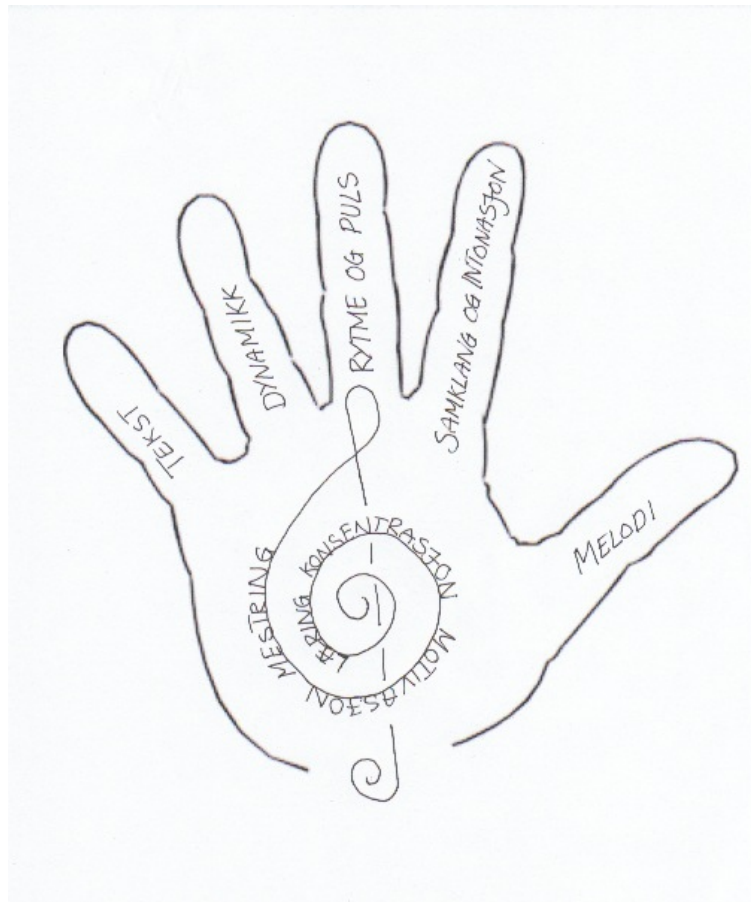


Inger Loe

Gje meg handa di

Kroppsbasert metodikk i sang
i musikkundervisningen



Trondheim, våren 2012

Sammendrag

Masteroppgaven «Gje meg handa di: Kroppsbasert metodikk i sang i musikkundervisningen», har til hensikt å undersøke hvordan kroppsbasert metodikk kan realiseres i sang i musikkundervisningen og hva som karakteriserer erfaringene de medvirkende gjør seg i arbeidet med en slik metode. Bakgrunnen for oppgaven er lærerens ønske om å utvikle sin kompetanse og få en dypere innsikt i egen praksis som musikk lærer. Forskningen baserer seg på kvalitative metoder og legger vekt på forskerens forståelse av hva en handling betyr for informantene, også kalt symbolsk interaksjonisme. Innsamlingsmetodene som er brukt er elevlogger, lærerlogger, intervju, evalueringsskjema og videoobservasjon, og forsøket ble utført i en 7. klasse i lærerens egen musikkundervisning over fem uker. Det er tatt utgangspunkt i en fenomenologisk tilnærming i det kvalitative forskningsdesignet, altså hvordan tingene eller begivenhetene «viser seg» eller «fremtoner» seg, slik de umiddelbart oppfattes av sansene. Oppgaven ser på hvilke erfaringer elever og lærer har i arbeidet med metoden og hva som karakteriserer disse erfaringene, samt hvilke mønstre som kan identifiseres. Den teoretiske referanserammen er blant annet Maurice Merleau-Pontys kroppsfenomenologi og hans syn på erfaring som kroppslig viten samt Frede V. Nielsens musikkdidaktikk. Gjennom temasentrert og personsentrert analytisk tilnærming synliggjøres de medvirkendes erfaringer som mønstre. Undersøkelsen viser blant annet at kroppsbasert metodikk i sang i musikkundervisningen kan bidra til at elevene kan få en mer helhetlig forståelse av teoretiske begreper, og gi elevene større rom for å være aktive i sin egen læreprosess. Om bruken av kroppsbasert metode er vellykket, kommer blant annet an på hva som er målet med undervisningen og hvor man er i undervisningsforløpet. I denne oppgaven er læring, konsentrasjon, motivasjon og mestring viktige begreper behandlet i forhold til dette. Et viktig funn er hvordan kroppsbasert metode kan ta fokus bort fra det som skal læres hvis den kommer i veien i stedet for å være til hjelp og at det er viktig at læreren finner en kroppsbasert metode som elevene motiveres av og mestrer. Oppgaven bidrar til nye tanker rundt bruk av kroppsbasert metodikk i innlæringen av teoretiske begreper innenfor musikk og åpner opp for å trekke inn hele mennesket i læringsprosessen.

Nøkkelord: kroppsbasert metodikk, musikkundervisning, sang, fagdidaktikk

Abstract

The master degree thesis, "Gje meg handa di: Body-based methodology in singing in music education», intends to examine how body-based methods can be realized in song in music education and the characteristics of the experiences the participants have in working with such a method. The background for the thesis is the teacher's desire to develop her competence and gain a deeper insight into her own practice as a music teacher. The research is based on qualitative methods and emphasizes the researcher's understanding of what an action means to the informants, also called symbolic interactionism. The collection methods used are students' journals, teacher's journals, interviews, evaluation form, and video observation, and the experiment was performed in 7th grade in the teacher's own music lessons over a period of five weeks. The thesis is based on a phenomenological approach in the qualitative research design, meaning how things or events "appear" or "show" themselves, as they immediately are perceived by the senses. The thesis looks at the experiences of the pupils and the teacher who have worked with the method and the characteristics of these experiences, and what patterns can be identified. The theoretical frame of reference include Maurice Merleau-Ponty body phenomenology and his view of experience as a body knowledge, and Frede V. Nielsen's Music didactics. The participants experiences are visualized as patterns through theme-centered and person-centered analytic approach as patterns. The study shows that body-based methods in singing in music education can help students to gain a more comprehensive understanding of theoretical concepts and give students more space to be active in their own learning process. Whether the use of body-based method is successful or not, will among other things depend on what the aim of the teaching is and where you are in the teaching process. In this thesis, learning, concentration, motivation and mastering are important concepts discussed in relation to this. An important finding is how body-based method can take the focus away from the content of learning rather than help, it is therefore important that the teacher finds body-based methods that students are motivated by and master. The thesis contributes to new thinking around the use of body-based methods in the learning of theoretical concepts in music and opens up to include the whole human being in the learning process.

Key words: body- based methods, music teaching, singing, didactics

Jeg er lettet
Lettet for å ha nådd målet mitt
Jeg greide å fullføre
Fullføre det jeg hadde som mål
Mål som en gang virket uoppnåelige
Uoppnåelige er de ikke
Ikke kan jeg se tilbake med fortvilelse
Fortvilelse er ikke lenger en del av meg
Jeg er kommet nærmere
Nærmere meg selv

Arbeidet med denne oppgaven har spilt på alle strengene mine. Jeg har gått mellom moll og dur gjennom to år i dette arbeidet. Jeg har til tider tvilt på min egen kapasitet til å kunne gjennomføre en slik komposisjon som en slik oppgave er, men samtidig har den indre sangen i meg som musikk lærer drevet meg i dette arbeidet mot en større forståelse av kroppen, musikkundervisning og ikke minst meg selv. Jeg håper nå at dette kan bidra til at andre lærere, og kanskje spesielt musikk lærere, kan få ta del i denne forståelsen.

Jeg ønsker å takke for all hjelp og oppfølging jeg har fått gjennom masterstudiet i estetiske fags didaktikk, spesielt fra min veileder Anna Lena Østern. Du har hele tiden utfordret meg og vist meg nye veier, noe som har vært svært nyttig i arbeidet med denne oppgaven.

Jeg vil også takke mine medstudenter for god støtte og givende seminarer. Dere er fantastiske alle sammen! Kollegaene mine på skolen har vært støttende til mitt ønske om å utvikle meg som lærer. Tusen takk til dere! Til alle elevene mine: Tusen takk for at dere er dere og gir meg så mye glede i hverdagen min. En spesiell takk til 7.klasse for deres bidrag til studien. Stor takk til familie og venner som har oppmuntret meg gjennom denne prosessen, spesielt Svein Erik som har måtte holde ut med mine dur og moll perioder. Du er en stjerne!

Kjære Bjørk, sola mi. Du er til stor inspirasjon og glede. Du gir meg det rette perspektivet på livet. Nå er det slutt på at mamma er borte hver helg.

*«Ikke kun ånden, men også hånden.
Ikke kun hjertet, men også kroppen».*
(Steffensen, 2007:168)

Innhold

1. Innledning	5
1.1 Oppgavens struktur.....	6
2. Teoretisk referanseramme	7
2.1 Tidligere forskning.....	7
2.2 Sentrale begreper.....	8
2.2.1 Kropp.....	8
2.2.2 Musikkundervisning.....	14
2.3 Relaterte begreper	23
2.3.1 Vurdering.....	23
2.3.2 Motivasjon.....	23
2.3.3 Mestring.....	24
2.3.4 Konsentrasjon.....	25
2.4 Presentasjon av musikkbegrep.....	26
2.5 Oppsummering.....	28
3.0 Metodologi	31
3.1 Perspektiv.....	31
3.2 Problemstilling.....	31
3.3 Min rolle som forsker og lærer.....	32
3.4 Forskningsetikk.....	34
3.5 Datainnsamlingsmetoder.....	34
3.6 Utvalg.....	36
3.7 Kontekst.....	38
3.8 Forsøkets størrelse.....	38
3.9 Analysemetoder.....	38
3.10 Oppsummering.....	42
4. Kroppsbasert metodikk i sang i musikkundervisningen	43
4.1 «Gje meg handa di, ven»- et undervisningsopplegg i 7. klasse.....	44
4.2 Elevenes erfaringer under forsøket med systematisk kroppsbasert metodikk i musikkundervisning.....	48
4.2.1 Temaer som er identifisert i elevenes materiale.....	60
4.2.2 Tolkning.....	61
4.3 Lærerens erfaring under forsøket med systematisk kroppsbasert metodikk i musikkundervisning.....	64
4.3.1 Temaer som er identifisert i lærerens materiale.....	68
4.3.2 Tolkning.....	69
4.4 Mønstre identifisert i elevenes og lærerens bruk av kroppsbasert metodikk innenfor fokusområdene og sang i musikkundervisning.....	72
4.4.1 Tolkning.....	82
4.5 Oppsummering.....	85

5. Sammenfattende drøfting	87
5.1 Gje meg handa di, ven- en kunstnerisk-estetisk erfaring og aktivitet?.....	88
5.2 Kan kroppsbasert metodikk bidra til noe?.....	89
5.3 Utdfordringer ved bruk av kroppsbasert metodikk.....	90
5.4 Validitet.....	91
5.5 Forskningsprosjektets bidrag til ny kunnskap.....	92
Referanser	93
Vedlegg	97

Figurliste

Figur 1: Musikkundervisningens tredimensjonale basis.....	14
Figur 2: Kroppsbasert metodikk i sang i musikkundervisningen.....	87

Tabelliste

Tabell 1: Erfaringer fra undervisning hvor elevene uttrykker noe om konsentrasjon.....	48
Tabell 2: Erfaringer fra undervisning hvor elevene uttrykker noe om læring.....	50
Tabell 3: Erfaringer fra undervisning hvor elevene uttrykker noe om motivasjon.....	52
Tabell 4: Grad av mestring innenfor de ulike fokusområdene.....	56
Tabell 5: Videoobservasjon økt 1. Melodi.....	73
Tabell 6: Videoobservasjon økt 1. Form.....	74
Tabell 7: Videoobservasjon økt 5. Puls og tempo.....	76
Tabell 8: Videoobservasjon økt 10. Samklang og intonasjon (praktisk aktivitet).....	79
Tabell 9: Videoobservasjon økt 10. Samklang og intonasjon (elevrefleksjon).....	80
Tabell 10: Videoobservasjon økt 10. Samklang og intonasjon (avsluttende aktivitet).....	81

1. Innledning

Formålet med denne oppgaven er å få vite mer om hvordan kroppsbasert metodikk kan realiseres i innlæringen av sang i musikkundervisningen og hva som karakteriserer erfaringene de medvirkende gjør seg av å arbeide med en slik metode. Som utøvende musikk lærer bruker jeg ofte kroppen som «instrument» i innlæring av nye sanger og det er derfor interessant for meg å se nærmere på egen praksis. I et samfunnsperspektiv mener jeg det er viktig at det didaktiske perspektivet ved kroppsbasert metodikk i musikkundervisningen artikuleres mer presist og kanskje vektlegges mer i lærerens valg av metoder for å utvide metoderepertoaret i sang i musikkundervisningen. Oppgaven baserer seg på en kvalitativ studie utført i min egen musikkundervisning i en 7. klasse, og det er med materiale fra elev- og lærerlogger, intervju, evalueringsskjema, undervisningsplaner og videobservasjon, samt relevant teori jeg vil undersøke fenomenet kroppsbasert metodikk i sang i musikkundervisningen nærmere. Mitt teoretiske utgangspunkt er den franske filosofen og psykologen Maurice Merleau-Pontys (1908- 1961) kroppsfenomenologi og hans syn på erfaring som kroppslig viten. Liv Duesund bruker hans filosofi i *Kroppen i verden* (2003), som har vært med på å gi meg ny innsikt i temaet. Jeg finner teorien relevant siden det jeg skal undersøke omhandler kroppen og undervisning. Et annet viktig teoribidrag i denne oppgaven er Frede V. Nielsen og hans *Almen Musikdidaktik* (2006). Hans redgjørelse for musikkfagets oppbygging, sang som fag og ulike fagsyn. Dette er videreført i Ingrid Maria Hanken og Geir Johansens (2000) *Musikkundervisningens didaktikk* i musikk som fag er gode bidrag. Foruten disse to er blant annet teori som omhandler taus kunnskap (Polanyi, 1966), kropp og læring (Moser, 2007) og mestring og motivasjon (Manger, 2012) og læring i kunstoffag (Sava, 1995) viktige bidrag.

Selv om det kunne vært aktuelt å behandle Howard Gardners metaforer om ulike intelligenser og læringsstrategier utarbeidet fra disse i denne oppgaven, velger jeg å utelate dette da hovedfokuset ligger på erfaringer som er gjort innenfor kroppslig læreprosesser i musikkfaget. Datamaterialet er avgrenset til å omfatte en klasse og en lærer, noe som ga meg nok materiale til å gå i dybden av fenomenet. Kognitiv neuroscience har fått stor betydning for forståelsen for kropp og læring.

1.2 Oppgavens struktur

Oppgaven er delt inn i seks kapitler. Det første kapitlet er en innledning og viser veien videre. I kapittel 2 presenterer jeg den teoretiske referanserammen for oppgaven hvor jeg tar for meg sentrale begreper i problemstillingen og relaterte begrep i arbeidet med forskningsspørsmålene. Jeg viser også til tidligere forskning på området. I kapittel 3 presenterer jeg metodologien. Her redgjør jeg for problemstillingen og forskningsspørsmålene, min rolle som forsker og lærer, forskningsetikk, datainnsamlings- og analysemetoder samt forsøkets kontekst og størrelse. I kapittel 4 er det selve forsøket som bearbeides. Her gir jeg en beskrivelse av forsøket og svarer på mine tre forskningsspørsmål. Dette er det mest omfattende kapitlet i oppgaven hvor jeg presenterer og bearbeider mine innsamlede data. Kapittel 5 er en sammenfattende drøfting. Her drøfter jeg resultatene opp mot problemstillingen og knytter an til relevant teori presentert i kapittel 2. Avslutningsvis peker jeg fremover og redgjør for ny kunnskap som studien har bidratt med.

2. Teoretisk referanseramme

Oppgaven søker å utforske hvordan kroppsbasert metodikk realiseres i sang i musikkundervisningen. Jeg ønsker å sette søkelyset på hva som karakteriserer elevenes og lærerens erfaringer samt å se på hvordan de ulike fokusområdene melodi, tekst, puls og tempo, dynamikk og samklang og intonasjon blir synlige i undervisningen. I det følgende kapittelet vil jeg gjøre rede for tidligere forskning på området samt legge et teoretisk grunnlag for studien som er gjennomført. Viktige begreper som kropp, læring og musikkundervisning vil bli nærmere undersøkt, samt forbindelser mellom disse. Jeg vil også belyse sentrale begreper som er viktige i forhold til forskningsspørsmålene, samt begreper som er relevante i forhold til undervisningen som ble gjennomført.

2.1 Tidligere forskning

Begrepene kropp og læring er utbredt i forskning innenfor dans og funksjonshemming, men i musikkundervisningens didaktikk har jeg ikke lyktes å finne mye forskning som omhandler kroppsbasert tilnærming innenfor sang. Den tidligere forskningen jeg bruker i min referanseramme omhandler derfor musikkpedagogikk generelt, og kropp.

Musikk og kropp

I sin masteroppgave fra 2001, setter Line Texe søkelyset mot kroppslig kunnskap og kroppens betydning for dannelse av identitet og selvoppfatning. Hun kommer frem til at bevegelse så ut til å være av stor betydning i læreprosessen og for selvoppfatningen, og at fysisk aktivitet kombinerer handling og tenkning. Her er oppmerksomhet et stikkord. Hun trekker frem at det er på tide at musikkundervisningens rene formidlingsside blir mindre vektlagt og at elevenes aktive medvirkning blir mer fremmet i tilegnelsen av kunnskap. Hun mener at musikkundervisningen har stort potensial når det gjelder praktisk kunnskapstilegnelse i et sosialt praksisfelleskap, fordi musikk nettopp innbyr til til et felleskap hvor alle deltakerne kan mestre noe.

