can be included in the learning room, and that students acquire knowledge through an extended perspective that should be recognized by the teacher to facilitate learning that appears meaningful for the students.

## Forord

Etter arbeidet med denne masteroppgaven sitter jeg igjen med masse viktig kunnskap og et nytt engasjement for kunstfagenes posisjon i samfunnet. Det har vært en lærerik og utfordrende prosess, og jeg føler meg heldig som har fått lov til å forske på et tema og fagfelt jeg brenner for.

Jeg ønsker å rette en takk til alle foredragsholdere ved kunstfagseksjonen for inspirerende forelesninger, og til kullet mitt for gode faglige diskusjoner og givende, men hektiske, samlinger. En særlig takk til Emilie og Trine for å ha delt mye frustrasjon, glede og gode middager innimellom slagene.

Min dyktige veileder, Mari-Ann Letnes. Takk for at du klarer å nøste tråder i et hode fylt med til tider kaos, for alle gode samtaler og varme klemmer. Jeg kunne virkelig ikke fått en bedre veileder til dette prosjektet! Tusen takk for at du fikk meg litt ut av komfortsona når jeg trengte det.

Takk til min fine familie som alltid støtter meg i mine valg. Det er godt å vite at jeg alltid har dere i ryggen og at dere heier på meg. Verdens fineste Boppi, takk for at du fikk meg ut i frisk luft og satte ting i perspektiv den tida du bodde i Trondheim.

En stor takk til Anders Brønstad som brukte tid på å lese korrektur på oppgaven. Og sist, men absolutt ikke minst, tusen takk til mine forskningsdeltakere. Dere har lagt grunnlaget for hele prosjektet og bidratt med viktig og verdifull kunnskap.

Trondheim, november 2017

Hege Mærvoll Stien



# Innholdsfortegnelse

<b>1</b>	<b>Innledning .....</b>	<b>5</b>
1.1	<i>Masteroppgavens hensikt .....</i>	5
1.2	<i>Bakgrunn og relevans .....</i>	6
1.2.1	Min bakgrunn .....	7
1.3	<i>Problemformulering og forskningsspørsmål .....</i>	7
1.3.1	Begrepsavklaring .....	8
1.4	<i>Tidligere forskning .....</i>	8
1.4.1	Sangundervisning .....	9
1.4.2	Musikkundervisning og digitalisering .....	10
1.4.3	Sosiale medier og digitalisering .....	11
<b>2</b>	<b>Teoretisk referanseramme .....</b>	<b>13</b>
2.1	<i>Kroppslig tilnærming til læring .....</i>	14
2.1.1	Et historisk riss på sangundervisning .....	14
2.1.2	Mesterlære .....	15
2.1.3	Taus kunnskap .....	16
2.2	<i>Dialogisk tilnærming til læring .....</i>	17
2.2.1	Sangundervisningens sosiale praksis .....	18
2.2.2	Mediering og kommunikasjon .....	20
2.2.3	Identitet .....	21
2.2.4	Motivasjon .....	22
2.3	<i>Multimodal tilnærming til læring .....</i>	23
2.3.1	Utvidet læring .....	24
2.3.2	Design av en læringssekvens .....	25
2.4	<i>TPACK – Technological Pedagogical Content Knowledge .....</i>	27
<b>3</b>	<b>Metodologi .....</b>	<b>31</b>
3.1	<i>Min vitenskapsfilosofiske posisjonering .....</i>	31
3.2	<i>Kvalitativ forskningsinngang .....</i>	32
3.2.1	Formativt forskningsdesign .....	32
3.2.2	Abduktiv forskningslogikk .....	33
3.2.3	Min rolle som forsker og lærer .....	33
3.2.4	Pedagogisk forsøk - Didaktisk design .....	34
3.3	<i>Empirigenerering .....</i>	35

3.3.1	Blogg og refleksjonslogger .....	35
3.3.2	Videobservasjon.....	37
3.3.3	Feltnotater og deltakende observasjon.....	38
3.3.4	Forskerlogg .....	41
3.3.5	Refleksjonssamtaler .....	41
<b>3.4</b>	<b><i>Etiske overveielser</i></b> .....	<b>42</b>
<b>3.5</b>	<b><i>Utvalg</i></b> .....	<b>43</b>
<b>3.6</b>	<b><i>Analysemetode</i></b> .....	<b>44</b>
3.6.1	Hermeneutikk.....	44
3.6.2	Narrativ analysemetode.....	44
<b>3.7</b>	<b><i>Klargjøring av empirisk materiale</i></b> .....	<b>46</b>
3.7.1	Transkripsjon, koding og kategorisering av empirisk materiale.....	46
3.7.2	Åpen koding.....	46
3.7.3	Videobservasjon – avgrensning .....	47
3.7.4	Aksial koding .....	48
<b>4</b>	<b>Analyse og oppdagelser</b> .....	<b>51</b>
<b>4.1</b>	<b><i>Innledende analysearbeid</i></b> .....	<b>51</b>
4.1.1	Perspektiver i analysen.....	51
4.1.2	Perspektiv I: Didaktisk design .....	51
4.1.3	Perspektiv II: Elevers meningsskaping.....	52
<b>4.2</b>	<b><i>Første perspektiv - didaktisk design</i></b> .....	<b>53</b>
4.2.1	Kategori 1: Design for læring .....	53
4.2.2	Drøfting av første perspektiv – didaktisk design .....	55
<b>4.3</b>	<b><i>Andre perspektiv - elevers meningsskaping</i></b> .....	<b>61</b>
4.3.1	Kategori 2: Identitetsarbeid.....	61
4.3.2	Kategori 3: Multimodalitet.....	70
4.3.3	Kategori 4: Motivasjon .....	78
4.3.4	Drøfting av perspektiv II: Elevers meningsskaping.....	84
<b>5</b>	<b>Avsluttende drøfting</b> .....	<b>87</b>
<b>5.1</b>	<b><i>Masteroppgavens kunnskapsbidrag</i></b> .....	<b>87</b>
5.1.1	TPACK.....	87
5.1.2	Multimodalitet.....	88
5.1.3	Dialogisk tilnærming til læring.....	89
5.1.4	Kroppslig tilnærming til læring.....	89
<b>5.2</b>	<b><i>Metodologiske refleksjoner</i></b> .....	<b>90</b>
<b>5.3</b>	<b><i>Veien videre</i></b> .....	<b>91</b>

## **Vedlegg**

1. Intervjuguide
2. Godkjenning NSD
3. Samtykkeskjema
4. Digitale ressurser i sangundervisning
5. Skjermdump, refleksjonsspørsmål Sangbloggen

## **Figurer**

Figur 2.1. Teoretisk referanseramme	s. 13
Figur 2.2. En formelt innrammet læringssekvens	s. 26
Figur 2.3. Teknologisk pedagogisk faginnholdkunnskap - TPACK	s. 28
Figur 3.1. Didaktisk design	s. 34
Figur 3.2. Skjermdump fra Sangbloggen	s. 36
Figur 4.1. Analyse og drøfting av perspektiv I: Didaktisk design	s. 52
Figur 4.2. Analyse og drøfting av perspektiv II: Elevers meningsskaping	s. 52
Figur 4.3. Mønster identifisert i kategorien identitet	s. 67
Figur 4.4. Mønster identifisert i kategorien multimodalitet	s. 75
Figur 4.5. Mønster identifisert i kategorien motivasjon	s. 82

## **Tabeller**

Tabell 3.1. Utdrag feltnotater	s. 40
Tabell 3.2. Oversikt datamateriale	s. 49



# 1 INNLEDNING

*Ei jente på 23 år har sin aller første sangtime med sangpedagog. Timen varer i tretti minutter, og alle disse minuttene går til samtaler rundt hva hun ønsker og hva hun har gjort tidligere. Hun er ganske nervøs og tør ikke synge, men ber meg søke henne opp på YouTube. En gang sang hun på en konferanse hvor noen filmet henne, og senere publiserte det på nett. Vi ser og hører på klippet sammen, og jeg gir henne tilbakemeldinger. Vi snakker litt mer, og avtaler en sang hun kan begynne å øve på til neste time.*

Denne historien fra en sangtime jeg selv har erfart som sangpedagog setter anslaget for masteroppgaven. Som sangpedagog har jeg opplevd flere lignende hendelser i sanglæringsrommet som har åpnet opp for nye spørsmål rundt sangdidaktikk i det digitale samfunnet. Hvorfor er det noen ganger enklere å se seg selv gjennom en skjerm og høre stemmen sin gjennom høyttalere, enn å gjøre faktisk synge sammen med sanglæreren? Kan det sammenlignes å dele et klipp på sosiale medier til utallige tilhørere og å stå på en scene og synge til et publikum? Hvordan påvirker egentlig det digitale samfunnet sangeleven? Dette er bare noen av spørsmålene jeg selv har undret over og diskutert med kollegaer i musikkundervisningsfeltet, og som har vært motivasjonen til å skrive denne masteroppgaven.

## 1.1 Masteroppgavens hensikt

Hensikten med denne masteroppgaven er å bidra til utvidet kunnskap om sangundervisning i det digitale samfunnet. Basert på mine erfaringer som sangpedagog de siste årene har jeg følt en mangel på nyere kunnskap rundt sangundervisning og sangdidaktikk i dagens digitaliserte og globaliserte samfunn. I følge Krokan (2012) har det digitale samfunnet og teknologien rundt oss vært gjennom en forandring som preger forholdet mellom mennesker, mellom organisasjoner og mellom ulike deler av verden, til stor forskjell fra industrisamfunnet fra generasjonen før. Med denne masteroppgaven vil jeg undersøke hvordan sangpedagoger kan inkludere sosiale medier og digitale ressurser i sangundervisningen, for å bidra til en modernisert undervisning som møter sangelever i denne digitale verden de allerede befinner seg i. Ikke bare er det et behov for ny kunnskap til å designe undervisningsopplegg, men det er også behov for kunnskap rundt hvordan lærer-elev-relasjonen har utviklet seg i dette samfunnet. Jeg skal i masteroppgaven benytte digitale ressurser og sosiale medier for å gå inn

i en ungdomskultur, og på denne måten undersøke hvordan sangelevers læringskriterier og forståelse for sang som instrument endres og beveger seg i takt med det digitale samfunnet.

## 1.2 Bakgrunn og relevans

I følge Medietilsynet som er underlagt Kulturdepartementet, er Norge et av landene i verden med mest tilgang på teknologi. 97% av barn og unge mellom 9 og 16 år har tilgang på mobiltelefon hjemme, 95% tilgang til TV, og 85% tilgang til PC/Mac og Nettbrett (Medietilsynet 2016). Dette er høye tall som viser hvor stor tilgang barn har til digitale ressurser i sitt hverdagsliv. Denne kulturen gjør at barnet blir utsatt for massiv informasjon fra flere plattformer til ulike tider.

I et samfunn hvor det å legge ut en film og få anerkjennelse fra ufaglærte på sosiale medier kan være et mål i seg selv for sangeleven, kreves det en holdningsendring hos sangpedagogen. I følge Bjørkøy (2013) er det et behov for sangere om å kaste bedre lys over hvordan stemmen fungerer og utvikler seg rent teknisk og fysiologisk. Likevel hender det at sangeleven ikke innser alvoret med å lære seg grunnleggende sangteknikk, men heller hopper over trinn ved å imitere andre artister grunnet innflytelse fra den konstante tilgangen til informasjon gjennom teknologi. Det blir skapt en høyere terskel for sang gjennom det perfekte og polerte i samfunnet rundt oss. Idealene sangelevne finner på sosiale medier kan gi en oppfatning av sangundervisning som ikke er virkelighetsnær. I følge Ruud (1997, s. 116) søker mennesket gjerne forbilder i form av idealiserte objekter som setter nye standarder for selvrealisering når man ikke finner sin egen identitet. Derfor bør sanglæreren ha et innblikk i den digitale kulturen for å lære sangeleven å være kildekritisk i en alder hvor identitetsdannelse er et viktig aspekt for den faglige utviklingen.

Temaet IKT (informasjons -og kommunikasjonsteknologi) og sosiale medier er et samfunnsrelevant tema som stadig diskuteres i forhold til skikk og bruk. Det er flere utviklingsprosjekter som fokuserer på IKT i undervisning og utdanning. Kurset «SMART LÆRING» ved PLU på NTNU utvikler pedagogers kompetanse innenfor digitale ferdigheter og digital dømmekraft. «NKUL – Nasjonal konferanse om bruk av IKT i utdanning og læring» arrangert på NTNU gir deltakerne foredrag og nyheter om IKT i norsk skole og barnehage. En annen nasjonal konferanse som går direkte inn på praktisk bruk av teknologi i

musikkundervisning er «MusTek», som har hovedvekt på musikkdidaktikk og hvilke verktøy som kan brukes. «MusTek» arrangeres i samarbeid med musikkorganisasjonen Musikk i skolen, nettstedet musikkpedagogikk.no og Norsk Kulturskoleråd. Hanken & Johansen benytter begrepet ”musikalsk agentskap” om å ruste elever til å ta i bruk det mangfoldige musikktilbudet som tilbys i det digitale samfunnet. Dette handler om å utvikle elevenes egenskap om å ta selvstendige grep i forhold til musikk innenfor de rammene som samfunnet og kulturen setter (Hanken & Johansen, 2013, s. 245).

### 1.2.1 Min bakgrunn

Jeg er utdannet faglærer i musikk med rytmisk vokal fordypning, og har jobbet som sangpedagog i ulike institusjoner i sju år. Min karriere innenfor musikk startet i tidlig alder som elev i kulturskolen både på valthorn og sang. Denne interessen fulgte meg altså inn i utdanningsforløpet, men også på personlig plan som låtskriver og utøvende musiker. Som musiker benytter jeg stadig vekk digitale ressurser som YouTube, Spotify og Instagram for å innhente inspirasjon til egen utvikling. Etter å ha møtt ulike sangpedagoger fra både rytmisk og klassisk sangtradisjon erfarte jeg at denne interessen ikke er like utbredt, og undringen rundt hva som skjer dersom man inkluderer digitale ressursene i sangundervisningen slapp ikke taket på meg. Jeg ble nysgjerrig på hvem som delte denne interessen med meg, og brukte Twitter og Facebook for å finne forskere, lærere og sangere verden rundt som daglig utvikler sin kompetanse på feltet. Sangelevne sitter også med en kompetanse med å bruke teknologi på fritiden og i skolesammenheng, og siden denne kulturen er kommet for å bli følte jeg på et ansvar med å anerkjenne denne kulturen i sangundervisningen. Jeg ønsker å forstå deres kultur, noe jeg tror vil styrke min forståelse og kompetanse som sangpedagog.

## 1.3 Problemformulering og forskningsspørsmål

I forhold til oppgavens tema og avgrensning har jeg utformet følgende problemstilling:

- *Hvordan iscenesette et sanglæringsrom med digital teknologi som meningsskapende ressurs for læring?*

Problemstillingen gir rom for to ulike perspektiv: didaktisk design og elevers meningsskapning. De tre forskningsspørsmålene som behandler disse er:

## **Perspektiv I – Didaktisk design**

- *Hvordan designe sangundervisning hvor digital teknologi brukes som læringsressurs?*
- *Hvordan opplever elevene det utprøvde didaktiske designet?*

## **Perspektiv II – Elevers meningsskaping**

- *Hvordan skaper elevene mening i møte med et didaktisk design som gjør bruk av digital teknologi i sangundervisning?*

### 1.3.1 Begrepsavklaring

En del av begrepene i problemstilling og forskningsspørsmål er hentet fra Selander & Kress (2012) multimodale teori. Disse begrepene blir utdypet i kapittel 2 Teoretisk referanseramme, men jeg presenterer likevel her hvordan jeg tolker disse ordene.

”Meningsskaping” handler i denne studien om hvordan elevene bruker ulike redskaper for å kommunisere slik at mening for dem oppstår.

”Iscenesette” omhandler hvordan man kan legge til rette for læring og starte en læringssekvens.

”Sanglæringsrom” henviser til det rommet der sanglæringen oppstår, og i denne studien refereres det både til det fysiske –og virtuelle læringsrommet.

”Digital teknologi” omhandler teknologiske redskaper og innhold. I denne studien brukes iPhone, datamaskin, headset og ulike apper.

”Design” referer til hvordan jeg utvikler og former et undervisningsopplegg med fokus på både funksjon og innhold.

### 1.4 Tidligere forskning

For å kunne posisjonere masteroppgaven utførte jeg en forskningsgjennomgang hvor jeg søkte etter forskning som er gjort innenfor tema sang- og musikkundervisning, sosiale medier

og digitalisering. Søkene ble utført på norsk og engelsk språk i søkemotorene Eric<sup>1</sup>, Oria<sup>2</sup> og Web of Science<sup>3</sup>. Det viste seg å være utfordrende å finne tidligere forskning gjort om sang- og musikkundervisning og digitalisering kombinert. Dette styrker at temaet for masteroppgaven er et felt det er behov for mer kunnskap om. Jeg ble derfor nødt til å søke etter noen tema separat eller i kombinasjon med andre fagretninger, som for eksempel dramaundervisning. Et eksempel på dette er da jeg i Oria gjorde et søk med ordene digital technology + school + education + singing, og antall treff ble 10. Da jeg omgjorde søket til digital technology + school + education + music ble antall treff 358. Å bruke ”music” istedenfor ”singing” gav generelt sett flere treff i alle søkemotorene. Jeg gjorde derfor søk også i tidligere masteroppgaver om sangundervisning for å innhente relevante kilder som kun omhandlet sangundervisning. Jeg gjorde også søk i fagbladene ”EVTA – Norsk stemmepedagogisk forum”, ”Musikkultur” og i tidsskriftet ”DRAMA – Nordisk dramapedagogisk tidsskrift” for å lete etter tidligere forskning i dette temaet.

#### 1.4.1 Sangundervisning

Bielicke (2012) diskuterer hvordan å lære gjennom å erfare kan kombineres med moderne digitale ressurser. Dette gjelder i den konkrete undervisningssituasjonen og i etterkant av den, med ressurser som lytteeksempler og lytteopptak for å øve hjemme. Bøe (2010) gjorde en treårig undersøkelse på skoler i Trondheimsregionen om sangaktiviteten i norsk skole er i takt med kompetansemålene i Kunnskapsløftet, og trekker frem at flere av musikk lærerne på alle trinn mangler faglig kompetanse. I følge Bøe utgjør det en stor forskjell for elevenes læring at læreren faktisk spiller instrumenter selv, og ikke benytter digitale ressurser som YouTube kun for å demonstrere for eleven.

Enns (2011) fremhever ulike tilnærminger til sangundervisning, hvilke tradisjoner som har vært gjeldende og hvordan disse bør moderniseres ved hjelp av digital teknologi. Enns innleder med at nye metoder til sangundervisning ikke skal erstatte den tradisjonelle en-til-en undervisningen, men fungere som verktøy innad denne konteksten. Enns fremhever også at sangpedagoger må lære seg å bruke digitale ressurser i undervisningen for å ikke miste elever

---

<sup>1</sup> <https://search.proquest.com/eric/>

<sup>2</sup> [ntnu.oria.no/](http://ntnu.oria.no/)

<sup>3</sup> <http://apps.webofknowledge.com/>

til online-undervisning, og at det er behov for ny metodologi i sangundervisning som inkluderer litteratur og utdanningsprogrammer for å gjøre digitale verktøy til en del av hverdagen til sangpedagoger. Enns understreker også at å modernisere sangundervisning vil bidra til å utvikling og kreativitet hos sangpedagoger. Kjølberg (2011) deler kompetansen til sangpedagogen inn i fem områder: stemmeteknisk kompetanse, kompetanse innen repertoar og musikalske, teoretiske og skapende aktiviteter, metodisk og didaktisk kompetanse, samhandlings- og kommunikasjonskompetanse, og profesjonskompetanse. Forfatteren fremhever at digital kompetanse er underlagt disse fem nøkkelkompetansene, og at denne kompetansen er viktig for å skape et møtested i pedagogikken mellom tradisjonen man selv er skolert i og til det nye og moderne.

Dahlberg (2012) forsket med sin mastergradsavhandling på hvordan opptak fungerer som verktøy i rytmisk sangundervisning fra et sosiokulturelt perspektiv. Funnene viste blant annet at opptak i sangundervisningen gir rom for mer dialog mellom lærer og elev, og at bruken gir stor faglig utvikling. Aannestad (2015) gjorde i sin masteravhandling en undersøkelse av sanglevers motivasjon i møte med sangundervisning i videregående skole. I studien kom han blant annet fram til at flere sanglever forbinder fritidsrelatert øving til indre motivasjon, og skolerelatert øving til ytre motivasjon.

#### 1.4.2 Musikkundervisning og digitalisering

Demski (2010) reflekterer rundt at musikk lærere bør møte elevenes kompetanse ved å sette seg inn i de digitale verktøyene elevene bruker, slik at musikkfaget bli aktualisert og nyskapende særlig i forhold til kreativitet. Dyndahl (2004) gjorde en undersøkelse av hva som beskriver musikkfagets fagdidaktiske identitet i lys av samtidens informasjons -og kommunikasjonsteknologiske utviklingsnivå. Med utgangspunkt i sosiokulturell læringsteori og det teknologiske innslaget i musikk, utformet han fem kategorier som demonstrerer ulike IKT-relaterte didaktiske posisjoner i musikkfaget: akkompagnert musisering, kunnskapsfaget musikk, det skapende musikkfaget, mediefaget musikk og nettverksfaget musikk. Videre kaster han lys over at det i mediefaget musikk har vært kritisk refleksjon rundt bruk av musikkens tilgang gjennom massemedier, heller enn kyndighet hos pedagoger. Lucy Green (2002, 2008) har gjort mye forskning på musikkfagets utvikling og endring i England, men som også gir mening til musikkfaget globalt. Blant annet diskuterer hun hvordan undervisning av musikk i formelle kontekster også påvirker elevenes tilnærming til musikk i uformelle

kontekster. Endringer i læreplan endrer også læringsstrategier og holdninger hos musikk lærere i skolen, i tillegg til å legitimere populærmusikk som egen fagretning påpeker Green (2002). Hun fremhever også elevers tilnærming til uformelle læringspraksiser i forhold til det å skape musikk, med utgangspunkt i hvordan elever lytter til musikk som gjerne blir gjort daglig i ulike kontekster og institusjoner (2008). Green ser altså på musikkfaget i et større perspektiv enn kun innenfor rammene til undervisningsinstitusjonen. Også Väkevä (2010) diskuterer hvordan begrepet kreativitet innenfor musikk er i endring, og hvordan pedagogikken i rytmisk musikk bør endres på grunnlag av det digitale samfunnet ved å se på musikk som en transformativ praksis med fokus på både pedagogikk og utøvende virksomhet.

#### 1.4.3 Sosiale medier og digitalisering

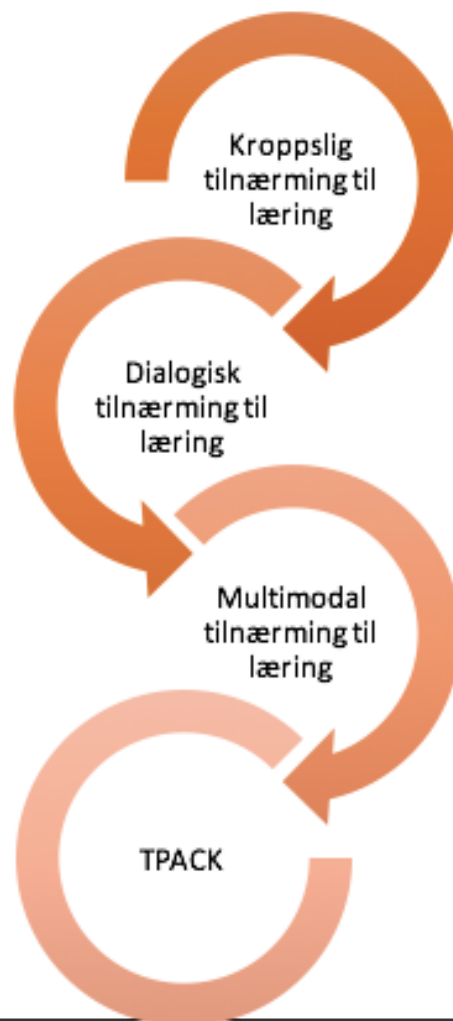
Carroll (2002) forsket på de ekspanderende relasjonene mellom den digitale verden og dramaundervisning, og fokuserer på de nye rollene som oppstår for både lærer og elev. Videre diskuterer Carroll ulike tilnærminger til drama gjennom det digitale: forming av identitet, å skape narrativer og lek i performance. Han fremhever også den unike posisjonen dramalæreren er i til å inkludere disse forandringene i undervisningen. Beth Juncker (2015) setter søkelys på hvordan kulturpolitikken i Norden endres i takt med den digitale tidsalder vi lever i, med et særlig fokus på problematikken rundt ambivalensen rundt kunst og kultur i utdanningssituasjoner. Hun diskuterer hvordan kulturformidling i dag bør ha en mer deltakende relasjon enn tidligere, fordi barn og unge leser mindre litteratur, deltar mindre på teaterforestillinger og klassiske konserter enn tidligere, men heller benytter digitale verktøy og sosiale medier til å skape og være kreativ. Kristian Nødtvedt Knudsen (2015) har i sin doktorgrad på NTNU forsket på hvilke læringsmuligheter sosiale medier kan tilføre en dramapedagogisk praksis, og hvordan nye erfaringer kan bidra til dramadidaktisk fornyelse. Knudsen henvender seg til hvordan læring i et multimodalt perspektiv kan åpne opp for å forstå kompleksiteten som er tilknyttet meningskapning på sosiale medier. Han sammenligner også dramaundervisning med læringsprosess på sosiale medier, som begge er risikofylt, sosial, iscenesettende, meningsskapende og formskapende.





## 2 TEORETISK REFERANSERAMME

Med utgangspunkt i problemstillingen og studiens kontekst har jeg valgt å benytte sosiokulturell læringsteori som teoretisk referanseramme for oppgaven. Hovedgrunnen til dette er at sosiokulturell læringsteori fremhever hvordan de redskaper som er tilgjengelig i den sosiale praksisen bestemmer hvordan mennesket lærer om verden (Säljö, 2001). Å tolke omverden og skape mening er begreper vi finner igjen hos Selander og Kress (2012) sin multimodale meningsteori som ser på læring som en kommunikativ handling. For å kunne gjøre en analyse av det didaktiske designet fant jeg det hensiktsmessig å inkludere Koehler & Mishra (2009) sin modell TPACK som beskriver samspillet av kunnskaper i et teknologisk pedagogisk læringsmiljø.



Figur 2.1. Teoretisk referanseramme

## 2.1 Kroppslig tilnærming til læring

I sangundervisning er store deler av læringen kroppslig basert. Stemmen er et instrument man bærer med seg hele tiden, en del av hele kroppen. I dette kapitlet skal jeg gjøre rede for hvordan sangundervisningen og læringsstrategier i sangfaget har utviklet seg, og presentere teorier om mesterlære og taus kunnskap.

### 2.1.1 Et historisk riss på sangundervisning

Sangundervisning foregår i mange ulike praksiser, men denne masteroppgaven posisjonerer seg i kulturskolen. Tradisjonene kulturskolen bærer på kan sees tilbake til 1950-årene, da de første kulturskolene ble til. Kulturskolene har helt siden den gang vært preget av kommunalt engasjement og lokal musikkinteresse, med formål å gi et frivillig undervisningstilbud til alle barn og unge, uavhengig av bosted og økonomi (Std.meld. 39 i Kalsnes, 2014, s. 111). I 1997 vedtok Stortinget å lovfeste kulturskolen som en del av opplæringsloven, som innebærer at alle kommuner, alene eller i samarbeid med andre, skal ha et musikk/-kulturskoletilbud til barn og unge (opplæringsloven § 13-6, i Kalsnes, 2014, s. 111). Hvilke opplæringstilbud som blir tilbudt kan likevel variere fra kommune til kommune siden rammeplanen kulturskolen opererer med ikke har noen juridisk kraft.

Den raske teknologiske utviklingen har påvirket sangundervisning på samme måte som den har påvirket andre undervisningsformer. Sangundervisning har fra gammelt av vært preget av klangidealer og sangteknikk som oppstod i en tid hvor man ikke kunne forsterke stemmen med elektriske verktøy, men måtte synge på en måte som kunne høres på lengre avstand (Sadolin, 2012, s. 6). Utviklingen av elektroniske verktøy bidro til å etterhvert utvikle et skille mellom klassisk og rytmisk sangtradisjon. Hanken & Johansen (2013, s. 249) beskriver internett som læringsressurs i musikkundervisningen som en viktig del av hvordan mennesker lærer musikk. De trekker fram fire ressurser på internett: online praksisfellesskap, opplæringstilbud, instruksjonsvideoer og nettsteder for musikkopplæring. Alle omhandler opplæring og kommunikasjon av musikk. Likevel er det i kulturskolen tradisjonen med én til én undervisning eller gruppeundervisning som er gjeldende, selv om teknologien kan kreve mer plass i læringsrommet. Et eksempel på dette er hvordan sangelever bærer med seg en forforståelse inn i undervisningsrommet på hvordan stemmen som instrument fungerer, og det

er en trend hos barn og unge i dag og imitere artister for å lære seg å synge, uten å forstå teknikken bak (Bielicke, 2012, s. 9).

Kroppsspråk er en viktig dimensjon ved sangopplæringen, en kommunikasjonsform som er både følelsesladet og inntrengende (Fostås, 2002, s. 24). Kroppsspråk omfatter blant annet kroppsholdning, bruk av rommet, gestikulering med armer, ansiktets mimikk, øyekontakt og musikalske dimensjoner i talespråket (ibid.). Sangelever har alltid instrumentet inni seg. Dette instrumentet blir derfor nært knyttet til elevens følelser og sinnstemninger, noe som ikke går an å legge fra seg før man går inn i undervisningsrommet (Arder, 1996, s. 46). Dette er det fruktbart å se i lys av Merleau-Pontys (1968) kroppsfenomenologiske filosofi, som mener at kroppen er noe vi både er og har, altså er både subjekt og objekt. I et pedagogisk arbeid benytter Østern (2014, s. 68) begrepet ”kropper”, at lærer og elev påvirkes av – og virker på hverandre – som kropper. Kroppen har ikke bare betydning for undervisningen, men er en del av meningsskapingen som skjer i undervisningen. Dette gir mening til sangundervisning som kroppslig basert, og særlig da man ikke kan skille kropp og instrument fra hverandre, men det er en helhetlig del som tar del i hvert øyeblikk av undervisningen. I tillegg til dette knyttes instrumentalopplæringen opp til emosjonelle ladninger og inspirasjon siden musikk i seg selv kan være en emosjonsvekker og budbringer (Fostås, 2002, s. 25).