Kroppen i musikkpedagogikken

Catharina Christophersens (2005) artikkel i Flerstemmige innspill 2004-2005 ser nærmere på hvordan kroppsligheten er representert i nordiske musikkpedagogiske tilnærminger og setter fokus på noen vitenskapsfilosofiske temaer som kroppen aktualiserer. Hun trekker frem kroppsfilosofen Maurice Merleau-Ponty og hans utgangspunkt i kroppen som inkarnert

bevissthet og hun gir eksempler på forskere som har sett nærmere på kroppslighetens representasjon i disse tilnærmingene, disse er blant annet Jon Roar Bjørkvold, Even Ruud og indirekte John Dewey med sin vektlegging av sammenhengen mellom individ og omgivelsene og hvilke muligheter dette gir til musikkpedagogisk forskning. Det finnes ulike perspektiver for den musikkpedagogiske forskeren med ønske om å forske på kroppen og kroppslige prosesser. Tidligere forskning varierer sitt fokus på kropp og Christophersen trekker frem problematiseringen av å gjøre kroppen til gjenstand for analyse og refleksjon. Hun sier avslutningsvis at kroppen er kompleks, at den har dimensjoner som ikke henger sammen og gjør den vanskelig å plassere inn i et entydig perspektiv. Hun mener at en fortsettelse i musikkpedagogisk forskning vil være å ikke se kroppen som tosidig eller å prøve å gjøre den renere, men heller tillate kroppen å være uren i betydningen ha sine mange sider. Først da mener hun at musikkpedagogisk forskning vil få sin *bodily turn* (Christophersen, 2005:93).

2.2 Sentrale begrep

Gjennom oppgaven er det flere sentrale begreper i min problemstilling som blir bearbeidet. Her gis en teoretisk redgjørelse for disse.

2.2.1 Kropp

I oppgavens problemstilling bruker jeg ordet kroppsbasert metodikk. Kroppsbasert metode er, som tidligere nevnt, ikke et begrep det er skrevet mye om innenfor undervisning av sang, men det omhandler kroppslig tilnærming i undervisning. Som et teoretisk grunnlag i oppgaven har jeg valgt å bruke den franske filosofen og psykologen Maurice Merleau- Pontys kroppsfenomenologi slik Liv Duesund (2003) fremstiller den. Merleau- Ponty kritiserer det tradisjonelle erfaringsbegrepet hvor erfaring er noe forstanden foretar seg og analyserer. Erfaringen er kroppslig viten og vår måte å forholde oss til verden på er eksistensiell. Kroppen er ikke reduserbar, men framstilles og oppfattes som en helhet. Vår beskjeftigelse med omverdenen er at vi sanser den gjennom kroppens berøring, ved lukt, smak, syn og hørsel. Merleau- Ponty mener at denne formen for sansning og persepsjon er viktig for vår eksistens som reflekterende mennesker med en egen identitet og et språk. Det å reflektere over en erfaring, forutsetter sansing og erfaring, noe som igjen betyr at kroppserfaringen kommer før refleksjonen over erfaringen. «Vi både har og er kropp» (Engelsrud, 2006:9).

Uten kroppen hadde det ikke vært noen bevissthet mener Ponty, og det er våre kroppslige erfaringer og dermed den «levende kropp» som gir oss adgang til enhver forståelse av verden og på

den måten også andre mennesker. Merleau-Ponty forsøker med sin filosofi å oppheve de to dualismene i vestens tenkning, skille mellom bevissthet og kropp og skillet mellom bevissthet og omverdenen. «Merleau-Ponty forklarer det på den måte, at vi forstår 'den andens' handlinger og uttrykk ved at videreføre dem i vores egne handlinger og uttrykk» (Holgersen, 2007:12).

Torben Hangaard Rasmussen (1996) skriver i sin bok «Kroppens filosof Maurice Merleau Ponty» om skillet mellom kroppsbilde og kroppsskjema. Kroppsbilde er menneskets bilde av sin egen kropps fysiske fremtredelse og evne, mens kroppsholdning er menneskets indirekte uttrykte viten om sin egen kropps posisjon i det fenomenale handlingsfelt, som refererer til kroppens anonyme, førrefleksive tilstedeværelse i verden. Kroppsskjema, som også kan refereres til som kroppsholdning, medvirker til menneskets mestringssans, og at mennesket er sikker i sine handlinger. Denne kroppsholdningen utvikles før kroppsbildet. Her bruker Rasmussen barnets hånd som eksempel og hvordan den svinger seg med omgivelsene i ulike situasjoner av seg selv (peker, berører, griper m.m), uten at bevegelsene nødvendigvis er formidlet gjennom bestemte forestillende akter. På grunn av denne kroppsholdningen har mindre barn kapasitet til å lære uten å vite at de faktisk lærer. «Egenkroppen opnår igennem kroppsskemaet en særlig form for rumlighet, der forbundet med dens motorik. Kroppen utfolder her en bevegelsesintentionalitet, som ikke er formidlet av repræsentative forestillinger» (Rasmussen, 1996: 87). Kroppsholdning gir mennesket en taus kunnskap ved at dets egen kropp er, på det fenomenale plan, umiddelbart tilgjengelig for det enkelte menneske og hvor kroppen inneholder et dynamisk potensiale til å bevege seg i en bestemt retning.

Taus kunnskap

Michael Polanyi (1966) gjorde begrepet taus kunnskap kjent. Han sentrale poeng er at læring skjer med utgangspunkt i noe vi allerede har lært. Vi kan ikke sette ord på all den tause kunnskapen vi har, noe som gjør at vi må stole på en dimensjon av ubegrunnet kunnskap. Dette uforklarlige i taus kunnskap viser seg i måten man utvikler ferdigheter i bevegelse og det er kroppen som er instrument for all ekstern kunnskap både teoretisk og praktisk skriver Polanyi.

Merleau-Ponty (i Duesund, 2003) snakker om «vår væren- til -verden». Dette gjør han for å understreke at vi alltid står i relasjon til omverdenen. Selv om imitasjon og øving kan hjelpe en person til å forstå og utvikle en ferdighet, inngår det også en personlig oppdagelse gjennom handlingen i seg selv og analysen av det som skjer. Når vi reflekterer over den tause kunnskapen, kan vi bruke ord for å beskrive hva vi har lært, men det er enklere å vise ferdigheten med kroppen.

Selv om man vet hvordan man kan svømme, betyr det ikke at man kan gjøre rede for hvordan man holder seg flytende når man svømmer. Polanyi igjen mener vi har en evne til å overskride oss selv for å lære noe nytt. Denne overskridelsen ligger i kroppene våre som er rettet mot omverdenen, men dette er vår tenkning ikke fullstendig klar over, siden vi kan tro at vi bare tenker og lærer med hodet. Ofte er vi bare oppmerksomme på kroppen vår når den kommer i veien for oss i form av skader og det er derfor lett å glemme at kroppen er til stede i alt vi foretar oss. (Duesund, 2003).

For å bevise at vi vet mer enn vi kan uttrykke med ord, viser Polyani til et eksperimentelt psykologisk forsøk. Jeg skal ikke gå nærmere inn på dette her, men resultatet viste at forsøkslederen kunne observere at forsøkspersonen hadde kunnskap som han ikke uttalte seg om. Vi kan dra en parallell til musikkfaget ved å si at læreren kan gjøre elevene oppmerksomme på den tause kunnskapen aktiviteten inneholder og skape en bevissthet om den. Slike samtaler kan gjøre den tause kunnskapen til en del av elevenes personlige kunnskap som vil være med på å utvide og forbedre deres kunnskap (Duesund, 2003).

Kropp og læring

Under avsnittet om kropp nevnte jeg Merleau- Pontys erfaringsbegrep og at kroppserfaringen kommer før refleksjonen over erfaringen. Altså det skjer snarere en bevegelse fra handling til ord enn fra ord til handling. Dette er interessant kunnskap i forhold til læringsprosessen i sang i musikkfaget og hvordan tradisjonsbasert kunnskap formidles og overføres. Kunnskap er ikke noe vi bærer med oss og bruker, men noe som kan utvikle seg, formidles og deles i felleskap. Derfor kan man si at kunnskap er sosialt distribuert (Duesund, 2003:62). I musikkfagets læringsprosess er imitasjon, observasjon og deltakelse i sosiale læringsfellesskap viktig som en del av de fem aktivitetsformene i musikkundervisningen: Musisere, lytte, analysere, tolke og forstå, reflektere og komponere. Dette kan sees i sammenheng med mesterlæretradisjonen hvor eleven utvikler sin faglige identitet som utøver gjennom å observere og imitere læreren og sine medelever, og ferdighetene og kunnskapen læres gjennom handling. Det er ikke bare eleven som lærer, men også læreren som må forholde seg til elevenes spørsmål. Et viktig aspekt ved mesterlæretradisjonen er hvordan eleven lærer ved at læreren viser. Læring skjer uten at den verbaliseres. Læringen får da et taust aspekt.

Gjennom min utprøving er kroppslig aktivitet sentral i undervisningen og det er derfor nyttig å se nærmere på kroppens betydning i læring. Å bruke kroppen aktivt i læring gir den som skal lære en

mulighet til selv å være aktiv i sin læreprosess som skal bringe han/hun til målet. Læreren og eleven er i konstant dialog med hverandre og deres handlinger og opplevelser står i et gjensidig forhold til hverandre. Det er derfor viktig at det skapes situasjoner hvor eleven kan få gjøre seg erfaringer i dialog med den fysiske og sosiale verdenen. På denne måten konstruerer både læreren og eleven erfaringer, kunnskap og mening i «en aktiv og konstruktiv prosess» (Moser, 2007:112). «Slik betegnelsen ‘aktiv og konstruktiv prosess’ antyder, tilskrives individets egne aktiviteter og handlinger, herunder også bevegelseshandlinger, stor betydning» (Moser, 2007:113). I følgende sitat redgjør Moser (2007) for begrepet «embodiment» som han har oversatt til kroppsforankring og hvordan dette kan forstås i et læringsperspektiv.

Begrepet kroppsforankring omfatter både prosesser som ligger til grunn for læring, resultater som konsekvens av læring og deres forankring i kroppen. Det første aspektet uttrykker at læring foregår i kroppen fordi både handlinger og erfaringer baserer seg på kroppslige prosesser (...) Det andre aspektet er ikke uavhengig av det første, men understreker også at læringsprosessene, altså læringsresultatene, kan lagres kroppslig (Moser, 2007:116).

Ved å bruke kroppsforankring i pedagogisk-didaktisk sammenheng ønskes det å framheve viktigheten av praksis, konkrete erfaringer og en kroppslig forankring, og man indikerer at sanseintrykk ikke bare er psykiske eller åndelige fenomener. Kroppen kan huske og er en del av hukommelsessystemet i kroppen. John Dewey (1938) er et eksempel på at konkrete handlingserfaringer og deres betydning i læreprosessen ikke på noen måte er noe nytt tema i pedagogikken. «Learning by doing» har i nyere tid blomstret opp igjen som et begrep som gjeldende for læreprosesser og oppdragelse både for barn og voksne og det er en fornyet interesse for for kroppen i det pedagogiske arbeidet (Moser, 2007:119), også i min studie.

Bruken av begrepene aktivitet og kroppsforankring i et læringsperspektiv representerer en tilnærming som prøver å ta hensyn til menneskets kroppslighet. Siden mennesket erfarer, sanser og handler med kroppen som helhet vil den kroppslige erfaringen alltid være et ledd i læreprosessen, nesten uansett oppgaver og innhold, men læringsaktivitetene avgjør hvilken betydning den kroppslige siden får for læringsresultatet. Man kan heller ikke se kroppsforankringen og læringsområdene uavhengig av konteksten. «(...) læring kan ikke forstås til det fulle uten å ta hensyn til de relevante situasjonsbestemte betingelsene.(...) Læring vil alltid være påvirket av sammenhengen og må derfor også relateres til situasjonsbestemte og kulturelle forhold» (Moser,

2007:121). Læring kan også bli sett på som en kulturaliseringsprosess (Duesund, 2003:62) hvor man i læringsprosessen beveger seg fra ytterste perifer posisjon til å bli en fullverdig deltaker.

En viktig oppgave for læreren er å være involvert og engasjert i læreprosessen. Elevene har en tendens til å imitere læreren og hvis læreren er uengasjert, vil også elevene bli det. Det er avgjørende at elevene får delta i prosessen. Å være totalt engasjert som lærer innebærer også en risiko ved at man utsetter seg selv for vurdering både faglig og sosialt, men ved å ikke la elevene delta aktivt i sin læreprosess vil eleven forsvinne som deltaker i denne prosessen (Duesund, 2003). Et eksempel på dette er hvis læreren underviser uten å åpne opp for elevenes refleksjoner og spørsmål.

Moser (2007) peker på de urealistiske forventningene til betydningen av den kroppslige aktivitetens muligheter til å forbedre kognitive forutsetninger. Det finnes lite forskning på området og de som er gjort har vitenskaplige mangler og empirisk dokumentasjon. Han mener at man kan konkludere med at en lav til moderat «korrelativ» sammenheng mellom motorisk kroppslig aktivitet og det kognitive funksjonsnivået. Han sier videre at dette kan tolkes på forskjellige måter. Man kan anta at den kroppslige aktiviteten påvirker det kognitive området, men også omvendt, at det kognitive påvirker den kroppslige aktiviteten. Han trekker også frem en tredje faktor, nervesystemets funksjonsnivå, som kan påvirke de nevnte forhold. Han mener at det per i dag er umulig å komme frem til en konklusjon på hvilket av alternativene som er det mest sannsynlige. Man kan ikke hevde at det finnes helt entydige virkninger av kroppslig aktivitet i relasjon til det kognitive funksjonsområdet. Avslutningsvis påpeker Moser at selv om kroppsligheten i et kroppsforankringsperspektiv ikke vil revolusjonere vår forståelse av barns læring i skolen, vil det åpne opp for en annerledes forståelse for dette og skolens organisatoriske og sosiale miljø. Viten om kroppslighetens betydning vil også kunne bidra til et utvidet metodisk repertoar, noe som kan være effektivt for å støtte elevene i læreprosessen. (Moser, 2007:122-126).

Å slippe til kroppslighet i noe større grad og på en annerledes måte enn bare gjennom idrett inn i institusjonene, vil kunne påvirke det følelsesmessige og sosiale miljøet på en positiv måte. At det sosiale miljøet og et individs følelsesmessige situasjon påvirker læreprosessen, hersker det, også fra et nevrologisk perspektiv, liten tvil om (Moser, 2007:127).

Også Duesund (2003) mener at det er viktig å ikke bli ensidig i iver etter å fornye kunnskapsforståelsen, men heller utvikle den. Utvikling av nye undervisningsmetoder og

læringsprosesser kan være inspirerende og motiverende for elevene, og vil gi dem mulighet til å fremskaffe nye ferdigheter og kunnskap, noe som er et av formålene med min studie av kroppsbasert metodikk i sang i musikkundervisningen.

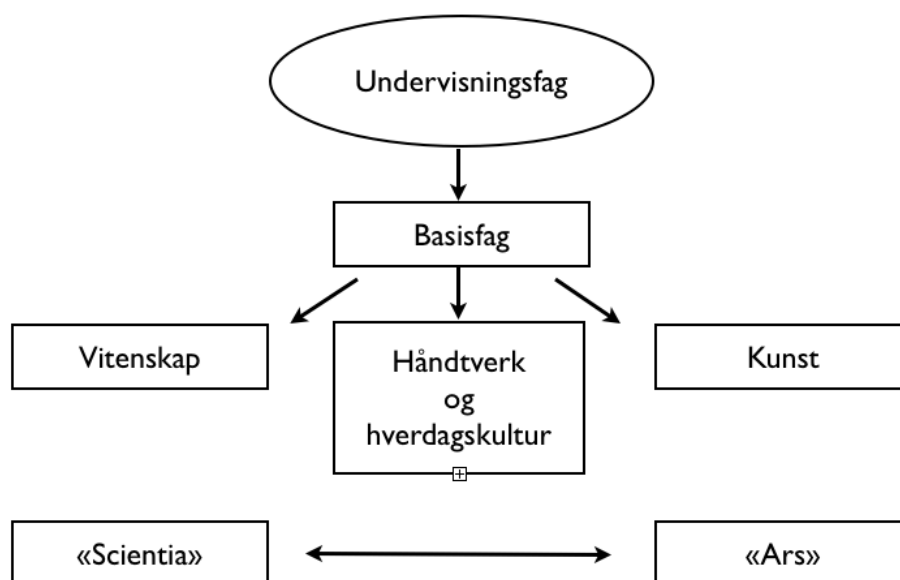
Kroppsbasert metodikk

Kroppsbasert metodikk er ikke et begrep som i seg selv er nevnt i noen form for litteratur, jeg har derfor prøvd å definere dette begrepet selv gjennom å se dette begrepet relatert til teori om læringsmetoder og erfaringsbegrepet. I følge Benny D. Austring og Merete Sørensen (2006) «Estetikk og læring» har hver livsalder en dominerende læringsmetode som alle er like viktige. Den første læringsmetoden vi benytter som mennesker, kalles den «empiriske» læringsmetoden. Dette er en metode hvor vi lærer og utvikler oss gjennom direkte sansing i møte med verden. Gjennom denne læringsmetoden oppnår vi det som kalles taus kunnskap (Polyani, 1966), altså kunnskap som er forankret i oss kroppslig, gjennom sanselige, følelsesmessige og reflektive erfaringer. Den andre metoden som møter oss er den «estetiske» læringsmetoden. Austring & Sørensen (2006) skriver at mennesket bruker estetisk- symbolsk form til å bearbeide og kommunisere om våre opplevelser av verden. Her får man erfaringer gjennom skapende estetiske virksomhet og gjennom opplevelser i møtet med andre estetiske uttrykk. Den siste læringsmetoden som møter oss mennesker er den «diskursive» læringsmetode som legger stor vekt på bruk av språket. Her tilegner man seg kunnskap gjennom analyse hvor man deler opp virkeligheten i flere deler som kan beskrives ved hjelp av språket. Den kunnskapen som oppnås gjennom denne læringsmetoden er ikke bundet til sansende opplevelser. Hvor hører så kroppsbasert metodikk hjemme?