### 2.1.2 Mesterlære

Mesterlære er en måte å legge til rette for kunnskapskonstruksjon som innebærer læring gjennom deltakelse i et praksisfellesskap, med gjensidige forpliktelser for mester og læring i en spesifikk sosial struktur over en lengre periode (Nielsen & Kvale, 1999, s. 24). Fra gammelt av kommer begrepet av forholdet mellom mester og lærling, hvor lærlingen gjennom legitim perifer deltakelse i et praksisfellesskap gradvis tilegner seg håndverkets ferdigheter til å bli et fullverdig medlem av faget. Tradisjonelt sett er det en opplæringsform som tilhører en kunst eller et håndverksfag, men mesterlære er en undervisningsmetode har påvirket musikkfagopplæringen, også i sangundervisning. Nielsen & Kvale (1999, s. 19) fremhever fire hovedtrekk som kjennetegner mesterlære: praksisfellesskap, tilegnelse av faglig identitet, læring gjennom handling og evaluering gjennom praksis. Imitasjon og observasjon er også viktige faktorer i læringsprosessen (ibid.). I sangundervisning foregår en del av opplæringen med en taus kunnskap eleven bærer med seg inn i undervisningsrommet, og læring ved

imitasjon og demonstrasjon. For eksempel demonstrer sangpedagogen hvordan en viss teknikk kan høres ut, og viser med en kroppslig tilnærming hvordan anatomien bak fungerer.

En kan diskutere hvorvidt sangundervisning i kulturskolen kan defineres som mesterlære siden eleven ikke går inn i et stort praksisfellesskap når opplæringen foregår, men at det bare er lærer og elev som aktive deltakere. Observasjon er en sentral del av mesterlære, mens i sangundervisning er dialog og kommunikasjon avgjørende for at eleven skal kunne lære seg sitt instrument å bruke. Taus kunnskap og ikke-verbal overføring er viktige trekk i mesterlære på samme måte som det er i musikkundervisning hvor kropp og sanser står sentralt (Fostås, 2002, s. 24). I mesterlære er språkets rolle kontroversiell, men det hersker bred enighet om at språket ikke brukes som undervisningsredskap i mesterlære på samme måte som i klasseundervisning (Nielsen & Kvale, 1999, s. 23). Jeg velger likevel å fremheve mesterlære siden det er en bærende tradisjon historisk sett i musikkopplæringen, og for å kontekstualisere prosjektet og få perspektiv på kroppslig læring og taus kunnskap.

### 2.1.3 Taus kunnskap

Innenfor mesterlære ble taus kunnskap trukket fram som en faktor i læringsprosessen. Michael Polanyi beskriver i boken "The Tacit Dimension" (1967) sin teori om at læring skjer med utgangspunkt i noe vi allerede har lært. Han beskriver taus kunnskap (tacit knowledge) som noe uhåndgripelig, men at et menneskes bruk av kroppen er en avgjørende del av det å forstå og oppfatte samme virkelighet. Vår kjennskap til virkeligheten tar del i en forforståelse vi alltid bærer med oss (Polanyi, 2000, s. 40). Dette innebærer en kunnskap som ikke lar seg beskrive. Den tause kunnskapen kan ikke tilegnes via tradisjonell undervisning, det er en kunnskap som tilegnes gjennom kroppslige erfaringer. For eksempel når man bruker et verktøy retter vi oppmerksomheten mot meningen når vi håndterer det gjennom virkningen det har på tingene det brukes på.

Taus kunnskap er likevel ikke bare knyttet opp til det man vet, men også til aktiviteten å vite (Polanyi, 2000, s. 14). Dette kan deles opp i to ledd som kombineres: vi kjenner det første leddet ved å bruke kjennskapen vi har til det (proksimalt), for å deretter rette oppmerksomheten vår mot det andre (distalt). Det ligger altså en forventning i bestemte ting og handlinger. Det er i det proksimale leddet den tause kunnskapen ligger, hvor man gjenkjenner eller føler noe som retter oppmerksomheten til det som skal skje (Polanyi, 2000,

s. 20-21). Slik vil det si at mennesket vet mer enn det man kan si, og denne kunnskapen kan ligge iboende i individet i forventninger, holdepunkter og metaforer. Derfor påpeker Polanyi at man må se helheten og ikke de enkelte delene for å kunne forstå virkeligheten og hvorfor handlinger oppstår.

## 2.2 Dialogisk tilnærming til læring

Det sosiokulturelle læringsperspektivet ser på mennesket som et sosialt, kommuniserende vesen som tilegner seg kunnskap gjennom interaksjon i en kultur med ulike redskap. I en sosiokulturell tradisjon er den grunnleggende analyseenheten at handlinger og praksis konstituerer hverandre (Säljö, 2001, s. 131). Man må altså se på helheten av delene i en kontekst for å forstå hvordan læring skjer. I følge Dysthe (2001, s. 10) kaster man i sosiokulturell teori lys over det komplekse samspillet mellom elementer som tidligere har blitt sett på som dikotomier for å forstå hvordan læring skjer: det indre og det ytre; individ og fellesskap; kognisjon og kultur; tanke og språk; kommunikasjon og innhold. Dette vil si at samspill er et sentralt begrep som kan benyttes i flere ulike kontekster av både undervisning og læring. Dette samspillet skjer med både fysiske og språklige redskaper. Med redskap menes her de ressurser som brukes når vi forstår og handler i omverden, som videre blir tolket for oss i samspill med andre i vår kultur (Säljö, 2001, s. 76). Dette kan være fysiske redskaper og artefakter, men også psykologiske redskaper som baserer seg på språk og kommunikasjon. Det disse redskapene har til felles er at de oppstår og eksisterer i en menneskelig kultur, for eksempel har utviklingen av kommunikasjonsmiddel gått fra telegram som kunne ta flere uker å formidle, til en snapchat som tar noen sekunder. Man kan si at teknologien utvikler seg, men det er mennesket som utviklet teknologien.

Lev Vygotsky (1978) er en sentral teoretiker innen sosiokulturell læring. Gjennom ”den nærmeste utviklingssonen” beskrev han hva eleven oppnår av kunnskap alene, og hva den klarer med adekvat støtte og veiledning. Når en elev begynner på skolen bærer han eller hun med seg kunnskap fra en allerede lang læringshistorie, selv om det ikke har blitt lært i skolen. Vygotsky mente derfor at mennesker er i konstant utvikling, og denne utviklingsprosessen støttes av en mer kompetent person som støtter og veileder (”den kompetente andre”) (Säljö, 2016, s. 118). Det eleven klarer med hjelp av assistanse vil den senere være i stand til å klare selv, og det er da man beveger seg fra den nærmeste utviklingssonen til det aktuelle

utviklingsnivået. Det vi kan og behersker skaper rom for nye ferdigheter som er innenfor rekkevidde, og utviklingen vil aldri stoppe og hele tiden påvirkes av fellesskapet rundt.

Språk og kommunikasjon er sentrale faktorer i denne prosessen, og dialogen mellom lærer og elev, som eleven selv er aktiv med på, er viktig for elevens utvikling.

*”Gjennom dialogen kan læreren veilede eleven fram til kunnskap, innsikt, framgangsmåter og løsninger som eleven ikke ville funnet på egen hånd. Men eleven skal være med på prosessen, ikke være en passiv mottaker av informasjon” (Skaalvik & Skaalvik, 2005, s. 58).*

Slik kan man forstå at et sosiokulturelt perspektiv på læring innebærer aktiv deltakelse fra eleven, heller enn et syn på læreren som en formidler av kunnskap og eleven som passiv mottaker. Lærer fungerer således som en tilrettelegger for at eleven skal kunne tilegne seg ny kunnskap.

### 2.2.1 Sangundervisningens sosiale praksis

I følge Angelo (2014, s. 31) har mesterlære, praksisfellesskap og sosiale praksiser hatt stor betydning i de uformelle opplæringsarenaene hvor kunstutdanning tradisjonelt har foregått. Sangpedagogens praksis befinner seg i kulturskole, videregående opplæring og høyere utdanning, men også i uformelle praksiser - både organisert og uorganisert – som f.eks. kor, sanggrupper og privatundervisning. I nyere tid finner vi også sangopplæring som foregår digitalt og interaktivt gjennom undervisning på internett eller apper. Undervisningen kan altså eksistere i både fysiske-, sosiale-, virtuelle- og ideologiske rom (Selander & Kress, 2012, s. 41-42). *Det fysiske rom* inneholder piano, høyttalere, mikrofon og andre redskaper til sangundervisning. *Det sosiale rom* inneholder forventninger om roller og posisjoner sosialt sett. *Det virtuelle rom* eksisterer som en global informasjonsstrøm, og er ikke et fysisk sted. *Det ideologiske rom* er de forventninger, forforståelse og interesser hver deltaker har i relasjon til rommet (ibid.). Uansett om sangopplæringen foregår med to eller flere mennesker i samme rom kan en forstå undervisningen som en del av et større praksisfellesskap, hvor læreren fungerer som en representant for et faglig fellesskap som eleven gjennom undervisningen gradvis blir innlemmet i.

I et sosiokulturelt perspektiv er menneskelige handlinger situert i sosiale praksiser, og mennesket handler ut fra antakelser om hva sosiale situasjoner innebærer og utgangspunkt i våre kunnskaper og erfaringer (Säljö, 2001, s. 131). Utfordringene dette gir i et

sangundervisningsperspektiv er som tidligere nevnt at undervisningen kan skje i ulike rom og i både uformell og formell kontekst. Denne utviklingen kan føre til en usikkerhet for hvilke handlinger mennesket skal utføre i den sosiale konteksten. Kompleksiteten i dagens samfunn kjennetegnes av at fenomener i omverden blir mediert og forklart på mange ulike måter, noe som kan gjøre det utfordrende for mennesket og tolke den sosiale konteksten:

*”Det som kjennetegner for eksempel en vitenskapelig forståelse av et fenomen, er ofte ikke særlig opplysende i en mer hverdagslig sammenheng, og motsatt. Disse diskursene, og de ferdighetene som er koplet til dem, tilhører ulike domener og ulike sosiokulturelle praksiser i et komplekst samfunn” (Säljö, 2001, s. 132).*

Hvordan vi som mennesker handler innenfor sosial kontekst blir altså påvirket av hvilke diskurser og ferdigheter som tilhører praksisen. Det er likevel viktig å få frem at mennesket i et sosiokulturelt perspektiv er en del av konteksten, og alle våre handlinger og forståelse inngår i, skaper og gjenskaper konteksten (Säljö, 2001, s. 138). Vi kan forstå det slik at måten sangundervisningen utvikler seg påvirkes ikke bare av et nettverk av sangpedagoger, men også av sangelevne som tar del i praksisen. Det påvirkes ikke bare av hvilke redskaper vi bruker i og utenfor undervisningen, men hvordan den historiske konteksten har ført oss fram til hvor vi er i dag. Verktøyene sangelevne bruker på fritiden dreier seg digitale enheter som iPhone, nettbrett og datamaskin med ulike apper og programvarer med musikalsk innhold, eller kommunikasjon på sosiale medier<sup>4</sup>. Men verktøyene kan også være bi-instrumenter og avspillingsenheter som bidrar til at eleven kan synge -og lytte til musikk, og utfolde seg kreativt. Disse handlingene er situert i en kontekst, men konteksten er også situert i et større handlingsrom som er i stadig utvikling. Slik kan man si at de individuelle handlingene sangeleven utfører på fritiden med en musisk tilnærming vil ha en sammenheng med hvordan eleven opptrer når sangundervisningen finner sted. For eksempel er det en trend hos barn og unge i dag og imitere artister for å lære seg å synge, uten å forstå teknikken bak (Bliecke, 2012). De fysiske handlingene som blir gjort utenfor den formelle konteksten anses kanskje ikke som læring av eleven, men vil bidra til å forme læringsprosessen og progresjonen på sangtimen.

---

<sup>4</sup> Dette blir utdypet i kapittel 4: analyse og oppdagelser

## 2.2.2 Mediering og kommunikasjon

Et sentralt begrep som skiller sosiokulturell læringsteori fra andre teoretiske perspektiver er mediering. Säljö (2001) beskriver mediering på følgende måte:

*”Begrepet mediere – som kommer fra det tyske Vermittlung (formidle) – antyder at mennesker ikke står i direkte, umiddelbar og ufortolket kontakt med omverdenen. Tvert i mot håndterer vi den ved hjelp av ulike fysiske og intellektuelle redskaper som utgjør integrerte deler av våre sosiale praksiser” (Säljö, 2001, s. 83).*

Med dette kan vi se at det å forstå og håndtere omverden skjer gjennom et redskap som blir en form for kommunikasjon for mennesket. Mennesket fortolker verden gjennom ulike redskaper som allerede er en del av den sosiale praksisen vi eksisterer i. Det viktigste redskapet for mediering er språket vårt, og vår evne til kunnskapsbygging gjennom kommunikasjon og samspill (Säljö, 2001, s. 85). I sangundervisning skjer mye av læringen gjennom å lytte, snakke, synge, demonstrere og reflektere. I et sosiokulturelt perspektiv er denne kommunikasjonen selve bindeleddet mellom individuelle mentale prosesser og de sosiale læringsprosessene (Dysthe, 2001, s. 12). Vygotsky anså språk som det viktigste kulturelle redskapet for mediering, og beskrev det som et fleksibelt, semiotisk system av tegn som gjør at vi kan mediere verden gjennom å beskrive, tolke og analysere (Säljö, 2016, s. 111). Slik kan vi forstå dialog i et mer utvidet begrep enn den klassiske forstanden mellom et ”jeg” og et ”du”, men til å omfatte en symbolbasert interaksjon av alle typer (Dysthe, 2001, s. 13). I sangundervisning med digitale ressurser foregår det interaksjon på flere nivåer med flere deltakere når man anser teknologien som en deltaker i dialogen. Dette åpner opp for å forstå elevens læringsprosess i et utvidet perspektiv, hvor både sangelev og sanglærer er deltaker i et enda større fellesskap.

Det er først når det tenkende menneske kommer i kontakt med omverden via et redskap at tenkingen foregår, og i sosiokulturell læring må vi se hvordan tenkingen utøves av mennesker og redskap i samspill i sosiale praksiser. Hele vår tenking og forestilling er vokst frem av hvordan vår kultur og vårt samfunn har utviklet seg og sine redskaper. Säljö fremhever at mennesket er biologiske vesener som lever i en sosiokulturell virkelighet, som med tilgang til ulike verktøy kan ta oss utenfor de grensene våre biologiske forutsetninger har satt (Säljö, 2001, s. 17). Slik kan vi forstå at et sosiokulturelt perspektiv på læring ser på helheten av eleven, hvilke verktøy som er tilgjengelig og hvordan kulturen rundt påvirker elevens læring, heller enn å fokusere utelukkende på den kognitive individuelle læringsprosessen. I følge



Säljö er teknikkens rolle for å forstå menneskelig læring og utvikling på både kollektivt og individuelt nivå svært undervurdert (Säljö, 2016, s. 110). Det er derfor interessant å undersøke hvordan sangelever skaper mening i møte med digital teknologi i sangundervisning, og ikke minst hvordan man kan iscenesette et læringsrom med digital teknologi som meningsskapende ressurs.

### 2.2.3 Identitet

Haugseth (2013, s. 93) definerer identitet som forståelsen av hvem vi er, og hvilken rolle vi ønsker å assosiere oss med. Ruud (1997, s. 46) beskriver identitet i en subjektiv, fenomenologisk forstand. Dette omhandler individets bevissthet om å "være den samme", ved at de ytre faktorene ved identitet som f.eks. alder og kjønn føles tilfreds med den indre bevisstheten rundt identitetsfølelsen. Videre skiller Ruud mellom en personlig og sosial identitet:

*"Foruten at vi har en oppfatning av vårt "selv", lever vi i et samfunn med andre mennesker som også bekrefter oss utad som offentlige "personer". For å blande begrepene kunne vi si at vi har både en personlig og en sosial identitet" (Ruud, 1997, s. 45).*

Konstruksjon av identitet i en utvidet form diskuteres også av Haugseth (2013) med forestillingen om å være på eller bak scenen for å forstå selvpresentasjon på sosiale arenaer, og av Carroll (2002) om hvordan forming og iscenesettelse av identitet for elever i dramafaget kan skje gjennom sosiale medier. Sosiale medier tilbyr noen muligheter for selvrepresentasjon, identitetskonstruksjon og fellesskap som mangler i andre medier, og dette er en av grunnene til at sosiale medier har blitt så populært (Haugseth, 2013, s. 93). Selander & Kress påpeker at spørsmålet om identitetsdanning er svært kompleks innenfor læring i et digitalt miljø (2012, s 112). Ser en dette gjennom et sosiokulturelt perspektiv kan en forstå at identitet er noe som blir konstruert gjennom menneskets forståelse av kontekst og sosial tilhørighet.

I mitt prosjekt har jeg benyttet digital teknologi som meningsskapende ressurs, hvor forskningsdeltakerne blant annet bruker sosiale medier for å konstruere kunnskap. Haugseth fremhever fire årsaker til at sosiale medier har blitt en viktig identitetsarena: 1) det er en arena for å diskutere og presentere, altså kan det skrives en helhetlig identitet som kan redigeres på; 2) det knytter ulike livsverdener sammen og kan samle forbindelser og relasjoner; 3) det har en positiv atmosfære av inklusjon som kan fremstå som betydningsfull for deltakeren; 4) og

det gir et grunnlag for å ivareta og forhandle om kollektive referanserammer (Haugseth, 2013, s. 101). Disse punktene fremhever at sangelevne har en arena hvor de kan vise fram produkter, føle seg inkludert og man har en mulighet til å redigere på sin egen identitet

I sangfaget kan man skille mellom en faglig identitet i forhold til hvilken sjanger man føler tilhørighet i og hvilke teknikker man liker å bruke. Sadolin mener uttrykket i sang er det viktigste, altså det å formidle og fortelle noe gjennom sang. Men hva og hvordan det skal fortelles er kunstneriske valg sangeren selv må avgjøre (Sadolin, 2012, s. 6).

Sangopplæringen handler altså ikke bare om å lære en elev å bruke instrumentet sitt, men å se på hele mennesket som en del av instrumentet og anerkjenne at identitet og personlighet har tilknytning til hvordan den musikalske utviklingen skjer. Å ha en identitet som elev krever at en klarer å se sine egne prestasjoner i relasjon til den abstrakte prosessen læring, og klarer å overføre denne bruksverdien til andre sosiale praksiser (Säljö, 2001, s. 46). Dette handler også om å utvikle det språklige redskapet for å kunne ta del i den relevante diskursen eleven tilhører, og føle tilhørighet for å kunne utvikle en sosial posisjon. Identitetsaspektet må altså sees på som en integrert del av læringen (Selander & Kress, 2012, s. 92).

#### 2.2.4 Motivasjon

Motivasjon kan defineres som *”det som forårsaker aktivitet hos individet, det som holder denne aktiviteten ved like, og det som gir den mål og mening”* (Fostås, 2002, s. 204). Fostås forklarer hvordan motivasjon hos en elev kan være forhåndsmotivert; at eleven kan bli motivert underveis i et undervisningsforløp; eller at eleven kan oppleve en motivasjonsbølge i etterkant (ibid.). I musikkfaget er en avhengig av at eleven er motivert i forhold til å øve på sitt instrument også utenfor undervisningskonteksten. I motivasjonspsykologien skiller man mellom indre og ytre motivasjon. Fostås (2012) beskriver indre motivasjon som der man tenker *”handlingen som belønning i seg selv”*, og ytre motivasjon som der man tenker *”handlingens konsekvenser som belønning”*.

Vygotsky sin teori om nærmeste sone for utvikling var som tidligere beskrevet ment for å gjøre eleven selvstendig, å greie å løse oppgaver på egen hånd. Utviklingspotensialet til eleven er altså i dynamisk bevegelse, og avhengig av at deltakerne i det sosiale samspillet har en felles situasjonsdefinisjon for å unngå misforståelser i læringsprosessen. Læreren er nødt til å tilpasse opplæringen slik at hver enkelt elev forstår innholdet. Deci & Ryan (2000) sin

teori om selvbestemmelse tilhører teoriene om indre motivasjon, og bygger på forutsetningen om at mennesket har grunnleggende medfødte behov. De tre motivasjonene som ligger til grunn for indre motivert atferd er 1) behov for kompetanse, 2) behov for selvbestemmelse, 3) behov for tilhørighet.

Teorien om selvbestemmelse forutsetter at individet har behov for en positiv selvoppfatning og for anerkjennelse fra sine omgivelser, og Deci & Ryan mener at indre motivasjon kan fremmes gjennom å gi elevene selvbestemmelse, stimulere deres behov følelse av kompetanse og sørge for at elevene føler tilhørighet (Skaalvik & Skaalvik, 2005, s. 142-144). Det er altså grep man som lærer kan gjøre for å bidra til en elevs indre motivasjon, og når undervisningen foregår en gang i uken er det utfordrende å bidra til å vedlikeholde denne motivasjonen. Sanglæreren er nødt til å stimulere elevens lyst til å øve og utvikle sangstemmen mellom timene for at eleven skal oppleve mestring på sangtimene. Øving, mestring og motivasjon går hånd i hånd i musikkundervisningen, og elevens selvstendighet blir derfor sentral.

”En mestringsfølelse kan *flyte i ett med* opplevelse av musikk, vekst og væren. I så fall blir handlingen en belønning i seg selv. Men en mestringsfølelse kan også *gli over i* opplevelse av flinkhet i seg selv, noe som vekker andres beundring og respekt; altså en ønsket handlingskonsekvens” (Fostås, 2002, s. 206).

Det Fostås beskriver her er hvordan det i musikkfaget kan være vanskelig å skille mellom indre og ytre motivasjon, hva det er som driver eleven til å ønske å lære seg sitt instrument. Dette kan være fruktbart å se i lys av møtebegrepet. Fra teaterverden er det møte mellom kunstner og publikum, mens en undervisningskontekst snakker en om møte mellom pedagog og elev, eller eleven og læringen. Møtet kan oppleves som provoserende, skremmende, fengende, og gjennom bruk av ulike modaliteter kan møtet i beste fall gripe og berøre (Østern, 2014, s. 31-32). Man må bli grepet for å kunne begripe, og uteblir møtet kan eleven oppleve meningsløshet (ibid.). Med dette kan vi forstå at selve kunnskapsmøte er en viktig del av elevens motivasjon for læring, og i denne studien etableres dette møtet ved hjelp av digital teknologi.

### 2.3 Multimodal tilnærming til læring

Da det didaktiske designet til denne studien ble utformet benyttet jeg flere ulike verktøy som inngang til sangfaget. Multimodal teori ble derfor sentral for å forstå hvordan et menneske

kan kommunisere med flere ulike ressurser på samme tid, og tolke verden og skape mening med utgangspunkt i de forskjellige ressurser og tegn man har tilgjengelig (Selander & Kress, 2012, s. 23). Teori om læringsdesign i et multimodalt perspektiv er utviklet av Steffan Selander og Gunther Kress, som ønsker å få forskere og pedagoger til å se på læring som en tegnskapende aktivitet. Med didaktisk design og multimodalitet som felles analytiske grunnstammer, ser man på læring som meningskapende kommunikasjon innenfor rammene for erkjennelseskulturer og institusjonelle avgrensninger (Selander & Kress, 2012, s. 18). Det er altså en meningsteori, om hvordan mennesket skaper mening i det multimodale. Elementer som ord, symboler og gestikulering har ingen betydning alene – men får betydning ut fra den sosiale sammenhengen hvor de blir skapt og anvendt. Det er på denne måten mennesket klarer å forholde seg til objekter og skaper sin holdning til verden (Selander & Kress, 2012, s. 18).

Kommunikasjon i et multimodalt perspektiv ser på mottakeren som en aktiv deltaker av informasjonen, som velger å orientere seg og skape mening i en situasjon ut fra interesser (Selander & Kress, 2012, s. 89). Mottakeren av informasjon er altså ikke passiv, men en deltaker i hele prosessen. Denne måten å tolke verden på tar ikke bare utgangspunkt i den sosiale settingen, men også den biologiske og psykologiske. Hjernen vår søker automatisk mønstre og variasjoner når våre sanser gjør en erfaring, og bearbeider denne erfaringen i form av at det skal være meningsfullt for individet i sin sosiale sammenheng. Vi skaper altså selv tegn som representerer noe, og det er dette som kombinerer den biologiske, psykologiske og sosiale forutsetningen for forståelse (Selander & Kress, 2012, s. 24). Dette kan vi kalle for en «tegnverden» eller «modes», og kan bestå av lyder, gestikulasjoner, bevegelsesmønstre, musikknoter, film osv. (ibid.). Siden det er slik at kommunikasjon i dag er bygd opp av forskjellige tegnverdener, uttrykksmåter og medier, er det vanskelig å unngå å ta det alvorlig når en snakker om kommunikasjon og læring.

### 2.3.1 Utvidet læring

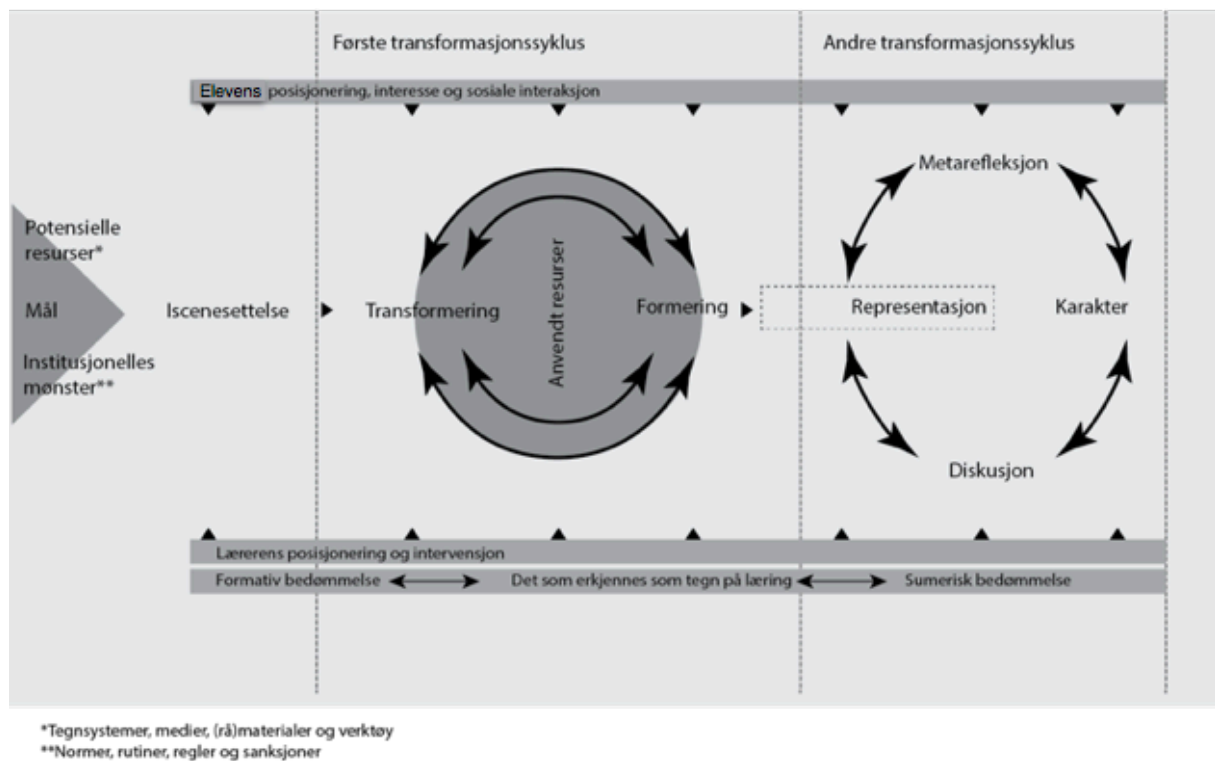
I følge Selander & Kress innebærer læring i et globalt miljø en endring i maktrelasjonen mellom lærere og studenter fordi stadig flere som kommer inn på ulike utdanninger tar med seg mer erfaringer og kunnskaper som man tidligere tok for gitt i utdanningssystemet (2012, s. 12). Begrepet utvidet læring forklarer den læringen som foregår utenfor de formelle institusjonene (Selander & Kress, 2012, s. 17). Å bli utsatt for flere modaliteter når en bearbeider ny informasjon er derfor ikke et ukjent fenomen i det teknologiske samfunnet vi

lever i. Det er utfordrende for en sanglærer å holde oversikt over hva som skjer utenfor de formelle institusjonene, men den kan være med å påvirke elevens syn på hvordan ulike modaliteter kan benyttes i en læringskontekst. For sangeleven som bare har undervisning en time i uken å tretti minutter innebærer dette at en stor del av læringsprosessen skjer hjemme mellom timene ved å bearbeide og transformere materialet til ny kunnskap, altså gjennom et utvidet læringsrom. Dette omhandler kommunikasjon.

### 2.3.2 Design av en læringssekvens

Et didaktisk design blir benyttet som et begrep for hvordan man kan forme sosiale prosesser og skape forutsetning for læring, og for hvordan individer gjensker (re-designer) informasjon i egne meningsskapende prosesser. Tradisjonelt sett omhandler design å skape nye ideer og produkter, men i et didaktisk design ilegges også en sosial betydning hvor både funksjon og innhold spiller like stor rolle som form (Selander & Kress, 2012, s. 21). Når man fokuserer på design blir man oppmerksom på hvordan et individ realiserer sine interesser i et bestemt kulturelt miljø (ibid.). Man kan ikke sette et start -og slutt punkt for når en læringssekvens begynner, men i en formell lærings situasjon kan man endre de omgivende vilkårene for læring. Selander & Kress (2012) fremhever også at læring skjer sekvensielt over tid, og det er i en analyse viktig å avgrense læringssekvensen for å få håndterlige analyseenheter. Videre kan man analysere handlinger som kobles til hverandre, valg som foretas, hvile type tegn som skapes og hvilken type representasjoner som gestaltes (s. 93).