Jeg forstår begrepet «kroppsbasert metodikk» som en metode som legger vekt på det å bruke kroppslig tilnærming i innlæring av ny kunnskap. Man må altså erfare noe gjennom aktiv bevegelse og bruk av kroppen. Altså en estetisk læringsmetode (Austring & Sørensen, 2006). Den estetiske læringsmetode er den metoden som knytter den empiriske og den diskursive metoden sammen og som representerer helheten i en opplevelse av verden. I følge Austring og Sørensen er det sentrale i en estetisk læreprosess den læringen som oppstår når man omformer sansende, følelsesmessige inntrykk av verden til estetiske uttrykk og at man kommuniserer med sine omgivelser gjennom disse uttrykkene.

2.2.2 Musikkundervisning

Et sentralt begrep i min problemstilling er musikkundervisning. Musikk som undervisningsfag bygger på musikk som «basisfag» og musikk som basisfag kan forstås på flere måter. Frede V.Nielsen (2006) hevder at undervisningsfaget musikk bygger på en tredelt praksis.



Figur 1. *Musikkundervisningens tredimensjonelle basis* (Nielsen, 2006: 110)

Modellen (som vises i figur 1) til Nielsen skiller mellom en «Ars»- dimensjon (Ars = kunst, kunnen) og en «scientia» -dimensjon (Scientia= viten). Ars- dimensjonen omhandler den kunnskap som er knyttet til musikk som utøvende og praktisk kunnskap, mens scientia- dimensjonen omhandler den intellektuelle og verbalspråklige sidene av musikk som kunnskap (Nielsen, 2006). Disse forskjellige dimensjonene innenfor musikk som basisfag representerer også forskjellige typer kunnskap. Det å kunne noe er noe annet enn å vite. Hvilke former for kunnskap musikkundervisningen skal representere er et grunnleggende fagdidaktisk spørsmål, siden det har stor innflytelse på både innhold og metoder i musikkundervisningen. Her er læreplan og læreren viktige faktorer og i forhold til denne studien er det interessant å se hvilken del av basisfaget som blir representert og hvilke fagsyn man kan identifisere i lærerens intensjoner og undervisning. Jeg vil videre redgjøre for noen av de mest sentrale fagsynene innenfor musikkfaget.

Fagsyn

Hanken og Johansen (2000) har presentert ulike fagsyn i boka *Musikkundervisningens didaktikk*. Hva slags undervisningsfag musikk er, er ikke gitt, men et resultat av valg og prioriteringer. Selv om læreplanen fastlegger en form for fagsyn, trenger det ikke være det som i praksis skjer i undervisningen. Her blir musikkpedagogens fagsyn en viktig faktor for hvordan musikkundervisningens profil blir i virkeligheten. Det er ikke slik at grensene mellom de ulike fagsynene er skarpe og det er sjelden man kan plassere en musikkpedagog eller en læreplan innenfor et fagsyn (Hanken og Johansen, 2000).

Musikk som estetisk fag

Det estetiske faget fokuserer på musikken som klingende fenomen. Den tradisjonelle betydningen av ordet estetikk er læren om det skjønne i kunsten. Med denne definisjonen blir det viktig å oppdra elevene til å skille mellom god og dårlig musikk, utvikle vakkert spill og klangideal. Estetikk som begrep har gjennom årene endret betydning via ulike filosofer og teoretikere og i stedet for å fokusere på det skjønne, blir det sentralt å oppdra elevene til å utvikle sin egen musikkestetikk og at de får utforsket et bredt uttrykksregister. Frede V. Nielsen argumenterer for at estetiske fag har en betydning for vår forståelse av oss selv og våre erfaringer. Musikk representerer en erkjennelse og opplevelse som er non-verbal og umiddelbar og vi trenger derfor ikke koble inn vår verbale og intellektuelle erkjennelse. På denne måten kan man si at det å uttrykke seg med musikk og møte andres musikalske uttrykk kan sees på som et menneskelig behov, fordi musikk er uerstattelig og viktig for vår erkjennelse (Nielsen, 2006).

Musikk som ferdighetsfag

Mange musikkpedagoger legger vekt på utøvelse av musikk i sin undervisning. Håndverket står da i sentrum og det er viktig at man tilegner seg gode ferdigheter som gehør, sangstemme, rytmisk sans og ferdigheter på et instrument. Dette synet på musikkundervisning har røtter langt tilbake i tid, fra rundt 1700-tallet og var gjeldende helt opp til 1900-tallet. Det tar lang tid å utvikle musikalske ferdigheter og det er ikke til å unngå at musikkfaget blir et ferdighetsfag hvis målet er å kunne utøve musikk på et visst nivå. Kritikken mot ferdighetsfaget er at vekten på utøvende ferdigheter kan overskygge musikalsk innsikt og ekspressivitet. Elevene kan oppleve at de først må utvikle visse ferdigheter, før de får kontakt med musikkens uttrykk.

Musikk som kunnskapsfag

Kunnskap om musikk er kunnskap om historie, begreper, notasjon, analyse innen musikk. Dette synet gjenspeiler seg fra øvrige fag i skolen, spesielt i ungdomsskolen hvor det skal settes karakter. Dette er kanskje den siden av musikkfaget som lettest lar seg vurdere.

Musikk som musisk fag

Det musiske slik vi møter det i Norge i dag, forbindes gjerne med Jon-Roar Bjørkvold (1989) og hans bok *Det Musiske Menneske og Hanken* og Johansen (2000) har valgt å ta utgangspunkt i Bjørkvolds beskrivelse av det musiske i deres framstilling. Det som kjennetegner det musiske, er en helhetsopplevelse av ulike kunstneriske uttrykk og undervisningen legger stor vekt på tverrfaglig arbeid, spesielt med andre kunstfag. Undervisningen tar sikte på å utvikle hele mennesket, ikke bare musikalske evner og ferdigheter. Bjørkvold mener det er viktig at det er eleven som står i sentrum og ikke faget, kulturen eller samfunnet. Det legges større vekt på å få frem en opplevelse og et uttrykk, enn å få frem et produkt. Dette fagsynet danner grobunn for uttrykket «oppdragelse gjennom musikk» og det satte i gang en debatt om hvorvidt musikk skulle betraktes som mål eller middel i undervisningen

Musikk som trivselsfag

Det viktigste, ut fra et slik syn er å se på musikkundervisning som et middel som skal fremme trivsel og samhörighet i klassemiljøet. Dette kan man se i både nye og eldre læreplaner. Positivt skolemiljø- prosjektet, der musikkfaget inngår sammen med andre kunstfag, er et ledd i trivsel- og miljøskapende arbeid ved skolen. Prosjektet skal også bidra til økt motivasjon for læring. Med dette fagsynet lar man ikke musikalske prestasjoner gå på bekostning av trivselen.

Sang i musikkundervisning

I denne oppgaven er sangen «Gje meg handa di, ven» brukt i utprøvingen og elevene skulle bruke sang som hovedaktivitet i undervisningen. Frede V. Nielsen sier i *Almen Musikkdidaktik* (2006) at sang i musikkundervisning kan være i seg selv mange ting. Han trekker frem tre forskjellige dimensjoner: sangen er innholdet, sangen som middel og sangaktiviteten er innholdet. Når sangen er innholdet er det sangen i seg selv elevene skal lære. Sangen skal synges kun for sin egen skyld og ikke som et middel for å nå andre mål.

I studien som jeg har gjennomført er sangen brukt som middel. Dette kan bety to ting: Sangen skal formidle noe pedagogisk eller kulturelt, eller, som i denne studien, sangen er et middel i en mer

konkret forstand, som for eksempel å lære seg form og struktur. Man kan bevisstgjøre forskjellige begrep innenfor form og struktur ved å snakke om dem, men det er viktig at å lære ikke kun består av å lære musikkterminologi. «Musik begrepsliggjøres i første omgang via umiddelbar, musikalsk erfaring, selv om der eksisterer en vekslevirkning mellom verbal og ikke-verbal musikalsk begrepsliggjørelse» (Nielsen, 2006:170). Det er mange fordeler med å ta utgangspunkt i en sang i innlæring av form og struktur. Sanger er ofte korte og oversiktlige og gjenkjennbar og den kan erfares og utøves ved å synge selv. Nielsen mener at vi kan generalisere og konstatere at sang kan brukes i alle aktivitetsformer i musikkundervisningen. Den kan musiseres, lyttes til, analyseres, tolkes og forstås, reflekteres over og komponeres.

I tillegg til at sangen i den gjennomførte studien er brukt som middel, er også sangaktiviteten en viktig faktor i undervisningen, siden elevene synger seg gjennom ti økter og gjennom alle fokusområdene, melodi, tekst, rytme og puls, dynamikk og samklang og intonasjon. Sangaktiviteten som innhold betyr at sangferdigheten er i sentrum. Nielsen (2006) peker på fire aspekter innenfor denne didaktiske vektingen. Den første er det fysiologiske aspektet, at skolen har som rolle å lære elevene å ta vare på stemmen sin og bruke den riktig. Dette mener Nielsen ikke kan være kun musikkfagets oppgave siden dette aspektet først får musikalsk mening når det brukes som et middel i musikalsk utfoldelse. Den andre aspektet er det psykologiske aspektet. Ved hjelp av stemmen uttrykker mennesket seg med et «vokalt selvuttrykk» (Nielsen, 2006:174). Vokal utfoldelse er forankret i det kroppslige og både psykologiske og fysiologiske faktorer som henger sammen i dette uttrykket. Det vokale uttrykket er fundamentalt for alle mennesker også for de som ikke synger, derfor kan man begrunne en tung vektlegging av dette aspektet i undervisning. Det tredje aspektet er det sosiale og sosial-psykologiske aspekt. Å synge sammen kan ha en umiddelbar positiv effekt på utviklingen av fellesskapsfølelsen. Dette er en viktig begrunnelse for å bruke sang i musikkundervisningen. Jeg kommer nærmere innpå (senere i oppgaven), hvordan denne fellesskapsfølelsen er viktig for elevenes læring. Det fjerde, og siste aspektet omfatter hvor alle de foregående aspektene berører hverandre. De krysser hverandre i en historisk dimensjon. Også når sang som aktivitet er innholdet i undervisningen, vil den preges av en kultur differensiering.

Et problem ved å bruke sang i undervisningen er hvis man bruker sang som et snevert begrep og det fører til en sortering av elevene etter hvor flinke de er til å synge, selv om dette ikke er noen implikasjon på hvor stort musikalsk utviklingspotensiale elevene har. Det er viktig at læreren reflekterer over og bevisstgjør seg selv ved å analysere faget og didaktikken når man velger å bruke sang i undervisningen. Dette vil få frem de skjulte ideologiske tendensene i undervisningsplanen.

(Nielsen, 2006). Denne studien åpner nettopp for dette, ved å gå lærerens gjennom intensjoner og erfaringer. Dette kommer jeg tilbake til i kapittel 4.

Læring i musikkundervisningen i lys av kunnskapsløftet

Læring betegner varige endringer av persepsjoner, holdninger, tanker og adferd som følge av erfaringer. (Moser, 2007:112) I planleggingen av denne studien var det viktig for meg å ta utgangspunkt i læreplanen, siden det er dette som er reelt for meg i mitt daglige virke som musikk lærer. Jeg valgte å bruke aktiviteten sang og å bruke læreplanmål. Det var interessant for meg å undersøke hvordan begrepet sang blir behandlet i læreplanen. Sang er nevnt både innenfor hovedområdene og i de grunnleggende ferdighetene. I hovedområdet «musisere» trekkes sang frem som en arbeidsmetode hvor man kan bruke musikkens grunnelementer, til trening av musikalsk hukommelse og forestillingevne og musikkorientering i praksis. Det sentrale i dette hovedområdet er øving, musikalsk kommunikasjon, samspill, samhandling og formidling. I hovedområdet «komponere» trekkes stemmen frem som en metode for å skape musikk og sette sammen musikalske forløp i lyd og bevegelse og skape egne musikalske uttrykk. Her er sang nevnt som å utforske stemmen (Kunnskapsløftet, 2006). En av de grunnleggende ferdighetene i musikk er å kunne uttrykke seg muntlig. «Å kunne uttrykke seg muntlig i musikk innebærer å synge, komponere ved å eksperimentere med stemmen og delta i samspill og vokal framføring(...)» (Kunnskapsdepartementet, 2006:139).

Som utdannet faglærer i musikk er jeg opptatt av hva elevene sitter igjen med etter undervisningen. Hva har de egentlig lært? I Stortingsmelding 16 «.. å ingen sto igjen» (2006-2007) skilles det mellom kunnskap, ferdigheter og holdninger i artikuleringen av læringsutbytte, men i musikkfaget kan denne inndelingen være noe problematisk. Som vi nevnte tidligere under delen om musikkundervisning er det ikke bare å vite som er gjeldende, men også det å kunne utføre. Dette er ikke nødvendigvis det samme. «Å kunne utføre noe innebærer en egen form for kunnskap som kalles for kunnen og som forutsetter øving» (Hanken & Johansen, 2000: 183). Kunnen kan man plassere under ferdigheter, men man kan ikke knytte disse ferdighetene opp til motorikk og kontroll over kroppen, siden dette er ferdigheter som er avhengig av mentale prosesser. Betegnelsen psykomotoriske ferdigheter kan derfor være mer klargjørende. For å oppnå slike ferdigheter er de indre forestillingene viktige. De auditive forestillingene gir oss «modeller» for hvordan det skal klinge og i tillegg vil de taktile og kinestetiske forestillingene være viktige.

For sangere, som ikke ser sitt instrument, vil kinestetiske og taktile forestillinger være spesielt viktige. Det viser seg dessuten at auditive, kinestetiske og taktile forestillinger samvirker, slik at én type forestilling kan oppvekke en annen (Hanken og Johansen, 2000:184).

I musikkundervisning vil dette si at elevene sitter med en mengde kunnskap som det ikke er mulig å uttrykke med ord eller andre symboler. Denne kunnskapen, som anses som viktig kunnskap, blir ofte knyttet til en annen type kunnskap, også kalt taus kunnskap.

Læring i musikkundervisningen i lys av musikk som kunsthøgskolefag

Som jeg nevnte i det foregående delkapittelet betegnes læring som en endring av noe som følge av erfaringer. Hva er det som endres som følge av musikkundervisning? Inkeri Sava (1995) mener man kan dele inn endringen som skjer i kunstundervisning i tre fenomen: Den første er kvantitativ endring, hvor det skjer en utvikling av det musikalske eller kunstneriske verbale uttrykket. Den andre er en kvalitativ endring hvor den kunstneriske-estetiske tolkningen og produksjonen anses på et høyere nivå enn tidligere, i musikk kan dette være en utvikling av mer personlige og nyanserte tolkninger. Den tredje er en strukturell endring hvor det vesentlige er hvordan endringen skjer hos elevene i relasjon til omverdenen og til sin indre virksomhet. I musikk kan dette være for eksempel musikalske tankemønstre (Sava, 1995: 36-37) I musikkundervisningen kan ofte disse endringene forstås som synlige endringer, for eksempel at elevene synger en sang bedre. Hvis vi forandrer begrepet endring til transformasjon kan vi henviser til en indre prosess i eleven i innlæringen. Sava forklarer det slik:

Begrepet transformation -omvandling- hänvisar till en inre process, ett tolkningbetydelsedefinierande- och omvandlingskeende hos människan som upplever eller utför eller lär sig konst. Därvid kan en konstnärlig betydelsesfull upplevelse eller handling synas utåt som en konstnärlig prestation. Väsentligt är dock att människan, när hon lär sig genom konstnärlig tolkning och betydelsedefinering, skapar nya betydelsesrelationer till objektet för den konstnärliga inlärningen och får en ny synsvinkel till verkligheten, sig själv, andra människor, naturen, livet i allmänhet (Sava, 1995:37).

Elevenes opplevelse trenger med dette ikke å være direkte synlig, men kan være noe som skjer i elevenes indre, og gjennom en estetisk opplevelse kan elevene ha skapt en del av en ny indre virkelighet.

I følge Sava (1995) har synet på læring i kunsthøgskolefag forandret seg fra et behavioristisk syn, hvor elevenes indre virkelighet ble sett på som en forstyrrende faktor, til andre oppfatninger som har til

felles at de betoner betydningen av elevenes indre virkelighet i læreprosessen. En av disse oppfatningene er kognitiv innlæring hvor tanken er at kunsten i seg selv er kunnskap om virkeligheten. Elevene bruker da sine tidligere erfaringer til å behandle den nye kunnskapen og skape egne modeller. Denne oppfatningen ser på elevene som et subjekt som er aktivt og bevisst i sin egen læreprosess. Det behavioristiske synet på læring har sine røtter fra naturvitenskaplig tankesett hvor kunsten etterligner virkeligheten og innlæringen av kunsten skjer gjennom imitasjon. Menneskelige fenomen som fantasi og følelser er ikke gjeldende for den klassiske behaviorismen, siden det ikke gjør det mulig å observere hva som faktisk skjer. «Den pedagogiska uppgiten är att styra framför allt utåt synlig eller hörbar verksamhet så, att man på bestämda värderingskriterier kan konstantera att det kontnärliga prestationen är fullgod och att inläringens målen nåtts» (Sava, 1995:40). Innenfor musikkundervisningen vil denne oppfatningen inneholde langvarig og disiplinert innøving av tekniske ferdigheter, noe som muliggjør et teknisk og disiplinert «kunnen» på toppnivå. Med dette viser det seg at de metodene som er basert på et behavioristisk syn, er effektive som produsenter av endring og utvikling, men gjennom et slikt syn på læring er ikke eleven selv et subjekt og læreren sitter med styringen i elevenes læreprosess. Ved at elevene ikke blir involvert i sin egen læreprosess, vil de heller ikke kunne utvikle en indre motivasjon. Hvis man skal tilegne seg eksakt kunnskap og tekniske ferdigheter, kan et behavioristisk basert syn på læring være effektiv. Men en mer helhetlig kunstnerisk virksomhet vil kunne få problemer i og med at det ikke er sikkert eleven forstår kunnskapen og teknikken, og at den er en del av en estetisk utviklingsprosess hos seg selv (Sava, 1995).

Som en motvekt til et behavioristisk syn på læring, er man nå mer opptatt av elevenes indre prosesser i arbeidet med kunstfagene. Sava (1995) deler inn den kunstneriske innlæringen i tre tankesett:

Et av disse er kunsten som individets emosjonelle opplevelser og selvuttrykk, hvor undervisningens oppgaver er å støtte kunstprosessen som inkluderer innlevelse og selvrealisering. Læreren i en slik undervisning tvinger ikke på elevene oppgaver, kunnskap eller tekniske uttrykksmiddel som elevene ikke kjenner. Læringsprosessen kan inkludere skapende uttrykk og fritt valg, og undervisningen skal frigjøre elevenes individuelle potensial. Innholdet i undervisningen bestemmes av subjektive erfaringer og ikke av kunstens objektive vesen. Vurderingen baserer seg på elevenes egne erfaringer og hva de har lært i sin omgang med kunsten, hvordan de har utviklet seg og endret seg. Dette tankesettet har høstet kritikk for å basere seg på det elevene umiddelbart nyter godt av og ikke på utvikling av ny kunnskap og ferdigheter hos elevene.

Det andre tankesettet er det kognitive innlæringssynet og kunstoppfatningen, hvor en viktig oppgaver er å vite hvor mye kunnskap elevene har for så å kunne bygge videre på denne. Innenfor dette tankesettet kan det være flere typer kunnskap. En av disse er sensorisk kunnskap som omhandler utvikling av den sanselige mottakeligheten av kunsten. Her ser man på musikk som et uttrykk for sansenes merkbare form for en indre prosess og den sensoriske kunnskapen blir dermed et slags uttrykk for det indre. En annen type kunnskap er opplevelse-, uttrykks- og begrepskunnskap. Den sensoriske kunnskapen danner grunnlaget for en følelsesstyrt opplevelseskunnskap om for eksempel musikkens produkter og prosesser, grunnelementer og begreper. Gjennom bevisst veiledning og sin egen musikalske virksomhet bygger eleven opp for eksempel et system med musikkbegrep- og symboler. Gjennom sanseopplevelser, musikalske begrep og symbolbevissthet, samt øving i å bruke uttrykksmiddel og materiell vil elevene utvikle en integrert musikalsk kunnskap og videre kalle dette for musikalske kognisjoner og tanker.

Det tredje tankesettet er oppfatningen om at den kunstneriske innlæringen er en dypt åndelig og transformativ virksomhet. Her blir kunsten betraktet som et middel for å forsterke følelser og selvrealisering. Her tar man hensyn og respekterer elevenes følelser, behov og forhåpninger som grunnlag for undervisningen. I praksis er denne retningen egosentrisk ved at elevene blir overlatt for mye til seg selv med sine tanker, følelser og behov uten å gi dem nok kunnskap og ferdigheter for at læringen skal kunne bidra til en utvikling av tolkningen eller uttrykket deres (Sava, 1995).

Det at kunsten kan være transformativ og kan gi mennesket et annet perspektiv på virkeligheten, blir ofte glemt i dagliglivet. «Ved hjälp av musiken transformerar individen inre, kroppsliga och andra icke verbala betydelseerfarenheter till en yttre, för örat förnimbar form» (Sava, 1995: 52-53). Elevene kan gjennom arbeidet med musikk oppnå sterke opplevelser og innhente mening i sitt eget liv gjennom sitt eget kunstneriske uttrykk. Slik kan musikken bidra til at elevene kan få kontakt med sitt indre jeg og åpne opp for å leve seg inn i livets ulike fenomener. Sava (1996) mener at man kan tenke seg at en slik mental opplevelse er en grunnforutsetning for all kunstnerisk virksomhet, også musikkundervisning.

Sava (1995) deler inn den estetiske kunnskapen i flere dimensjoner og anser at estetisk læring ikke kun er bokkunnskap, men også kunnskap om ulike kunnskap- og ferdighetsstrukturer som elevene skildrer og møter i virkeligheten. De ulike dimensjonene er: «Sensorisk kunnskap» som omhandler den helhetsbetonede og sansebaserte erfaringene elevene gjør seg gjennom for eksempel bevisst lytting og betraktning. «Teknisk ferdighetskunnskap og imitasjonskunnskap» omhandler kunnskap

om for eksempel musikkens materiale og instrumenter, samt musikkteori og ferdighetstrening på instrumentene. I seg selv har ikke ferdighetskunnskapen noe annet enn et materialistisk forhold til virkeligheten, men gjennom denne kunnskapen tilegner man seg sanseerfaringer som transformeres fra et indre til et ytre uttrykk som også andre kan oppleve. En form for ferdighetskunnskap er den man kan tilegne seg gjennom å imitere andre. «Opplevelse og uttrykkskunnskap» er kunnskap som dannes gjennom følelsene kombinert med erfaringer. Det er gjennom følelsene elevene tilegner seg kunnskap om seg selv og sin egen erfarte verden, og gjennom den følelsesmessige inngangen til kunnskap kan elevene kombinere personlige betydninger med de andre typene kunnskap som ellers ville vært overfladiske. «Kunstnerisk interrelasjonell kunnskap» omhandler bruk av bevisst sosial interaksjon mellom elever og lærer og mellom elevene i undervisningen som medfører en utvidet kunnskap hos den enkelte elev. «Kunst- estetisk begrep- og visjonskunnskap» er kunnskap om for eksempel musikkens symboler som rytme, struktur, form og disses betydning for uttrykket. Elevenes opplevelser og visjoner blir begrepsliggjort og transformeres gjennom de musikalske symbolene slik at det blir en virkelighetsopplevelse på et allment plan. «Kunstneriske-estetisk erfaring og virksomhet» representerer alle de foregående kunnskapene i sin helhet og omfatter all den mentale aktiviteten som trengs for å motta, tolke og produsere kunst (Sava, 1995: 55-59, min oversettelse av begreper).

Hvilket utgangspunkt man velger bestemmes ut fra de ulike konkrete forutsetningene for undervisningen. Hva er målet med undervisningen, hvem skal undervises, rammefaktorer og så videre. Sava (1995) poengterer at utgangspunktet for all undervisning bør være elevens forkunnskaper og opplevelsesbase, og deres indre motivasjon for det som skal undervises. De umiddelbare sanseerfaringene utgjør utgangspunktet for all kunst- estetisk erfaring og virksomhet, og med tanke på en bevisst innlæring bør musikkundervisningen gi elevene tid til å reflektere over sine egne følelser og erfaringer. Dette krever at elevene arbeider individuelt. Lærerens rolle er å støtte interaksjonen med spørsmål og passende informasjon slik at elevene kan plassere sine egne erfaringer inn i en musikalsk sammenheng (Sava, 1995).

I den kunstneriske innlæringsprosessen er både materiale (for eksempel instrumenter og stemmen) som brukes og de mentalt- åndelige midlene avgjørende for utviklingen av undervisningen. Sava (1995) uttrykker at det primære målet også med den kunstneriske- estetiske innlæringsvirksomheten er å øke elevenes bevissthet og innsikt i sitt forhold til seg selv, andre mennesker, kulturen og naturen.

2.3 Relaterte begreper

Denne delen av den teoretiske referanserammen omfatter en redgjørelse av begreper som kommer til syne i arbeidet med de ulike forskningsspørsmålene og det innsamlede materialet.

2.3.1 Vurdering

Gjennom studien ble det benyttet formativ vurdering, senere i oppgaven kalt respons, fra læreren til elevene på deres logger. Formativ vurdering har til hensikt å fremme elevenes individuelle læring og å vurdere elevprestasjoner opp mot forhåndsbestemte kriterier, i denne sammenheng, mestringsmål (se s. 45-46). Kjernen i formativ vurdering, som også er nøkkelprosesser i all undervisning er å kjenne elevenes læreforutsetninger, å lage mål for undervisningen og å finne metoder som gjør at man når disse målene. Det har vært vanlig at læreren har tatt seg av dette, men det er viktig for elevene selv å ha sin rolle i læreprosessen og se hvilken betydning de har for hverandres læring i felleskap (Sandvik, 2011). Som lærer er det viktig å tenke på hvordan responsen skal være for å være en god respons. John Hattie og Helen Timperley bruker tre begreper som betingelser for en god respons: «feed up, feed back, feed forward» (Sandvik, 2011:60). I utprøvingen hadde loggene med respons fra læreren en dobbel dimensjon. Den skulle holde elevene motiverte (feed forward) for videre arbeid ved at de fikk delta i sin egen læreprosess og de skulle produsere datamateriale for forskningen.

2.3.2 Motivasjon

«Motivasjon kan betraktes som en tilstand som forårsaker aktivitet hos individet, styrer aktiviteten i bestemte retninger og holder den ved like» (Manger, 2012:14). I undervisningen brukte jeg respons som et grep for å motivere elevene. Det er også andre viktige motivasjonsfaktorer som er interessante i forhold til elevenes motivasjon i denne utprøvingen. Læreren har betydning for elevenes motivasjon. En «autoritativ» lærer som har god evne til å styre og kontrollere barn og unge samtidig som hun greier å opprettholde en varm og støttende relasjon til dem, har gode muligheter til å ha innflytelse på barn og unges utvikling av motivasjon. En elev som trives med faget og dets aktiviteter, er en motivert elev. Denne trivselen er en god forutsetning for læring i faget. Det er heller ikke uvesentlig hvordan læreren viser engasjement og kunnskap, og hvordan hun har forberedt seg til undervisningen (Manger, 2012).

Det skilles ofte mellom ytre og indre motivasjon. Den indre motivasjonen har rot i selve aktiviteten, fordi den er interessant for eleven og/eller skaper glede. Elever som drives fremover av en indre

motivasjon har interesse for faget, er entusiastiske, de tar mer initiativ til å lære og de er ikke avhengig av en konstant oppmuntring. Den ytre motivasjonen har rot i det som skjer utenfor selve aktiviteten, for eksempel karakterer, ros og belønninger. Det er ikke slik at ytre og indre motivasjon er motsetninger til hverandre, indre motivasjon er gjerne et resultat av tidligere ytre motivasjon. Hvis eleven er drevet av en indre motivasjon er aktiviteten ofte et mål i seg selv. Mihaly Csikszentmihaly (1975) gjorde en studie av personer som var opptatt av indre motiverende aktiviteter. Disse personene var så oppslukte i det de holdt på med at de glemte alt annet i rundt seg. Dette blir kalt å være i «flyt» («flow») (Manger, 2012:16).

Elevenes interesse er også viktig i sammenheng med motivasjon. Det er viktig at læreren vet hva elevene kan fra før og kan tilrettelegge undervisningen slik at den blir interessant for elevene. Lev Simeon Vygotskys (1978) sosiokulturelle læringsteori fremmer viktigheten av menneskene i barnets omgivelser i læreprosessen. Han mente at elevenes idéer, kunnskap, holdninger og verdier utvikler i samhandling med andre. Vygotsky kaller det elevene kan her og nå for det aktuelle utviklingsnivået. Innenfor dette nivået kan elevene jobbe selvstendig uten noen form for hjelp, men de lærer ikke noe nytt. Elevene har et utviklingspotensial i forlengelse av dette. Vygotsky kaller dette for den potensielle utviklingssonen. Dette er sonen mellom der eleven kan jobbe helt selvstendig og det han kan greie med hjelp fra andre (Lyngsnes og Rismark, 1999). Identitet er et sentralt begrep i den sosiokulturelle tilnærmingen til motivasjon. Denne tilnærmingen forutsetter at elevene blir motiverte for å lære når de går på en skole hvor både elever og lærere ser en verdi i å lære. Dette igjen forutsetter at alle elevene blir fullverdige og aktive medlemmer i klassen. Motivasjon springer ut fra identitet og identitet kommer fra fullverdig deltakelse og elevenes følelse av å bli verdsatt og sett, er viktig for at de skal motiveres til læring. Dette gjør omgivelsene og aktivitetene viktige for motivasjon i læreprosessen (Manger, 2012:23).

2.3.3 Mestring

Mestring henger tett sammen med motivasjon. En elev som opplever mestring vil trolig ha en høyere grad av motivasjon til å fortsette læringen. Psykologen Bandura (i Manger, 2012) mener at læring skjer i et gjensidig samspill mellom adferd, personlige faktorer og miljø. «Et barns atferd kan ikke forstås uten å samtidig forstå hvilke forhold i barnet og i barnets miljø som samspiller med denne atferden» (Manger, 2012:26). Et forhold i eleven (barnet), som Bandura påpeker som viktig, er elevens forventning om mestring og at det viktig for hvordan en elev vil løse en oppgave. Mestringsforventning er ikke en stabil egenskap hos eleven, men en egenskap som varierer etter hvilken situasjon eleven er i. «Jo høyere forventning om mestring man har i en situasjon, desto

bedre vil muligheten for et godt resultat være» (Manger,2012:26). Bandura mener det er avgjørende at elevene er i et læringsmiljø hvor de lærer å mestre mer og mer krevende oppgaver og får presise tilbakemeldinger fra lærere og medelever.

2.3.4 Konsentrasjon

På en måte kan man påstå at mennesker alltid lærer noe, siden vi bombarderes av alle sansene våre hele tiden. I studiens lys derimot, betrakter jeg læring som en bestemt aktivitet hvor man er oppmerksom på hva man skal lære- «man må kunne fokusere og konsentrere seg» (Steffensen, 2007:170). Å konsentrere seg og holde fokus vil si at man avgrenser oppmerksomheten til det som skal læres og at man gjør det så lenge at man husker det nye stoffet. For at nye sanseinput skal bli lagret som forskjellige typer informasjon, må de bearbeides i arbeidshukommelsen først. Dette må skje innen 5-15 sekunder, hvis ikke det, blir de glemt. «Skaper man en situasjon hvor oppmerksomheten skal deles, forringer det evnen til å persipere konsentrert. Enten husker man ikke særlig mye av noe som helst, eller også overser man sentral informasjon» (Steffensen, 2007:171). Steffensen mener at dagens skolebarn har en mangedelt oppmerksomhet og at de ikke kan konsentrere seg om det relevante eller overser viktig informasjon. Grunnen til dette er at fokuseringen er vilkårlig. «Et sentralt poeng er at hverken lærer eller elever er klar over hva som er blitt oversett fordi det som er innlysende for den ene, er usynlig for den andre» (Steffensen, 2007:127). Siden det ikke eksplisitt skilles mellom kroppslig og mental aktivitet, kan det virke som om man lærer mer jo mer fysisk aktiv vi er. Men konsentrasjon og oppmerksomhet i sammenheng med læring handler om modning av hjernens styresystem og man har ikke funnet bevis på at hjernen er avhengig av fysisk aktivitet i sin utvikling. Steffensen argumenterer at mye av aktiviteten som foregår i den formelle skolen dreier seg om å lære seg symbolske referanser og derfor er man i mange situasjoner nødt til å sitte stille og konsentrere seg for å kunne tilegne seg den formelle skolens symbolske ferdigheter (Steffensen, 2007:176).

2.4 Presentasjon av musikkbegrep

For å gjøre rede for de musikkbegrepene som har blitt brukt i undervisningen, velger jeg å ta utgangspunkt i blant annet Finn Benestads Musikk lære (2004) og nettutgaven av Store norske leksikon (angis ikke i teksten).

Melodi

«en tonefølge som karakteriseres ved at den danner et sluttet, organisk hele, en sammenhengende struktur som fremstår som bærer av musikalsk mening. En melodi er gjerne føyd sammen av flere ledd (motiver, fraser)». I utprøvingen vil dette si melodien alene uten tekst i sangen «Gje meg handa di, ven».

Form

«Det som skaper formen, er nytt i hvert enkelt tilfelle: melodi, takt, rytme tonalitet, dynamikk, harmoni, polyfoni, spesiell bruk av motiv, tema m.m, det vi med et annet uttrykk kunne kalle den *indre* formen» (Benestad, 2004:106). I «Gje meg handa di, ven» er det tatt utgangspunkt i melodien i bestemmelsen av sangens AABA form (Se vedlegg 1).