## En formelt innrammet læringssekvens



Figur 2.2. En formelt innrammet læringssekvens (Selander & Kress, 2012, s. 99), oversatt av Letnes (2014, s. 86)

I modellen ser vi at et multimodalt perspektiv på kommunikasjon skjer ut fra iscenesettelsen av en kommunikativ situasjon: *hva* som fanger oppmerksomheten hos eleven, og *hvilke* ressurser som brukes for å tolke, bearbeide, transformere og forme en ny representasjon. Denne modellen er et viktig element i min analyse av datamaterialet, og består av tre deler: 1) Kontekstuell innramming som forutsetning for aktivitetene og iscenesettelsen av en aktivitet; 2) Første transformasjonssyklus, hvor elevene ved hjelp av ulike ressurser arbeider med informasjon og gestalter deres egen forståelse; 3) Andre transformasjonssyklus, hvor arbeid og resultatet bedømmes og diskuteres, som igjen synliggjør den erkjennelseskulturen som er herskende i den spesifikke sammenheng (Selander & Kress, 2012, s. 99).

### Transformering

I transformeringen er samspillet, dialogen og posisjoneringen mellom deltakerne betydningsfull i forhold til om aktivitetene når sine mål. En transformeringsprosess har ingen start og slutt, men opptrer undersøkende for å nå fram til en sammenhengende ny

representasjon. Alt dette skjer med de ressurser som er tilgjengelig (Selander & Kress, 2012, s. 96).

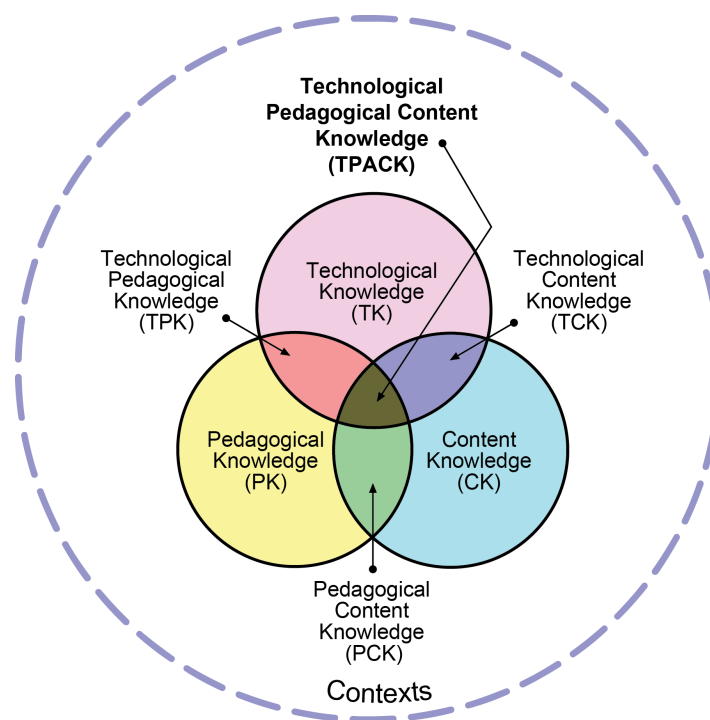
## **Representasjon**

En representasjon er hvordan individet har forstått et fenomen, gjennom et nytt og mer ferdigarbeidet bilde som bearbeides hele veien. Dette kan for eksempel være et svar på en prøve eller en avsluttende forestilling/konsert. Videre følger overgangen til den andre transformasjonssyklusen, som setter fokus på hvilken erkjennelseskultur som er etablert. Dette kan brukes for å analysere både en formell og uformell læringssituasjon: i en formell læring diskuterer man gjerne et resultat eller en karakter, mens i en uformell læring kan man tilby individet en ressurs for å dokumentere egen læring for å deretter intervju dem i etterkant for å få rede på deres forståelse av fenomenet (Selander & Kress, 2012, s. 97-98). En uformell læring være en kunstutstilling, eller, som i temaet for denne masteroppgaven, en applikasjon for sang på smarttelefon.

## 2.4 TPACK – Technological Pedagogical Content Knowledge

For å kunne gjøre en analyse av det didaktiske designet jeg utviklet var det nødvendig å ha teori som får frem utfordringene med å digitalisere undervisningen og forstå det komplekse samspillet mellom de ulike kunnskapene. Koehler & Mishra (2009) utviklet modellen ”Technological Pedagogical Content Knowledge” (videre forkortet som TPACK) som et rammeverk for å kunne forstå og beskrive samspillet mellom de tre viktigste kunnskapene pedagogen har i et teknologisk læringsmiljø: pedagogikk (PK), teknologi (TK) og fagkunnskap (CK). TPACK er også en modell for hvordan lærere kan inkludere teknologi i undervisning i et samfunn hvor digital teknologi ikke er stillestående, men er i konstant utvikling (Koehler & Mishra, 2009, s. 64). TPACK bygger videre på Lee Schulman sin modell PCK som forklarer samspillet mellom lærerens pedagogiske og faglige kunnskap, som må behandles separat.

Det ligger flere utfordringer i det å lære med teknologi. Sammenlignet med analoge teknologier som tilbyr stabilitet og transparens, er digital teknologi av natur variabelt, ustabilt og ikke transparent, og av denne grunn utfordrende for lærere å inkludere i undervisningen (Koehler & Mishra, 2009, s. 61). En annen utfordring kan være på et samfunns -og institusjonelt nivå, da skoler ofte ikke er støttende i forhold til å bidra til læreres teknologiske kompetanse, og blir noe som må læres og utforskes på egen hånd. Med dette som utgangspunkt framhever Koehler & Mishra at det ikke finnes én riktig måte å integrere teknologien i undervisningen, og at pedagoger selv må utvikle og designe måter å inkludere det på i forhold til fagets egenart og kompleksitet (Koehler & Mishra, 2009, s. 62).



**Figur 2.3. Teknologisk pedagogisk faginnholdkunnskap - TPACK (Koehler & Mishra, 2009)**

Det er tre faktorer som blir framhevet som kjernen av god læring med teknologi: faglig innhold, pedagogikk, teknologi, og forholdet blant og mellom dem, og det er nettopp disse som blir presentert og visualisert i TPACK modellen. I modellen kan vi se hvordan de ulike faktorene går inn i hverandre og påvirker den overliggende konteksten rundt undervisningen. De tre faktorene henger sammen, og endring i en av dem vil påvirke rollen de andre og dynamikken til helheten (Koehler & Mishra, 2009, s. 67). Jeg skal videre presentere hva alle de ulike elementene innebærer.



- *Content Knowledge (CK)* er kunnskap om egenarten til faget som skal læres bort, og en forståelse om at det er ulik tilnærming til ulike fagretninger. Læreren må også være bevisst på risikoen ved å ikke ha tilstrekkelig med faglig kunnskap i det faget som skal læres bort.

- *Pedagogical Knowledge (PK)* er lærerens pedagogiske kunnskap om metoder for undervisning og læring i klasserommet, og hvordan elevens forståelsesprosess fungerer.

- *Pedagogical Content Knowledge (PCK)* er den fagdidaktiske kunnskapen, og det er her transformasjonen av kunnskap fra lærer til elev skjer. Læreren må her finne best mulig måte å formidle det faglige innholdet i forhold til rammefaktorene.

- *Technology Knowledge (TK)* er den teknologiske kunnskapen, en kunnskap som er i en flytende tilstand og vanskelig å definere. Likevel er det viktig at læreren gjenkjenner når og hvor teknologi kan bidra til at de faglige målene blir nådd, samt er åpen for at interaksjonen med teknologi er i stadig utvikling.

- *Technological Pedagogical Knowledge (TPK)* er kunnskapen rundt hvilke muligheter og begrensninger som skjer i læringsrommet når en tar i bruk teknologi i undervisningen, for eksempel kan det påvirke relasjonen mellom lærer og elev. *"TPK requires a forward-looking, creative, and open-minded seeking of technology use, not for its own sake but for the sake of advancing student learning and understanding"* (Koehler & Mishra, 2009, s. 66). Dette krever kunnskap og forståelse om at ikke alle programvarer og verktøy er designet med en pedagogisk funksjon.



### 3 METODOLOGI

I dette kapitlet vil jeg redegjøre for mitt metodologiske perspektiv, min vitenskapsfilosofiske posisjonering og hvordan empiri ble generert. Jeg vil også diskutere etiske utfordringer rundt forskning på egen arbeidsplass, og min rolle som forsker og lærer. Til slutt i kapitlet vil jeg beskrive hvordan empiri ble analysert gjennom en narrativ analysemetode.

#### 3.1 Min vitenskapsfilosofiske posisjonering

Masteroppgaven lener seg på et sosialkonstruktivistisk perspektiv på virkelighet og læring. Slik oppfatter jeg kunnskap som en konstruksjon av forståelse og mening skapt i møte med sosial samhandling (Postholm, 2005, s. 21). Kunnskapen kan altså ikke konstrueres av enkeltindivider, men oppstår i et sosialt samspill med deler av kulturen rundt som er i stadig endring. Konstruktivisme tar for seg hvilken rolle tegn og språk har i vår forståelse av hva som skjer i samfunnet rundt oss, og hvordan mennesker er avhengig av en felles forståelse eller overlappende subjektive virkeligheter som konstrueres språklig gjennom diskusjon, argumentasjon, forklaringer og refleksjon (Krokan, 2012, s. 124). Sangelver i dagens digitale samfunn lever i en tid hvor teknologi alltid gjør informasjon tilgjengelig. Ser en dette i lys av Lev Vygotskys sosiokulturelle teori som omhandler hvordan kultur og samfunn ”tar bolig” i et individ, kan man se på læring som et sosialkonstruktivistisk fenomen. Med et sosialkonstruktivistisk syn på virkeligheten skaper man en større forståelse for denne kulturen, og kan relatere til hvordan sangeleven konstruerer ny kunnskap. Vi ser altså at læring og kunnskap må ses i lys av det fellesskapet individet hører til i.

Dette danner grunnlag for hvorfor jeg har gjort dette forskningsprosjektet, fordi jeg anser konstruksjon av kunnskap som noe som oppstår i et sosialt fellesskap. I dette prosjektet har sangelver samhandlet multimodalt med digitale ressurser. Med dette har jeg lagt opp til at elevene kan konstruere kunnskap gjennom interaksjon, samhandling og refleksjon med og rundt ulike modaliteter på elevens egne premisser. Jeg som forsker, og min forforståelse, får derfor en sentral rolle i prosjektet, noe som blir utdypet senere i kapitlet.

## 3.2 Kvalitativ forskningsinngang

Kvalitativt forskningsdesign er benyttet for å besvare problemstillingen. Ved å basere masteroppgaven på en kvalitativ forskningstradisjon kan jeg gå i dybden av og undersøke disse sosiale fenomenene med en mulighet for å forstå kunnskapen grundigere (Johannessen, Tuft, Christoffersen, 2010, s. 32). Skillet mellom kvalitativ og kvantitativ forskningstradisjon handler om at i en kvantitativ tilnærming er forskeren opptatt av å kartlegge utbredelse ved å telle fenomener heller enn å gå i dybden på dem, og henter prosedyrer fra naturvitenskapelige metoder (Johannessen et al., 2010, s. 31). Innenfor kunstfaglig forskningstradisjon er det gjerne kvalitativ metode som blir brukt, da dette legger vekt på et tett forhold mellom forsker og personene det forskes på i motsetning til kvantitativ tilnærming hvor forskeren kan byttes ut i prosessen uten at dette påvirker resultatene. I kvalitativ forskning er forskeren opptatt av ulike kvaliteter ved f.eks. samhandling. En kvantitativ studie ville altså gitt andre resultater enn det jeg ønsker å oppnå, og kunne nok ikke i like stor grad løfte frem detaljerte beskrivelser om elevenes læringsprosesser.

### 3.2.1 Formativt forskningsdesign

Prosjektet tar plass i rammene innenfor formative research, eller på norsk formativt forskningsdesign/utviklingsforskning. Dette karakteriseres av at man utvikler og utprøver noe som blir formet mens man også forsker på det (Bresler 1994). Man kan altså også kalle det et slags pedagogisk forsøk. Liora Bresler fremhever kunst, forskning og livet som forente, og mener at dette er sentralt for å forske i kunstfag. Selv om man velger å gjennomføre en utviklingsforskning er det ikke nødvendigvis noe som trengs å endres, men man kan forske på egen praksis for å prøve ut et pedagogisk opplegg og hvilke effekter det kan gi. Resultatene fra forskningen kan bidra til å forbedre både fysiske og abstrakte produkter, noe som kan bidra til fremtidig forskning og teori (Bresler, 1994, s. 12). I dette tilfellet er det altså et didaktisk design for sangundervisning som skal utvikles og utprøves.

*”Med design for læring mener vi alle de former og arrangementer for læring som planlegges, produseres og gjennomføres i ulike undervisningssammenhenger. Design i læring handler om hvordan den lærende eleven selv designer – gir form til – sin læringsprosess”* (Østern & Strømme, 2014, s. 21)

Design kan altså være for læring og i læring. I dette masterprosjektet vil datagenereringen foregå gjennom designet både i og for læring, og elevens egen læringsprosess er viktig bidrag

til hvordan design for sangundervisning også kan formes underveis i prosessen. Dette innebærer et nært samarbeid med meg som forsker og lærer, og elevene som forskningsdeltakere, noe som ikke er uvanlig i et formativt design (Bresler, 1994, s. 13).

### 3.2.2 Abduktiv forskningslogikk

En induktiv eller deduktiv forskningslogikk er mest kjent innen kvalitativ og kvantitativ forskning, men i kunstfaglig forskning er det ikke uvanlig med en abduktiv forskningslogikk. I følge Thurén (2013, s. 27) innebærer induksjon at man trekker konklusjoner ut fra empiri, og deduksjon at man trekker slutninger ut fra logikk. En forskningslogikk som befinner seg midt i mellom disse to er abduktivitet, som går inn i forskningen med en logikk om at noe kan være. Med en abduktiv forskningslogikk pendler jeg mellom empiri og teori, og finner stadig mening til datamaterialet gjennom disse to, og rejusterer innholdet i teori (Østern, 2009, s. 49). Dette gjenspeiler det fenomenologisk-hermeneutiske forskningsdesignet og måten jeg har forholdt meg til metode for empirigenerering og teori hele veien. Den artistiske tilnærmingen til et fenomen kan være opptatt av å skape mening mer enn å finne sannheten (Halvorsen, 2007, s. 23). For meg gav det mening å forholde meg til materialet gjennom en abduktiv forskningslogikk. Studiens problemstilling innebærer en iscenesettelse av et læringsrom hvor man ikke vet hvordan utfallet blir. Siden skapelsen av designet også var en del av empirigenereringen kunne jeg ikke dra en konklusjon på forhånd, og siden jeg forsket på mennesker er det uforutsigbart hvordan dem skaper mening i designet. Selv om jeg hadde en teoretiske referanseramme ble teorien likevel justert basert på meningstemaene som oppstod i empirien.

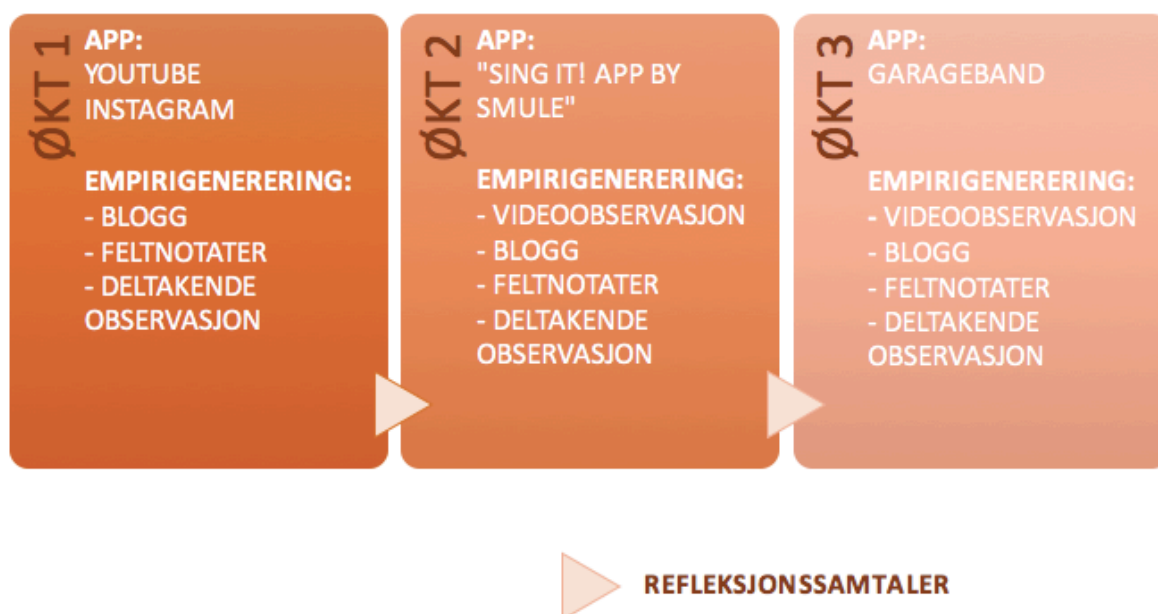
### 3.2.3 Min rolle som forsker og lærer

Det er hensiktsmessig å redegjøre for min rolle som både forsker og lærer i dette prosjektet, to roller som ble vanskelig å holde atskilt, men som jeg lot kombinere i prosessen. I følge Halvorsen (2007, s. 21) er forskersubjektets væren i verden vesentlig innenfor kunstfaglig forskning, altså sees ikke forskeren på som en nøytral part i prosessen. Forskeren og hennes forforståelse må tas med som et viktig premiss i både frambringning og tolking av resultater, og må som tidligere nevnt forstås i den sammenheng de har oppstått i. I disse skapende prosessene var det viktig for meg å være transparent som forsker og lærer. Et kjennetegn ved kunstfagdidaktisk forskning er at det krever en refleksivitet knyttet til valg av form og innhold. Refleksivitet betyr at forskeren evner å se sin betydning av egen rolle i samhandling

med deltakerne, de empiriske dataene, de teoretiske perspektivene og forskerens forforståelse i prosjektet (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2010). Dette er viktig for å kunne gi en analytisk fortolkning av det empiriske materialet.

### 3.2.4 Pedagogisk forsøk - Didaktisk design

For å innhente empiri om sangelevens læringsprosesser med digitale ressurser utformet jeg et didaktisk design. Dette opplegget gikk over tre økter, og forskningsdeltakeren fikk mellomarbeid som skulle utføres mellom hver økt. Dette arbeidet var å jobbe med appen som ble benyttet på økten, og besvare to refleksjonsspørsmål som ble lagt ut på "Sangbloggen". Første økt gikk ut på at sangeleven skulle lage en spilleliste med YouTube med videoer som var inspirerende for dem i forhold til sang. Eleven kunne også legge til navn på brukerkontoer på Instagram de bruker til samme formål. På økt to jobbet vi med en applikasjon for karaoke, "Sing it! App by Smule" på sangtimen, og på økt tre gjorde vi opptak med "GarageBand". Hensikten med å benytte disse applikasjonene på selve sangtimen og ikke bare som mellomarbeid var for å utforske hvordan sangeleven opplever å bruke en multimodal inngang til sang som instrument i en pedagogisk setting. Det didaktiske designet med hvilke metoder for empirigenerering som ble benyttet er visualisert i figur 3.1.



Figur 3.1. Didaktisk design

### 3.3 Empirigenerering

For å innhente empiri ble det benyttet ulike metoder avhengig av hva som skulle gjennomføres i de ulike øktene. Metodene som ble benyttet var feltnotater, blogg med refleksjonslogger, videoobservasjon og refleksjonssamtaler. I tillegg til disse metodene var også deltakende observasjon en gjennomgående metode da forskningen foregikk på egen arbeidsplass.

#### 3.3.1 Blogg og refleksjonslogger

Underveis i prosjektet ble det benyttet blogg og refleksjonslogg som innsamlingsstrategi. Refleksjonslogger som datagenerering har til hensikt at deltakerne får frem sine egne tanker uten at det er en forsker fysisk til stede som stiller spørsmål gjennom intervju. Elevenes refleksjoner oppstår i etterkant av en økt, og det vil da være hensiktsmessig at forskningsdeltakeren kan dele disse med forsker på en plattform som er brukervennlig og føles trygt. Jeg valgte derfor å opprette en blogg, ”Sangbloggen”, til dette formålet. Blogg kan defineres som en digital tjeneste som kan brukes til å publisere tekst, bilder og video, og har vanligvis en egen nettside med brukerskapt innhold (Krokan, 2012, s. 78). Blogging er ikke et ukjent fenomen i utdanningssektor, og de fleste bøker og artikler som er skrevet om pedagogisk bruk av blogger er positive til hva de bidrar med (ibid.). For å generere data fikk forskningsdeltakerne stilt to spørsmål som skulle besvares i form av refleksjonslogger i etterkant av øktene som ble utført, og som utgjorde en del av hvordan designet ble utviklet underveis<sup>5</sup>. Med utgangspunkt i temaet i masteroppgavens problemstilling var det hensiktsmessig å benytte blogg som en del av metoden, da det kan defineres som sosiale medier.

*”Blogger er en del av de sosiale mediene fordi innholdet er brukerskapt. Det eksisterer i et nettverk av annet innhold som er bundet sammen med lenker mellom de ulike tekstene eller tjenestene, og fordi de innbyr leserne til å kommunisere med forfatteren av innleggene” (Krokan, 2012, s. 78).*

En kan altså se at blogging kan fungere som et brukervennlig redskap for en sangelev å benytte for å kommunisere med lærer, både i form av dialog, dele låter og tekster.

---

<sup>5</sup> Eksempel på dette kan sees i vedlegg 5: Skjermdump, refleksjonsspørsmål Sangbloggen

Utfordringen med å benytte blogg som innsamlingsstrategi ligger i at blogg nettopp er et åpent forum, og andre kan også lese hva som blir publisert. Det er også etiske spørsmål i form av at forskningsdeltakerne skal publisere refleksjonslogger som kun er ment for forskeren å lese på et slikt forum. For å ivareta forskningsdeltakernes konfidensialitet gjorde jeg Sangbloggen passordbeskyttet, som gjør at bare de med passord får tilgang til bloggens innhold. Det var heller ikke mulig for forskningsdeltakerne å lese hverandres refleksjonslogger på bloggen, da kun den enkelte kunne se hva den har skrevet. Dette var særlig viktig for å ivareta deltakernes konfidensialitet og mulighet til å uttrykke seg uten bekymring for at det skulle bli delt videre på internett (dette blir utdypet i avsnitt 3.4 Etiske overveielser).

Spørsmål og refleksjonslogger via blogg kan sammenlignes med e-postintervjuer hvor informanten uttrykker seg skriftlig. I følge Repstad (2014) er e-post en mellomting mellom brev og muntlig samtale, mer uformell enn brevet og mer formell enn samtalen (Repstad, 2014, s. 98). Lengde og innhold på refleksjonsloggene kan sammenlignes med bruk av SMS, chat og kommentarfelt, som er kommunikasjonsmetoder sangelevne er fortrolige med. I utformingen av Sangbloggen var det viktig med et brukervennlig snitt for målgruppen.



**Figur 3.2. Skjermdump fra Sangbloggen**

På figur 3.2 ser man en skjermdump av hvordan forsiden til bloggen ser ut når man har kommet seg inn med passord. Det er to faner eleven kan klikke seg inn på: *"Hva tenker du*



*på?*” åpner en egen side hvor eleven anonymt sender inn refleksjonslogger til lærer; ”*Archive*” gir eleven tilgang til å navigere seg fram i tidligere innlegg lærer har publisert.

### 3.3.2 Videoobservasjon

I økt to og tre av prosjektet ble det benyttet videoobservasjon som dokumentasjonsmetode. Hensikten med å benytte videoobservasjon er å fange elementer som kommer til uttrykk i sangundervisning det kan være utfordrende å dokumentere gjennom blogg, feltnotater og refleksjonssamtaler. Dette er elementer som oppstår gjennom den kroppslige og musikalske tilnærmingen til sangundervisning som finner sted i samspill med sanglærer.

I de to øktene hvor videoobservasjon ble benyttet fikk elevene i oppgave å benytte to ulike musikk-apper på iPhone som verktøy i undervisningen. En applikasjon for å synge karaoke, ”*Sing! Karaoke by Smule*”, og en applikasjon for å gjøre opptak, ”*GarageBand*”. Dette er altså en transformativ prosess hvor elevene skal bruke en modalitet til å skape en annen, og det eksisterer ingen fasit for hva som kan skje annet enn at resultatene består av flere elementer på samme tid i form av toner, melodier, rytmer og ord. Ved å benytte videoobservasjon som metode fikk jeg dokumentert øktene og de hendelsene som skjedde på en mer detaljert, nøyaktig og komplett måte enn hva menneskeøyet hadde klart, og observasjonene kan også spilles av om igjen (Løkken, 2012, s. 104). At videoene kan spilles av igjen i etterkant av øktene er en fordel når jeg tar del i øktene som både forsker og lærer, noe som kan gjøre det vanskelig å få med seg alle faktorene som spiller inn rundt hendelsene som oppstår. Cahnmann-Taylor og Siegesmund fremhever hvordan kunstbasert arbeid er særlig opptatt av den ikke-lingvistiske kommunikative kraften, og har et fokus på mer enn talte og skrevne ord (Cahnmann-Taylor og Siegesmund, 2008 i Løkken, 2012, s. 103). Dette betyr at både den synlige og underliggende/usynlige konteksten for bildet må analyseres i etterkant. Med dette oppfattet jeg at det visuelle i videoobservasjonen ikke bare er et redskap for å ta opp og analysere data, men et redskap for å produsere data som en transformativ prosess.

Risikoen ved å benytte videoobservasjon er forskningseffekten videokameraet kan gi deltakerne, altså at deltakerne opptrer annerledes enn de ellers ville ha gjort fordi de utforskes (Repstad, 2014, s. 44). Jeg var forberedt på at et nytt og ukjent element kunne føles ubehagelig for deltakerne selv om de på forhånd hadde fått beskjed om at kameraet skulle bli

benyttet på to økter. Plassering av kamera ble derfor et moment. Det var viktig at det ikke ble plassert for nært eleven, da dette kan hemme elevens naturlige prestasjoner på sangtimen. Kameraet ble derfor plassert på stativ i et hjørne av rommet med noen meters avstand fra eleven og pianoet som blir benyttet på timene. På denne måten ble synligheten til kameraet redusert og stjal ikke fokuset fra sangeleven, på samme tid som jeg fikk med eleven og store deler av rommet rundt i kameralinsen.

Å benytte videodokumentasjon er altså en metode som omfavner flere elementer ved forskningen, men det krever også en del forberedelse. Johannesen, Tufte og Christoffersen (2010) forklarer hvordan man i forkant av opptaket må sjekke at kameraet virker, at batteriet er fulladet og gjøre et testopptak før man går i gang med videoobservasjon (s. 130). Jeg beregnet god tid i forkant av økten til å teste hvor jeg skulle plassere kamera i rommet vi skulle være i, og om kamera og stativ fungerte som det skulle. Dette gjorde jeg ved å gjøre et testopptak. På denne måten fikk jeg også kontrollert at lyden fungerte når det ble gjort opptak, noe som var et avgjørende element for å innhente den empirien jeg var ute etter. Jeg var fornøyd med den lyd kvaliteten som ble tatt opp av kameraet, og valgte derfor og ikke bruke ekstern mikrofon, slik Johannesen påpeker at en bør gjøre for å få et godt lydopptak (Johannesen et al., 2010, s. 130). Kameraet var påslått hele tiden og jeg trykte på opptaksknappen med en gang eleven kom inn i rommet, slik at jeg ikke trengte forholde meg mer til det før økten var over. Å gjøre disse forberedelsene bidro til en trygghet for meg som forsker på at det tekniske utstyret fungerte, og dermed kunne fokusere fullt på eleven og opplegget som skulle gjøres.

### 3.3.3 Feltnotater og deltagende observasjon

I følge Repstad er det i den kvalitative forskningsprosessen vanlig at forskeren nedtegner sine observasjoner i form av felt – eller observasjonsnotater som grunnlag for den videre analysen (Repstad, 2014, s. 17). I dette prosjektet ble det naturlig å benytte feltnotater da jeg var en deltagende observatør på egen arbeidsplass. Dette innebærer en risiko om at min tilstedeværelse kan gi innvirkning på selve forskningsresultatene ved at aktørens framtrede preges av at de er under utforskning (Repstad, 2014, s. 66). At forskningen ble utført på elever jeg har kjennskap til fra før av gjorde at det ble en åpen og deltagende observasjon. Faren med dette er at man kan ende opp med å «go native», altså at man mister den akademiske distansen som forsker og får personlige interesser i det som skjer (Repstad, 2014, s. 39).

Likevel ser jeg i likhet med Repstad flere fordeler med å forske i eget felt. Kjennskap til et miljø på forhånd kan bidra til å skape trygghet og unngå misforståelser underveis, samt kan personlig interesse i feltet være kilde til motivasjon i forskningsprosessen (Repstad, 2014, s. 39). Men observasjon har også den verdi at den gir forskeren et mer direkte inntak til sosial interaksjon og sosiale prosesser, hvor f.eks. spørreundersøkelser ofte bare kan gi indirekte annenhånds informasjon (Repstad, 2014, s. 33). Å beholde feltet så naturlig som mulig var derfor viktig for å få data som var preget av aktørenes naturlige og spontane handling, særlig med tanke på at det skjer i en kontekst som innebærer sangundervisning.