Dynamikk

«Gradering av lydstyrke» I utprøvingen gikk vi igjennom noen symboler for de ulike styrkegradene (p= svakt, mp= middels svakt, mf= middels sterkt og f =sterkt) samt begrepene crescendo (gradvis sterkere) og decrescendo (gradvis svakere).

Intonasjon

«Toneansettelse i sang og på instrumenter uten på forhånd fastsatte tonehøyder».Intonasjon handler i denne sammenhengen om å synge rent eller falskt (om du treffer tonene eller ikke) gjennom sangen etter at læreren har gitt første tone.

Rytme, puls og tempo

«Vi kan definere en rytme som en ordnet rekke av skiftende impulser» (Benestad, 2004:99). I utprøvingen var hovedvekten av fokus på begrepet opptakt (at sangen ikke startet på første taktslag i takten) og puls. Puls kan vi beskrive som hjerteslaget i musikken, en felles referanse man har når man skal musisere sammen. Tempo brukte vi som referanse til hvor fort eller sakte den felles pulsen var.

Etnisk grunnsteg

Det etiske grunnsteget som ble brukt i utprøvingen under rytme og puls kan beskrives som et steg hvor personen står på samme sted og bruker føttene til å markere en fireslags takt med betoning på eneren. Også kalt «Grundtrin i 4/4» (Sørensen, 2006: 17). Denne betoning foregår ved å gå frem på eneren og bak på treeren med samme fot.

2.5 Oppsummering

I dette kapittelet har jeg tatt for meg relevant teori og som både peker direkte mot sentrale begrep i problemstillingen min, men også begrep som er relatert til arbeidet med denne problemstillingen og mine forskningsspørsmål. Som tidligere forskning på emnet refereres det til forskning om musikk og kropp, kropp i musikkpedagogikken og kroppens nærvær i læringsprosesser siden jeg ikke kunne finne forskning som var gjort direkte på det jeg forsker på. Jeg har gjort rede for det mest sentrale og grunnleggende i Merleau - Pontys kroppsfilosofi og hans kritikk av det tradisjonelle erfaringsbegrepet. Videre gjør jeg rede for Polanyis begrep taus kunnskap og hvordan vi vet mer enn vi kan uttrykke med ord. Her trakk jeg også frem læreren som viktig, i og med at det er læreren som kan gjøre elevene bevisste på hva slags taus kunnskap aktivitetene inneholder og dermed skape bevissthet rundt den. Som et perspektiv på læring, valgte jeg å redgjøre for kroppens betydning for læring. Her gikk jeg nærmere inn på begreper som kroppsforankring og hvordan kroppen er en del av hukommelsessystemet i kroppen. Jeg viste til urealistiske forventninger til betydningen av kroppslig aktivitet i kognitive forutsetninger, men at viten om kroppslighetens betydning vil kunne bidra til metodisk repertoar og tok videre for meg min forståelse av begrepet kroppsbasert metode som en estetisk innlæringsmetode. Videre valgte jeg å se på læring i musikkfaget og bruken av sang som arbeidsmetode og som grunnleggende ferdighet i lys av kunnskapsløftet. Her avsluttet jeg med å si at det er mye kunnskap i musikkundervisningen som ikke kan verbaliseres og knyttet dette opp mot taus kunnskap. Jeg har redgjort for musikkundervisningens oppbygging og artikulert ulike fagsyn og hvordan dette er en viktig faktor for hvordan musikkundervisningens profil blir i virkeligheten. For å se nærmere på sang som fag, har jeg redgjort for ulike dimensjoner av sang i musikkundervisningen og viktigheten av en reflektert og bevisst lærer når man velger å bruke sang der. Videre ble læring i musikkundervisningen omtalt i lys av musikk som et kunstfag. Her ble begrepet læring behandlet ikke utelukkende som synlige endringer, men også som transformasjon, hvor læringen skjer i en indre prosess hos elevene, og jeg ser nærmere på ulike dimensjoner av estetisk kunnskap. En liten del av oppgaven min handler om respons og vurdering og jeg har gjort rede for formativ vurdering for å fremme motivasjon og elevenes individuelle læring, samt å vurdere deres presentasjoner opp mot målene. Ettersom konsentrasjon er viktig for å kunne huske det nye stoffet som skal læres, tok jeg med relevant teori for å belyse viktigheten av konsentrasjon i en lærings situasjon. Avslutningsvis i kapittel 2 har jeg tatt for meg begrepene motivasjon og mestring og disses betydning for elevene i en lærings situasjon. Her blir lærerens rolle viktig sammen med

elevenes interesse og deres forventede mestring. Helt til slutt i kapitlet har jeg gjort rede for musikkbegrep jeg brukte i utprøvingen.

3. Metodologi

I det følgende kapitlet vil jeg redgjøre for og begrunne mine datainnsamlingsmetoder samt analysemetoder. Jeg vil se nærmere på forskningsetikk og min rolle som forsker og lærer, samt belyse rammen for studien.

3.1 Perspektiv

Det er tatt utgangspunkt i en fenomenologisk tilnærming i det kvalitative forskningsdesignet, altså hvordan tingene eller begivenhetene «viser seg» eller «fremtoner» seg, slik de umiddelbart oppfattes av sansene. Siden forskningsspørsmålene omhandler elevenes og lærerens erfaringer, vil det være naturlig å bruke en fenomenologisk tilnærming for å utforske og beskrive elevene og deres erfaringer og karakteristikk av kroppsbasert metodikk (Johannesen m.fl., 2009:80). Forskningen baserer seg på kvalitative metoder og legger vekt på forskerens forståelse av hva en handling betyr for informantene, også kalt symbolsk interaksjonisme. Denne forståelsesrammen har som formål å fange opp og forstå omverden slik informantene oppfatter den (Thagaard, 2009). «Ifølge symbolsk interaksjonisme, skaper mennesker kontinuerlig sin identitet i interaksjon med andre. Enhver handling har derfor både en meningsladet indre side og en ytre adferdsside; den er altså symbolsk» (Thagaard, 2009:36).

3.2 Problemstilling

Studien har som mål å besvare følgende problemstilling:

Hvordan kan kroppsbasert metodikk realiseres i sang i musikkundervisningen?

For å behandle problemstillingen min har jeg valgt å konstruere tre forskningsspørsmål som tar for seg tre forskjellige perspektiv av problemstillingen, elevenes perspektiv, lærerens perspektiv og forskerens perspektiv.

Forskningsspørsmål 1:

Hva karakteriserer elevenes erfaringer under forsøket med systematisk kroppsbasert metodikk i sang i musikkundervisningen?

Forskningsspørsmål 2:

Hva karakteriserer lærerens erfaringer under forsøket med systematisk kroppsbasert metodikk i musikkundervisningen?

Forskningsspørsmål 3:

Hvilke mønstre kan identifiseres i elevenes og lærerens bruk av kroppsbasert metodikk innenfor fokusområdene og sang i musikkundervisningen?

3.3 Min rolle som forsker og lærer

Som forsker i min egen undervisning, skal jeg ha tre roller på en gang: Jeg er deltaker i et sosialt spill, jeg er observatør i dette spillet og jeg skal fungere som en analysator av dette. Som forsker kan det være lett å bli preget av den sterkt personlige involverte læreren, men er det nødvendig å skille forskeren fra læreren (Hoel, 1994) ?

Siden forskeren og læreren er en og samme person, er det vanskelig å skille totalt mellom disse to rollene. Gjennom forskningen min har interaksjon vært veldig viktig. Dette er interaksjonen mellom fenomenene, elevene, elevene og lærer, og mellom elevene og konteksten. Jeg som lærer interagerer med den personen som er forsker og jeg som forsker i dag, interagerer med den læreren som underviste gjennom utprøvingen. Som forsker og lærer må man stadig skifte sin posisjon i tolkningen og sitt perspektiv og rollene er i stadig dialog med hverandre. Når man nå er i den situasjonen av å være både forsker og lærer, må man bruke denne interaksjonen bevisst. Man må kunne reflektere over problemene ved det, men også fordelene.

Som lærer har jeg en viss prestisje og emosjonelt engasjement som en del av min lærerprofesjonalitet. Jeg vil at elevene mine skal ha det bra og at læreprosessen skal være så givende som mulig for dem. Når jeg gjør min egen undervisning til gjenstand for forskning, kan det være tungt å se virkeligheten slik som den er, hvis den representerer noe som setter meg som lærer i et dårlig lys. Kanskje fristes jeg til å kun fremme det positive og la det mindre positive ligge i skyggen? I utvalget av data har jeg valgt å ta med stort sett hele datamaterialet i min analyse, bortsett fra hele videomaterialet, hvor jeg har gjort et utvalg. Det er viktig at man er bevisst på dette utvalget slik at man velger et materiale som er mest mulig representativt for virkeligheten slik den

fremstår i hele materialet. Gjennom utprøvingen var jeg sterkt involvert i undervisningen som lærer, og det var til tider vanskelig å se hvordan noe av det materialet elevene ga meg skulle kunne bidra til forskningen og jeg ble til tider usikker på om jeg hadde gjort de riktige valgene. Noen måneder senere når jeg sitter med analysearbeidet, ser jeg aspekter ved dette materialet som jeg ikke før hadde sett. Avstand i tid kan derfor være viktig i denne sammenhengen, og jeg føler kanskje et behov for å ha noe lengre avstand (Hoel, 1994). Hoel trekker frem at selv om man har avstanden til stoffet ved at tida har gått, er man nært knyttet til materialet fordi det er selvopplevd. Dette nære forholdet er problematisert, siden forskeren kan miste overblikk og objektivitet. Vurderingene som blir gjort er for beskrivende og for lite «vitenskaplige».

Fordelene med å være forsker i egen klasse er også til stede. En av disse er at man har god tilgang på materiale og man er ikke avhengig av spesielle avtaler, slik man er når man kommer utenfra. I min utprøving var det en pedagogisk fordel at jeg kunne integrere den inn i min ukentlige musikkundervisning. Dette gjorde at utprøvingen kom elevene til gode, selv om noe av undervisningen var fabrikkert til å gjelde utprøvingen. Likevel jobbet vi konkret opp mot mål i læreplanen og på denne måten var ikke noe av utprøvingen «bortkastet» sett i et læringsperspektiv. Som lærer sitter jeg også med genuin kunnskap og innsikt som en utenforstående ikke har tilgang til. Dette gjelder elevenes forutsetninger, men også den kulturelle konteksten og klassens indre liv (Hoel, 1994).

En viktig del av lærerprofesjonen er å ha kompetanse til å utvikle mine egenskaper som lærer. Å drive forskning på egen praksis er derfor en måte å tilegne seg denne kompetansen. May Britt Postholm (2009) gjorde en større studie hvor hun ville finne ut om læreren kan bli forsker eller om læreren bare utvikles i rollen som lærer. Postholm (2009) fant at lærere kan være forskere i sin egen praksis, med en forskende holding, bruk av teori og forslag til å reflektere over egen praksis og forbedre den. De blir kanskje ikke forskere i ordets rette forstand, men deres mål er å forbedre og utvikle sin kompetanse, noe som også kan være en del av profesjonen deres.

For å skille mine to roller fra hverandre omtaler jeg forskeren som «jeg» og læreren som «hun». Som lærer er jeg i situasjonen og underviser og reflekterer, som forsker har jeg tatt et steg tilbake for å kunne se.

3.4 Forskningsetikk

I forberedelsene til min utprøving laget jeg et informasjonsskriv til foreldre og elever om forskningprosjektet jeg ville at elevene skulle delta i (Se vedlegg 2). Her gir jeg informasjon om hva elevene skal være med på, hvilke datainnsamlingsmetoder jeg kom til å bruke, behandlingen av datamaterialet og deres rettighet til å trekke seg fra prosjektet. I mitt tilfelle var det ingen av elevene som motsatte seg å være informanter. Alt materialet er anonymisert i teksten og ingen av de opplysningene jeg samlet inn var sensitive. Jeg måtte likevel melde inn prosjektet mitt til Norsk samfunnsvitenskaplig datatjeneste (NSD), siden opplysningene delvis skulle lagres elektronisk, som intervju og videoobservasjon. Det er også etiske dilemmaer knyttet til analysen av datamaterialet. Når jeg satt med råteksten, det vil si elevenes logger, intervjuutskrifter og videoobservasjon, var elevenes stemmer tydelige, men når jeg som forsker analysert dette materialet la jeg en ny forståelse til materialet som er preget av min faglige bakgrunn. Thagaard (2009) forklarer det på denne måten: «På den ene siden er analyser av diskurser og fortellinger nært knyttet til informantens selvforståelse. Men på den andre siden representerer tolkningen og presentasjonen av resultatene forskerens fortolkning av informantenes selvforståelse, og ikke informantenes egen forståelse» (Thagaard, 2009:143). I min studie kjenner informantene hverandre godt og det kan være at de kjenner igjen seg selv i den teksten som publiseres. Det er derfor viktig at jeg som forsker kan ta vare på informantenes integritet ved å gjøre de så anonyme som mulig.

3.5 Datainnsamlingsmetoder

Jeg har valgt å bruke elevlogg, lærerlogg, intervju, evalueringsskjema og videologg som forskningsmetoder i min utprøving. Dette fordi disse metodene kan gi meg gode forskningsdata å jobbe med i forhold til den fagdidaktiske problemstillingen min. Elevlogg, intervju og evalueringsskjema representerer elevenes perspektiv (forskningsspørsmål 1), lærerlogg og lærerens planer representerer lærerens perspektiv (forskningsspørsmål 2) og videoobservasjonen representerer forskerens perspektiv (forskningsspørsmål 3).

Lærer- og elevlogger

Logg blir ofte brukt som en samlebetegnelse for all uformell skriving. Den er et sted der vi gjør notater, prøver ut, oppdager og videreutvikler tanker(...) Felles for all loggskrivning er imidlertid at skrivingen ikke skal vurderes, verken språklig eller innholdsmessig. I så måte representerer loggen «et fristed for tanken» (Dyste, Herzberg & Hoel, 2012: 69-70).

For å få et godt utgangspunkt til å redgjøre for elevenes erfaringer ved realiseringen av kroppsbasert metodikk valgte jeg bl.a praksislogg (Dyste, Herzberg & Hoel, 2012). Praksisloggen har, i følge forfatterne av boka Skrive for å lære, tre følgende funksjoner: «Den skal ta vare på inntrykk, observasjoner, situasjoner, tanker osv. som er relatert til undervisningssituasjonen, den er grunnlag for refleksjon og den er hjelp til selvutbedring» (Dyste, Herzberg & Hoel, 2012). Siden utprøvingen skulle deles opp i fem forskjellige temaer, fordelt over ti økter, fant jeg denne måten å samle informasjon på som eneste løsning. Jeg hadde ikke tid til å gjennomføre f.eks intervju etter hver økt med elevene. Loggene var et A4 ark med mestringsmål og idéer til hvordan de kunne formulere seg (Se vedlegg 3) for elevene, mens læreren skrev en mer ustrukturert logg. Jeg valgte å ikke styre elevloggene mer enn dette, siden jeg ville gi elevene rom for å skrive ned akkurat det de ville. Men jeg prøvde å minne de på å se over mestringsmålene og formuleringene før de begynte å skrive. Jeg samlet så inn loggene og ga de respons tilbake. Dette gjorde jeg hovedsaklig for å holde motivasjonen oppe og for å gi de en pekepinn på hvor jeg mente de kunne legge inn litt ekstra innsats. Dette kunne være alt fra helt faglige tilbakemeldinger til mer disiplinrettede tilbakemeldinger. Loggene var ikke anonyme under utprøvingen, siden jeg var på jakt etter elevenes erfaringer var jeg avhengig av å kunne se sammenhengen i den enkeltes elevs erfaringer over tid. Gjennom utprøvingen hadde jeg som lærer lagt en slags plan på hva de skulle gjøre gjennom de ulike øktene, men jeg hadde ikke fastlagt alt. Dette fordi jeg følte det var nødvendig med noe rom for å ta ting litt som de kom også. Jeg ville ikke være bundet av en streng undervisningsplan, siden jeg ville la elevene lede veien litt også. Derfor ble praksisloggen viktig for å gjøre rede for hva jeg hadde gjort i de øktene og hvordan jeg synes det hadde gått. Jeg prøvde bevisst å skille mellom det som var konkrete handlinger og sine opplevelser og erfaringer av det som skjedde. Loggene ble skrevet enten direkte etter økta eller på kvelden samme dag. Det var ikke alltid det var tid til å reflektere rett etterpå, siden jeg skulle undervise en annen klasse.

Intervjuet

Grunnen til at jeg valgte å ta med intervju som metode, var for å kunne få mer innsyn i to enkeltelevs opplevelse rundt realiseringen av kroppsbasert metode. Utvalget av informanter ble bestemt på slutten av utprøvingen i klasserommet siden jeg ville prøve å velge to informanter som jeg trodde hadde to forskjellige opplevelser. Dette på bakgrunn av det jeg hadde observert i klasserommet.

Formålet med et intervju er å få fylldig og omfattende informasjon om hvordan andre mennesker opplever sin livssituasjon og hvilke synspunkter og perspektiver de har på temaer som blir tatt opp i intervjusituasjonen. Intervjuer gir særlig godt grunnlag for å få innsikt i informantenes erfaringer, tanker og følelser (Thagaard 2009:87).

Et forskningsintervju kan utformes på forskjellige måter (Thagaard, 2009) og mitt intervju var relativt strukturert. Spørsmålene var formulert på forhånd og rekkefølgen av spørsmålene var i stor grad fastlagt, men jeg åpnet opp for fleksibilitet ved at informantene kunne knytte spørsmålene til sine egne forutsetninger. På denne måten blir det kvalitative aspektet ivaretatt ved at informantene sto fritt til å utforme svarene sine og trekke inn egen kriterier for hvordan vedkommende forsto sin situasjon. Jeg ser fordeler ved å ha et relativt strukturert intervju ved at begge informantene har svart på de samme spørsmålene og at svarene er sammenlignbare.

Evalueringskjema

Avslutningsvis i utprøvingen gjennomførte jeg en evaluering med elevene. Dette i form av et evalueringsskjema som jeg hadde laget med tolv positive påstander med likertsskala (Halvorsen, 2007:67) (Se vedlegg 4). Grunnen til at jeg valgte å gjøre dette, var for å gi elevene en mulighet til å tenke tilbake på hva de hadde vært igjennom og gi meg en oppsummering av opplevelsene deres.

Videobservasjon

For å kunne svare på forskningsspørsmål 3, var det viktig for meg å kunne se på undervisningen som pågikk med øyne utenfra. Jeg gjennomførte i alt tre økter med videobservasjon. Denne dokumentasjonsformen var nødvendig for at jeg som forsker skulle kunne se hva som faktisk skjedde disse øktene, siden jeg selv var aktør i forskningen. En slik dokumentasjonsform må være gjennomtenkt i og med at den kan virke forstyrrende inn på situasjonen og ut fra praktiske og ressursmessige faktorer (Halvorsen, 2007). Fordelen med å bruke video er at den gir et virkelighetsbilde av situasjonen, mens på den andre siden kan det være vanskelig å analysere videomaterialet, siden det inneholder mye informasjon (Creswell, 2012). I mitt tilfelle fungerte det. Jeg måtte forklare elevene hvorfor jeg valgte å bruke videokameraet, hva jeg skulle gjøre med opptaket og hvordan de skulle forholde seg til det i den aktuelle undervisningssituasjonen.

3.6 Utvalg

Undersøkelsene som er gjort til denne oppgaven bygger på elevlogger, lærerlogger, evalueringsskjema, videobservasjon og to intervjuer av elever. Jeg valgte å gjøre utprøvingen i

7.klasse i deres musikkundervisning og grunnen til at jeg gjorde dette *strategiske* valget, var at jeg visste at denne klassen har hatt noe kroppsbasert metodikk i sin undervisning tidligere og at undervisningsmålene på dette klassesettrinnet passet godt til det jeg skulle undersøke. Dette medførte også at denne klassen var et godt pedagogisk valg.

Jeg valgte ut mine to informanter i dybdeintervjuet ved å foreta et *intensivt* utvalg. Kriteriet for at akkurat de to informantene ble valgt var at de hadde vist god evne til detaljert, personlig og informert refleksjon over læreprosessen. (Johannesen m.fl., 2009:107) Formålet med disse intervjuene var å finne ut hvordan informantene opplever bruk av kroppsbasert metodikk i musikkundervisningen og hvordan de reflekterer over sin egen opplevelse.

Andenæs (1997) fremhever at i intervju med barn er det helt avgjørende at forskeren tar utgangspunkt i konkrete hendelser i barnets liv for i det hele tatt å få gjennomført et intervju. Barn gir vage svar på generelle holdningsspørsmål, men kan uten vanskeligheter fortelle hva de gjør i løpet av dagen. Derfor må forskeren spørre om de oppfatningene barnet har av sin situasjon i tilknytning til beskrivelser av konkrete gjøremål (Thagaard, 2009:94).

Siden jeg er musikk læreren deres, kjenner jeg informantene godt. Dette i seg selv kan ha en betydning på hvilke data jeg fikk. Det at jeg er en person som representerer en leder i deres øyne kan virke forstyrrende på intervjusituasjonen, mest fordi de forventer at jeg sitter med de «riktige» svarene på spørsmålene jeg stiller. I håp om å forhandle frem en intervjurolle som var hensiktsmessig, valgte jeg å forklare informantene hva intensjonen med intervjuene/spørrearkene var og at de var med å bidra til mine studier ved NTNU. Jeg tror nok, siden det er barn som er informanter, at dette med min posisjon i forhold til dem hadde en viss innvirkning på hvordan de svarte på spørsmålene i intervjuene og skrev i loggene sine.«Uansett hvor åpen forskeren er i intervjusituasjonen, er det ikke til å unngå at informantenes atferd preges av relasjonen som etableres til forskeren» (Thagaard, 2009:105)

Selv om nærhet er viktig, må forskeren samtidig ha distanse for å kunne vurdere informantens situasjon utenfra (...) Forholdet mellom en forsker og en ung informant er en asymmetrisk maktrelasjon, siden det er forskeren som styrer samtalen og vurderer hvor mye informanten skal fortelle. Intervjuet er basert på en ensidig fortrolighet; det er bare informanten som er åpen og fortrolig (Postholm, 2010:161-162).

Min erfaring var at atmosfæren i intervjuene var svært god. Jeg har god kjennskap til temaene som skulle tas opp, samt miljøet jeg skulle gjennomføre undersøkelsen i, og håpet at dette ville redusere

den sosiale avstanden mellom meg som forsker og informant. Jeg er usikker på om jeg greide dette, men de to informantene jeg plukket ut til dybdeintervjuet var til en viss grad pågående og aktive under intervjuene. «En pågående atferd fra informantenes side er uttrykk for at de ikke føler seg underordnet i intervjusituasjonen» (Thagaard, 2009:106).

3.7 Kontekst

Konteksten for forskningen er musikkundervisning i 7.klasse på en barne- og ungdomsskole. Skolen er en privatskole med elever fra forskjellige nasjoner. Valget av kontekst ble gjort ut fra at jeg er lærer ved denne skolen og var avhengig av å kunne gjennomføre min forskning der. Jeg var også nysgjerrig på min egen praksis og øynet muligheten for å utvikle min kompetanse som lærer. Tilgjengelighet ble viktig fordi det var her fenomenet jeg ville se nærmere på kunne bli observert og det var informanter som var villige til å samarbeide (Bresler, 1994).

3.8 Forsøkets størrelse

Forsøket inkluderer 19 elever og en lærer. Dette resulterte i 159 elevlogger fra 10 gjennomførte økter på 15-25 minutter. Tidsmessig strakte seg over fem uker i november- desember 2011. Avslutningsvis ble det gjennomført en evaluering i form av et evalueringsskjema fra hver elev og det ble gjort dybdeintervju av to elever. Videoobservasjon ble gjennomført i tre økter. Økt en, fem og ti.

3.9 Analysemetoder

I analysen var jeg på jakt etter meningsinnholdet i materialet og var derfor ikke spesielt interessert i hvordan informantene hadde uttrykket seg. Fremstillingen av materialet skulle ikke omhandle personene i undersøkelsen spesielt, men heller rette seg mot temaer som var sentrale, i denne sammenheng identifiserte tema i elevenes og lærernes erfaringer fra arbeidet med systematisk bruk av kroppsbasert metode, og hvordan de ulike fokusområdene i undervisningen ble synlige, altså en temasentrert analytisk tilnæringsmetode (Thagaard, 2009). «Temasentrerte tilnæringer kan knyttes til presentasjoner av materialet hvor temaene er i fokus. Analyser av materialet som er basert på temasentrerte tilnæringer, innebærer at vi sammenligner informasjon om hvert tema fra informantene» (Thagaard, 2009:171)

Etter flere gjennomlesninger av elev- og lærermaterialet, opplevde jeg at fire ulike tema steg frem for meg i materialet, og valgte derfor å knytte de ulike utsagnene fra logger, planer, intervju og

evalueringsskjema til det temaet jeg mente det hørte hjemme. Kvalitative analyser, og først og fremst temasentrerte tilnærminger, har fått kritikk for å ikke ivareta et helhetlig perspektiv. Jeg passet alltid på å knytte utsagnet opp mot hvilket fokusområde som ble jobbet med i forkant av utsagnene og gjorde også en analyse av sammenhengen mellom temaene. Jeg ville med dette prøve å ivareta et helhetlig perspektiv (Thagaard, 2009). Siden elevmaterialet mitt inneholdt informasjon fra 19 informanter, fant jeg det nødvendig å sette opp matriser for å kunne sammenligne og få en god oversikt over hver enkelt informantens informasjon om samme tema i materialet. Elevene ble anonymisert. Jeg skrev så ut min tolkning av matrisen for å gi en mer helhetsorientert tilnærming (Thagaard, 2009:173). Etter å ha identifisert de fire temaene i elev- og lærermaterialet, lagde jeg meg egne definisjoner for de ulike temaene for å hjelpe meg i identifiseringsarbeidet. I lærermaterialet brukte jeg også en temasentrert tilnærming, men valgte å ikke bruke matriser her, siden det var kun en informant. Etter jeg hadde kategorisert mitt materiale, fikk jeg en medstudent til å medbedømme en del av den. Det viste seg at vi hadde over 75% av materialet på samme måte. De fleste forskjellene lå i kategorisering som omhandlet mestring og læring, samt motivasjon og mestring.

Fire identifiserte tema i elevmaterialet

Gjennom loggene til elevene, avsluttende evalueringsskjema og intervju av to elever, er det erfaringer bredt over fem uker og gjennom fem temaer som blir portrettert. Det er gjennom dette materialet jeg vil besvare forskningsspørsmålet: Hva karakteriserer elevenes erfaringer under forsøket med systematisk kroppsbasert metodikk i sang i musikkundervisningen? Selv om det er 19 elever som har bidratt med sine opplevelser, ser jeg mange felles erfaringer hos elevene. Under gjennomgangen av elevenes erfaringer i logger og intervjuer er det 4 forskjellige tema som stiger frem for meg: konsentrasjon, læring, motivasjon og mestring.

Konsentrasjon representerer erfaringer som omhandler det å holde fokus på oppgaven, hvilken del av oppgaven som ble vektlagt og hvordan de ulike formene for kroppsbasert metodikk virket inn på konsentrasjonen.

Læring representerer erfaringer som omhandler grad av måloppnåelse og hvordan kroppsbasert metodikk fremmer/hindrer elevenes følelse av læring.

Motivasjon representerer erfaringer som uttrykker hva som gir mål og mening for elevene, engasjerer dem, gjør dem utholdende og hvordan kroppsbasert metodikk fremmer/hindrer motivasjon.

Mestring representerer erfaringer som uttrykker det å tro/ikke tro på seg selv og sine evner og om elevene er optimistisk eller bekymringsfull i forhold til oppgaven/målene som er satt.

Fire identifiserte tema i lærematerialet

Læreren hadde valgt å ikke mikroplanlegge undervisningen, men heller stole på at elevene ville lede veien litt også. Hun hadde mestringsmålene på plass for hver økt og hvilke metoder hun skulle bruke, men hun ville ikke bestemme på forhånd hvor lang tid hun skulle bruke på hver aktivitet. Lærerloggen ble skrevet etter hver økt, stort sett etter endt arbeidsdag. Hun prøvde å holde en todelt refleksjon i loggen. En del som sa noe om hvilke aktiviteter som ble gjennomført og en del som handlet om hennes følelser og tolkninger rundt det som skjedde. Det er gjennom dette materialet jeg vil prøve å svare på forskningsspørsmålet: Hva karakteriserer lærerens erfaringer i musikk under forsøket med systematisk kroppsbasert undervisning i musikk? Som under forskningsspørsmål 1, har jeg delt inn materialet i 4 temaer. Konsentrasjon, læring, motivasjon og mestring.

Konsentrasjon representerer lærerens erfaringer og intensjoner som omhandler elevenes evne til å holde fokus på oppgaven, hvilken del av oppgaven/læringsaktiviteter som ble vektlagt og hvordan læreren mener de ulike formene for kroppsbasert metodikk virket inn på konsentrasjonen til elevene.

Læring representerer erfaringer som omhandler mål, grad av måloppnåelse og hvordan læreren mener kroppsbasert metodikk fremmer/hindrer elevenes læring.

Motivasjon representerer erfaringer om hva som gir mål og mening for elevene og seg selv, engasjerer, gjør dem utholdende og hvordan kroppsbasert metodikk fremmer/hindrer motivasjon, både hos læreren og elevene.

Mestring representerer erfaringer læreren gjør som uttrykker det å tro/ikke tro på seg selv og sine evner og om læreren er optimistisk eller bekymringsfull i forhold til oppgaven/målene som er satt for elevene.

Narrativer

I tillegg til å ha en temasentrert tilnærming til innsamlet elevmaterialet har jeg også laget to personsentrerte narrativer ut fra to av elevenes logger. Disse narrativene bruker jeg for å vise et helhetsorientert perspektiv på elevenes erfaringer og det er også en måte å meningsstrukturere to elevers mange små historier (Johannesen m.fl., 2009:169). Disse narrativene blir spesielt viktig under analysen av de av elevenes erfaringer som omhandler temaet mestring. Her er det personene som er i fokus i analysen, altså bruker jeg en personsentrert tilnæringsmetode (Thagaard, 2009).

Videoobservasjon

Som tidligere nevnt var det vesentlig for meg å bruke videoobservasjon for å kunne svare på det 3.forskningsspørsmålet: Hvilke mønster kan identifiseres i elevenes og lærerens bruk av kroppsbasert metodikk innenfor fokusområdene og sang i musikkundervisningen? For å analysere dette materialet lagde jeg meg en matrise som viser tid, hva som skjer verbalt og hva som skjer visuelt, for så å skrive ut disse i en sammenhengende tekst. Jeg valgte meg så ut tre tema som jeg ville bruke som utgangspunkt for min analyse. Disse temaene er: interaksjon mellom lærer og elev og mellom elevene, engasjement og progresjon.

3.10 Oppsummering

Gjennom dette kapitlet har jeg beskrevet studiens fenomenologiske tilnærming i et kvalitativt forskningsdesign, og jeg har redgjort for problemstillingen og forskningsspørsmålene. Videre har jeg behandlet min rolle som forsker og lærer og fordeler og ulemper ved dette. Jeg har også drøftet forskningsetikk i studien. Datainnsamlingsmetodene logg, intervju, evalueringsskjema og videoobservasjon har blitt gjennomgått, samt valg av informanter, konteksten til forsøket og dets størrelse. Avslutningsvis gjør jeg rede for mine analysemetoder som er både temasentrerte og personsentrerte tilnærminger.

4.Kroppsbasert metodikk i sang i musikkundervisning

I dette kapittelet redgjør jeg for forsøket jeg gjorde og resultatene. Jeg gir først en beskrivelse av opplegget med utgangspunkt i den didaktiske relasjonsmodellen (Bjørndal og Lieberg, 1978) for så å besvare mine tre forskningsspørsmål. Det første forskningsspørsmålet omhandler elevenes erfaringer under arbeidet med systematisk kroppsbasert metodikk i musikkundervisningen og jeg ser her nærmere på de fire temaene konsentrasjon, læring, motivasjon og mestring som er representert i elevmaterialet. Jeg har valgt å vise materialet i matriser, samt å gi en grunnleggende beskrivelse i første omgang, for så redgjøre for hva som karakteriserer de ulike temaene. Temaet mestring blir behandlet på en annen måte ved at jeg tar utgangspunkt i elevenes grad av mestring og hvordan mestring er representert innenfor de ulike fokusområdene melodi og form, tekst, puls og tempo, dynamikk og uttrykk, og samklang og intonasjon. Innenfor dette temaet har jeg også laget narrativer for å gi en mer personsentrert tilnærming av elevenes erfaringer. Avslutningsvis ser jeg nærmere på betydningen av konsentrasjon og motivasjon i læringsprosessen, samt hvordan den sosiokulturelle referanserammen har betydning for elevenes erfaringer.

For å besvare det andre forskningsspørsmålet, som omhandler lærerens erfaringer i arbeidet med systematisk kroppsbasert metodikk i sang i musikkundervisningen, bruker jeg de samme temaene som i analysen av det første forskningsspørsmålet. Her viser jeg ikke materialet i matriser, men kun med en beskrivelse for så å redgjøre for hva som karakteriserer de ulike temaene. Avslutningsvis ser jeg nærmere på hvordan målene eller metoden fungerer som utgangspunkt for undervisningen, lærerens betydning for elevenes mestring og motivasjon og til slutt hvilket fagsyn som er representert i lærerens intensjoner, planer og logger.

I besvarelsen av det tredje forskningsspørsmålet tar jeg utgangspunkt i videobeskrivelser som er gjort i undervisningen og gir derfor et blikk utenfra. Her ser jeg nærmere på tre mønstre, som kan identifiseres i elevenes og lærerens bruk av kroppsbasert metodikk innenfor tre ulike fokusområder i sang i musikkundervisningen. Her har jeg valgt å vise materialet i matriser og gi en grunnleggende beskrivelse, for så behandle de tre mønstrene, interaksjon mellom lærer og elev og mellom elevene, engasjement og progresjon grundigere gjennom å belyse de teoretisk.

4.1 «Gje meg handa di, ven» - et undervisningsopplegg i 7.klasse

For å beskrive hvordan forsøket «Hvordan realiseres kroppsbasert metodikk i sangundervisningen i musikkfaget», er realisert, har jeg valgt å ta utgangspunkt i den didaktiske relasjonsmodellen som er utviklet av Bjarne Bjørndal og Sigmund Lieberg (1978). Denne har jeg hentet fra Hanken og Johansens (2000) Musikkundervisningens didaktikk.