Feltnotater kan dekke informasjon hvor andre dokumentasjonsmetoder ikke strekker til, som f.eks. praktiske opplysninger om miljøet, kroppslige og sanselige erfaringer, samspill mellom aktør og forsker, og samspill mellom aktør og digital enhet. Siden jeg allerede benyttet videoobservasjon på to av øktene var det viktig å tenke over hensikten med feltnotatene, og feltnotatene ble nærmest formulert som en slags dagbok for de ulike øktene. I tillegg til dette ble feltnotatene også et viktig redskap for å systematisere og fortolke data jeg ble utsatt for som forsker i feltet (Repstad, 2014, s. 61). For å strukturere feltnotatene tok jeg utgangspunkt i Repstad sin metode å bygge opp feltnotat på ved å lage en to-delt tabell, hvor det på høyre

side skrives referat fra feltet, mens på venstre side skrives kommentarer av faglig og metodisk art (ibid.). Referat fra feltet valgte jeg å kalle ”praktisk dimensjon”. I tillegg til dette førte jeg også inn notater om mine egne kroppslige reaksjoner, ”kroppslig dimensjon” i tabellen. Et eksempel på dette er visualisert i tabell 3.1.

ØKT 2 (6. Februar) <b>FØR ØKTEN</b>	<b>UTDRAG FRA FELTNOTATENE</b>
Stikkord	Praktisk dimensjon
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Videoobservasjon som metode</li> <li>- Profesjonsforståelse</li> <li>- Skille mellom forsker og lærer</li> </ul>	<p>Jeg forbereder dagen ved å lade videokamera og finne frem aktuelle låter på Smule-appen. Jeg finner en fin plassering for kameraet i rommet for sangundervisning, og gjør noen testopptak for å se at både lyd og bilde fungerer optimalt. Jeg prøvde også å synge gjennom en av sangene ved å bruke Smule-appen med headset, akkurat slik elevene selv skal gjøre det. Følelsen jeg fikk av dette var overraskende fylt av spenning og prestisje: jeg ønsket å gjøre det bra, og fulgte med på toneangivelsene og teksten på skjermen. Hadde alltid litt i bakhånd ”enn hvis filmen blir delt selv om jeg ikke vil det!”, selv om man må gjennom ganske mange trinn for å faktisk dele en film fra Smule. Jeg bestemmer meg for å ikke sitte ved pianoet (vanlig posisjon), men heller plassere meg stående ved siden av eleven.</p>
Stikkord	Kroppslig dimensjon
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Kroppslige reaksjoner</li> <li>- Iscenesette seg selv</li> <li>- (Dramaturgi i didaktisk kontekst)</li> <li>- Risiko</li> </ul>	<p>Jeg er veldig spent på dagens undervisning. For det første er det en del praktisk utstyr som skal være på plass. For det andre føler jeg at ved å benytte en app på smarttelefon mister jeg en del av kontrollen som sanglærer: selv om jeg har satt meg inn i appen og forstår konseptet, føler jeg meg litt utrygg i forhold til at det er et så stort nettverk av andre som også bruker denne appen. (...)</p>

**Tabell 3.1: Utdrag feltnotater**

I følge Østern & Engelsrud (2014) er lærerkroppen et dramaturgisk omdreiningspunkt for læreren i undervisningen. Den kroppslige dimensjonen for meg som forsker og lærer ble altså en viktig del av empirien for å forstå elevens handlinger underveis i prosjektet og i fortolkningsprosessen av datamaterialet, og visste seg også å være nyttig da kategorisering og analyse av datamaterialet skulle gå i gang.

Kategoriene for feltnotatene ble altså (1) før økten: praktisk dimensjon, kroppslig dimensjon, (2) etter økten: praktisk dimensjon, kroppslig dimensjon. Disse ble ført inn i en tabell og delt inn etter ”elev 1”, ”elev 2” og ”elev 3”. Feltnotatene ble notert før og etter hver økt, da hendelsene og de kroppslige reaksjonene fortsatt var friskt i minne.

#### 3.3.4 Forskerlogg

I tillegg til dette bar jeg alltid med meg en loggbok hvor jeg noterte tanker, idéer og erfaringer knyttet til det didaktiske designet og prosessen rundt hele masteroppgaven. Denne boken ble brukt hele tiden i arbeidet med masteroppgaven, i motsetning til feltnotatene som kun ble brukt ute i feltet.

#### 3.3.5 Refleksjonssamtaler

I følge Repstad (2014) vil det i et feltarbeid ofte være kunstig bare å se og lytte, og derfor kommer uformelle samtaler ofte inn som en naturlig del av det feltarbeidet der en observerer (s. 33). I prosessen hvor jeg forsker i eget arbeidsmiljø er det vanskelig å unngå uformelle samtaler med forskningsdeltakerne. Jeg valgte i tillegg til disse uformelle samtalene som ble dokumentert gjennom videoobservasjon og feltnotater å gjennomføre refleksjonssamtaler med forskningsdeltakerne etter at opplegget var gjennomført. Refleksjonssamtalene tok utgangspunkt i opplegget som hadde blitt gjennomført på de tre ulike øktene, og ble ledet av åpne spørsmål som gav elevene mulighet til å dele sine egne refleksjoner og erfaringer (se vedlegg 1). Ved hjelp av disse spørsmålene kunne forskningsdeltakerne kommentere egne handlinger og gi uttrykk for følelser, holdninger, tanker og intensjoner knyttet til disse (Letnes, 2014, s. 66). I følge Letnes kan slike refleksjonssamtaler gi innblikk i aktørens livsverden, noe som kan være vanskelig å få tak i gjennom observasjon alene (ibid.). Dette harmonerer med Repstad sitt perspektiv på hvordan samtaler med aktører kan skape en naturlig kontakt med miljøet, og som en integrert del av feltarbeidet kan det være å foretrekke

foran intervjuet som kan få noe kunstig over seg (Repstad, 2014, s. 76). Av praktiske årsaker ble refleksjonssamtalene gjennomført to uker etter at opplegget var gjennomført. Dette kan bære med seg ulemper med tanke på deltakernes hukommelse, men også en fordel ved å få øvelsene litt på avstand og la inntrykkene synke inn, noe som kan være hensiktsmessig ved å få frem oppsummerende tanker og refleksjoner fra forskingsdeltakeren.

### 3.4 Etske overveielser

I forkant av prosjektet gjorde jeg en overveielse rundt det juridiske og etiske ansvaret som lå på mine skuldre før forskningsprosessen. Jeg konkluderte med at prosjektet var meldepliktig til Norsk Senter for Forskningsdata (videre forkortet som NSD) da det skulle behandle personopplysninger og forskning på barn. I forkant av prosjektet tok jeg kontakt med daglig leder ved musikkskolen for å presentere prosjektet og få tillatelse til å gjennomføre studien. Videre sendte jeg en søknad til NSD som siden godkjente prosjektet (se vedlegg 2). Forskningsdeltakerne er under 18 og fikk utdelt et samtykkeskjema som de tok med seg hjem til foreldrene som signerte dersom elevene ønsket å delta (se vedlegg 3). I samtykkeskjemaet stod det informasjon om hvordan prosjektet skulle foregå, elevenes rettigheter, og at elevene når som helst kunne trekke seg dersom de ikke ville være med mer. Da elevene fikk utdelt dette skjemaet gav jeg dem også muntlig informasjon om prosjektet, og fremhevet at det var helt frivillig om de vil delta eller ikke.

Siden jeg som lærer har en relasjon med elevene fra før av var det spesielt viktig å tydeliggjøre for elevene at de fikk ha vanlige sangtimer hvis de ikke vil delta i prosjektet, og at det ikke hadde noen konsekvenser for undervisningen dersom de vil trekke seg underveis. I følge NSD er det flere forhold en bør være bevisst på ved å forske på egen arbeidsplass, blant annet at det kan oppleves vanskelig å si nei til å delta dersom en har et profesjonelt forhold til potensielle deltakere i prosjektet (NSD, udatert). Dette var jeg bevisst på da jeg understreket frivilligheten av å delta tydelig, og ikke utøvet noen form for press på deltakerne verken muntlig eller i samtykkeskjema. Det er likevel en risiko man må ha med seg ved å gå inn i en slik forskningsprosess.

Bruk av digitale ressurser stiller særlig etiske krav til forskningsprosjekt med tanke på å bevare aktørenes anonymitet og rettigheter. I forkant av prosjektet leste jeg derfor gjennom

De Nasjonale Forskningsetiske Komiteene (videre forkortet som NESH) sine retningslinjer, med særlig fokus på kapittel «B) Hensyn til personer», som omhandler personvern, ansvar for å informere, samtykke og informasjonsplikt, lagring av personopplysninger og hensyn til beskyttelse av barn (NESH, 2016, s. 12-22). Siden jeg i prosjektet benyttet digitale ressurser og sosiale medier var det viktig å hele tiden opprette anonyme brukere, og vedlikeholde bloggen som passordbeskyttet. NESH sine retningslinjer ble verdifulle og ha med seg spesielt i dette prosjektet hvor jeg benyttet videokamera og multimodale/digitale metoder. Jeg vil påstå at både NESH og NSD økte min profesjonalitet rundt prosjektet, og gjorde det enklere for meg å besvare spørsmål fra både foreldre og elever underveis.

### 3.5 Utvalg

Datautvalget for masteroppgaven består av tre elever i alderen 13-14 år, som alle er sangelever ved musikkskolen jeg jobber på. I følge Johannesen et al. (2010, s. 103) kan man rekruttere en gruppe mennesker som for eksempel tar sangundervisning, og deretter gjøre en taktisk vurdering ut i fra kjønn, alder og hvor informantene skal rekrutteres. Basert på hvem som tar sangtimer på musikkskolen prosjektet foregikk hadde jeg allerede et strategisk utvalg av forskningsdeltakere, men jeg gjorde videre et taktisk utvalg gjort med hensyn til tema prosjektet omhandler, altså var kjennskap til sosiale medier og digitale ressurser et kriterium for at informantene kunne bidra i prosjektet. I følge Medietilsynet (2016) er det i Norge ingen lovgivende aldersgrense på sosiale medier, men de fleste tjenestene opererer med en aldersgrense på 13 år. Dette ble tatt med i betraktning av hvilke deltakere som kunne delta.

Basert på at jeg totalt har et visst antall elever per arbeidsdag gjorde jeg et utvalg på tre jenter i samme aldersgruppe som har undervisning like etter hverandre. Årsaken til at det ble tre informanter av samme kjønn er at det ikke er noen gutter i denne aldersgruppen som tar sangundervisning. Det er altså ikke et bevisst valg å ikke ha med gutter, men et resultat av at det er færre gutter enn jenter som tar sangundervisning i musikkskolen der forskningen foregikk. I en kvalitativ studie som denne vil tre deltakere gi et stort nok empirigrunnlag for å studere den enkeltes elevs opplevelse av opplegget som blir gjort. I tillegg til at det er flere ulike metoder som trianguleres i prosjektet vil flere forskningsdeltakere kunne gi et u håndterlig datamateriale i forhold til prosjektets omfang og tidsperspektiv.

### 3.6 Analysemetode

Grunnet min bruk av flere ulike metoder og en abduktiv forskningstilnærming fungerte en narrativ analysemetode kombinert med hermeneutikk som dekkende for å finne mønster i datamaterialet. For å kombinere dette var min forforståelse både som forsker og lærer hele tiden delaktig i prosessen med å finne meningsenheter i analysen. Dette gav mening også for å til slutt kunne se et helhetlig bilde av alle de ulike delene som oppstod i materialet.

#### 3.6.1 Hermeneutikk

Hermeneutikk er en tolkningsprosess hvor målet er å finne sannhet i tekst, og går ut på å forstå og ikke bare begripe intellektuelt (Thurén, 2013, s. 104). Den hermeneutiske prosessen kan vi forstå gjennom en sirkel eller spiral, hvor en ser helheten i lys av delene og delene i lys av helheten. I hermeneutikk spiller menneskets forforståelse en viktig rolle, og fortolkning av enkeltdel gir hele tiden ny (for)forståelse til helheten. På denne måten utvikler forforståelsen seg fra fordom til virkelig forståelse, og den hermeneutiske spiralen viser at erfaringer og forforståelse forutsetter hverandre i et evig kretsløp (Thurén, 2013, s. 70). Kritikk mot hermeneutikken har gjerne vært rettet mot at opplevelser og følelser ikke er intersubjektivt testbare, dermed blir forskningen jeg har gjort avhengig av hvordan mine opplevelser har vært. For å unngå kritikk på hermeneutisk metode er det viktig å sette det man tolker inn i rett sammenheng og rett kontekst, og unngå antakelser om at andre oppfatter verden på samme måte som jeg gjør med min forforståelse (Thurén, 2013, s. 107). Dette har jeg vært bevisst på gjennom hele forskningsprosessen ved å beholde en åpen tilnærming til datamaterialet. Dette harmonerer også med at jeg som forsker er ikke nøytral, men heller en deltakende part i frambringning og tolkning av resultater.

#### 3.6.2 Narrativ analysemetode

En narrativ analyse betrakter intervjuanalyse som en slags fortelling, hvor forskeren forteller en ny historie eller en rekonstruksjon av de mange småfortellingene hun finner. Resultatet blir da en rikere, tettere og mer sammenhengende historie enn intervjupersonens egne historier (Johannessen et al., 2010, s. 215). Formålet med narrativ analyse er å besvare *hvordan* og *hvorfor* et spesielt utfall skjedde med å lete etter de underliggende opplevelsene til forskningsdeltakerne, altså hva som ligger bak det de egentlig sier (Polkinghorne, 1995, s.



19). På denne måten kan man ved å benytte flere forskningsdeltakere lete etter mønster som går igjen i refleksjonssamtaler med åpne spørsmål.

I følge Polkinghorne (1995) er narrativ analyse unik med sin språklige form for å kunne fremstille menneskelige handlinger, og kunnskap om hvorfor mennesket handler som de gjør (s.11). I mitt prosjekt ga jeg tre forskningsdeltakere et utgangspunkt for handling med digitale ressurser gjennom sangdidaktikk, og en fordel ved å bruke narrativ analysemetode var at jeg kunne sette narrativene i sammenheng med kategorisering. En narrativ tilnærming kan belyse flere poenger og tema som ellers kan være vanskelig å få frem nettopp på grunn av bruk av ulike metoder. Ved å samle ulike historier leter man i analysen etter å identifisere mønster i episoder som ligner på hverandre. På denne måten opplever forskeren en forståelse av den nye handlingen i lys av en tidligere handling, men på samme tid være åpen for unike elementer som gjør den nye episoden ulik fra de som allerede har skjedd (Polkinghorne, 1995, s. 11), noe som kan minne om en hermeneutisk bevegelse.

Grunnet studiens kompleksitet fant jeg det logisk å analysere empirien ut ifra en hermeneutisk bevegelse, hvor jeg stadig beveget med fram og tilbake mellom de ulike datamaterialene, teori og min egen forforståelse. I følge Repstad (2014, s. 124) kan det være teoribaserte forventninger, hyppighet eller forskjeller i materialet som avgjør hvilke tema som blir løftet ut av datamaterialet. Jeg måtte se hele studien som en helhet for å kunne oppdage og løfte ut mønster fra empirien som skulle tas med til videre analyse. Risikoen med narrativ analyse er at menneskelige handlinger er unike, og kan ikke bli erstattet med annen informasjon dersom en av forskningsdeltakerne hadde trukket seg fra prosjektet (Polkinghorne, 1995, s. 11).

Da jeg gikk i gang med analysearbeidet startet jeg med å samle alle spørsmål og svar fra Sangbloggen i ett dokument og deretter transkribere refleksjonssamtalene. Jeg tok utgangspunkt i hvordan Polkinghorne (1995) forklarer hvordan en narrativ analyse tar form ved at forskeren systematiserer sine data, og opplever at ikke all data trenger å bli inkludert i analysen. Forskeren må spørre seg selv spørsmål som f.eks ”hvordan skjedde dette?”, og deretter starte å lete i datamaterialet etter bruddstykker av informasjon som kan besvare spørsmålet (Polkinghorne, 1995, s. 15). Polkinghorne forklarer videre at det er hensiktsmessig å arrangere datamaterialet kronologisk for å identifisere mønster. Siden jeg hadde tre ulike økter i prosjektet valgte jeg å samle datamaterialet basert på hver økt, for å lete etter mønster

som gikk igjen i disse. Likevel forsøkte jeg å hele tiden ha et blikk på helheten – kanskje oppdaget jeg noen mønster som var overliggende for hele studien.

I forhold til studiens størrelse opplevde jeg en balansegang mellom hvilken informasjon jeg anså som bakgrunnsinformasjon, og hva som var nødvendig for å kunne løfte fram mønster videre i analysen. For å konstruere narrative tok jeg valg om avgrensning: jeg valgte å ikke inkludere deltakernes eller min egen bekledning eller uformelle samtaler som omhandlet andre tema, da jeg anså dette som bakgrunnsinformasjon (Polkinghorne, 1995, s. 8). Jeg la heller vekt på å beskrive deltakernes kroppsspråk, stemmebruk, latter, kremting, synging og tonalitet i stemmen, da jeg fant denne informasjonen viktig i forhold til konteksten: sangundervisning. Hvordan deltakeren og jeg var plassert i rommet anså jeg som viktig informasjon i datamaterialet hvor videoobservasjon ble benyttet, og gav mening til konstruksjonen av narrative.

### 3.7 Klargjøring av empirisk materiale

#### 3.7.1 Transkripsjon, koding og kategorisering av empirisk materiale

Det empiriske materialet ble etterhvert lagret i separate mapper på en ekstern harddisk, separert ut fra økt og elev. Siden jeg bare hadde tre informanter med i prosjektet valgte jeg å kalle informantene for ”Elev 1”, ”Elev 2” og ”Elev 3” i transkriberingen, og ble kodet med en forkortelse som f.eks. ”E1”. Da konstruksjonen av narrative begynte fant jeg det likevel hensiktsmessig å gi deltakerne fiktive navn for å skape mer liv til historiene, og gi mer flyt til teksten: E1 = ”Nora”, E2 = ”Lise” og E3 = ”Heidi”.

#### 3.7.2 Åpen koding

Da jeg gikk i gang med den narrative analysen startet jeg med å lese *feltnotatene* fra de tre øktene. Hva hadde skjedd på øktene? Var det noen spesielle hendelser som utmerket seg? Å sette navn på og kategorisere fenomener på denne måten kalles åpen koding, og disse fenomenene kan komme fra forskerens teoribakgrunn eller ord og uttrykk forskningsdeltakerne selv anvender (Postholm, 2005, s. 89). Det som utmerket seg fra feltnotatene mine var en kombinasjon av det Postholm fremhever: både min teoretiske referanseramme og uttrykk fra forskningsdeltakerne utgjorde sammen fenomener som ble tatt med videre i og kopiert inn i et nytt dokument som startet konstruksjonen av narrative.

Videre leste jeg gjennom *refleksjonsbloggene*, altså spørsmålene og korrespondansen som hadde skjedd på Sangbloggen, og satte disse i tidsriktig kontekst med feltnotatene. Jeg fant det hensiktsmessig å transkribere alle *refleksjonssamtalene*. For å transkribere disse tok jeg utgangspunkt i hvordan Letnes (2014) har brukt deler av Du Bois (1991) sitt transkripsjonssystem. Jeg tok også et valg om å skrive med dialekten til forskningsdeltakerne da dette var mest effektivt å transkribere, og gav mening i forhold til ord og uttrykk som blir brukt i forhold til sangundervisning og sosiale medier. Da refleksjonssamtalene var ferdig transkriberte, leste jeg gjennom dem og markerte de delene hvor forskningsdeltakeren selv fremhevet tema som fremstod som meningsfylt med tanke på studiens tema. I denne prosessen oppdaget jeg tre tema som gikk igjen hos alle forskningsdeltakerne: *identitet, multimodalitet og motivasjon*.

### 3.7.3 Videoobservasjon – avgrensning

Siste steg var å transkribere videoobservasjonene. Grunnet prosjektets omfang og avgrensning valgte jeg å ikke transkribere helheten av videoobservasjonene da det ville blitt for omfattende. Jeg transkriberte derfor de hendelsene som utmerket seg innenfor kategoriene identitet, multimodalitet og motivasjon, og tok de med videre i konstruksjonen av narrativer. De to øktene hvor det ble benyttet videoobservasjon stilte jeg meg likevel noen veiledende spørsmål for å velge ut seksjoner til analysen. I følge Postholm er en måte å utføre åpen koding på å analysere et intervju eller en observasjon i sin helhet og spørre seg selv hva som ser ut til å skje her (2005, s. 89). Jeg spurte meg:

#### ØKT 2 (VO.2.)

- Hvordan er elevens kroppslige reaksjoner i møte med appen ”Sing it! App by Smule”?
- Hvordan utspiller samspillet mellom elev, lærer og digital ressurs seg?

#### ØKT 3 (VO.3.)

- Hvordan er elevens kroppslige reaksjoner i møte med å gjøre opptak med programvaren ”GarageBand”?
- Hvordan utspiller samspillet mellom elev, lærer og digital ressurs seg?

Sangtimene var strukturert inn i tre deler: oppvarming, hoveddel og avslutning. Jeg valgte å ikke inkludere oppvarmingsdelene, da det som skjedde her var uavhengig av opplegget og var rettet direkte på elvens sangteknikk. Målet var ikke nødvendigvis å hente like mye materiale fra hver enkelt forskningsdeltaker, men heller lete etter hendelser som kunne bidra til svar til studiens problemstilling og forskningsspørsmål.

#### 3.7.4 Aksial koding

De ulike transkripsjonene satte jeg videre sammen til narrativer sammen med de kategoriene som hadde oppstått i analysen hittil. Jeg hadde allerede identifisert tre hovedkategorier, og relaterte de nå til sine subkategorier. Dette kalles aksial koding, og gjøres for å finne sammenhengen mellom de ulike fenomenene (Postholm, 2005, s. 89). Målet her er å spesifisere en kategori ved hjelp av de ulike forholdene som skaper dem. For å lete etter disse subkategoriene printet jeg ut alle de ferdig konstruerte narrative og la dem foran meg på rekke. Jeg leste nøye gjennom dem, og stilte meg spørsmålene *når, hvorfor og under hvilke forhold* dukker denne kategorien opp, i tråd med Postholm (2005, s. 90). Dermed fargekodet jeg områdene i narrative hvor kategoriene oppstod. Dette er presentert i kapittel 4 analyse og oppdagelser.

Datamateriale fra de ulike deler av empirien ble kodet for å lettere kunne manøvrere meg fram og tilbake i skapelsen av narrative. Etterhvert som forskningsprosessen ute i felten pågikk vokste også datamaterialet (se figur 3.3). Å kode materialet på en oversiktlig måte er viktig da det er en prosess med ulikt datamateriale som utvikles over tid. Kodingen ble slik:

Videoobservasjon = **VO**

Feltnotat = **FN**

Refleksjonsblogger = **RB**

Refleksjonssamtaler = **RS**

Jeg la deretter til tall bak koden for å markere *hvilken økt* og *hvilken elev* materialet var hentet fra. En kode kunne for eksempel se slik ut: **VO.1.2** = Videoobservasjon, økt 1, elev 2.

Narrative ble deretter skrevet på en mest mulig fortellende måte med et levende språk, hvor kontekst og nødvendige rammefaktorer for hendelsene ble inkludert.

<b>MATERIALE</b>	<b>LENGDE</b>
Feltnotater <ul style="list-style-type: none"> <li>• 6 økter</li> </ul>	7 sider
Transkripsjoner fra refleksjonssamtaler <ul style="list-style-type: none"> <li>• 3 samtaler</li> </ul>	37 sider
Videoobservasjon, råmateriale <ul style="list-style-type: none"> <li>• 6 økter</li> </ul>	3 timer (180 min.)
Transkripsjoner fra Sangbloggen <ul style="list-style-type: none"> <li>• 2 runder med spørsmål</li> </ul>	5 sider
<b>TOTAL</b>	49 sider Transkripsjoner og feltnotat 3 timer (180 min.) videoobservasjon

**Tabell 3.2: Oversikt datamateriale**



## 4 ANALYSE OG OPPDAGELSER

### 4.1 Innledende analysearbeid

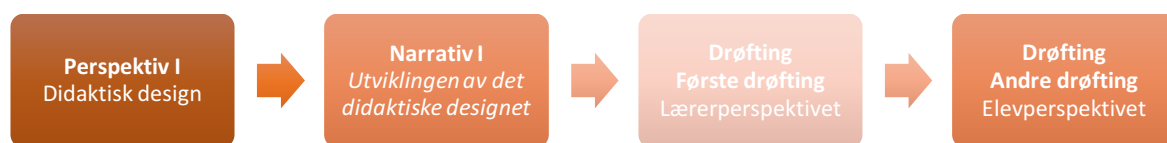
I kapittel 3 gjorde jeg rede for hvordan analysearbeidet fikk en oppskrift og fremgangsmåte gjennom narrativ analysemetode. I en abduktiv forskningslogikk er det forskerens forforståelse som er årsaken bak de forklaringene som blir valgt. Denne forforståelsen er noe jeg har hatt med meg gjennom hele prosjektet, og i analysearbeidet besitter jeg allerede en praktisk og teoretisk forforståelse basert på det didaktiske opplegget jeg har gjennomført. Jeg gikk likevel inn i analysen med et åpent sinn og en refleksiv forskerrolle, noe som var avgjørende for å oppdage mønster som jeg kanskje ikke hadde forutsett kunne oppstå. I empirien identifiserte jeg som tidligere beskrevet tre ulike kategorier som jeg løftet fram. Disse kategoriene tolkes som elementer i elevenes meningssskaping i møte med det didaktiske designet.

#### 4.1.1 Perspektiver i analysen

Grunnet studiens kompleksitet valgte jeg å gjøre analysen og drøftingen ut ifra to ulike perspektiver. Dette ble gjort fordi konstruksjonen og gjennomføringen av det didaktiske designet spiller en viktig rolle for å kunne besvare problemstillingen. Selv om jeg ikke har forsket på meg og min rolle som forsker og lærer, forsker jeg på hvordan man kan skape et design som bruker teknologi i sangundervisning. De to perspektivene skal til slutt bidra til å besvare studiens problemstilling. Dette blir gjort i en avsluttende drøfting i kapittel 5.

#### 4.1.2 Perspektiv I: Didaktisk design

Første perspektiv er delt inn i to, og omhandler både lærerperspektivet og elevperspektivet av det didaktiske designet. Lærerperspektivet behandler studiens første forskningsspørsmål som er: *hvordan designe sangundervisning hvor digital teknologi brukes som læringsressurs?* Videre følger elevperspektivet som behandler studiens andre forskningsspørsmål: *hvordan opplever elevene det utprøvde didaktiske designet?* Dette er visualisert i figur 4.1.



**Figur 4.1. Analyse og drøfting av perspektiv I: Didaktisk design**

#### 4.1.3 Perspektiv II: Elevers meningsskaping

Andre perspektiv omhandler elevers meningsskaping, og behandler studiens tredje forskningsspørsmål: *hvordan skaper elevene mening i møte med et didaktisk design som gjør bruk av digital teknologi i sangundervisning?* Som tidligere beskrevet<sup>6</sup> valgte jeg å konstruere et narrativ for Nora, Lise og Heidi for hver økt. Etter hvert narrativ følger en oppsummering og drøfting av kategorien som ble trukket fram. Til slutt kommer en avsluttende drøfting hvor jeg behandler det tredje forskningsspørsmålet. Dette er visualisert i figur 4.2.



**Figur 4.2. Analyse og drøfting av perspektiv II: Elevers meningsskaping**

<sup>6</sup> Se kapittel 3.3 Narrativ analyse



## 4.2 Første perspektiv - didaktisk design

Jeg skal nå behandle studiens første perspektiv som er det didaktiske designet. Jeg har konstruert et narrativ som forteller om hvordan utviklingen av designet foregikk. Dette narrative blir videre brukt for å drøfte første og andre forskningsspørsmål.

### 4.2.1 Kategori 1: Design for læring

*For å utarbeide det didaktiske designet måtte jeg sette meg inn i den digitale kulturen eleven daglig tar del i, og brukte Twitter, Instagram, YouTube, blogger og synge-apper for å lete etter hva som fantes av digital teknologi relatert til sangundervisning. Jeg oppdaget et helt hav av ressurser som jeg ikke ante eksisterte, og avgrensning ble nødvendig. Jeg underviser på en musikk-skole hvor jeg har både barn og voksne som elever. For å kartlegge hvilke digitale ressurser de bruker for å øve hjemme gjennomførte jeg en uformell samtale med alle elever, og basert på dette gjorde jeg et utvalg av hvilke apper jeg skulle ta med i designet<sup>7</sup>. Det viste seg at sangelevne har ulik hensikt med å bruke digitale ressurser mellom sangtimene, alt fra å finne akkorder og tekst til en sang, til å publisere syngevideoer i sosiale medier. Jeg følte en nysgjerrighet til sistnevnte: hva er det som motiverer sangelever til å publisere videoer av at dem selv synger på virtuelle plattformer? Jeg tok et valg om å inkludere "YouTube"<sup>8</sup> og "Instagram"<sup>9</sup>, to apper som ble nevnt av flere sanglever, og som jeg også har personlig erfaring med. En app som befinner seg både i kategorien sosiale medier og musikkapp er "Sing! App by Smule"<sup>10</sup>. Dette er en karaokeapp som blant annet tilbyr brukeren å synge sammen med andre brukere virtuelt. Jeg hadde ingen tidligere erfaring med denne appen, og etter å ha testet den selv tok et valg om å inkludere den i det didaktiske designet. Blant sangelevne jeg spurte var det ingen som nevnte "GarageBand"<sup>11</sup>, noe jeg fant overraskende siden det er en relativt populær programvare som tilbyr brukeren å skape musikk og gjøre opptak på en enkel måte med både smarttelefon eller data. Jeg valgte å*

---

<sup>7</sup> Se vedlegg 4: digitale ressurser i sangundervisning

<sup>8</sup> Nettsted hvor man laste opp, dele og se videoer med fri tilgang til informasjon (<https://www.youtube.com/intl/no/yt/about/>)

<sup>9</sup> Et sosialt nettverk hvor man kan redigere og dele både bilde og video, og sende direkte sendt video. (<https://itunes.apple.com/no/app/instagram/id389801252?l=nb&mt=8>)

<sup>10</sup> Karaoke-app hvor man kan spille inn video alene eller med andre brukere, redigere med filter på både stemme og bilde, og dele det (<https://www.smule.com/about>)

<sup>11</sup> <https://www.apple.com/no/mac/garageband/>

inkludere GarageBand på grunn av opptaksmulighetene. Jeg hadde dermed fire ulike programvarer hvor både video og audio kunne benyttes. Selander & Kress (2012) sin bok "Læringsdesign i et multimodalt perspektiv" ble utgangspunktet for det didaktiske designet. Her beskrives det hvordan man gjennom multimodalitet kan forme sosiale prosesser og skape et utgangspunkt for læring som en kommunikativ handling. Sangundervisningen er et kunstfag som bærer preg av en kroppslig tilnærming til undervisningen, og jeg ønsket inspirasjon til å gjøre undervisningen estetisk. "Sanselig didaktisk design: SPACE ME" (Østern & Strømme 2014) ble derfor en inspirasjon til å kombinere det didaktiske med en multimodal og kroppslig tilnærming til sangundervisningen. Grunnet masteroppgavens omfang og tidsperspektiv valgte jeg å gjennomføre samme undervisningsopplegg på tre forskningsdeltakere, og fordele det over tre økter. I tillegg til øktene ville jeg ha en plattform hvor elevene kunne reflektere over opplegget som hadde blitt gjennomført, hvor jeg stilte refleksjonsspørsmål som de kunne svare på der. Egenvurdering er et viktig moment i sangelevens utvikling, og den lukkede bloggen "Sangbloggen" ble derfor opprettet til dette formålet. På denne måten inkluderte jeg både det fysiske og det virtuelle læringsrommet i det didaktiske designet. I følge rammeplanen for kulturskolen er viktige handlinger med musikkfaget å utøve, formidle, lytte, reflektere og skape, og en av arbeidsformene er blant annet bruk av digitale verktøy (Norsk Kulturskoleråd, 2016, s. 45). Den digitale teknologien jeg inkluderte i det didaktiske designet og som iscenesatte læringen var alle elementer som kunne bidra til at eleven skulle oppnå disse musiske handlingene. Et av målene med opplegget var å gjøre eleven til en aktiv deltaker i egen læringsprosess, og bidra til å gjøre eleven til en selvstendig musiker, noe som også er en del av målene i fagplan for musikk (Norsk Kulturskoleråd 2016, s. 47).