Innhold

I mitt valg av innhold hadde jeg både målene og læringsaktivitetene i sentrum og ikke så mye lærestoffet i seg selv. Læringsaktivitetene jeg valgte å bruke var viktige siden det jeg ville undersøke, var realiseringen av kroppsbasert metode i sangundervisning i musikkfaget og elevenes opplevelse av dette. Sangen «Gje meg handa di, ven», ble brukt i alle ti økter. At de lærte seg sangen var et mål i seg selv, men metodene for hvordan de skulle lære den sto i sentrum i undervisningen. Jeg valgte ut et eller to fokusområder til hver økt, tilsammen ni fokusområder. Disse var: melodi, form, tekst, puls, tempo, dynamikk, uttrykk, samklang og intonasjon. For hver økt fokuserte jeg på bruk av kroppen i innlæringen av de forskjellige fokusområdene. Dette kunne være å sette bevegelse til teksten og la enkelte bevegelser symbolisere enkelte ord i teksten. Et annet eksempel er da vi jobbet med puls og vi tok i bruk det etniske grunnsteget for å kroppsliggjøre pulsen i sangen.

Mål

Formålet med undervisningen var å prøve ut hvordan en fokusering på kroppsbasert metodikk i sang kunne gjennomføres innenfor rammen av vanlig klasseromsundervisning. Jeg hadde valgt ut en klasse som jeg underviser i musikk til vanlig og tok utgangspunkt i læreplanen da jeg utformet undervisningsopplegget. Kompetansemålene jeg hadde som utgangspunkt var fra kategorien musisere etter 7.årstrinn.

- «Oppfatte og anvende puls, rytme, form, melodi, klang, dynamikk, tempo og enkel harmonikk i lytting og musisering».
- «Synge unisont og flerstemt i gruppe med vekt på intonasjon, klang og uttrykk».

(Kunnskapsløftet, 2006:141)

Selv om jeg hadde utprøvingen som formål og læreplanmålene som fagmål, hadde jeg også brutt læreplanmålene ned til mindre deler og formulert noen mestringsmål som siktet direkte mot elevene etter hver økt.

Mestringsmål etter første og andre økt:

1. Eleven kan synge A delen på Ooo eller Aaa med riktig melodi.
2. Eleven kan synge B delen på Ooo eller Aaa med riktig melodi.
3. Eleven kan synge A og B delen på Ooo eller Aaa med riktig melodi.
4. Eleven kan vise hvor A og B delen begynner og slutter.
5. Eleven kan gjenkjenne hvor de ulike melodilinjene inntreffer i sangen. (AABA form)

Mestringsmål etter tredje og fjerde økt:

1. Eleven kan gjengi teksten i A1 og A2 del, første vers.
2. Eleven kan gjengi teksten i B del, første vers.
3. Eleven kan gjengi teksten i hele første vers.
4. Eleven kan gjengi teksten i A1 og A2 del, andre vers.
5. Eleven kan gjengi teksten i B del, andre vers.
6. Eleven kan gjengi hele andre vers.
7. Eleven kan gjengi hele sangens tekst.
8. Eleven kan relatere bevegelse til tekst og komme med forslag til bevegelser.

Mestringsmål etter femte og sjette økt:

1. Eleven kan bruke det etniske grunnsteget som «pulsmåler».
2. Eleven kan holde en jevn puls over tid.
3. Eleven kan fremheve og gjenkjenne 1. og 3. taktslag .

Mestringsmål etter sjuende og åttende økt:

1. Eleven kan bruke dynamikk til å fremheve høydepunktet i sangen (Slutten på B del).
2. Eleven kan bruke dynamikk for å fremheve tekstens innhold.
3. Eleven vet hva dynamikk er.
4. Eleven kan nevne noen dynamikkbegrep som piano, mezzo piano, mezzo forte, forte.
5. Eleven vet hva crescendo/ decrescendo er.
6. Eleven kan bruke crescendo/ decrescendo når de synger.

Mestringsmål etter niende og tiende økt:

1. Eleven viser evne til samarbeid og er interessert i å skape et godt produkt i felleskap med andre.
2. Elevene vet hva intonasjon er.
3. Eleven kan sette an tonene riktig.
4. Eleven kan holde fokus på intonasjon gjennom hele sangen.

Et overordnet mål for meg som musikk lærer er at de skal ha en god opplevelse når de synger sammen og at de skal føle mestring i timene.

Metodisk gjennomførelse av undervisningen

Jeg velger å redgjøre for undervisningsformer og elevenes læringsaktiviteter i de forskjellige øktene. Alle øktene var i stor grad lærerstyrt.

Økt 1 og 2: med fokus på melodi og form

Elevene i ring og jeg brukte «call and response» og håndbevegelser for å tydeliggjøre tonehøyden. Jeg brukte også hendene til å vise hvor de ulike delene i sangen oppsto og ulike vokaler på de ulike delene slik at det skulle bli tydeligere for elevene. Vi jobbet sammen hele tiden og elevene speilet meg. Jeg involverte elevene ved å be dem bidra med bevegelser, og de ble bedt om å redgjøre for hva form og melodi var.

Økt 3 og 4: med fokus på tekst

Vi sto i ring og jeg sang første tekst linje samtidig som jeg la bevegelser til ordene. Deretter fikk elevene bidra med sine bevegelser til teksten etterhver. Det var kun jeg som kunne teksten og jeg sang en og en linje slik at de kunne komme opp med bevegelser til den. Her ble elevene mer involvert i undervisningen.

Økt 5 og 6: med fokus på puls og tempo

Vi sto fortsatt i ring og jeg viste elevene det etniske grunnsteget som de deretter kopierte etter meg. Vi diskuterte hvor det 1. og 3. taktslaget var og snakket generelt om hva puls var. Jobbet mye sammen i gruppa for å finne en felles puls. Dette ble gjort ved å gå rundt i rommet, gå i ring og bruke det etniske grunnsteget.

Økt 7 og 8: med fokus på dynamikk og uttrykk

Startet timen med å snakke om forskjellige dynamikkuttrykk. Vi sang gjennom sangen og elevene ble bedt om å vise med kroppen hvor høydepunktet i sangen var og vise med håndbevegelse crescendo og decrescendo. Vi prøvde også å bruke hele kroppen for å vise om det skulle være sterkt eller svakt (gjorde oss små når det var svakt og stor når det var sterkt). Vi prøvde også å gjøre disse bevegelsene i fraseringsene i sangen.

Økt 9 og 10: med fokus på samklang og intonasjon

Vi brukte litt tid på å snakke litt om hva intonasjon og samklang er. Her jobbet vi både i stor gruppe og to og to. Elevene fikk i oppgave å stå nært mot hverandre å synge to og to. Deretter sto vi tett i ring og sang sangen samtidig som et par elever fikk sitte i midten med lukkede øyne og høre på. De fikk fortelle om opplevelsen sin etterpå. Vi jobbet også med å kaste ball til hverandre to og to samtidig som de sang. De gjorde det mens de sto stille og etterhvert gikk de rundt i rommet samtidig som de sang og kastet ball til partneren sin.

Vurdering

I dette undervisningsopplegget ble det lagt stor vekt på at elevene skulle vurdere seg selv. Dette ble gjennomført ved at de skrev logg etter hver time som de fikk respons på av meg. Denne loggen kunne elevene formulere som de ville, men jeg ga dem noen tips om hva loggen kunne inneholde. Jeg vurderte elevene kontinuerlig gjennom øktene og jeg ga respons i loggene deres om hva som var bra og noe de kunne jobbe mer med. Responsen var viktig siden dette vil være med på å motivere elevene til videre arbeid.

Rammefaktorer

Hele prosjektet ble gjennomført i løpet av november-desember 2011. Jeg brukte fem uker, med to økter i hver uke. I utgangspunktet hadde jeg tenkt å bruke ca. 15 minutter hver gang for så å undervise i noe annet resten av tiden. Vi brukte både musikkrommet og elevenes eget klasserom gjennom prosjektet. Jeg hadde også tidspress i forhold til at jeg måtte få det gjennomført før jul.

Elev- og lærerforutsetninger

7.klasse består av 19 elever, 8 gutter og 11 jenter. En av guttene har spesielle behov. Jeg kjenner klassen godt og jeg vet hvordan deres nivå er i musikk. Jeg visste at noe av det vi skulle gjennomgå ville være utfordrende, men samtidig ville noen finne noe av det enkelt. Siden jeg hadde lagt opp til

at det skulle være mye jobbing i stor gruppe, måtte jeg bare innse at det ville være slik, siden elevene har ulik kompetanse innenfor faget.

4.2 Elevenes erfaringer under forsøket med systematisk kroppsbasert metodikk i musikkundervisningen

I delkapittel 4.2 besvarer jeg forskningsspørsmålet: Hva karakteriserer elevenes erfaringer i arbeidet med kroppsbasert metodikk i sang i musikkundervisningen? Eleverfaringene som kommer frem under arbeidet med melodi og form, tekst, puls og tempo, dynamikk og uttrykk, samklang og intonasjon blir analysert ut fra temaene læring, konsentrasjon, motivasjon og mestring.

Tabell 1. Erfaringer fra undervisning hvor elevene uttrykker noe om konsentrasjon

elev	melodi og form økt 1&2	tekst økt 3&4	puls/tempo økt 5&6	dynamikk og uttrykk økt 7&8	samsklang og intonasjon økt 9&10
G1	vanskelig å konsentrere seg når man brukte håndbevegelser				
G2		jeg fokuserte bedre denne gangen	jeg fokuserte bedre denne gangen	jeg fokuserte bedre denne gangen	synes det gikk bra i dag fordi X var veldig konsentrert i dag
G3					jeg konsentrerte meg sånn om sangen at jeg mistet ballen.
G4					sangen kom automatisk når vi måtte konsentrere oss om å kaste ball.
G5					
G6					
G7	jeg kunne ha konsentrert meg mer.				
G8					
J1					

elev	melodi og form økt 1&2	tekst økt 3&4	puls/tempo økt 5&6	dynamikk og uttrykk økt 7&8	samklang og intonasjon økt 9&10
J2		det var vanskelig å konsentrere seg hele tiden.		jeg kunne ha konsentrert meg mer	
J3					
J4					jeg kan ikke fokusere
J5	alle var litt mer konsentrert i dag.				
J6	håndbevegelsene gjorde at det var vanskelig å konsentrere seg.				
J7					
J8	håndbevegelsene var vanskelige fordi man måtte konsentrere seg mer.				
J9					
J10					- jeg synes vi sang bedre når vi måtte konsentrerte oss om å kaste ball til hverandre. Kanskje fordi vi ikke tenkte så mye på intonasjon. Men da vi sang uten å kaste ball opplevde jeg at vi sang veldig dårlig. Så jeg lærte vel at jeg må konsentrere meg for å høre hvordan jeg egentlig synger.
J11					

Elevene uttrykker flere ganger gjennom prosessen at de kunne ha vært mer konsentrerte og vært mer fokusert. Noen uttrykker at de konsentrerte seg bedre enn forrige gang. Det kommer også frem i en av loggene at det er viktig at en enkelt elev konsentrerer seg, for da er det lettere å jobbe sammen med denne personen. Noen elever trekker frem at det var vanskelig og konsentrere seg når vi bruker kroppsbasert metode. Andre synes det var lettere å konsentrere seg når vi kastet ball samtidig som vi sang sangen, men at det ikke nødvendigvis betydde at de sang bedre. «Jeg synes vi sang bedre når vi måtte konsentrerte oss om å kaste ball til hverandre. Kanskje fordi vi ikke tenkte

så mye på intonasjon. Men da vi sang uten å kaste ball opplevde jeg at vi sang veldig dårlig. Så jeg lærte vel at jeg må konsentrere meg for å høre hvordan jeg egentlig synger». « Ballene tok fokus bort fra sangen» (se tabell 1).

I sluttevalueringen som ble gjennomført etter siste undervisningsøkt, kommer det frem at cirka like mange er enige og uenige om det er enklere å konsentrere seg når de bruker bevegelse samtidig som de synger. Det er et flertall som mener de fokuserer mer på om de synger rent nå enn før.

Tabell 2. Erfaringer fra undervisning hvor elevene uttrykker noe om læring

elev	melodi og form økt 1&2	tekst økt 3&4	puls/tempo økt 5&6	dynamikk og uttrykk økt 7&8	samklang og intonasjon økt 9&10
G1				-jeg lærte mye om dynamikk -jeg lærte om høydepunkt	
G2				-jeg lærte om dynamikk og høydepunkt	
G3					
G4		-bevegelsene hjalp, men de var litt rare også -bevegelsene hjalp meg å forstå teksten		-jeg synes ikke jeg lærte noe nytt i dag	
G5	jeg kan synge A og B delen			-jeg lærte mye om dynamikk og hvordan det fungerer	
G6					
G7		-bevegelsene hjalp meg å forstå teksten			
G8					
J1		jeg synes bevegelsene hjalp meg i innlæringen av teksten			
J2	jeg lærte mye i dag			- jeg lærte hvordan dynamikk fungerer	-jeg synes ikke jeg lærte noe nytt i dag
J3	jeg lærte A og B delen i dag				
J4					-jeg ønsker ikke å lære -jeg kan ingenting

elev	melodi og form økt 1&2	tekst økt 3&4	puls/tempo økt 5&6	dynamikk og uttrykk økt 7&8	samklang og intonasjon økt 9&10
J5					
J6		-bevegelsene hjalp meg å huske teksten			
J7	-jeg synes håndbevegelser er en smart metode å bruke når man skal lære seg en melodi -jeg synes det er vanskelig å lære teksten på nynorsk				-det var enkelt å lære om intonasjon, men litt vanskelig å jobbe sammen med de andre i klassen -jeg erfarte at dette var en ny måte å lære ne sang på -jeg kommer til å huske denne sangen for alltid
J8					
J9	-jeg synes læreren og signalene hjalp meg til å lære melodien riktig			-jeg lærte my på kort tid	
J10					-jeg lærte ikke noe nytt
J11	-jeg synes måten du underviser på er bra				

Flere av elevene uttrykker at de har lært noe i sine logger. Spesielt under arbeidet med tekst kommer det frem at de ulike bevegelsene vi brukte, hjalp dem å huske teksten. Noen elever uttrykker også at kroppslig bevegelse hjalp dem å lære melodien riktig og at metoden er god (se tabell 2). «Jeg synes at håndbevegelser er en smart metode å bruke når man skal lære seg en ny melodi». Spesielt to av elevene som ikke er så flinke i norsk uttrykker at det var vanskelig å lære teksten som var på nynorsk, men at bevegelsene gjorde det lettere, selv om de syntes at bevegelsene var litt rare. Også dynamikk og uttrykk er representert i loggene deres som et tema hvor kroppsbasert metode blir trekt frem som positiv i deres læring. «Jeg synes at jeg lærte mye om dynamikk og når og hvordan jeg skal bruke det» (se tabell 2). En elev mener at han har lært mye på kort tid, andre mener at de ikke har lært noe nytt etter en eller flere av øktene. I en av loggene mot slutten av utprøvingen sier en elev: «Jeg kommer til å kunne denne sangen for alltid» (se tabell 2). I intervjuene kommer det frem at det å lære teksten på sangen var vanskelig, siden det var så mye tekst, men at håndbevegelsene hjalp «for da husker du når ordet kommer og hvilken del av sangen som kommer da og da».

I sluttevalueringen kommer det frem at flertallet (11 stykker) er enige i at det var enklere å lære melodien på Gje meg handa di ven ved å bruke kroppsbasert metode. Seks er uenige. Åtte elever er enige om at kroppsbasert metode hjalp dem i innlæringen av teksten mens fem elever er uenige. 14 elever mener de forstår hvordan dynamikk kan være med på å forsterke uttrykket i sangen. Ingen er uenige.