*"(...) Det jeg er ute etter er ikke nødvendigvis det tekniske bak appene som blir brukt, men reaksjonene til elevene som får en annen inngang til læring. Ved å bruke ulike modaliteter til dette vil kanskje elevenes tankeprosess og refleksjoner rundt redskapene utvikle seg i løpet av de tre øktene" (forskerlogg, 2.mars).*

Det didaktiske designet var nå ferdig planlagt og klart til å gjennomføres, selv om jeg var bevisst på at endringer kunne oppstå underveis. Hovedstrukturen på øktene var: oppvarming: varme opp kropp og stemme, snakke hva vi skulle gjøre – hoveddel: jobbe med app og programvare – avslutning: refleksjon og planlegge mellomarbeid til neste økt. I tredje økt og arbeidet med GarageBand skjedde det en uventet endring i forhold til det praktiske utstyret, selv om jeg hadde gjort nødvendige forberedelser i forkant av opplegget. "Jeg ber Nora

*synge refrenget så sterkt som hun kommer til å synge slik at vi får testet lydnivået på datamaskinen. Vi merker oss at lydnivået ble for sterkt for den innebygde mikrofonen til datamaskinen, og at lyd kvaliteten ble skurrete og dårlig. Derfor gjør vi heller opptaket med GarageBand på iPhone, siden den har bedre mikrofon enn den datamaskinen som var tilgjengelig” (VO.1.3.). Jeg erfarte også at ”Sangbloggen” fikk flere formål enn først antatt, for svarene som ble gitt her gav mening i forhold til å modifisere undervisningsopplegget mot neste økt som skulle gjennomføres. Heidi og Lise følte at det er bedre å ha kommunikasjon med sanglærer på e-post, fordi det er en mer direkte og personlig samtale de kan svare på (RS.3.1., RS.2.1.). Lise fremhevet også at sangtimen opplevdes mer interaktivt: at hun måtte gjøre ting hjemme, mer enn å bare synge slik hun gjør til vanlig. Nora fikk ikke til å logge seg inn på Sangbloggen, hun søkte det opp på Tumblr men skjønnte ikke helt hvor hun skulle finne den. Hun bruker heller ikke e-post, så Nora foretrekker helst at man bruker SMS eller direktemeldinger på Instagram (RS.1.1.).*

#### 4.2.2 Drøfting av første perspektiv – didaktisk design

##### **Lærerperspektiv**

Første perspektiv av analysen – lærerperspektivet - fokuserer på det didaktiske designet som ble konstruert og benyttet i prosjektet. Jeg skal nå foreta en drøfting med utgangspunkt i det første forskningsspørsmålet: hvordan designe sangundervisning hvor digital teknologi brukes som læringsressurs?

##### **Rammefaktorer og redskaper**

Både Koehler & Mishra (2009) og Selander & Kress (2012) påpeker at design er viktig for pedagoger å kunne utvikle undervisningen i forhold til fagets kompleksitet. For å designe en undervisning med digital teknologi som læringsressurs er det flere kompetanser som er viktig hos læreren, og den viktigste er den faglige kompetansen. I mitt undervisningsdesign brukte jeg fagterminologi som mål for opplegget. Appene som ble inkludert i designet ble brukt fordi de hadde en hensikt for sangelevens læring, ikke bare for å prøve ut noe av ren nysgjerrighet fra min rolle som lærer. Både Smule, YouTube, Instagram er såkalte innholdsfellesskap (Haugseth, 2013, s.74) hvor sangeleven kan både lytte, formidle, utøv og skape, altså elementer sin er viktige for utvikling i musikkfaget. På slike innholdsfellesskap kan også brukeren få tilbakemeldinger og kommentarer fra andre dersom han eller hun publiserer noe

selv. Dette kan skape rom for kritisk refleksjon, og gir et ansvar til læreren om å gjøre eleven bevisst på at disse tilbakemeldingene ikke nødvendigvis kommer fra mennesker med faglig kompetanse. Det kan tenkes at en lærer uten tilstrekkelig kompetanse i musikk som opererer med denne typen teknologi ikke kan gi kompetente tilbakemeldinger. Bøe (2010) fremhevet i sin studie hvordan YouTube blir brukt som demonstrasjon i musikktime av musikkklærere som mangler faglig kompetanse og ikke bruker instrumenter. Slik kan man si at det er viktig at design med teknologi ikke skal erstatte den tradisjonelle musikkundervisningen, men heller være et bidrag til nyskapende undervisning.

Uansett hvor nøye og detaljert man planlegger et undervisningsopplegg kan uventede hendelser oppstå. Dette kan være menneskelige faktorer som er vanskelig å komme utenom, som for eksempel kan elevens dagsform kan prege sangstemmen. Men det kan også være hendelser som oppstår i det teknologiske, noe som er et kritisk element når man jobber med teknologi. Et eksempel på dette er i tredje økt. Da fungerte ikke den innebygde mikrofonen på datamaskinen slik som forventet grunnet lydnivået til elevens sangstemme, noe som gjorde at vi heller gjorde opptak med iPhone. Mitt design tok utgangspunkt i sangundervisning, en kontekst hvor teknologiske redskaper i utgangspunktet ikke er et ukjent fenomen.

Opptaksutstyr, avspillingsenheter, mikrofon og PA-anlegg er bare noe av teknologien som er ofte brukt i et sangundervisningsrom i kulturskolen og andre institusjoner i dag, men ikke gitt at det er tilgjengelig i alle institusjoner. Et av målene med designet var å bidra til elevens selvstendighet, og at det skulle være overførbart slik at elevene selv kunne gjennomføre øvelsene vi gjorde også hjemme. Vi brukte derfor ikke noe annet eksternt utstyr enn mobiltelefon og datamaskin, og det eneste vi var avhengig av var internett og nok strøm på enhetene som ble benyttet. Koehler & Mishra (2009) beskriver at en av utfordringene med teknologi er at det er i konstant utvikling og har en variabel natur. Dette stiller utfordringer til læreren som gjerne må lære seg å forstå og benytte teknologien på egen hånd, og være forberedt på at noe også kan gå galt siden noen digitale ressurser er mer stabile enn andre. Erfaring om ulike apper sin funksjon vil derfor komme læreren til gode.

### **Transformering av kunnskap**

I utdraget fra forskerloggen kan vi se at målet med designet ikke nødvendigvis var økt for økt, men helheten av dem, og den indre læringsprosessen til eleven. Selander & Kress fokuserer på at transformeringen av kunnskap, altså det som skjer iscenesettelsen, ikke er en lineær

prosess, men kan være undersøkende og skisseaktig for å nå fram til en ny representasjon (2012, s. 96). I analysen av det didaktiske designet kom det fram at denne måten å se på transformering av kunnskap hos sangeleven foregikk i samme prosess. Forskningsdeltakeren var hele tiden delaktig i sin egen læringsprosess både med refleksjon på økten og mellom øktene. Jeg tolker dette som at den endelige representasjonen<sup>12</sup> av kunnskap oppstod etter at opplegget var gjennomført, og refleksjonssamtalene hadde funnet sted. Her fikk elevene selv sette ord på læringsprosessen sin og hva de hadde oppnådd.

Hvordan det didaktiske designet her inkluderer sosiale medier og andre apper i en formell læringssekvens gjør at læringen skjer på et annet nivå som utfordrer både sangeleven og sanglærerens forståelse av hvor læringen skjer. Med utgangspunkt i Selander & Kress sin modell av en formelt innrammet læringssekvens kan en gjøre et forsøk på å analysere akkurat dette. Ressursene for læring som blir tilbudt i dette prosjektet er appene 1) YouTube, Instagram 2) Smule og 3) GarageBand, det er altså disse som på hver økt iscenesetter den kommunikative situasjonen og som fanger oppmerksomheten til mottakeren. Bruk av appene har ulike mål med seg som i hovedsak er å utøve, formidle, lytte, reflektere og skape (Norsk Kulturskoleråd 2016). Det viser seg at det å reflektere er et sentralt element i det didaktiske designet. Ikke bare er det et mål med sangundervisningen for å kunne utvikle seg på sitt instrument, men det er en del av den andre transformasjonssyklusen i en formelt innrammet læringssekvens. Appene som ble brukt i designet tilbyr eleven å delta i en transformeringsprosess som finner sted også utenfor det formelle læringsrommet. Designet var delt opp i tre ulike sekvenser (økt 1, økt 2, økt 3) med mellomarbeid og en refleksjonssamtale til slutt. Læringen kan likevel skje i et større og utvidet perspektiv, særlig fordi eleven har tilgang til de ulike ressursene som brukes i den formelle læringssekvensen også i den uformelle. Sangeleven blir derfor en aktiv deltaker av informasjonen (Selander & Kress, 2012, s. 89). Med dette kan man argumentere for at det didaktiske designet ikke bare omhandler å skape nye idéer for læring, men også får en sosial betydning.

Et annet mål i det didaktiske opplegget var å gjøre eleven til en aktiv deltaker i egen læringsprosess og bidra til selvstendighet. Selv om det viktigste innholdet i instrumental –og

---

<sup>12</sup> Se figur 2.1. En formelt innrammet læringssekvens (Selander & Kress 2012) s. 26

vokalopplæringen i kulturskolen er å utøve musikk, er det å gjøre elevene selvstendige og ansvarsbevisste viktige mål (Norsk Kulturskoleråd, 2016, s. 46). Dette harmonerer med sosiokulturell læringsteori som omhandler at mennesket er i en stadig utvikling som blir påvirket av fellesskapet rundt, og hva en elev kan klare å oppnå alene etter å ha mottatt hjelp og veiledning av en annen (Säljö 2016).

### **Maktforholdet i læringsrommet**

I kartleggingen av hvilke digitale ressurser sangelever benytter kommer ulikhetene av ressurser som brukes i en uformell kontekst fram. Dette er læring sangeleven selv tilegner seg, og som sanglæreren bør være bevisst på i planleggingen av sin undervisning for å kunne møte eleven der den er. Læringen som foregår utenfor de formelle institusjonene vil utfordre maktrelasjonen mellom den som underviser og den som skal lære, og lærerens ekspertise vil av denne grunn bli utfordret (Selander & Kress, 2012, s. 17). Forholdet mellom formell og uformell musikkopplæring blir også problematisert av Hanken & Johansen med det å trekke ”elevens egen musikk” inn i skolens undervisning, en interesse som kan ha en idealistisk og velment intensjon, men som kan ende i et asymmetrisk maktforhold der musikk læreren tillater at noe som kommer utenfra slippes inn (2013, s. 245).

I mitt design tok jeg utgangspunkt i elevens interesse, hvor de fikk jobbe med sanger de hadde kjennskap til. I prosjektet var det ingen av elevene som ikke ville gjøre noe av arbeidet i selve øktene, men det var derimot mindre oppslutning om arbeidet mellom øktene. Dette er en utfordring i forhold til å designe en undervisning med teknologi, fordi eleven selv kan sitte på mer kunnskap rundt bruk av en app enn det læreren selv gjør. Likevel ligger den store forskjellen i at sanglæreren har pedagogisk fagkunnskap, mens eleven bare har teknologisk kunnskap. Disse ulike sidene ved kunnskap blir framstilt i TPACK modellen<sup>13</sup>, hvor kjernen av god læring med teknologi er faglig innhold, pedagogikk og teknologi. For å designe sangundervisning med digital teknologi har man som sangpedagog store muligheter til å oppnå et nytt nivå av undervisningen siden man ikke bare sitter på den faglige kompetansen, men også den pedagogiske. Ved å utvikle sin teknologiske kunnskap vil man ekspandere læringsrommet i selve undervisningen, og unngå et asymmetrisk maktforhold mellom elev og lærer. Dette harmonerer også med hvordan Østern & Strømme beskriver

---

<sup>13</sup> Se figur 2.3 Teknologisk pedagogisk faginnholdkunnskap – TPACK (Koehler & Mishra, 2009) s. 28

hvordan lærerrollen forskyves til å bli igangsetter, veileder og dramaturg – en rolle som innebærer å ta sjanser siden resultatet av et design ikke er ferdig definert (2014, s. 206).

### **Elevperspektivet**

Det andre perspektivet av analysen – elevperspektivet – fokuserer på hvordan elevens opplevelse av det didaktiske designet fremsto. Alle de tre forskningsdeltakerne gjennomførte de tre øktene, men bare to av de tre brukte Sangbloggen. Jeg skal nå drøfte det andre forskningsspørsmålet: *hvordan opplever elevene det utprøvde didaktiske designet?*

### **Iscenesettelsen – kontekstuell innramming av uformelle ressurser**

Underveis i prosjektet oppdaget jeg at blogg, metoden som ble brukt for å skape et virtuelt rom for sanglærer og sangelev, ikke opplevdes som optimalt for alle forskningsdeltakerne. To av tre forskningsdeltakere logget seg inn på bloggen og besvarte spørsmålene, men uttrykte likevel at de foretrakk å holde kommunikasjon med sanglæreren på e-post, da dette opplevdes mer personlig. Med dette tolker jeg at en blogg opplevdes for utenforstående for sangeleven i denne konteksten. Iscenesettelsen av en aktivitet forutsetter i følge Selander & Kress (2012) en kontekstuell innramming, hvor institusjonelle mønstre som normer, rutiner, regler og sanksjoner er med på å forme hvordan eleven videre gestalter sin egen forståelse. Hanken & Johansen (2013) diskuterer om uformelle læringspraksiser er så bundet til sine bestemte kontekster at de ikke kan flyttes, og stiller spørsmålet om man kan definere de som uformell når de blir trukket inn i en formell sammenheng. Kanskje kunne Sangbloggen fungert bedre dersom den hadde blitt benyttet over lengre tid, og at tre økter ble for kort tid for å skape en trygghet hos forskningsdeltakerne rundt ressursen.

I skapelsen av designet fremhevet jeg hvordan min forforståelse spilte en viktig rolle. Men forskningsdeltakernes forforståelse spiller også inn på hvordan de opplevde det didaktiske designet. Nora, som hadde tidligere erfaring med appene som ble brukt, opptrådte mer avslappet<sup>14</sup> til designet og var den deltakeren som ikke logget seg inn på Sangbloggen. Heidi og Lise som ikke hadde like mye erfaring var de som brukte bloggen og besvarte refleksjonsspørsmålene mellom øktene. Dette omhandler hvor fortrolig forskningsdeltakerne var med ressursene som ble brukt, og forståelse for situasjonen (Selander & Kress, 2012, s.

---

<sup>14</sup> Dette blir drøftet nærmere i kapittel 4.3

87). Forskningsdeltakernes forforståelse var dermed også delaktig i hvordan deres opplevelse av det didaktiske designet var.

### **Kommunikasjon mellom elev, teknologi og pedagog**

Lise brukte begrepet ”interaktivt”, og fremhevet at hun likte at hun måtte gjøre mer ting mellom sangtimene. At eleven vurderer seg selv underveis fungerer nyttig både for lærer og elev, da begge får vite hvordan læringsprosessen utvikler seg. Dette bidro til å forme det didaktiske opplegget, og kalles formativ vurdering (Hanken & Johansen, 2013, s. 125). Ved å bruke f.eks. en loggbok i undervisningen kan elevene bli i stand til å vurdere kvaliteten på egen musisering og ta stilling til egen utvikling, noe som vil bidra til en god læringsprosess (Norsk Kulturskoleråd, 2016, s. 58). Selander & Kress ser på læring som en kommunikatív handling hvor en viktig del av den formelle innrammede læringsprosessen er at samspillet og dialogen mellom deltakerne er betydningsfull. I sosiokulturell læring er språket det viktigste verktøyet for mediering av kunnskap (Säljö, 2001, s. 85). Slik kan man si at språk som verktøy er sentralt i kommunikasjonen og forståelsen mellom menneske og teknologi.

### **Representasjon**

Hvordan elevene gestalter kunnskap i musikk har tradisjonelt sett knyttet til hvordan musikalske parameter henger sammen, f.eks. hvordan man bruker puls og rytme til å sette sammen enkelte toner til fraseringer, og uten tonalitet og harmonikk der tonene i en skala får relasjoner til hverandre er det vanskelig å oppfatte noe som en melodi (Kempe & West, 2010, s. 23). Dette er selvsagt fortsatt grunnleggende elementer for musikalsk forståelse og oppfatning av hva musikk er. Men basert på mitt didaktiske design vil jeg påstå at det er flere elementer til sangundervisningen som påvirker elevenes opplevelse av læring, og de teknologiske kan argumenteres for å være en del av sangelevne i dagens samfunn både sosialt, biologisk og psykologisk. Selv om forskningsdeltakerne ikke hadde erfart å bruke apper i undervisningen tidligere var det ingen som opplevde det negativt, men møtet med teknologien var preget av en nysgjerrighet. I følge Selander & Kress (2012) er spørsmålet om hvilke kunnskapsområder som bearbeides og hvordan elevene skaper mening svært komplekse i et digitalt miljø. Dette omhandler at elevene kan være i flere læringsrom på samme tid. I dette prosjektet tror jeg likevel det ble ganske tydelig for elevene at læringsprosessen ble iverksatt på sangtimen, siden vi prosjektet med en dialog og felles



gjennomgang før mellomarbeidet til neste økt ble utgitt. Dette ble en ny type undervisning for dem, men den var fortsatt kontekstualisert til sangundervisningen.

### 4.3 Andre perspektiv - elevers meningsskaping

Jeg skal nå behandle studiens andre perspektiv som er elevers meningsskaping. Jeg har konstruert tre narrativer basert på de tre kategoriene jeg har funnet i empirien som er identitet, multimodalitet og motivasjon. Narrativene har fått en egen fargekode basert på hvilken forskningsdeltaker de tilhører for å strukturere analysen. Etter hver kategori følger en oppsummering og drøfting av den enkelte kategorien, hvor alle mønstrene som ble oppdaget på tvers av narrativene blir presentert i en modell. Avslutningsvis kommer en oppsummering og drøfting av studiens tredje forskningsspørsmål *”hvordan skaper elevene mening i møte med et didaktisk design som gjør bruk av digital teknologi i sangundervisning?”*

#### 4.3.1 Kategori 2: Identitetsarbeid

I den første økten blir forskningsdeltakerne introdusert for Sangbloggen og hvordan de skal bruke den. Deltakerne får deretter i oppgave som mellomarbeid å lage en spilleliste på YouTube som skal inneholde videoklipp de synes er inspirerende i forhold til sang. Spillelisten skal inneholde minst tre ulike klipp, men gjerne flere. Det eneste kriteriet for innholdet til spillelisten er at det skal kunne relateres til sang og musikk. Spillelisten deles deretter med sanglærer på Sangbloggen. På Instagram har det blitt en trend for sangere å dele filmer av seg selv når de synger egne låter eller coverlåter. Dersom forskningsdeltakeren har en brukerkonto her skal de lage en liste med navnet på brukerkontoer til sangere de liker, og dele dette med sanglærer på bloggen. Spillelisten diskuteres sammen med sanglærer på neste time, og det er her de følgende narrativene finner sted.

#### ***Nora - ”Det e bare det at æ vil at folk ska hør, egentlig”***

RS.1.1. Nora lagde en spillelisten ”Sang” på YouTube til første økt, og hun går stadig inn og lytter til og legger til nye låter der. Nora forteller at i arbeidet med denne oppdaget hun noen nye sangere som Lana Del Ray og Amy Winehouse. Siden Nora er aktiv bruker på Instagram følger hun en del andre sangere her som hun ikke husker navnet på. ”Har du noen gang delt en video og fått kommentarer fra noen andre sangere?”, spør jeg . ”Æ veit ikke, men æ har

fått likes<sup>15</sup> fra andre sangerer. Åsså har æ sånn derre ting der du kan se korr mange unike kontoa som har sett på sangan mine og korr mang som har lagra”, forteller Nora engasjert. ”Ja, åsså har The Stream<sup>16</sup> har bynt å følg mæ,” påpeker hun stolt. Videre forteller Nora at hun har en åpen konto på Instagram hvor hun legger ut syngvideoer og bilder med venner. Resten er private brukere hvor hun bare legger ut tullevideoer, altså lukkede kontoer bare venner har tilgang til. ”Så når du legger ut slike videoer av at du synger, har du noen kriterier for hva du legger ut på Instagram?”, spør jeg. Nora tenker litt. ”Æ tenke det må være reint... Åsså må det ikke vær førr my gnell fordi da kan det jo bli litt sånn skurring i lyden”, svarer hun. ”Ja, i mikrofonen?”, spør jeg. ”Ja. Æ e egentlig ganske kresen på det, det må vær ganske bra føle æ. Æ må ha tatt mange videoa åsså må æ ha hørt gjennom alle, så må æ finn ut ka æ må gjør bedre og sånt”, forteller hun. ”Åsså høre æ litt med vennan mine og. Høre nån gang om dem syns det e fint. Førr å vær helt sikker”, foreller hun. Jeg spør Nora hvor mange følgere hun har på den åpne Instagram-kontoen. ”Ett tusen og nå. Så det e ca. tre-fire tusen som ser det hver gang”, svarer hun. ”Men når du legger ut slik på Instagram, er du redd for å få tilbakemeldinger som ikke er så artig”, spør jeg. ”Ja, det kan vær litt skummelt, men da bare slette æ dem. Æ hakke fått det da, men hvis æ hadd fått det så hadd æ sletta dem, førr det ikke nå artig liksom å ha det der”, forteller hun med et smil. Nora forteller meg litt om hennes opplevelse av å publisere sin første syngvideo på Instagram, noe hun var veldig nervøs for og tenkte nøye gjennom. ”Så æ hørt med mamma og pappa for begge dem hell’ på med musikk. Pappa spille i band og sånt” forteller hun stolt. Jeg spør Nora om hun spurte foreldrene om tillatelse til å legge ut filmen på Instagram, eller om de synes det var bra nok til å kunne publiseres. ”Æ spurt ka dem syns, og pappa e veldig flink til å hør sånn om ting e surt og sånt”, sier hun. ”Og han synes det var bra nok?”, spør jeg. ”Ja”, sier Nora. ”Har du et mål om å gjøre det for å bli kjent?”, spør jeg. ”Nei. Det e bare det at æ vil at folk ska hør, egentlig. Dem får vit ka æ like”, svarer hun, og utdyper ”Æ syng hvertall en gang om dagen. Æ kanke gå en dag uten å syng. Det e liksom, sang og sånt gjør mæ glad. Æ bli i godt humør”, flirer hun.

---

<sup>15</sup> Likes er en forkortelse for likerklubb fra andre brukere på sosiale medier.

<sup>16</sup> The Stream er en musikkonkurranse på TV2 hvor deltakerne går videre via delinger på sosiale medier og til slutt kan vinne en platekontrakt.

Nora fremhever likes, egenvurdering, relasjoner til venner og familie. Hun påpeker også at dersom hun får negative kommentarer fra fremmede på Instagram vil hun slette dem heller enn å ha dem liggende der. Hun går gjennom en stor vurderingsprosess før hun publiserer en video på Instagram, selv om lengden på en video her bare er 60 sekunder. Nora sier at hun ikke bruker sosiale media for å bli kjent, men at hun heller vil at folk skal få høre stemmen hennes og vite hvilken musikk hun liker. For å innhente inspirasjon til sang og lytte til musikk bruker Nora flere ulike sosiale medier og innholdsfellesskap.

### **Lise – ”Faktisk så kjenne æ ingen andre enn mæ som høre på det”**

RS.2.1. For å lage en spilleliste med inspirerende sanger gikk Lise gjennom en stor prosess for å finne låter som følte inspirerende eller interessante for henne. ”Så da dreiv æ bare å satt på soffan og bare hørt på my’ musikk og foreldran mine sa sånn.. ka e det du gjør, game du eller nåkka?, men æ dreiv bare å hørt på my’ musikk. Og brukt ganske my’ tid på det, men æ fant fem sanga som æ syns va inspirerende”, forteller hun mens hun ler litt. Lise brukte god tid på å sette sammen en spilleliste som hun kalte ”Beautiful Music”, og valgte låter på grunn av bra tekster, fine videoer, inspirerende artister og uttrykk i låten. Tre av de fem låtene var japanske sanger hentet fra anime<sup>17</sup>. ”Æ dele ikke musikk med så veldig mange førr det ekke så veldig mange æ kjenne som høre på sånn japansk musikk. Det e veldig mange som æ kjenne som høre på K-pop<sup>18</sup>, men ikke japansk musikk. Faktisk så kjenne æ ingen andre enn mæ som høre på det. Så æ driv ikke å vise vennan mine det fordi at de e ikke så veldig interessert i det”, forteller Lise. ”Nei? Så du føler at det blir litt personlig?”, spør jeg. ”Ja. Det e ikke nåkka som æ si tell andre fordi at det e så forskjellig fra ka de like”. ”Så akkurat det med å dele musikk, og følelser rundt det, det er ikke noe du har brukt å gjort?”, spør jeg henne. ”Hvis æ driv å vise folk en låt fra sangtiden så kan dem kritiser mæ førr å vær så veldig emo<sup>19</sup>. Så æ slutta å snakk te dem om ting som e veldig personlig, sånn som probleman mine eller for eksempel musikken, for at den her e jo littegrainn mørk”, forklarer Lise engasjert og peker på en sang på spillelisten. ”Og det e jo den her også, litt emo”, sier hun og peker på en annen sang på spillelisten. ”Så æ gidd ikke å snakke te dem om det. Æ har ikke lyst te å bli kritisert på grunn av musikken som æ høre på”, forteller Lise ettertenksomt. For Lise spiller tekst og budskap en

---

<sup>17</sup> *Anime* er en forkortelse for japanske animasjonsfilmer.

<sup>18</sup> *K-pop* er forkortelse for pop-musikk med tilknytning til Sør-Korea.

<sup>19</sup> *Emo* er en forkortelse for ”emotional”, og en musikksjanger innenfor rock

viktig rolle i musikken hun hører på, og hun har følt på bekymring for å få et stempel i forhold til hvilken musikk hun hører på. ”Så du vil ikke at det skal gi deg et slags stempel fordi du hører på den musikken?”, spør jeg. ”Ja, at æ e en emo og anime girl, æ hakke lyst til å få et slik stempel”, svarer hun. Men denne bekymringen hadde ikke Lise med seg inn i sangundervisningen da oppgaven var å dele en spilleliste med sanglærer. ”Æ bare stolt på at du ikke kom tell å dømme mæ på grunn av at æ like sånn musikk. Fordi at du e jo en sånn musikk-person som like masse forskjellig musikk. Så æ stolt på at du ikke sku kritisere mæ”, forteller hun. På Instagram har Lise tre ulike kontoer: en anime, en privat og en ekstra. Hun har aldri vurdert å legge ut noen syngvideoer på noen av dem. ”Nei, æ ikke sånn som driv på å syng heile tia”, sier Lise. ”Så du liker å gjøre det for deg selv?”, spør jeg. ”Ja, for eksempel hvis æ e alein’ i huset da syng æ, men æ gjør det ikke foran masse folk. I klassen har æ syngt sånn en, to ganga. Og da si dem at æ e flink og sånn, men... æ gjør det ikke foran andre”, sier Lise. ”Åsså på Instagram, grunnen til at æ ikke vise fjeset mitt e fordi at æ har lyst te å vær en på internett som ikke e mæ, men bare e en som kan vær kem æ har lyst te å vær. Sånn at æ kan vær mæ sjøl uten at nån veit kem æ egentlig e”, forklarer Lise.

Lise snakker om relasjonen til venner, familie og sanglærer, og hvilken oppfatning de har av henne både som person og hvilken musikksmak hun har. Lise uttrykker at musikken hun hører på har sterk tilknytning til personligheten hennes og problemene hun har, derfor liker hun å holde det for seg selv. Hun fremhever hvilken musikksmak hun har, og at hun finner tilhørighet i en type musikk og sjanger som ikke er så utbredt blant andre i hennes aldersgruppe, nemlig japansk musikk. Å dele musikkinteresser med sanglæreren føles mindre skummelt fordi hun har en annen type tillitt her som gjør at hun ikke er redd for å bli dømt. Lise reflekterer rundt hvordan ”lik og del”-samfunnet eksisterer i ungdomskulturen rundt henne. Selv om Lise fremstår å ta avstand fra denne kulturen tar hun likevel del i den, men på kontoer som ikke venner eller familie har tilgang til. Ved å skjule ansiktet sitt på internett kan hun være den hun har lyst til å være uten å bli dømt.

### **Heidi – ”Æ villa heller hør ifra folk som æ ikke kjent, kanskje, enn folk æ kjent”**

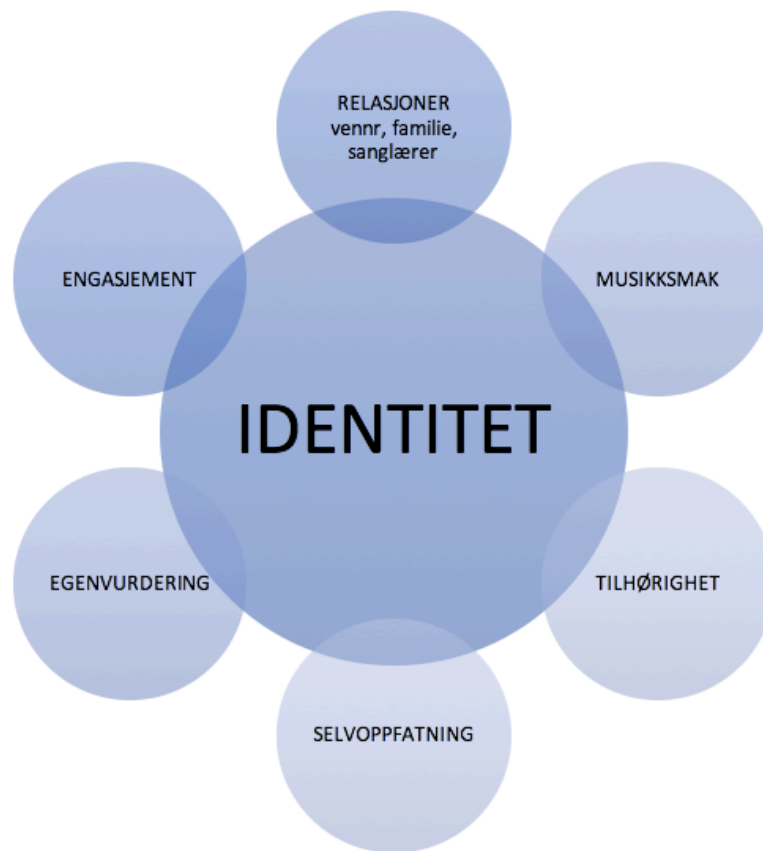
RS.3.1. Heidi forteller meg om spillelisten ved å peke på de ulike titlene og syngte refrenget på de ulike låtene for å se om jeg kjenner dem igjen. Alle klippene hun har lagt til i spillelista har konkret med synging å gjøre, og Heidi forteller litt om hvordan hun bruker dette i forhold til å utvikle stemmen som instrument. ”Når du ser på videoene, prøver du å hente inspirasjon fra

artistene til din egen sangstemme?”, spør jeg. ”Kanskje ikke bevisst, men æ trur når æ høre på forskjellige sanga så trur æ på en måte æ lære mæ litt. Hvis æ ska syng den sangen da, så prøve æ å syng litt sånn som artisten gjør”, forteller Heidi. Tidligere har Heidi delt en syngvideo på YouTube som hun ikke fortalte venner og familie om. VO.3.1. ”Men den har sånn 40 visninga eller nå sånn, så den e ikke spreidd ut te heile verden”, ler hun. Jeg spør Heidi hvordan hun egentlig kom på idéen om å publisere noe der. ”Æ og venninna mi laga en YouTube-kanal som ble helt mislykka, så da tenkt æ at æ kanskje kun prøv å legg ut nå sjøl”, forteller hun litt sjenert. På sangtimen søker vi opp videoen på YouTube for å se den. Heidi ser spent på dataskjermen som laster inn resultater. ”Ja der kjem æ vettu!”, ler Heidi høyt og legger hendene over kinnene i et litt spent, ”oi!”. Jeg trykker ”play”, og stille gitarakkorder og vokalen til Heidi sprer seg ut i rommet. Heidi krummer ryggen på stolen hun sitter på, legger hendene på knærne og mumler at det er litt halvveis gitarspilling mens hun ler forsiktig. ”Sangen der e også spesiell fordi at venninna mi hu gikk bort i fjor vår, så da sang vi i klassen den der i kirka. Så æ har brukt den sangen my”, forteller Heidi. Stemningen i rommet blir med en gang litt mer tynget, og jeg sier til Heidi at låten fikk en helt ny betydning etter den historien. RS.3.1. ”Æ syns alltid det e litt ekkelt å vis fram videoa eller opptak av at æ syng” ler Heidi og heiser opp skuldrene. ”For eksempel, æ hadd bursdag og så skull’ hele familien kom på besøk, åsså bynt dem sånn *jamen du har jo bynt å syng så my, vi må få hør litt da*. Så skull’ dem sett på en sånn video da av at æ sang, og da gikk æ på do”, ler Heidi. ”Du gikk på do? Du ville ikke se på den?”, spør jeg. ”Nei, for alle blir sånn helt still’, åsså høre man bare på. Men når det bare va for dæ så syns æ jo det va greit”, forteller hun. Jeg spør Heidi litt om hvordan hun hadde reagert dersom noen bekjente av henne plutselig hadde oppdaget videoen uten at hun hadde delt den selv. ”Ja, det skjedd jo faktisk, ler hun. ”Det var ikke sånn at du fikk panikk og gikk inn og slettet den da de fant den?”, spør jeg. ”Nei, nei, nei. Den ligg jo der liksom for at æ syns den va bra nok for å legg ut. Så da må æ jo nesten tål at andre ser den”, ler hun. Jeg spør Heidi litt om hvilke kriterier hun hadde før hun delte filmen på YouTube, og om hun hadde noen spesiell hensikt eller mål med å dele den. ”Æ villa heller hør ifra folk som æ ikke kjent kanskje, enn folk æ kjent. Men æ hadde jo tenkt å legg ut mer da, så det e jo på en måte en start. Men æ har ikke lagt ut nå mer siden”, forteller Heidi.

Heidi fremhever hvordan relasjon til venner og familie har påvirkning på hennes musikalske utvikling og identitet. Et dødsfall av en venninne påvirket henne til å legge ut en sang som hadde betydning i vennegjengen ut på YouTube. Heidi framhever altså hvilke følelser som er

knyttet til å vise fram en syngvideo for ulike mennesker, avhengig av hvilke relasjoner det er snakk om. Det er lettere for Heidi å vise det fram til sanglæreren enn å vise det fram til familien i bursdagselskap. Det er vanskelig for Heidi å si hvilke mål hun har med å dele videoer, men hun vil heller ha tilbakemeldinger fra ukjente enn bekjente.

## Drøfting av kategori 2: Identitetsarbeid



Figur 4.3: Mønster identifisert i kategorien identitet

I modell 4.3 kan vi se hva forskningsdeltakerne selv fremhevet som meningsfylt i arbeid med identitet. Subkategoriene inneholder elementer fra musikkundervisning (musikksmak, egenvurdering, relasjon til sanglærer), og elementer av personlig relevans (engasjement, relasjoner til venner og familie, tilhørighet, selvoppfatning). Dette kan tolkes som at elevene bærer med seg personlig erfaring inn i sangundervisningen som også tas med ut av undervisningsrommet, og at læringsrommet ikke nødvendigvis er noe som bare eksisterer innenfor musikk skolens vegger.

På sosiale medier finner forskningsdeltakerne et sted å uttrykke seg og sin personlighet, hvor ingen som kjenner dem personlig. De får uttrykke følelser og ting som opptar dem gjennom sang i et virtuelt rom, noe som forskningsdeltakerne uttrykker er vanskelig å gjøre ansikt til ansikt med venner og familie. Alle de tre forskningsdeltakerne fremhevet relasjoner til

familie, venner og sanglærer, altså er tilhørighet viktig for dem. Denne tilhørigheten kan også observeres i lys av musikksmak og hvilken rolle eleven selv kategoriserer seg i, og er en del av identitetsarbeidet hos individet. Lise uttrykker særlig hvordan hun føler en tilhørighet til en musikksjanger som ingen av vennene hennes forstår eller kjenner seg igjen i. I følge Ruud kan musikken som estetisk aktivitet skape en ramme rundt det å leke med og prøve ut sin egen identitet (1999, s. 117). Siden forskningsdeltakerne er i alderen 13-14 er det et stadium med mye utprøving for å finne ut hvem man er. Heidi forklarer hvordan blant annet at hun imiterer andre artister hun hører på YouTube for å lære seg en sang og utvikle sin egen stemme. Dette kan en også tolke som arbeid med sin musikalske identitet, og hvordan kunstneriske valg til syvende og sist må bli tatt av eleven selv, uansett hvor mye veiledning hun eller han får fra sanglæreren (Sadolin, 2012, s. 6).

I narrative fremkommer det at måten forskningsdeltakeren snakket om egen bruk og erfaringer med sosiale medier reflekterte en holdning som hadde tilknytning til deres egen identitet og selvoppfatning. Musikk og identitet er et tema som har blitt skrevet mye om tidligere (Ruud 1997), og sosiale medier og identitet er et tema som er omdiskutert (Haugseth 2013). Men man kan her diskutere hvordan sosiale medier, musikk og identitet henger tett sammen for forskningsdeltakerne, og er med på å forme sangelevens selvoppfatning både som individ og som sanger. I arbeidet med første økt kom det blant annet fram hvor personlig forskningsdeltakerne gjorde arbeidet med å lage en spilleliste på YouTube med inspirerende musikk. Dette harmonerer med hvordan Ruud fremhever kommunikasjon av identitet: vi bruker musikken til å fortelle andre hvor vi hører hjemme, både innenfor utdanning, kjønn osv. (Ruud, 1999, s. 106). Det reflekterer altså hvordan musikken er sentral for å kunne uttrykke hvem vi er, hvilken tilhørighet vi har. For sanglæreren kan digital teknologi som gjort i denne designet fungere som et redskap for å la sangelevne uttrykke seg og sin personlighet for å la de oppleve tilhørighet til undervisningen.

Heidi vil heller ha kommentarer fra ukjente enn bekjente. Lise gjemmer ansiktet sitt på internett for å være en annen person enn den hun egentlig er. Nora sletter kommentarer som hun ikke liker på Instagram. Alle disse eksemplene fremhever hvordan forskningsdeltakerne har ulike "roller" eller ulike identiteter basert på hvilket rom de opptrer i. Basert på funnene i de tre narrative kan man tolke det slik at elevene har ulike roller som befinner seg hjemme på rommet, på skolen, på sangtimen, på internett. I tråd med Haugseth (2013) sitt perspektiv



på at sosiale medier er en arena for å skape en helhetlig identitet man kan redigere på kan man argumentere for at sangelever har flere ulike identitetsarenaer som henger sammen med den helhetlige selvoppfatningen.

I Nora sitt narrativ trekkes familie og venner fram som mennesker hun søker bekræftelse fra før hun publiserer videoer på sosiale medier. Heidi trakk fram en historie om at en nær venninne av henne gikk bort, og hvordan dette påvirket henne til å legge ut hennes versjon av en sang som var betydningsfull for deres vennskap på YouTube. Disse faktorene uttrykker en sårbarhet som henger sammen med stemmen som instrument og elevens selvoppfattelse. Dette underbygger troen om at identitetsaspektet må sees på som en integrert del av undervisningen (Selander & Kress, 2012, s. 92). Det er ikke tanker og følelser som sangeleven legger fra seg når han eller hun går inn på sangtimen – det er en del av individet, og derfor også en del av stemmen som instrument og elevens musikalske utvikling. Som Selander & Kress (2012, s. 112) påpeker er spørsmålet om identitetsdanning utfordrende og komplekst innenfor et digitalt læringsmiljø. Med funnene i identitet som meningsskapende ressurs i sangundervisning kan man argumentere for at spørsmålet ikke nødvendigvis blir mindre komplekst i dette fagfeltet, men ved at sanglæreren øker sin teknologiske kompetanse vil også forståelsen for sangelevens læringsprosesser forsterkes.

#### 4.3.2 Kategori 3: Multimodalitet

På andre økt skal forskningsdeltakeren benytte smarttelefon og karaoke-appen ”Sing! App by Smule”<sup>20</sup>, en app som tilbyr karaokeversjoner av populære låter på en sosial plattform. Det vil si at brukerne kan kommunisere med andre brukere gjennom chat, bilder og videoer, og synge sammen med hverandre eller med originalartisten. Eleven får i oppgave på timen og synge en låt som har blitt jobbet med tidligere mens læreren observerer. Syngingen skjer med hodetelefoner, så læreren vil kun høre stemmen til eleven samt observere elevens kroppslige tilnærming til oppgaven. Etterpå ser og evaluerer lærer og elev på filmen sammen ut i fra de utfordringer som skjer på timen. Siden Smule er en karaoke-app er det poengtelling i hver låt basert på hvor mange toner man treffer riktig, men denne er ikke en del av fokuset denne timen. Etter å ha diskutert og reflektert over filmen synger eleven samme sang en gang til. Forskningsdeltakerne har ulik erfaring med Smule. Nora bruker den nærmest daglig, mens Lise og Heidi ikke har prøvd den før. Smule starter automatisk opp med front-kamera påslått slik at man ser seg selv. Bare Heidi velger å slå dette av. Ved å bruke denne appen i sangundervisning vil sangeleven få en multimodal inngang til læring ved bruk av teknologi som tilbyr å se musikken og seg selv på en skjerm, å høre seg selv på samme tid som man synger, og å utforske stemmen på en ny måte med bruk av ”filter” som gir ulike effekter.

#### **Nora – ”Man ser jo kanskje litt gal ut”**

<sup>VO.2.1.</sup> Nora skal synge låten ”Lay me down”. Vi kobler til headset og gjør oss klar. ”Har du noen filter du pleier å bruke på stemmen din”, spør jeg. På Smule kan man på samme måte som man gjør med bilder på Instagram velge et filter man kan legge på stemmen når man synger. ”Studio!”, svarer Nora, og utdyper at på de andre filtrene føles det ikke ekte ut. Jeg står ved siden av Nora når hun holder iPhoneen og leter fram riktig låt og filter, og vi ser på skjermen sammen, begge nysgjerrige og spente. ”Nå kan du bare synge gjennom sangen slik du har gjort når du har øvd hjemme, så sitter jeg her og lytter”, sier jeg og plasserer meg ved siden av henne. Nora plasserer iPhoneen på notestativet foran seg. Siden notestativet er litt lavt blir hun stående litt lutrygget: ansiktet vendt nedover, en fot over den andre og en hånd holder headsettet. Vi har front-kameraet på slik at Nora ser seg selv når hun synger. Når vi kommer til refrenget bruker Nora litt mer volum i stemmen, og tar ut headsettet fra det ene øret mens

---

<sup>20</sup> Videre forkortet som Smule

hun fortsetter å synge. Nora flytter ikke blikket sitt vekk fra telefonen før sangen er over. Da vender hun seg bort til meg, smiler og tar mobiltelefonen i hånda. ”Artig! Det gikk jo bra!”, sier jeg. Nora ler og nikker samtykkende. I et parti i sangen kom Nora inn litt for tidlig. ”Hvis æ starte for tidlig hjemme så starte æ bare på nytt”, forteller hun, og sier at når hun har fått sangen bra som helhet så publiserer hun den på Smule. Vi spiller låten av på høyttaler og lytter gjennom sammen. Vi merker oss noen plasser hun kommer inn for tidlig og bommer litt på tonen, og denne kommunikasjonen mellom oss går i blikk-kontakt, gestikulering, smil og latter siden vi er i en lytteprosess. Når vi skal kjøre gjennom låten på nytt ber jeg Nora holde mobiltelefonen i hånden og fokusere på formidling og dynamikk, og jeg oppfordrer henne til å prøve å bevege på kroppen heller enn å stå foran notestativet. Denne gangen spiller jeg starttonen på pianoet, slik at hun kommer inn i riktig toneleie. Nora beveger seg rundt i rommet, med øynene festet på mobilskjermen, mens hun synger med mer volum enn den første gjennomkjøringen. <sup>RS.1.1.</sup> Nora forteller at hun bruker Smule til å øve hjemme ved å synge duetter med andre. ”Man syng med andre som kan vær flink, som man kan lær av på en måte”, forteller hun, og sier at hun blant annet har sunget med artistene Bruno Mars og Jessie J. ”Dem høre jo ikke mæ da, men det e jo artig. For man lære på en måte litt av dem og høre ka dem gjør, hvis du skjønne?”, ler Nora. Hjemme pleier Nora å slå av kamera hvis det er sanger som går lyst i register. ”Æ huske første gang æ sku ta med fjeset mitt, da va æ så nervøs. Æ syns det e så kleint når folk ser på mæ når æ syng.”, forteller Nora, og sier at hun prøver å være helt pokerfjes. ”Det kan vær litt kleint hvis æ står med sånn masse uttrykk, ka tenke folk da liksom”, ler hun. ”Man ser jo kanskje litt gal ut”.

Nora fremstår selvsikker i forhold til bruk av appen Smule, hun vet hvilket filter hun vil bruke og hvorfor. Hjemme kan et mål med å bruke appen være å publisere låten etterpå. I økten foregår mye av kommunikasjonen mellom lærer og elev kroppslig, med blikk-kontakt og latter. Nora fremhever at hun synes det er utfordrende å filme ansiktet når hun synger på grunn av ansiktsuttrykkene som oppstår. Da er hun bevisst på hva andre folk vil tenke om det.

### **Lise – ”Der va det høyere score”**

<sup>VO.2.2.</sup> Lise har ikke brukt Smule før, så jeg hjelper henne å finne fram i appen på økten. Med den ene hånden på telefonen foran seg og den andre over magen synger hun gjennom en sang hun har jobbet med tidligere. Når hun er ferdig med sangen ser hun på skjermen. ”Femti tusen poeng... æ veit ikke om æ fikk bra score eller nåkka sånt”, sier hun, og jeg svarer at vi ikke

skal fokusere på poengstillingen denne gangen. Lise forklarer at det var litt rart å synge med Smule fordi hun hadde originalartisten sin stemme og sin egen stemme på øret. I tillegg hadde hun headsettet litt av det ene øret, slik at hun hørte sin egen stemme ut i rommet også. ”Så æ hørt tre stemma på en gang, og det va litt rart å hør på”, sier hun og tar tre fingrer i lufta.

<sup>RS.2.1.</sup> ”Æ foretrekke heller egentlig å gjør det vanlig, der det bare e piano og nåkka sånn i bakgrunnen. For da blir det liksom ditt, istedenfor at det e nån andre sitt”, sier Lise. <sup>VO.2.2.</sup> Når vi sammen skal høre gjennom opptaket reagerer Lise med en gang stemmen hennes kommer med å skjære en grimase og ta hendene over ansiktet. ”Åh, æsj”, hvisker hun og ser på meg mens hun smiler forsiktig. ”Æsj?”, sier jeg. ”Hør så fint du synger!”. Lise tar hendene opp til håret og lytter. Lise sier ingenting, hun står nå med hendene under haka og lytter skeptisk. Når låten stopper begynner Lise å snakke igjen. ”Det høres ut som æ har veldig my’ snørr i nesa, og høres syk ut”, sier hun. ”Syns du høres tett ut?”, spør jeg. ”Ja”, svarer Lise bestemt, og virker ikke helt fornøyd med opptaket. Jeg finner fram en versjon av samme sang uten originalartisten i bakgrunnen. Denne gangen ser vi gjennom de ulike effektene man kan ha på stemmen. ”Ka e forskjellen?”, spør Lise. ”Det er klang på stemmen”, sier jeg. ”Åååja”, sier Lise og velger effekten som heter ”studio”. Jeg oppfordrer Lise til å ha litt mer energi og volum i stemmen i refrenget denne gangen, slik som vi har jobbet med på denne sangen i sangtimene tidligere. Lise tar på seg headsettet og setter i gang med sangen. Når det kommer et instrumentalparti som er preget av mye synth og rytmer lukker Lise øynene og rister på hele kroppen, så ser hun på meg og ler høyt. Så flytter hun fokuset tilbake til mobiltelefonen og fullfører låten konsentrert. Når hun er ferdig tar hun av headsettet og ser på skjermen. ”Der va det høyere score”, sier hun. ”Kult!”, sier jeg, og Lise smiler. ”Nå synes jeg du hadde litt mer volum enn i stad”, sier jeg. ”Ja, æ va litt trøtt i starten, så æ hadde litt trøtt stemme. Æ vet ikke om æ fremdeles høres tett ut?”, spør Lise meg. ”Det kan vi høre etter nå”, svare jeg og gjør klart for at vi kan lytte gjennom opptaket sammen. Låten begynner å spille, og Lise stirrer på mobiltelefonen. ”Det va veldig mye ekko!”, sier hun og smiler. Så står hun helt stille og lytter til opptaket. I instrumentalpartiet kommer latteren hennes med klang på gjennom opptaket, og vi ler og ser på hverandre begge to. ”DEN latteren!”, ler Lise, og gestikulerer med hendene i lufta. Etterpå spør jeg Lise hvordan det føltes å synge til en skjerm. Lise forteller at hun egentlig ikke så noe på teksten, men heller på figuren som viser hvor ”on point” stemmen hennes var. ”Men æ syns det e artigar når folk sir at æ har fin stemme, enn når en skjerm si at æ fikk fleire tusen poeng”, sier Lise.

Lise hadde ikke brukt Smule før. Hun var opptatt av hvor høy score hun fikk på begge gjennomkjøringene. Likevel fremhever Lise at hun synes det er bedre med tilbakemeldinger fra andre mennesker enn fra poeng på en skjerm. Eieforhold til det hun jobber med er også noe Lise påpeker blir svekket ved å bruke Smule, at et produkt føles ut som noen andre sitt. Lise synes det var litt utfordrende å lytte til sin egen stemme og kjenne den igjen underveis. Ved første lytting uttrykte hun med kroppsspråket at det var ubehagelig, mens ved siste lytting var hun stille og konsentrert da hun lyttet. Hun brukte kroppen mye på timen til å vise både engasjement og usikkerhet, og økten var også preget av mye latter.

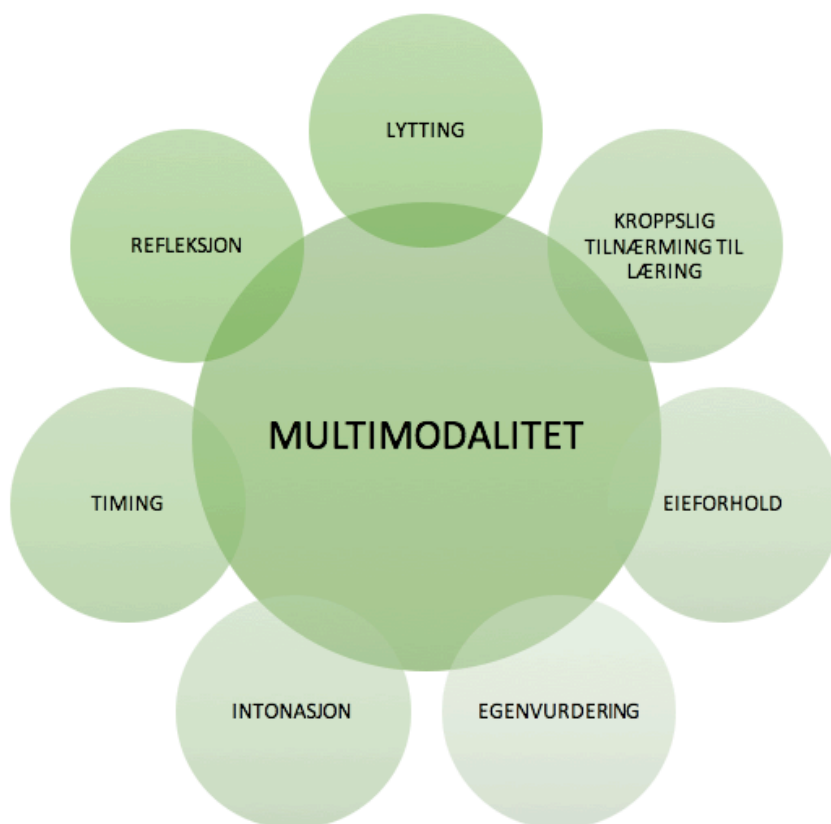
### **Heidi – ”Ka e det æ syng, liksom?”**

<sup>VO.2.3.</sup> Heidi har aldri brukt Smule før, så vi starter økten med å gjøre oss kjent med appen. På timen skal Heidi syng en sang hun har jobbet med tidligere og som hun kjenner godt. Når vi har funnet fram riktig versjon av låten i appen kobler vi til headset og gjør oss klare. Smule kobler automatisk opp med front-kamera på, men Heidi slår av kamera med en gang. ”Det e så rart, æ høre mæ sjøl!”, ler hun. Heidi holder mobilen i handa foran seg og begynner å syng. Selv om hun står rett opp og ned med kroppen har hun mye innlevelse og konsentrasjon til sangen, med bevegelse og mimikk i ansiktet, og en dynamisk oppbygging av låten. Midt i låten er det et instrumental-parti hvor det er pause i vokal. Heidi blir usikker på når hun skal inn igjen, og snur seg mot meg og hvisker ”er det ferdig?” mens hun ser tilbake på mobilskjermen. Hun flirer litt og vender mobilskjermen mot meg som sitter noen meter unna henne i rommet. Jeg går fram og ser på skjermen. Jeg sier at det bare er et solo-parti, at siste refreng kommer snart. Men teksten har sluttet å rulle på skjermen, så Heidi skjønner ikke når hun skal begynne å syng igjen. Vi stopper sangen. Heidi begynner med en gang å ta en hånd opp mot øret og sier ”Æ hørt mæ sjøl inni der, det va så rart! Æ hørt ikke ka som va min stemme her eller der” forteller hun engasjert og peker en hånd mot øret og en hånd ut mot rommet. ”Kanskje hadde det vært bedre om du tok i begge øreproppene?”, spør jeg. ”Ja kanskje, men æ e bare redd for at æ ska syng surt. Ka e det æ syng, liksom?”, svarer Heidi. Når vi lytter gjennom sangen med høyttaler er Heidi og jeg i en dialog om ting vi hører underveis. Heidi beveger hodet i tempoet til låten, og beveger overkroppen til musikken. ”Tempoet der”, sier hun. ”Ja der va du litt frampå”, svarer jeg. ”Men det høres fint ut, og du er jo i rett toneart”, sier jeg og ser på henne. ”Ja, overraskende. Æ trudd æ sang feil tone gjennom hele sangen”, forteller Heidi. Når vi har låten på høyttaler leter vi også fram mellomspillet som var litt utfordrende. Jeg synger melodien, og vi finner ut at det skal være et

dobbeltrefreng før mellomspillet begynner. Det var dette som gjorde at det ble feil første gjennomkjøring. Vi synger den delen sammen en gang før Heidi skal synge gjennom sangen en siste gang. ”Vi la merke til tempo, at vi må høre på rytmen i sangen når vi synger”, sier jeg. ”Ja, æ kan stå litt sånn”, svarer Heidi og tramper med en fot i gulvet for å holde på rytmen. ”Ja, hvis man har det i kroppen er det kanskje lettere med timing”, sier jeg. Heidi gjør seg klar for å synge låten en gang til. Etter gjennomkjøringen spør jeg henne hvordan det føltes. ”Æ fikk te hvertfall det siste no da! Så det føltes jo greit, egentlig. Og æ trur æ fikk te timinga litt bedre på starten no”, svarer hun.

Heidi kommer utfører egenvurdering i form av at hun selv med forslag til hvordan hun kan løse utfordringer med tempo ved å kroppsliggjøre det – bevege på overkroppen og trampe med en fot i gulvet. Hun velger å slå av frontkamera på starten av timen, slik at hun bare ser teksten på skjermen. Lyttingen er litt utfordrende på økten, og Heidi uttrykker at hun er redd for å synge surt og blir overrasket da hun etterpå hører at hun hele tiden sang i rett toneart.

### Drøfting av kategori 3: Multimodalitet



**Figur 4.4: Mønster identifisert i kategorien multimodalitet**

Modell 4.4 viser flere ulike subkategoriene som forskningsdeltakerne fremhevet som meningsfylt i arbeidet med multimodalitet på sangtimen. Et tema som utmerket seg og gikk igjen hos alle forskningsdeltakerne er kroppslig tilnærming til læring. Kommunikasjon med sanglærer som til vanlig i en sangtime er preget av dialog og hyppige tilbakemeldinger ble erstattet med blikkontakt, gestikulering og kroppsspråk som uttrykte hvordan elevene opplevde undervisningen. Selv om kroppslig tilnærming til læring er et fenomen som ikke er uvanlig i både musikkfag og kunstfag viser det seg her i en ny dimensjon, fordi eleven opptrer sammen med et teknologisk element. Tema som har også direkte tilknytning til musikkfaget er timing, intonasjon, egenvurdering, refleksjon og lytting. Eieforhold er også et begrep som kan knyttes opp mot musikkfaget i den grad at man føler tilhørighet til det som blir sunget på sangtimen.

Selv om refleksjon er et tema som er viktig for utvikling og progresjon i musikkfaget, er det også et tema som er viktig rundt bruk av sosiale medier. Selv om bare en av tre forskningsdeltakere hadde tidligere erfaring med bruk av Smule hadde alle forskningsdeltakerne hørt om det og blitt eksponert for lignende medier tidligere. Nora kan ha som et personlig mål å publisere en sang hun er fornøyd med på Smule. Refleksjon rundt sin egen sangstemme i bruk av en slik app kan gi ringvirkninger for refleksjon rundt det man oppdager i sosiale medier i hverdagen, og videre utvikle en kritisk sans. Denne kritiske sansen er viktig også for et menneskets selvoppfatning i et samfunn hvor det er lett å sammenligne seg selv med andre og bedømme seg selv ut fra det, heller enn å få veiledning fra en faglært pedagog.

Lise var den eneste av forskningsdeltakerne som var oppmerksom på hvor mange poeng hun fikk etter begge gjennomkjøringene. Med utsagnet *"men æ syns det e artigar når folk sir at æ har fin stemme, enn når en skjerm si at æ fikk fleire tusen poeng"* uttrykker Lise at tilbakemeldinger fra mennesker har en større innvirkning på henne enn tilbakemeldinger fra en app. Selv om poengtelling i Smule var ikke tiltenkt å ta del i det didaktiske designet, var det vanskelig å ikke anerkjenne og inkludere det i økten når Lise var opptatt av det etter hver gjennomkjøring.

Ved å inkludere teknologi i undervisningen gir man rom til mange flere elementer i undervisningsrommet. Disse elementene er flytende, men det er også elevens dagsform og forforståelse. Selv om Lise ikke hadde tidligere erfaring med Smule kan det hende at hun hadde prøvd andre karaoke-apper tidligere, men ikke anså dette som samme kategori. I multimodal teori får elementer betydning ut ifra den sosiale sammenhengen de blir skapt og anvendt for at mennesket kan skape mening i verden (Selander & Kress, 2012, s. 18).

Ved at sanglæreren og sangeleven sammen lyttet til opptaket som ble gjort i Smule må eleven selv lære seg å sette ord på og tenke konstruktivt om egen stemme. Etter første lytting sammen med Nora, hvor vi kartla plassene i opptaket hvor hun bommet litt på tonene og kom inn for tidlig, sang hun gjennom låten en gang til med en tryggere tilnærming hvor hun også beveget seg litt rundt i rommet. Lise reagert med avsky første gang hun hørte stemmen sin, men ved andre gjennomkjøring levde hun seg inn i sangen og dens instrumentalpartier med hele kroppen. Heidi fant selv en løsning ved hvordan hun med å trampe takten med foten sin



kunne forbedre timingen der det var vanskelig. Dette viser at elevene tar ansvar for egen læring gjennom multimodalitet som meningsskapende faktor. Disse handlingene kan plasseres inn i den første transformasjonssyklusen i en formelt innrammet læringssekvens, hvor sangelevne ved hjelp av Smule arbeider med informasjon og gestalter sin egen forståelse (Selander & Kress, 2012, s. 99). En slik kommunikatív handling er altså en sentral faktor for meningsskaping hos forskningsdeltakerne, og den kontekstuelle innrammingen er en forutsetning for aktivitetene og iscenesettelsen av disse. Dette kan man tolke slik at forskningsdeltakernes representasjon av kunnskapen ikke hadde fått samme utfall dersom iscenesettelsen hadde funnet sted i en annen kontekst, for eksempel som mellomarbeid hjemme på egen hånd.

Lise fremhevet at når hun sang med å bruke Smule føltes ikke musikken like mye som hennes egen som når hun synger alene med piano. Dette kan kategoriseres som å ha et eieforhold til det man arbeider med i musikken, noe som er et viktig element i forhold til å kunne utvikle et personlig uttrykk i stemmen, og ikke minst føle tilhørighet til det man skal uttrykke. Kan det tenkes at en multimodal tilnærming til sangundervisning åpner opp for dette? I multimodal læringsteori sees eleven på som en aktiv deltaker av informasjonen, som selv orienterer og transformerer kunnskapen ut ifra sine egne interesser. Dette betyr altså at eleven selv skaper sin egen ”tegnverden” ut ifra hva som gir mening for han eller henne, og bruker denne for å kommunisere (Selander & Kress, 2012, s. 24). Ved å benytte Smule og smarttelefon i undervisningsrommet la jeg til rette for at eleven kunne tilegne seg flere ”modes” for å kommunisere og skape mening innenfor den sosiale konteksten sangundervisning. Heidi var den eneste som skrudde av kamera når Smule var i gang, mens Nora og Lise hadde det påslått hele tiden. Selv om dette ikke var et element som ble trukket fram som spesielt viktig for forskningsdeltakerne var det likevel handlinger som tok del i iscenesettelsen av elevens læringssekvens og som hadde innvirkning på hvordan ressursene ble anvendt.

#### 4.3.3 Kategori 4: Motivasjon

På denne økten skal forskningsdeltakerne synge en sang og dokumentere dette ved å gjøre opptak i GarageBand. Dette er en programvare som kan gjøre opptak direkte til MacBook eller iPhone uten å være avhengig av lydkort eller ekstern mikrofon. GarageBand er en praktisk og læringsrik programvare som kan bidra til elevens selvstendighet rundt øving. Opptaket blir her gjort som lydfil, ikke med video (slik det blir på Smule). Før opptaket kjører vi gjennom sangen en gang vanlig for å varme opp og komme i rett modus. Etter at sangen er tatt opp hører lærer og elev på det sammen. Hva kunne vært gjort bedre? Etter å ha diskutert og reflektert over lydfilen synger eleven samme sang en gang til. Hvordan ble resultatet denne gangen? Det er ingen av forskningsdeltakerne som har erfaring med bruk av GarageBand til å gjøre opptak av sangstemmen sin. Forskningsdeltakerne har fått tilsendt opptaket som ble gjort med Smule på sist økt slik at de kunne høre hvordan det hørtes ut hjemme.

#### **Nora – ”Det e det jo ingen som skriv i kommentarfeltet”**

<sup>VO.1.3.</sup> Vi gjør oss klar for å gjøre opptak med GarageBand, og vender notestativet mot datamaskinen som står på et bord foran Nora. Når opptaket er klart gjør Nora seg klar for å synge. ”*Somebody said you’ve got a new friend..*”, synger hun med en luftig vokal, mens hun har øynene festet på notestativet der teksten står. Hun synger dynamisk, og bruker en sterk brystklang i refrenget. Når sangen er ferdig tar Nora hendene i kryss over magen mens hun smiler og ser på meg. ”Hvordan var det å synge med å gjøre opptak enn å synge bare med piano?”, spør jeg henne. Hun hever øyenbrynene i et smil, og sier at hun egentlig ikke merket så mye forskjell. <sup>RS.1.1.</sup> For Nora er ligger det mer press i å synge live enn med å gjøre opptak. Jeg spør henne om hun mener press på å prestere bra. ”Ja, eller det villa æ gjort når æ legg ut på Instagram og, men det e bare det at det blir annerledes når publikum e foran dæ. Man e redd for å feile. Æ e ganske redd førr at æ ska få voicecrack og sånt”, fremhever Nora. ”Når du hørte på opptaket fra Smule, synes du det er vanskelig å tenke konstruktivt om din egen stemme?”, spør jeg. ”Nei, egentlig ikke. Fordi æ tenke jo på det når æ ska legg ut videoa, ka æ kan gjør bedre. Sånn *det der va kanskje litt bra*, og sånt. For det må æ tenk på når det ska ut”, forteller Nora. Nora synes også det er litt rart å høre på sin egen stemme. ”Det kan vær litt rart. Æ føle at den høres så annerledes ut i hodet enn på video og opptak”, smiler hun. <sup>VO.1.3.</sup> ”Var det annerledes å gjøre opptak her med meg?”, spør jeg Nora. Nora ser litt opp i luften og tenker. ”Nei, det va greit, æ e så vant med å syng med dæ”, ler hun. Nora er litt usikker på om hun blir motivert av å legge ut filmer av seg selv for et så stort publikum på Instagram.

”Motivasjonen e mer på sangtiman egentlig. Æ tenke for da får æ tilbakemeldinga og sånt fra dæ på ka æ kan bli bedre på. Det e det jo ingen som skriv i kommentarfeltet egentlig. Det e mer sånn, hvis man sende tell den, så spør man om tilbakemeldinga”, forteller hun videre.

Nora er vant med å gjøre opptak av seg selv både med Smule og Instagram, og synes det ikke var så stor forskjell med å gjøre opptak på sangtimen siden hun er så vant med å synge sammen med sanglæreren. Å høre på opptaket og lytte konstruktivt gikk også bra, og en slik type vurdering og bedømmelse av seg selv gjør hun før hun skal publisere syngende videoer på sosiale medier. Nora fremhever også at hun ikke får konstruktive tilbakemeldinger i kommentarfeltene på sosiale medier med mindre hun ber om det selv.

### **Lise – ”Når æ gjør nåkka bra så blir æ gla”**

VO.2.3. Jeg spør Lise hvordan det føltes å høre på opptaket hun fikk tilsendt etter sist økt med Smule. ”Det va litt rart å hør på fordi det hørtes ut som en ukjent stemme. Det hørtes ikke ut som mæ”, forteller hun mens hun står med armene i kryss. ”Æ håpe æ ikke får sånn voicecrack når vi skal spill’ inn sangen”, sier Lise før vi går i gang med å gjøre opptak. ”Det hadde vært litt pinlig”, fortsetter hun med et smil og etterligner at hun sprekker i den lyse stemmen. ”Det er jo bare du og jeg som skal høre på opptaket”, betrygger jeg henne, siden hun fremstår som litt spent. ”Ja, det er bra det”, smiler hun. Vi gjør oss klar for gjennomkjøring av sangen uten opptaker først, og Lise står med hendene ned og vugger i takt med musikken når den begynner. Det er en rolig sang med melankolsk tekst, og som beveger seg lyst i refrenget. Teksten er et sterkt fokus i denne sangen. ”*Empty promises, shattered dreams of love*”, synger Lise med en sårbarhet i stemmen. Når siste refreng kommer bruker Lise mer volum og tegner melodien hun synger med høyre hånd, ”*the broken pieces of me*”. Med en gang siste tone er avsluttet tar Lise begge hendene opp i lufta og den ene foten ut til siden, som en stjerne, med et stort smil. Fornøyd med gjennomkjøringen, og hun påpeker at det ikke kom noen voicecrack. Jeg sier at hun hadde veldig fin formidling, og spør Lise hvordan man kan formidle på samme måte gjennom opptaket som vi skal gjøre nå. ”Æ veit egentlig ikke... æ har ikke tenkt så mye på det”, svarer hun betenkt med en hånd opp mot haka. Jeg forteller Lise at måten hun brukte hånda for å forsterke melodien i siste refreng var veldig fint i forhold til formidling, og hun svarer at hun ikke merket at hun gjorde det – hun bare konsentrerte seg om å synge. ”Men hva betyr denne teksten for deg?”, spør jeg henne. ”Æ syns den e veldig fint skreive. Æ villa ikke likt sangen så my’ om det ikke va nå følelse i

den, at de ikke følt den mens de sang. Da villa det ikke vært like fint”, forteller Lise. Når vi gjør opptaket legges mobiltelefonen på et bord foran Lise. Denne gangen synger hun med mer trygghet og volum i stemmen enn ved første gjennomkjøring. Hun bruker begge hendene når hun synger det store siste refrenget, og når sangen er ferdig spretter hun ut i stjerneformasjon og et smil igjen, vendt mot meg. ”Hvordan føltes det?”, spør jeg når jeg har stoppet opptaket. ”Først va det litt rart for æ visst æ va på opptak, men så tenkt æ ikke på det så my”, forteller Lise mens hun snur på plass notestativet.<sup>RS.2.1.</sup> Jeg møter Lise noen uker senere for å gjennomføre refleksjonssamtale. Da spør jeg henne hvordan hun opplevde å gjøre opptak av stemmen og høre på det etterpå. ”Opptaket på GarageBand syns æ va bra, for æ fikk ikke nå sånn voicecrack og sånn. Og da syns æ det va veldig fint å hør på, at æ faktisk kun gjør det så bra”, forteller Lise. Jeg spør Lise om hun følte at hun gjorde en annen innsats på sangtimen når hun visste at vi skulle gjøre opptak på slutten av timen. ”Nei, æ tenkt egentlig ikke det, men æ bare håpa at det ble et fint opptak. For når æ gjør nåkka bra så blir æ gla”, smiler hun.

Lise uttrykker forventninger til å gjøre opptak på timen, og påpeker at hun håper hun ikke får voicecrack under opptaket. Selv om Lise uttrykker kroppslig at hun er fornøyd med opptaket er hun tilbakeholden med å uttrykke det verbalt på timen. Men i ettertid av opplegget formulerte hun at hun synes det var bra, og ble motivert til å gjøre et fint opptak for å bli fornøyd selv. For Lise er det motiverende at teksten og budskapet til sangen blir formidlet godt gjennom opptaket.

### **Heidi – ”Ja no’ må æ hvertfall klar det!”**

<sup>VO.3.3.</sup> Heidi har fått en helt ny sang i lekse til dagens sangtime som hun har øvet på hjemme. Før vi gjør opptak kjører vi derfor gjennom sangen en gang med piano for å øve den litt inn. Jeg sitter bak pianoet, og Heidi står foran meg med teksten på notestativet og hendene i foldet mot låret. Blikket er rettet på teksten, men beveges litt opp i lufta når hun prøver sterk brystklang i refrenget. ”Next to me, uh-uh!”, synger hun, og har god kontroll på sangen selv om vi ikke har prøvd den på sangtimen før. Neste gjennomkjøring blir derfor gjort med opptak på GarageBand. Vi legger iPhonen på en stol foran Heidi, som følger nøye med når vi klargjør for opptak i appen. ”Er du klar?”, spør jeg, og Heidi tar to tommer i været mens hun smiler. Opptaket går fint for henne. Heidi leker seg med brystklang og hodeklang mens hun beveger seg i takt med musikken. Etterpå sier Heidi at det føltes greit, og at hun har gjort opptak tidligere, bare ikke med GarageBand. ”Æ har sanga æ har spilt inn fleire ganga,

kanskje for to år sia så har æ spilt inn samme sangen”, forteller hun. ”Så hører du forskjellen nå?”, spør jeg. ”Ja”, nikker Heidi. ”Det ekke nå æ gjør sånn veldig ofte, men æ bruke hvertfall å ta opp for å hør på og lær mæ det, hvertfall. For eksempel, hvis æ ska syng tostemt, da bruke æ hvertfall å ta opp min stemme”, sier Heidi. ”At du tar opp din stemme, og legger på en overstemme selv?”, spør jeg. ”Ja!”, sier Heidi entusiastisk, og sier at hun da bare brukte vanlig opptaker på mobilen.<sup>RS.3.1.</sup> Jeg spør Heidi om det var noe som var annerledes fra å gjøre opptak med GarageBand enn med Smule. ”Ja, kanskje fordi at når æ ikke heill’ i telefonen så bli det kanskje litt meir..” Heidi pauser og gestikulerer med armene i været og ler ”..litt fri? Åsså i tillegg på Smule så høre man jo sæ sjøl når man syng”, fortsetter hun. ”Når det blir tatt opptak, så blir man litt mer sånn ja no må æ hvertfall klar det. Før man ska jo ta det opp og hør på det seinar”, flirer Heidi. ”Så du blir påvirket av å gjøre det bedre av den opptakeren som ligger der?”, spør jeg. ”Ja, sånn e det jo uansett når æ blir tatt video av eller lyden blir tatt opp i det hele tatt”, konstaterer Heidi. ”Æ syns det e jo alltid artig å hør koss man syng. Æ blir hvertfall alltid nysgjerrig på det”, ler hun.

For Heidi opplevdes det ”friere” å gjøre opptak med GarageBand enn med Smule, siden hun slapp å holde mobiltelefonen i hånne hele tiden. Dette uttrykte Heidi også da opptaket ble gjort på økten, ved at hun bevegde seg i takt med pianoet og brukte ulikt volum. Heidi har erfaring med å bruke opptak som verktøy for å høre egen utvikling og lære seg å syngre tostemt. Ved å gjøre opptak blir også Heidi motivert til å gjøre en bedre innsats fordi det er noe hun skal høre igjen senere, og hun er nysgjerrig på hvordan hun høres ut.

### Drøfting av kategori 3: Motivasjon



**Figur 4.5: Mønster identifisert i kategorien motivasjon**

Figur 4.5 viser de ulike subkategoriene som sammen utgjør kategorien motivasjon. Kategorier som kan knyttes direkte opp til musikkfaget er egenvurdering, formidling, utvikling, lytting, selvstendighet og relasjon til sanglærer. Å lære sangelevne å være selvstendig vil gi ringvirkninger rundt elevens øving og egenvurdering. Med dette kan en si at alle subkategoriene som oppstod her henger sammen med hverandre og vil påvirke sangelevens motivasjon. Felles for alle forskningsdeltakerne i arbeidet med denne økten var relasjon og tillit til sanglærer, uansett tidligere erfaring med GarageBand eller det å gjøre opptak og lytte til egen stemme. Forskningsdeltakerne uttrykker også at de blir motiverte til å gjøre et godt opptak fordi det er artig å få til noe bra, og det ligger en nysgjerrighet rundt det å høre egen musikalsk utvikling. De uttrykker også en sårbarhet rundt konseptet med å gjøre opptak: skjer det en feil blir den med i opptaket, noe som kan oppleves ubehagelig å høre på etterpå. For

eksempel fremheves ”voicecrack”, altså å sprekke når man synger, som et usikkerhetsmoment for alle tre forskningsdeltakerne både i arbeid med Smule og GarageBand.

Bruk av GarageBand eller annet opptaksutstyr i sangundervisningen kan altså virke motiverende for sangelevenes læringsprosess med tanke på egenvurdering, lytting og selvstendighet. Heidi forteller at hun bruker opptaker på mobil som verktøy hjemme dersom hun skal lære seg å synge tostemt i en sang. Dette er en øvingsform som bidrar til både selvstendighet og utvikling, og hun tar del i en prosess hvor hun også utfører egenvurdering. I følge Deci og Ryan (2000) ligger behovet for kompetanse og behovet for selvbestemmelse til grunn for at mennesket har en indre motivert atferd. Men dette kan også tolkes som om Heidi har en indre motivasjon som driver henne i sangfaget, siden hun uoppfordret bruker digitale verktøy hjemme for å øve. Både Heidi og Lise forteller at de blir motiverte til å gjøre et bra opptak fordi de skal høre på det igjen senere, og ønsker å gjøre et bra opptak for å være fornøyd og glad selv.

Nora trekker frem konstruktive tilbakemeldinger som et skille mellom å øve på sangtimen og øve hjemme: *”Motivasjonen e mer på sangtiman egentlig. Æ tenke for da får æ tilbakemeldinga og sånt fra dæ på ka æ kan bli bedre på. Det e det jo ingen som skriv i kommentarfeltet egentlig”*. Nora ønsker altså å bli bedre å synge, men anser sangundervisningen som stedet hvor hun utvikler seg mest grunnet sanglærerens tilbakemeldinger. Med dette utsagnet kan man argumentere for at den digitale teknologien ikke kan erstatte motivasjonen som oppstår i en lærer-elev relasjon, men heller bidra til å utvide læringsrommet. Nora gjør allerede en prosess med lytting, vurdering og formidling før hun skal publisere syngevideoer på sosiale medier, men hun anser ikke dette som en del av øvingen rundt sang. Dersom Nora anså synging mellom timene som en del av sangopplæringen er det ikke sikkert hun hadde følt en like stor motivasjon til å komme på sangtimen og øve med sanglæreren.

I følge Fostås (2002, s. 206) kan en mestringsfølelse flyte i ett med opplevelsen av musikk, vekst og væren, og det er derfor utfordrende å skille om en handling er ytre eller indre motivert i musikkfaget. Funnene i analysen viser at både Nora, Lise og Heidi føler en ytre motivasjon i forhold til det å gjøre opptak av en sang, fordi konsekvensen av handlingen blir en belønning i form av opplevelse av flinkhet. *”(...) Fordi æ tenke jo på det når æ ska legg ut*

*videoa, ka æ kan gjør bedre. Sånn det der va kanskje litt bra, og sånt. For det må æ tenk på når det ska ut*". Med dette sitatet fremhever Nora at hun vil prestere bra med syngvideoene hun publiserer på Instagram, og sier hun må tenke over hva som er bra før hun legger det ut. En kan tenke dette er fordi hun ønsker positiv mottakelse og beundring fra sine følgere, altså en ytre motivert handling. Det er som Fostås (2002) påpeker, og som mine funn viser, utfordrende å skille mellom ytre og indre motivasjon i musikkfaget, og særlig når en trekker inn digital teknologi inn i undervisningen. Likevel kan man se at teknologien spiller inn på sangelevens øvingsmønster og opplevelse av sangtimen, noe som igjen vil påvirke motivasjonen.

#### 4.3.4 Drøfting av perspektiv II: Elevers meningsskapning

Jeg skal nå foreta en oppsummerende drøfting hvor jeg sammenfatter de tre forgående kategoriene og behandler studiens tredje forskningsspørsmål: *hvordan skaper elevene mening i møte med et didaktisk design som gjør bruk av digital teknologi i sangundervisning?*

#### **Ulike rom for meningsskapning i et digitalt læringsmiljø**

I analysen kom det fram at elevene skaper mening i møte med digital teknologi gjennom identitetsarbeid, multimodalitet og motivasjon. Overordnet disse kategoriene ligger det likevel et spørsmål et spørsmål om hva det er som iscenesetter disse kategoriene som meningsskapende element. Hvordan læreren iscenesetter kommunikasjonen for læring er avgjørende for hvordan eleven transformerer av kunnskap, og i dette designet tok alle tre økter utgangspunkt i at elevene skulle forstå hvordan appene og programvarene fungerte. Dermed la jeg opp til et kommunikativ rom mellom eleven, meg som lærer og teknologien. Dette rommet er abstrakt, noe som i følge Selander & Kress gjør spørsmålet om hvordan elevene skaper mening komplekst:

*"Et digitalt læringsmiljø kendetegnes ved, at man på samme tid kan opprettholde én identitet i det fysiske skoleværelse og en anden i det virtuelle rum, og at man dermed også samtidig kan kommunisere i de to 'rum', men hvor det prinsipielt kun er det fysiske rum, der er direkte tilgjengelig for læring"* (Selander & Kress, 2012, s. 114).

I tråd med disse ordene kan man forstå sangelevens arbeid med sin faglige identitet ikke bare er forbeholdt det fysiske rom, men også i et virtuelt rom.



Forskningsdeltakerne viste ulike reaksjoner til å bruke teknologi i sangundervisningen, men felles for alle var at de ga meg som forsker og lærer et innblikk i deres tidligere erfaringer på området både gjennom personlige historier, ambisjoner og som verktøy til sangundervisningen. Dette forsterker troen om at sangelevne bærer med seg teknologien som en del av deres natur, som igjen er en del av deres meningskaping.

Alle forskningsdeltakerne gjennomførte arbeidet med teknologi i øktene, og det tok ikke lang tid før Lise og Heidi som aldri hadde brukt Smule forstod konseptet. Sangelevnes teknologiske kunnskap er verdifull, og blir det som i dette prosjektet brukt sammen med en faglært pedagog kan det være grensesprengende for læringsprosessen rundt sang som instrument. Dette kommer fram gjennom subkategorier som gikk igjen hos forskningsdeltakerne på tvers av kategoriene: egenvurdering, lytting, tilhørighet, refleksjon, formidling og relasjon til sanglærer.

### **Taus kunnskap og kroppslig tilnærming til læring**

I arbeidet med identitet, multimodalitet og motivasjon kom det fram at taus kunnskap og kroppsspråk bidrar til elevenes meningskaping i møte med digital teknologi. Som tidligere beskrevet skaper teknologien et abstrakt rom, et rom hvor det kan være utfordrende å sette ord på hva man erfarer. I arbeidet med Smule som tilbydde multimodal tilnærming i form av både video og audio gjorde elevene automatiske gestikulasjoner og bevegelser for å formidle sangen, og brukte blikkontakt med sanglæreren underveis og etter at de hadde sunget. Slik kan man si at elevene har et behov for en kroppslig tilnærming til undervisningen for å kunne skape mening. Taus kunnskap og kroppslig tilnærming til læring henger sterkt sammen, og kan knyttes opp mot sangundervisningens sosiale praksis hvor denne kommunikasjonsformen er bindeleddet mellom elevens mentale prosesser og læringsprosessen (Dysthe, 2001, s. 12).

I følge Ruud er musikk sterkt knyttet opp mot følelser, og styrken i følelsesopplevelsen knyttet til det kroppslige (1999, s. 192). Man kan med dette argumentere for at elevene skaper mening gjennom det didaktiske designet, med den digitale teknologien, og med hele seg selv som utgangspunkt. Kanskje kan man ikke skille det ene fra det andre i en slik undervisningsform. Dette harmonerer med Polyani (2000) som beskriver at læring skjer med utgangspunkt for noe vi allerede har lært, hvor kunnskapen tilegnes gjennom kroppslige

erfaringer. Det er ikke alt vi vet som kan forklares med ord. Den tause kunnskapen spiller derfor en viktig rolle i elevenes meningsskapning.

### **Digital teknologi og motivert atferd**

Med å bruke digital teknologi i sangundervisningen kan det være vanskelig å etablere skillelinjer mellom en indre og ytre motivert atferd, men basert på funnene i analysen bør sanglæreren fremme den indre motiverte atferden, og unngå at ”likes” eller flere følgere skal være et mål i seg selv hos sangeleven. Et eksempel på dette er i kategori 3 motivasjon, hvor forskningsdeltaker Nora publiserer syngvideoer hun er fornøyd med selv på sosiale medier som en ytre motivert handling. Slike mål kan fort fungere demotiverende for elevens sangfaglige utvikling, selv om det ikke nødvendigvis har en direkte innvirkning på elevens sangstemme. Elevenes meningsskapning oppstår i et terreng hvor både identitet og faglig utvikling er med på å påvirke mestringsfølelsen.

Hanken & Johansen stiller spørsmål om overføringen av uformelle læringspraksiser inn i formelle sammenhenger kan svekke motivasjonen som ligger i selvinitiert læring (2013, s. 244). I funnene i min studie kan jeg argumentere for at motivasjonen fortsatt er iboende eleven, men på et mer abstrakt nivå som skapes i det teknologiske. Dette kan selvsagt skape en risiko for hvilken motiverende atferd man som lærer legger til rette for hos eleven. En risiko med teknologien kan være å bidra til at elevens syn på sang er å ”planke” (imitere) en innspilt låt, heller enn en dyptgående læring som springer ut av blant annet lytting og utøving (Hanken & Johansen, 2013, s. 244). I andre økt hvor karaoke-appen Smule ble brukt kunne antall poeng og visualisering av hvilke toner man traff være den motiverende faktoren hos eleven, noe det ble hos forskningsdeltaker Lise. Viktigheten av hvordan man iscenesetter læringen blir derfor sentral, slik at eleven forstår og utvikler en kritisk sans til å bruke disse ressursene også utenfor sangtimene.

I tråd med Deci & Ryan (2000) sin tilnærming til indre motivasjon som noe som kan fremmes gjennom å gi elevene selvbestemmelse og stimulere deres behov for kompetanse, vil jeg argumentere for at å inkludere digital teknologi i undervisningen kan forsterke begge disse behovene. I analysen kom det fram at alle forskningsdeltakerne bruker digitale ressurser mellom sangtimene for å utvikle seg på sang og innhente inspirasjon. Ved å knytte disse aktivitetene opp mot selve sangtimen kan man legge til rette for indre motivasjon hos eleven.

## 5 AVSLUTTENDE DRØFTING

Ved å sette de fire komponentene ble presentert i teorikapittelet i dialog med empirien skal jeg nå besvare studiens problemstilling. For ordens skyld gjentar jeg problemstillingen her: *Hvordan iscenesette et sanglæringsrom med digital teknologi som meningsskapende ressurs for læring?*

Mine funn viser at for å iscenesette et sanglæringsrom med digital teknologi som meningsskapende ressurs for læring må man se på elev, teknologi og lærer som tre deltakere som kommuniserer sammen i den sosiale praksisen. Det er mellom disse tre læringen oppstår, og gjør at elevens meningsskapning finner sted. Dermed må man altså ta teknologien like mye på alvor som eleven og læreren, da alle tre er faktorer som virker inn på hverandre. I studien har jeg også funnet ut at design av undervisning er en fruktbar måte for sangpedagoger å være nyskapende i forhold til undervisningen, en metode som åpner opp for å tilegne seg ny kunnskap om hvordan elevene tilegner seg læring. Jeg hadde en hermeneutisk inngang på analysen min hvor min forforståelse var med på å tolke empirien. I et hermeneutisk syn på virkeligheten spiller delene en del for helheten, og blir kontinuerlig påvirket av hverandre. Mine funn i denne studien viser at det er flere deler som påvirker meningsskapningen hos sangelevne i læringsrommet med digital teknologi. I designet var det kategoriene identitet, multimodalitet og motivasjon som oppstod som meningsskapende faktorer. Teoriene som ble benyttet i oppgaven var alle med på å besvare hvordan man kan iscenesette et sanglæringsrom.

### 5.1 Masteroppgavens kunnskapsbidrag

#### 5.1.1 TPACK

Funnene i studien viser at sangelever skaper mening på et mer abstrakt nivå med digital teknologi. Dette vil si at sanglærerens kunnskapsområder er ekspanderende, og jeg argumenterer derfor for at sanglæreren bør tilegne seg kompetanse også innenfor den teknologiske kunnskapen. Som Koehler & Mishra (2009) påpeker er teknologien i stadig utvikling, og det er ikke mulig for læreren å ha oversikt over all teknologien sangelevne bruker som uformell læringsressurs mellom sangtimene. Men ved å ha en teknologisk kompetanse og nysgjerrighet til hvordan elevene benytter teknologien kan man utvide

læringsrommet. Dette er særlig viktig fordi sanglærerens sosiale praksis finner sted på ulike institusjoner hvor det ikke er gitt at elevene stiller med samme faglige utgangspunkt. I tråd med Enns (2011) er det viktig at man anerkjenner teknologien som en del av sanglæringsrommet for at sanglærerens rolle ikke skal bli erstattet med virtuell undervisning, som for eksempel ”tutorials” på YouTube. Med å styrke både den pedagogiske, teknologiske og faglige kunnskapen mener jeg man også styrker sanglærerens profesjon og posisjon i det sangdidaktiske landskapet. Ser en dette i lys av Bøe (2010) sin forskning på hvordan mangel på musikk læreres faglige kompetanse erstattes med å bruke YouTube og digitale ressurser i undervisningen, kommer det fram et viktig poeng: man kan ikke erstatte den ene kompetansen ved å heve den andre. Kunnskapsfaktorene i TPACK modellen henger sammen, og det kommer fram i min studie også. Både den pedagogiske, den faglige og den teknologiske kompetansen var med å utforme det didaktiske designet.

### 5.1.2 Multimodalitet

Funnene i studien viser at elevene skaper mening gjennom multimodalitet i sangundervisning. Sangelever i dagens samfunn er vant med å håndtere flere tegnsystemer på samme tid, og bruke disse ressursene for å tilegne seg læring. En viktig faktor er likevel hvordan man som pedagog kontekstualiserer iscenesettelsen av læringssekvensen. Gjennom en multimodal tilnærming klarte forskningsdeltakerne å kommunisere med flere musiske fenomener på samme tid, som for eksempel lytting, timing, intonasjon, refleksjon og egenvurdering. I studien så jeg på sanglæringsrommet som en multimodal læringssekvens, hvor læringen bestod av flere ulike handlinger som sangeleven videre transformerte til egen kunnskap. I empirien kommer det også fram at multimodalitet gir rom for at elevene kan tenke kreativt og komme med egne løsninger til utfordrende problemer i undervisningen, som for eksempel timing. Dette viser at sangelever skaper mening i sanglæringsrommet gjennom å kommunisere med både musikk, kropp, video og smarttelefon. I studien kommer det også fram at å kommunisere i et virtuelt rom mellom sangtimene ikke oppleves like personlig gjennom plattformen blogg, og føltes mer meningsfylt å holde til e-post eller direkte meldinger på Instagram, altså digitale ressurser som skaper direkte interaksjon mellom lærer og elev. Med funnene fra analysen vil jeg argumentere for at sangundervisningens sosiale praksis ikke lenger begrenser seg til det fysiske rommet sangtimen finner sted i. Det virtuelle – og det ideologiske rom (Selander & Kress, 2012, s. 42) er slik jeg ser det en integrert del i sangopplæringen i dagens samfunn.

### 5.1.3 Dialogisk tilnærming til læring

Kommunikasjonen i sangundervisning som tradisjonelt sett er mellom elev og lærer, fikk i denne studien digital teknologi som en tredje deltakende faktor. I designet la jeg til rette for kunnskapskonstruksjon med ulike både apper, programvarer og blogg. Dette viser seg å fungere som meningssskapende for sangeleven når det ble gjort i denne sosiale konteksten. Men for å opprettholde en dialog mellom sangtimene viser studien at blogg ikke er det optimale redskapet. Dette er likevel viktig kunnskap som kunne blitt forsket videre på, siden refleksjon mellom sangtimene viser seg at å gjøre elevene delaktige på denne måten er verdifullt for elevens selvstendighet. Multimodal teori og sosiokulturell læringsteori anser læring som en kommunikativ handling hvor redskapene spiller en rolle for elevenes representasjon av kunnskap. Med å bruke teknologi som er et abstrakt fenomen i undervisningen må en være bevisst på den tause kunnskapen som framkommer ved at eleven har med seg kunnskap fra uformelle læring som settes i en formell læringskontekst. Siden kommunikasjon og handlinger er situert i kontekster er det viktig at sanglæreren forstår koblingen mellom elevens individuelle handlinger og sammenhengen i undervisningen (Säljö, 2001, s. 133).

### 5.1.4 Kroppslig tilnærming til læring

Ved å benytte teknologi som YouTube, Smule og GarageBand åpner man opp for en mer kroppslig tilnærming til læring i sangundervisningen. En sangundervisning i kulturskolen hvor det oftest bare er lærer og elev tilstede kan føles sårbar for eleven. Ved å akseptere flere verktøy og redskaper inn i læringsrommet legger man til rette for at sangeleven kan visualisere og gestikulere en taus kunnskap som allerede er underliggende sangundervisningen. Ved å gjøre sangtimen multimodal åpner man også opp for at læreren får en annen rolle på timen. I dette prosjektet bevegde jeg som lærer meg vekk fra å sitte bak pianoet til å heller stå ved siden av eleven og følge med på hvordan læringen oppstår, noe som gav meg en mer veiledende rolle. Dette harmonerer med hvordan Østern (2014, s. 68) forklarer at både lærer og elev påvirkes av hverandre som kropper, noe som igjen virker inn på meningssskapingen. Jeg vil påstå at elevers identitetsarbeid er en meningssskapende faktor i arbeid med digital teknologi. Forskningsdeltakerne bruker modalitetene YouTube og Instagram for å uttrykke seg selv og oppleve tilhørighet, og opprettholder ulike identiteter basert på hvilken konto de er innlogget på eller hvem de deler videoer med. Derfor er det viktig at sanglærere er bevisst på at denne typen iscenesettelse av seg selv er med på å påvirke

elevs motivasjon på og mellom sangtimene. I studien kom jeg også fram til at det kan være utfordrende å etablere skillelinjer mellom en ytre og indre motivert atferd i design hvor teknologi benyttes. Dette er informasjon som er viktig i forhold til elevens øvingsmønster og selvstendighet.

## 5.2 Metodologiske refleksjoner

I forskning med digital teknologi i sangundervisning og på egen arbeidsplass er det særlig viktig å ta hensyn til etiske perspektiver. Bruk av digitale ressurser stiller særlige etiske krav med tanke på å bevare forskningsdeltakernes anonymitet og rettigheter siden dokumentasjonsmetodene også skjedde gjennom digital teknologi. Som forsker var jeg forberedt på at det ikke er mange tastetrykk fra å ha en innspilt video i Smule til å publisere den online. Jeg var fullt innforstått med denne risikoen og reduserte den ved å teste appene selv og kartlegge dem før jeg gikk i gang med prosjektet. For å skape designet gikk altså inn i og tok del i elevens kultur. Dersom designet hadde blitt konstruert med et annet utgangspunkt kunne utformingen og funnene blitt annerledes. Det hadde vært særlig interessant og overført dette designet videre til en kvantitativ forskning og sett hvilke resultater det hadde gitt i forhold til å generalisere hvilken meningsskaping som skjer hos sangelever, med en større fordeling av geografisk plassering og alder.

Forskningen ble utført på sangelever i alderen 13-14 år, en alder som kan være sårbar i forhold til elevenes identitetsdanning og faglige utvikling. Likevel mener jeg funnene er overførbare til sangelever i alle aldre, siden temaene identitet, motivasjon og multimodalitet er elementer som arbeides med i et livslangt løp. Alderen og forskningsdeltakernes erfaring med bruk av digital teknologi tas i betraktning for hvordan funnene for studien ble. Andre forskningsdeltakere ville sannsynligvis gitt et annet resultat.

Designet kunne vært gjort med en annen lærer –og elevs for forståelse. Det at elevene allerede hadde en relasjon til meg som sanglærer kan også ha påvirket hvordan resultatet ble, men dette mener jeg ikke er i negativ forstand siden jeg hele veien var refleksiv på min rolle både som forsker og lærer.

Refleksjonslogg som metode var ment å fungere formativt for designet, men visste seg å ikke fungere optimalt for forskningsdeltakerne da det bare var to av tre som brukte den. Selv

om bloggen ikke fungerte som forventet i forhold til å innhente forskningsdeltakernes refleksjoner mellom øktene, fikk den annen funksjon i forhold til å studere sangelevers kommunikasjon i virtuelle rom. Dersom prosjektet hadde skjedd over en lengre tidsperiode kunne kanskje bloggen fått en annen funksjon.

### 5.3 Veien videre

Funnene i denne studien bekrefter den viktige posisjonen sanglæreren har i den teknologiske verden, en verden hvor skillet mellom ufaglærte og faglærte ikke eksisterer like tydelig som før. På internett er det ingen kvalitetssikring av hvem som publiserer innhold, og antall delinger og likerklikk kan ha mer verdi enn utdanning. En risiko med å bruke digital teknologi i forhold til identitet- og motivasjonsarbeid er dersom eleven har negative assosiasjoner til digitale ressurser og sosiale medier. Nyhetsbildet i dag er stadig preget av mobbing gjennom sosiale medier, uønsket bildespredning og hacking av brukerkontoer. Det er ikke slik at det er utelukkende positive sider med å bruke digital teknologi. Men teknologien har kommet for å bli, og jeg mener at som sanglærer har man en plikt om å sette seg inn i denne kulturen for å hjelpe elevene å utvikle en kritisk sans rundt det å dele informasjon om seg selv blant annet i form av syngevideoer.

Som faglært sanger er det nødvendig å være der for elevene gjennom å forstå deres hensikt med å iscenesette seg selv i sosiale medier, eller deres søken om å få flere likes som bekræftelse og anerkjennelse. Jeg mener sangfaget står i fare grunnet den enorme tilgangen på læringsressurser på internett. Musikk læreren har derfor en unik posisjon til å endre dagens undervisning mot en mer digitalisert og globalisert forståelse. I tråd med forskningsgjennomgangen min ser jeg at jeg ikke er alene om denne oppfatningen om at digitalitet forandrer forutsetningene for læring i musikk- og sangundervisningen (Väkevä 2010, Demski 2010, Carroll 2002, Enns 2011). Det er et godt tegn på at det er et felt som blir forsket på i nyere tid, men jeg mener sanglæreren kan gjøre mye selv ved å fornye og utvikle undervisningsmetodene i musikkfaget.

En av utfordringene rundt dette er at det finnes så mange ulike sosiale praksiser hvor sangundervisning finner sted. Jeg mener derfor det er viktig å prøve å samle forståelsesrammene rundt hvordan sangelever i dagens samfunn lærer. Basert på funnene i

studien skaper sangelevne mening gjennom både uformelle og formelle ressurser. Derfor bør fagplaner være tydelige på hvordan sanglæreren skal forholde seg til dette, når teknologien i dagens samfunn er kommet for å bli. I rammeplanen for kulturskolen står det beskrevet at *”læring gjennom digitale medier er en stadig økende aktivitet for barn og unge, bør også inngå i kulturskolens undervisning”* (Norsk Kulturskoleråd, 2016, s. 15), men ikke noe beskrivende om hvordan man skal inkludere det. Dette gir blandede signaler til kulturskolelæreren, og kan være utfordrende i forhold til å lage undervisningsopplegg som er motiverende nok for elevene for å beholde dem i kulturskolen.

Samfunnet er i endring, og mennesket blir aldri utlært. Funnene viser at det å være nyskapende og ha en kreativ tilnærming til den tradisjonelle undervisningsformen ikke bare er viktig for egen profesjon, men for å kunne tilnærme seg elevenes forståelse for læring. I tråd med resultatene av forskningsgjennomgangen mener jeg dette ikke bare er viktig for sang- og musikkfaget, men også for undervisning i hele det kunstfagdidaktiske landskapet og andre fagretninger. Hensikten er ikke å endre hele undervisningsformen, men vise at det går an å gjøre grep med multimodalitet og teknologi for å tilnærme seg læringsprosessen på en ny måte. Dersom pedagogen tørr å være kreativ og ta sjanser i undervisningsrommet tror jeg vi åpner opp for at elevene gjør det samme.



## REFERANSELISTE

- Aannestad, C. (2015). Elevers motivasjon i et sangdidaktisk landskap : En fenomenologisk-hermeneutisk intervjuundersøkelse med seks sangelever i den videregående skolen. (Mastergradsavhandling, NTNU). Hentet fra <https://brage.bibsys.no/xmlui/handle/11250/2375765>
- Angelo, E. (2014). *Profesjonsforståelser og kunstpedagogikk. Praksiser i musikkfeltet*. Bergen: Fagbokforlaget
- Arder, N-K. (1996). *Sangeleven i fokus* (1.utg). Oslo: Gyldendal Akademisk
- Bielicke, S. (2012). *Selected Typologies of Learners and Learning related to digital resources in singing lessons*. Hentet 26.10.16 fra <http://www.evtaonline.eu/uploads/pdf/handbook/3.3.2.LearningStyles-Bielicke.pdf>
- Bjørkøy, K. (2013, 16.04.). *Vårt mest personlige instrument*. Hentet 03. juni 2016 fra <http://www.ballade.no/sak/vart-mest-personlige-instrument/>
- Bresler, L. (1994). Formative research in music education. I *The Quarterly Journal of Music Teaching and Learning*, 5(3), s. 11-24
- Bøe, O.M. (2010). «Vi har musikk i skolen for å bli bedre til å synge!» Elevens egen stemme om sang i skolens musikkopplæring. I *Acta Didactica Norge*, 4(1), 1-20
- Carroll, J. (2002). Digital Drama: A snapshot of Evolving Forms. I *Melbourne Studies in Education*, 43(2), 130-141. Doi: 10.1080/17508480209556409
- Dahlberg, S.P. (2012). *Opptak som verktøy i songundervisning*. (Mastergradsavhandling, Norges Musikkhøgskole). Hentet fra [https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/297911/Dahlberg\\_Sara\\_Pernille.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/297911/Dahlberg_Sara_Pernille.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (2000). "The 'what' and 'why' of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior". *Psychological Inquiry*, (11), s. 227-268.

- Demski, J. (2010). How Music Teachers Got Their Groove Back: Music Instruction Goes Digital. I *T.H.E. Journal*, 37, 14-18.
- De Nasjonale Forskningsetiske Komiteene (2010). *Kapittel 5. Forskerrollen*. Hentet 17. april 2017 fra <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Medisin-og-helse/Kvalitativ-forskning/5-Forskerrollen/>
- De Nasjonale Forskningsetiske Komiteene (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi* (4.utg). Hentet 5. april 2017 fra [https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/60125\\_fek\\_retningslinjer\\_nesh\\_digital.pdf](https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/60125_fek_retningslinjer_nesh_digital.pdf)
- Du Bois, J. W. (1991). Transcription design principles for spoken discourse research. I *Pragmatics*, 1(1), S. 71-196
- Dyndahl, P. (2004). Musikkteknologi og fagdidaktisk identitet. I Johansen, G., Kalsnes, S. & Varkøy, Ø. (Red). *Musikkpedagogiske utfordringer. Artikler om musikkpedagogisk teori og praksis*. (S. 73-91). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag
- Dysthe, O. (2001). *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt Forlag
- Enns, N. (2011). Digital technology and teaching singing. I *Stemmer som stemmer. Fagblad for evta.no*, 18(1). 30-33
- Fostås, O. (2002). *Instrumentalundervisning*. Oslo: Universitetsforlaget
- Green, L. (2002). Popular Musicians In the New Music Education. I *How Popular Musicians Learn : A Way Ahead for Music Education* (S. 151-176). Aldershot, Hants: Ashgate
- Green, L. (2008). Making Music. I *Music, Informal Learning and the School : A New Classroom Pedagogy* (S. 41-66). Aldershot, Hants: Ashgate
- Halvorsen, E. M. (2007). *Kunstfaglig og pedagogisk FOU : Nærhet, distanse, dokumentasjon*. Kristiansand: Høyskoleforlaget
- Hanken, I.M. & Johansen, G. (2013). *Musikkundervisningens didaktikk*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk

- Haugseth, J. F. (2013). *Sosiale medier i samfunnet*. Oslo: Universitetsforlaget
- Johannessen, A., Tufte, P.A. & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (4. utg.). Oslo: Abstrakt Forlag AS
- Juncker, B. (2015). Digital Youth. A Challenge to Cultural Policy and Cultural Dissemination addressing Children and Young People in the Nordic Countries. *Nordisk Tidsskrift for Informationsvidenskap og Kulturformidling*. 4(2), 21-28.
- Kalsnes, S. (2014). Kulturskolen som ressurscenter – konsekvenser for kulturskolelærerrollen? I Angelo, E. & Kalsnes, S. (red.), *Kunster eller lærer? Profesjonsdilemmaer i musikk- og kunstpedagogisk utdanning*. (1. utgave, s. 109-124). Oslo: Cappelen Damm A/S
- Kempe, A-L. & West, T. (2010). *Design för lärande i musik*. Stockholm: Norstedts
- Kjølberg, K. (2011). Digitale ressurser i sangundervisningen. I *Stemmer som stemmer. Fagblad for evta.no*, 18(1). 26-29
- Knudsen, K. N. (2015). Sociale medier – en ny scene for dramapædagogen. *DRAMA : Nordisk Dramapedagogisk Tidsskrift*. 2015(3), 46-50.
- Koehler, M.J. & Mishra, P. (2009). What is technological pedagogical content knowledge? *Contemporary Issues in Technological and Teacher Education*, 9(1), s. 60-70
- Krokan, A. (2012). *Smart læring. Hvordan IKT og sosiale medier endrer læring*. Bergen: Fagbokforlaget
- Letnes, M-A. (2014). *Digital dannelse i barnehagen. Barnehagebarns meningskapning i arbeid med multimodal fortelling*. (Doktorgradsavhandling, NTNU). Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse. Program for lærerutdanning. Trondheim
- Løkken, G. (2012). *Levd observasjon. En vitenskapsteoretisk kommentar til observasjon som forskningsmetode* (1.utg). Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Medietilsynet (2016). *Barn og medier 2016*. Hentet 03. juni 2016 fra <http://www.barnogmedier2016.no/>

- Merleau-Ponty, M. (1968). *The visible and the invisible*. Evanston: Northwestern University Press
- Nielsen, K. & Kvale, S. (Red.) (1999). *Mesterlære. Læring som sosial praksis* (1.utg.). Oslo: Ad Notam Gyldendal AS
- Norsk Kulturskoleråd. (2016). Fagplan Musikk. I *Mangfold og fordypning. Rammeplan for kulturskolene*. (S. 45-71). Trondheim: Norsk Kulturskoleråd
- NSD – Norsk senter for forskningsdata (udatert). *Forske på egen arbeidsplass*. Hentet 16. Februar 2017 fra <http://www.nsd.uib.no/personvern/forskningstemaer/egenarbeidsplass.html>
- Polkinghorne, D.E. (1995). Narrative configuration in qualitative analysis. I J.A. Match & R. Wisniewski (Red.). *Life history and narrative* (s.5-23). London: Falmer Press
- Repstad, P. (2014). *Mellom nærhet og distanse. Kvalitative metoder i samfunnsfag* (4.utg.). Oslo: Universitetsforlaget
- Ruud, E. (1997). *Musikk og identitet*. Oslo: Universitetsforlaget
- Sadolin, C. (2012). *Komplet Sangteknik*. København: CVI Publications
- Säljö, R. (2001). *Læring i praksis. Et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: Cappelen Akademisk
- Säljö, R. (2016). *Læring – en introduksjon til perspektiver og metaforer*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Selander, S. & Kress, G. (2012). *Læringsdesign – i et multimodalt perspektiv*. Frederiksberg: Frydenlund
- Skaalvik, E.M. & Skaalvik, S. (2005). Skolen som læringsarena. *Selvopfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget
- Thurén, T. (2013). *Vitenskapsteori for nybegynnere* (2. Utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk
- Väkevä, L. (2010). Garage band or GarageBand®? Remixing musical futures. *B.J.Music. Ed.* 2010 27:1, 59-70. Doi: 10.1017/S0265051709990209

Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society. The development of higher mental processes.*  
Cambridge, MA: Harvard University Press.

Postholm, M.B. (2005). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier.* Oslo: Universitetsforlaget

Polanyi, M. (2000). *Den tause dimensjonen. En introduksjon til taus kunnskap.* Oslo: Spartacus Forlag

Østern, T-P. (2009). *Meaning-making in the Dance Laboratory. Exploring Dance Improvisation with Differently Bodied Dancers.* Helsinki: The Theatre Academy

Østern, T-P. & Strømme, A. (Red.). (2014) *Sanselig didaktisk design : SPACE ME.* Bergen: Fagbokforlaget

Østern, T-P. & Engelsrud, G. (2014). Læreren-som-kropp. Kontakt, kommunikasjon og ledelse som lærerkropp. I Østern, A-L (red.) *Dramaturgi i didaktisk kontekst* (s. 67-85). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS

## Vedlegg 1. Intervjuguide

Forsknings spørsmål	Nr.	Intervju spørsmål	Eventuelt
<b>DIMENSJON I</b> <b>Hvordan kan sangundervisning designes for å benytte seg av digitale ressurser?</b>	1	Ca. hvor mye tid bruker du på sosiale medier daglig?	F.eks Snapchat, Facebook, Instagram, YouTube, Vine, Musical.ly osv.
	2	Hvilken enhet bruker du for det meste?	F.eks mobiltelefon, datamaskin, nettbrett
<i>Motivasjon</i>	3	Hvor oppdager du nye sanger/artister/teknikker du vil prøve på sangtimen? Altså inspirasjon til å synge.	Definer hvilke medier, strømmetjenester, musikkavspillingsenheter
<i>Motivasjon</i> <i>Faglig identitet</i>	4	Hva liker du best med å synge?	
	5	Har du noen gang brukt smarttelefon eller nettbrett på sangtimen?	Hvorfor?
<b>DIMENSJON II</b> <b>Hvordan bidrar digitale ressurser i relasjonen mellom lærer og elev i sangundervisningen?</b>	6	Har du noen gang lagt ut en video av deg selv når du synger på sosiale medier?	Definer hvilke medier og hvorfor du gjorde det.
<i>Tillit til sanglærer i forhold til andre ufaglærte</i>	7	Har du noen gang fått tilbakemeldinger som omhandler sangstemmen din fra andre enn sanglæreren din?	Utdyp hvilke tilbakemeldinger du fikk, og fra hvem. Fra venner? Familie? Følgere på instagram o.l.? "Likes" på Facebook eller instagram? Fremmede?
<i>Mål, ambisjoner</i>	8	Hvorfor begynte du å ta sangtimer?	Spesielle idoler, pådriv fra venner/familie, konkurranser, musikaloppsetning/show, tv-program...
<b>DIMENSJON III</b> <b>Hvordan kan sosiale medier fungere som motivasjonsfaktor til å øve mellom sangtimene?</b>	9	Bruker du noen redskaper til å gjøre sangleksen din?	Er det f.eks noen synge/musikk/instrument-apper du bruker? Opptaker? Instrument, backingtrack?
<i>Hukommelse</i>	10	Hvis du får med deg sangtekster/noter i papirformat fra læreren din, bruker du dette mellom timene?	Hvordan bruker du det? Ser du på de eventuelle notatene/stikkordene fra læreren?

<i>Repertoar</i>	11	Synger du ofte på andre sanger hjemme enn det du har fått i lekse?	Hvorfor? Hørt på radio/tv/internett. Lite utfordrende sanglekse?
<i>Kreativitet Komponering Det skapende musikkfaget</i>	12	Har du noen gang prøvd å lage noen sanger selv?	F.eks med Garage band, opptaker, skrive tekster...
<b>Oppsummerende</b>	13	Er det noe du savner i sangtimen din?	Låtvalg? Teknikk? Leksehjelp? Tilgjengelig fra lærer?





Mari-Ann Letnes  
Program for lærerutdanning NTNU

7491 TRONDHEIM

Vår dato: 21.11.2016

Vår ref: 50211 / 3 / AGL

Deres dato:

Deres ref:

#### TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 26.09.2016. All nødvendig informasjon om prosjektet forelå i sin helhet 17.11.2016. Meldingen gjelder prosjektet:

50211	<i>Bruk av digitale ressurser i sangundervisning</i>
Behandlingsansvarlig	<i>NTNU, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Mari-Ann Letnes</i>
Student	<i>Hege Mærvoll Stien</i>

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

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

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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.07.2018, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Kjersti Haugstvedt

Audun Løvlie

Kontaktperson: Audun Løvlie tlf: 55 58 23 07

Vedlegg: Prosjektvurdering

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





Utvalget informeres skriftlig og muntlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet mottatt 17.11.2016 er godt utformet.

Ombudet legger til grunn at deltakerne i prosjektet ikke kan lese hverandres refleksjonsnotater på bloggen, at den enkelte kun kan lese sine egne refleksjonsnotater.

Foreldre samtykker for sine barn. Selv om foreldre/foresatte samtykker til barnets deltakelse, minner vi om at barnet også må gi sin aksept til deltakelse. Barnet bør få tilpasset informasjon om prosjektet, og det må sørges for at de forstår at deltakelse er frivillig og at de når som helst kan trekke seg dersom de ønsker det. Dette kan være vanskelig å formidle, da barn ofte er mer autoritetstro enn voksne. Frivillighetsaspektet må derfor særlig vektlegges i forhold til barn, og spesielt når forskningen foregår på eller i tilknytning til en organisasjon som barnet står i et avhengighetsforhold til, som for eksempel skole eller fritidstilbud. Forespørselen må derfor alltid rettes på en slik måte at de forespurte ikke opplever press om å delta, gjerne ved å understreke at det ikke vil påvirke forholdet til skolen hvorvidt de ønsker å være med i studien eller ikke. Videre bør det planlegges et alternativt opplegg for de som ikke deltar.

Personvernombudet legger til grunn at studenten etterfølger NTNU sine regler for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal lagres på mobile enheter, bør opplysningene krypteres tilstrekkelig.

Forventet prosjektslutt er 31.07.2018. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)
- slette digitale lyd-/bilde- og videoopptak

Til sangelev: \_\_\_\_\_

Trondheim, 28.11.16.

**Forespørsel om deltakelse og samtykke i forskningsprosjektet**  
**” Digitale ressurser i sangundervisning. Hvordan kan sangundervisning  
designes for å benytte seg av digitale ressurser? ”**

Hei! Jeg er for tiden mastergradsstudent i Kunstfagdidaktikk ved NTNU – Program for lærerutdanning og jobber med et forskningsprosjekt som omhandler digitale ressurser i sangundervisning. Min veileder i prosjektet er Mari-Ann Letnes, førsteamanuensis ved Dronning Maud Minnes Høgskole i Trondheim. Hensikten med denne studien er å bringe frem ny kunnskap om hvordan digitale ressurser kan benyttes for å forbedre dagens sangundervisning, med et særlig fokus på hva som skjer i læringsrommet mellom sangtimene. Dette skal jeg gjøre ved å gjennomføre et undervisningsopplegg som innebærer et større fokus på digitale ressurser som f.eks YouTube, blogg, musikk-apper og strømmetjenester for musikk i en pedagogisk kontekst.

Jeg ønsker å gjennomføre studien på XX Musikkskole da det er her jeg underviser i sang til vanlig. Daglig leder har godkjent at prosjektet finner sted her, men det er helt frivillig om du vil delta i prosjektet eller ikke.

Deltakelse i studien vil innebære datainnsamling som krever aktiv deltagelse fra deg som sangelev. Denne datainnsamlingen vil vare over en periode á ca. 5 sangtimer med like lang varighet din sangtime er til vanlig. Jeg ønsker også å utføre video/-bildeobservasjon på noen av sangtimene. Gjennomføring av undervisningen og observasjonene vil bare bli gjort av meg som sanglærer, og det kommer ikke til å være andre til stede i undervisningen. Videre ønsker jeg også at du som elev skriver korte refleksjonslogger underveis i prosessen. Dette vil bli brukt til å analysere hvordan interaksjon mellom digitale verktøy og sangundervisning oppleves.

**Databehandling**

Alle notater og refleksjonslogger vil hele tiden være anonymisert og bli makulert innen 01.07.17, da prosjektet etter planen skal avsluttes. Video-observasjon vil være transkribert og makulert innen 01.07.17. Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt, og navneliste og koblingsnøkkel vil bli slettet ved prosjektslutt. Det er kun meg og veileder som vil ha tilgang til personopplysninger, og du skal ikke bli gjenkjent verken direkte eller indirekte i publisering av oppgaven.

**Frivillig deltakelse**

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke deg fra prosjektet uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert. Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ikke nøl med å ta kontakt med meg på telefon 92064515 eller e-post [hegstien@yahoo.com](mailto:hegstien@yahoo.com). Du kan også kontakte min veileder Mari-Ann Letnes på telefon 41419295 eller e-post [mari-ann.letnes@dmmh.no](mailto:mari-ann.letnes@dmmh.no). Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

Med vennlig hilsen

Hege Mærvoll Stien  
*Student ved NTNU og sanglærer ved XX Musikkole*

## **Samtykke til deltakelse i studien**

Vi/jeg har mottatt informasjon om studien, og vårt/mitt barn er villig til å delta i studien

-----  
(Signert av forelder/foresatt, dato)

## Vedlegg 4. Digitale ressurser i sangundervisning

### DIGITALE RESSURSER FOR Å ØVE SANG HJEMME

RESSURS	FORMÅL
"YouTube", "Vimeo"	Tips til hvordan man skal synge, sangteknikk, lyric video, cover av andre artister, instrumentalversjoner, karaoke
"iTunes", "Spotify", "Tidal"	Lytte til sanger, oppdage ny musikk

### APPER RELATERT TIL SANG OG MUSIKK

APP	FORMÅL
"Ultimate Guitar"	Finne akkorder til bi-instrument som f.eks piano og gitar for å komme seg selv
"Musical.ly"	Lage og dele musikkvideoer. Samme konsept som Instagram, bare at man kun uttrykker seg gjennom sang, musikk og video.
"Sing! App by Smule"	Karaoke-app som gir brukeren mulighet til å synge duett med andre brukere, eller artisten som har laget låten.
"P-chord (Piano Chord Finder)"	"Akkordbok" for piano. Viser pianoakkorder og hvordan de plasseres på pianoet. Sangelever bruker dette for å høre riktig toneart.
"Instagram"	Delingsplattform for bilder og videoer. Sangelever kan følge musikere eller andre sangere for å hente inspirasjon. Noen legger også ut videoer av når dem selv synger.
"PlayTube"	Samme konsept som YouTube, bare at brukeren kan lage spillelister med bedre avspillingsmuligheter enn på YouTube.

### DIGITALE ENHETER SOM BENYTTES I RELASJON TIL SANGUNDERVISNING

<ul style="list-style-type: none"><li>• Mobiltelefon</li><li>• Nettbrett</li><li>• Datamaskin</li><li>• Bluetooth-høytalere</li><li>• Radio</li><li>• Midi-keyboard</li><li>• Headset</li></ul>
---

## Vedlegg 5. Skjermdump, refleksjonsspørsmål Sangbloggen

### Spilleliste på YouTube

Hei! Her kommer oppgaven du skal gjøre innen neste sangtime.

Jeg vil at du skal gå inn på YouTube og lage en spilleliste med klipp du synes er inspirerende i forhold til sang. Spillelisten skal inneholde minst tre ulike klipp, men gjerne flere hvis du vil det. Det eneste kriteriet for innholdet til spillelisten er at det skal kunne relateres til sang og musikk! Når du har laget ferdig spillelisten kopierer du linken til den, og sender til meg her på bloggen. Dersom du har en bruker på Instagram kan du i samme innlegg skrive navnene på *minst* to brukerkontoer med sangere du følger og liker her.

**Når du har gjort dette ønsker jeg at du svarer på to spørsmål. Disse spørsmålene svarer du på i separate innlegg siden det er begrenset med bokstaver man kan bruke på Tumblr.**

1. Fortell litt om hvordan du bruker YouTube og Instagram i forhold til sang og musikk.
2. Har du noen gang lagt ut en video på YouTube, Instagram eller Facebook av at du selv synger? Hvis ja, fortell litt om hvordan det var. Hvis nei, fortell litt om hvorfor du ikke har gjort det.

*For å skrive innlegg til meg trykker du på "Hva tenker du på?" og skriver i boksen som dukker opp da.*

Lykke til! 🎤🎶