Tabell 3. Erfaringer fra undervisning hvor elevene uttrykker noe om motivasjon

elev	melodi og form økt 1&2	tekst økt 3&4	puls/tempo økt 5&6	dynamikk og uttrykk økt 7&8	samklang og intonasjon økt 9&10
G1	-jeg synes det var kjedelig		-jeg følte meg sliten når jeg ikke gjorde det riktig -følte meg ok når jeg fikk det til		
G2			-jeg ble glad		
G3					
G4	-følte meg bra når jeg fikk det til -kjedet meg når jeg ikke fikk det til -synes det fungerte at læreren viste	-jeg synes det er rart å gjøre bevegelser	-jeg ble irritert og kjedet meg -jeg ville bare gå over til neste aktivitet -jeg synes det hadde vært gøy å gjøre noe annet nå	-jeg synes det hadde vært gøy å gjøre noe annet nå.	
G5	-jeg synes det var kjedelig	-jeg vil ikke synge denne sangen mer nå		-jeg synes det hadde vært gøy å gjøre noe annet nå.	
G6	synes det er flaut				jeg synes det var litt flaut når jeg mistet ballen.
G7	-når noe gikk bra, ble jeg glad -synes det gikk bedre i dag		-jeg synes det gikk bra.		-jeg synes det er fint å synge sammen med andre. -jeg synes det var gøy
G8		-jeg ble sliten i kroppen	jeg ble sliten	-jeg ble sliten	-jeg følte meg bra på slutten
J1		det var gøy i dag			-det gav en annen effekt å sitte i midten av sirkelen når de sang.
J2		-det var gøy i dag -det var litt kjedelig	-jeg synes det gikk bra.		

elev	melodi og form økt 1&2	tekst økt 3&4	puls/tempo økt 5&6	dynamikk og uttrykk økt 7&8	samklang og intonasjon økt 9&10
J3	når noe gikk bra, ble jeg glad	-det var gøy å gjøre bevegelser		jeg synes det blir morsommere for hver time.	det var kult å sitte i midten å høre på de andre
J4		-jeg synes det er rart å gjøre bevegelser			jeg liker ikke å skrive ned tankene og følelsene mine.
J5	-synes det var bedre å gjøre det i klasserommet -synes læreren skal være strengere med guttene			-jeg synes det er litt kjedelig. -jeg synes det er morsomt.	-jeg synes vi kunne blande jentene og guttene neste gang.
J6	-jeg synes det var kjedelig				
J7		jeg liker å lære en ny sang, det er gøy		jeg erfarte at det var gøy å legge til dynamikk til sangen.	-jeg synes det er et interessant prosjekt. -Jeg synes det var gøy
J8					
J9	-synes det fungerte at læreren viste -Jeg synes det var kjedelig -synes det gikk bedre i dag, men det er fortsatt kjedelig		-Jeg likte at jeg kunne bevege meg mer.		-jeg synes det er fint å synge sammen med andre.
J10					
J11	-når noe gikk bra, ble jeg glad		-jeg fikk vondt under føttene. -jeg ble glad -jeg synes metoden er bra og at det er bra at vi må jobbe sammen for å lykkes. -Jeg synes vi skulle ha delt opp guttene og jentene. -Jeg synes det er fint å synge	-det var irriterende å ta hendene opp og ned hele tida. -jeg synes det er morsomt.	-jeg synes det var gøy

Gjennom loggene til elevene kommer det frem flere utsagn som sier noe om engasjementet til elevene. Mange uttrykker at det er gøy og morsomt, mens noen uttrykker at det er kjedelig. Elevene uttrykker ofte hva de føler når de ikke mestrer noe og når de mestrer. «Jeg ble irritert og jeg kjedet meg når ting ikke gikk bra. Jeg ville bare gå videre til neste aktivitet». «Jeg kjedet meg da jeg ikke fikk det til». «Jeg følte meg bra når jeg fikk det til» (se tabell 3). Noen uttrykker at de synes de får

det til, men at det er kjedelig. Bruken av kroppsbasert metode i innlæringen av tekst og melodi synes mange var gøy, men noen uttrykker også at det var litt rart og flaut å gjøre bevegelser. Flere elever uttrykker at de blir slitne av å stå, at de fikk vondt under føttene da vi jobbet med rytme og puls og at det var irriterende å ta hendene opp og ned hele tida da vi jobbet med dynamikk og uttrykk ,mens andre uttrykker at de liker at de kan bevege seg mer. Noen synes det er gøy å legge til dynamikk i sangen. En elev uttrykker at det blir mer morsomt for hver time og at det er et interessant prosjekt, andre uttrykker at det hadde vært gøy å gjøre noe annet. (se tabell 3). I intervjuene sier elevene: «Det var morsomt å jobbe med håndbevegelsene, også litt slitsomt, morsomt når vi gjorde feil alle sammen, morsomt å lære sangen, morsomt å bli ferdig med den også». «Morsomt da vi gjorde håndbevegelsene og sånn, sangen generelt, håndbevegelsene mest, og på slutten da vi kastet ball». En elev uttrykker også at hun egentlig ikke tok det så seriøst at hun kjente det på kroppen hvis hun ikke fikk det til, men at hun ofte tenkte «nå vil jeg klare det»! Begge som ble intervjuet synes prosjektet var et greit og spennende prosjekt å være deltakere i.

I sluttevalueringen oppgir seks elever at de liker å synge sammen med andre, mens fem ikke liker dette. De resterende er hverken enig eller uenige i påstanden «jeg liker å synge sammen med andre».

Erfaringer fra undervisning hvor elevene uttrykker noe om mestring

Dette temaet er det som fanger opp flest utsagn fra elevene. Her finner jeg det interessant å så nærmere på hvilken grad av mestring elevene opplevde under forsøket. Dette fordi lærerens overordnede mål var at elevene skal ha en god opplevelse når de synger sammen og at de skal føle mestring i timene.

Dette innebærer å se nærmere på utsagn som handler om at oppgaven/aktiviteten er lett eller vanskelig går igjen i alle temaene vi jobbet med. Noen elever sier noe om hvordan de følte seg da de følte mestring og når de ikke mestret. «Når noe gikk dårlig ble jeg forvirret». «Jeg følte meg bra når jeg fikk det til». «Jeg ble kjempeglad når vi endelig fikk det til». «Jeg synes det var vanskelig å finne en felles puls da vi gikk rundt i rommet».

Flere av elevene sier noe om hvordan de føler gruppen fungerer. «Jeg tror at vi kommer til å få det til bedre neste gang». «Jeg synes det gikk bra å synge i dag, når alle sang sammen». «Jeg følte at

det gikk bra og jeg følte at det var en koselig stemning i klassen». «Jeg synes vi jobbet godt sammen og de fleste av oss sang rent».

Noen av elevene er svært konkrete om hva de synes er vanskelig. For eksempel da vi jobbet med puls og rytme var det flere som syntes det var vanskelig å holde et stødig tempo og finne en felles puls. Andre kommenterte at det var vanskelig å få til en god dynamikk hvis vi ikke var flinke nok til å starte svakt på starten av frasen, da måtte vi rope når det skulle øke i styrke. Dette var ikke fint, mente de. Det var også nevnt at det var viktig at alle jobbet sammen, for hvis en person hadde feil tempo, var det lett at hele gruppen gjorde feil.

Mange uttrykker en lettelse over å mestre noe vi øvde på lenge. Kroppsbasert metode er både positivt og negativt fremstilt i et mestringsperspektiv. «Jeg synes det var vanskelig med håndbevegelser». «Jeg synes det var bra, men det hadde vært bedre uten håndbevegelsene». «Jeg synes det var enklere å synge melodien med håndbevegelser enn uten». «Jeg synes teksten var lett, men bevegelsene vanskelig». «Jeg synes det var for mange bevegelser og jeg ble forvirret». «Jeg synes at jeg jobbet bra med hendene mine idag». Noen synes at bevegelsene var for kompliserte og ønsket at de skulle være enklere. Da vi i siste økt tok i bruk ballene samtidig som vi sang var det flere som uttrykte mestring. «Jeg synes ballene hjalp meg å holde en stødig puls». «Jeg synes ballene hjalp meg å synge mer naturlig og jeg stoppet ikke opp å synge selv om jeg mistet ballen». «Jeg synes vi sang best når vi hadde ballene, kanskje fordi sangen kom mer naturlig og vi ikke prøvde så hardt.»

I intervjuene uttrykker elevene at de følte mestring da vi sang sangen på slutten av utprøvingen. «Jeg følte meg bra! Jeg kunne sangen». «Deilig å være ferdig, slippe å øve noe mer, følte jeg kunne den godt».

I evalueringsskjemaet kommer det frem at ti elever er enige i at de ulike kroppslige symbolene hjalp dem å huske teksten. Seks elever er uenige. 12 elever er uenige i at det etniske grunnsteget er vanskelig å utføre. 5 elever er verken enige eller uenige. Ni elever er enige om at det etniske hjalp dem å finne en felles puls med de andre. De sju andre er hverken enig eller uenig. Seks elever er enige i at ved å bruke kroppen fant de 1. og 3. pulsslag lettere. Fire elever er uenige. De resterende er hverken enig eller uenig. Ti elever er enig i at det er enkelt å finne høydepunktet i sangen. De

resterende er hverken enig eller uenig. Seks elever er enig i at ved å bruke bevegelse når de synger, så synger de bedre. Fem er uenige. De resterende er hverken enig eller uenig.

Mestringsfølelse hos elevene innenfor de ulike fokusområdene vi jobbet med

Ved gjennomlesning av elevmaterialet har jeg valgt å dele mestringen inn i mestring, delvis mestring og ingen mestring.

Tabell 4. Grad av opplevd mestring innenfor de ulike fokusområdene

elev	melodi og form økt 1&2	tekst økt 3&4	puls/tempo økt 5&6	dynamikk og uttrykk økt 7&8	samklang og intonasjon økt 9&10
G1	mestring	mestring	mestring	mestring	mestring
G2	delvis mestring	delvis/ingen mestring	mestring	mestring	mestring
G3	delvis mestring	delvis/ingen mestring	mestring	mestring	mestring
G4	mestring	delvis mestring	delvis mestring	mestring	mestring
G5	mestring	mestring	delvis mestring	delvis mestring/ mestring	mestring
G6	delvis mestring	mestring	mestring	mestring	mestring
G7	mestring	delvis/ingen mestring	mestring	mestring	mestring
G8	delvis mestring	delvis mestring	delvis mestring	mestring	mestring
J1	mestring	mestring	delvis mestring	mestring	mestring
J2	delvis mestring	mestring	mestring	mestring	mestring
J3	mestring	mestring	mestring	mestring	mestring
J4	delvis mestring	delvis mestring	mestring	mestring	ingen mestring
J5	delvis mestring	mestring	delvis mestring	mestring	mestring
J6	delvis mestring	mestring	mestring	mestring	delvis mestring
J7	mestring	mestring	ikke til stede	mestring	mestring
J8	delvis mestring	delvis mestring	mestring	ikke til stede	ikke tilstede
J9	delvis mestring/ mestring	mestring	delvis mestring	mestring	mestring
J10	mestring	mestring	delvis mestring	mestring	mestring
J11	mestring	delvis mestring	delvis mestring	mestring	delvis mestring

Ved nærmere undersøkelse av hvilke elever som mestrer, delvis mestrer og ikke mestrer, finner jeg at det er tre elever som opplever mestring gjennom arbeidet med alle fokusområdene (Se tabell 4). Alle elevene opplever mestring i minst to av de fem fokusområder som det ble arbeidet med, og en elev opplever en gang at hun ikke opplever noen form for mestring. Når jeg har valgt å kategorisere elevenes mestringsfølelse under delvis mestring, er det fordi de sier at de fikk til noe, men at de uttrykker at noe annet er vanskelig. Noen uttrykker også at det de synes er vanskelig den første økta, får de til den andre økta når det ble jobbet med det samme fokusområdet (se tabell 4).

Mestring innenfor de ulike fokusområdene

- med hovedvekt på hva elevene oppgir som vanskelig

Ni av elevene opplever mestring og ni av elevene opplever delvis mestring når det ble jobbet med melodi og form. Grunner til at de ikke opplever mer enn delvis mestring her er bl.a at de synes det er vanskelig å holde tonene, vanskelig å huske melodien, vanskelig å holde de ulike delene i sangen fra hverandre, vanskelig å synge på O og A hele tiden, at håndbevegelsene var vanskelige, vanskelig å finne på bevegelser i felleskap, håndbevegelsene gjorde at det ble vanskeligere, håndbevegelsene tok bort fokus på melodien eller at det var vanskelig å fokusere når de måtte stå hele tiden.

12 av elevene opplever mestring, fire elever følte delvis mestring og tre elever følte delvis /ingen mestring da de jobbet med tekst. Grunner til at de ikke opplever mer enn delvis mestring eller delvis/ingen mestring, er bl.a at de synes det er vanskelig å synge og gjøre håndbevegelser, vanskelig å lære norsk tekst, vanskelig å finne på bevegelser i felleskap eller at at det ble for mange bevegelser til teksten.

Da vi jobbet med puls og tempo er det ti elever som opplever mestring og åtte elever som opplever delvis mestring. En elev var ikke til stede. Grunner til at de ikke opplever mer enn delvis mestring er at det er vanskelig å holde pulsen når de gikk rundt i rommet, vanskelig når de skulle knipse, vanskelig når ikke alle fokuserte, frustrerende å skulle holde pulsen stødig eller vanskelig å holde takta.

I arbeidet med dynamikk og uttrykk føler 17 elever mestring, mens en elev opplever delvis mestring/ mestring. En elev er ikke tilstede. Grunnen til at en elev er under kategorien delvis mestring/ mestring er at han uttrykker at han synes at det går dårlig og at det er veldig kjedelig.

15 elever opplever mestring, to elever opplever delvis mestring og en elev føler ingen mestring under arbeidet med samklang og intonasjon. De to elevene som opplever delvis mestring sier begge at ballkastingen tar bort fokus og gjør at de synger dårligere. Den eleven som ikke opplever noen form for mestring oppgir at hun ikke får til noe av det vi har gått igjennom disse to øktene. Hun legger også til at hun ikke liker å skrive ned sine tanker og følelser.

Mestring på tvers av de ulike fokusområdene- er det mulig å se mønster?

Hvis vi ser graden av mestring på tvers av temaene, ser vi at det blir flere og flere elever som opplever mestring ettersom tiden går. Det er ikke noen tydelig sammenheng mellom elever som oppgir at de mestrer et fokusområde og ikke et annet. Det er heller ikke noen stor forskjell på jenter og gutter i denne sammenhengen. Det er under fokusområdene melodi og form, og puls og tempo det er flest elever som opplever delvis mestring og ikke full mestring (se tabell 4).

To elevers erfaringer

-narrativer fra elevenes logger

Jeg følte meg bra og vil huske sangen for alltid

Jeg måtte dra litt tidligere fra timen forrige gang, men jeg fikk med meg starten av innlæringa av melodien, noe som var med på å gjøre det enkelt å synge sangen denne økta. Jeg synes det var litt vanskelig å vise hvor en ny del kom, men etter en stund var det lett. Jeg synes det fungerte bra da vi sang hele melodien og følte meg bra når jeg fikk det til. Jeg opplevde at bruken av håndbevegelsene er veldig smart, de gjør det enklere å huske en melodi eller sang. I den neste økta da vi jobbet med tekst, gjorde håndbevegelsene det enklere for meg å lære teksten. Det var litt vanskelig å høre noen av ordene siden teksten var på nynorsk, men jeg fikk det til etter en stund. Jeg synes denne økta fungerte bra og jeg følte meg bra når jeg fikk det til. Jeg følte at dette var en smart måte å lære tekst på og jeg synes sangen er veldig fin, jeg liker den. I den neste økta synes jeg det var enkelt å lære teksten, siden jeg var mer vant til nynorsk. Jeg tror kanskje det hadde fungert bedre hvis vi hadde hatt en bevegelse for ordet «varme», men det var greit. Jeg synes det var gøy å lære en ny sang og jeg følte meg bra. I den neste økta jobbet vi med dynamikk og uttrykk. Dette synes jeg var lett siden jeg hadde gjort dette i fiolin- og pianoundervisningen for lenge siden. Derfor var det også lett for meg å ta del i undervisningen selv om jeg var borte forrige økt da de andre begynte å jobbe med

dette. Jeg synes denne økta gikk bra og jeg opplevde at det var gøy å legge til dynamikk i sangen. I de to siste øktene jobbet vi med samklang og intonasjon. Jeg synes det var lett å lære om intonasjon, men det var litt vanskelig å jobbe sammen med de andre i klassen. Jeg synes alt ordnet seg til slutt. Jeg følte meg bra når jeg fikk det til og jeg opplevde igjen at dette er et veldig interessant prosjekt. Jeg synes det var gøy å kaste ball samtidig som jeg sang, spesielt når vi måtte bevege oss rundt samtidig. Det var også ganske lett å synge samtidig som vi kastet ball, siden sangen på en måte kom automatisk. Jeg synes hele prosjektet gikk bra og jeg vil trolig huske denne sangen for alltid. Jeg opplever dette prosjektet som en ny måte å bruke for å lære en sang (Petters fortelling).

Jeg har ikke noe ønske om å lære

Den første økta opplever jeg å få til det meste, men jeg synes det var litt vanskelig å vise hvor del A og del B begynte og sluttet, og hvor de forskjellige melodilinjene er i sangen. I den neste økta jobbet klassen med det samme, men jeg var syk og kunne ikke være til stede. I den tredje økta jobbet vi med teksten. Jeg synes det gikk stort sett greit, men jeg glemte og blandet sammen ting. Jeg må bare si at det som var vanskeligst var å finne bevegelser til teksten. Den fjerde økta gikk bra. Jeg kan gjøre alt, foruten å synge det andre verset, men jeg synes at det er rart å gjøre bevegelser. I den femte og sjette økta jobbet vi med rytme og tempo. Jeg har gjort lignende ting før så det var ikke så vanskelig. Ingenting var veldig vanskelig. Det var ikke så interessant heller, fordi jeg spiller i korps og jeg føler at jeg får overdose hver 17.mai. Jeg fikk ikke noen spesiell følelse denne økta. I den sjuende og åttende økta var det fokus på dynamikk og uttrykk, noe som i utgangspunktet dirigenten i skolekorpsset prøver å få oss til å gjøre. Ingenting er vanskelig, bortsett fra å skrive det ned. I de to siste øktene jobbet vi med samklang og intonasjon. For det første, jeg kan ikke synge. For det andre, jeg har ikke noe ønske om å lære. Jeg kan ikke jobbe sammen med andre mennesker, jeg er dårlig på intonasjon og jeg kan ikke starte en sang riktig. Jeg kan heller ikke fokusere. Hva er det egentlig å skrive bortsett fra at jeg ikke kan noen av dette eller noe av det andre vi var ment til å gjøre? Jeg liker ikke å skrive ned mine tanker og følelser. Etter den siste økta føler jeg ikke at jeg kan noe av det vi gikk igjennom. Vi synger surt hele tiden, men da vi hadde ballene gikk det helt klart bedre (Gunnars fortelling).

Disse to fortellingene viser to elever, som i utgangspunktet er faglig sterke i musikkfaget, men som har to ulike opplevelser av utprøvingen. Petter er involvert i musikk på fritida og alltid positiv og engasjert i timene. Han lærer fort og viser ofte at han har et faglig overskudd, både teoretisk og praktisk. Han er lite kritisk til det som blir undervist, og er blid og fornøyd.

Gunnar er også engasjert i musikk på fritida. I timene kan han være noe negativ og kritisk til det som blir undervist og kan være rask til å uttrykke misnøye. Gunnar hadde ikke noen gjennomgående god opplevelse av utprøvingen og føler ikke at han har fått så mye ut av den. Selv om han uttrykker i sin logg at han ikke opplever mestring, mener læreren at han mestret stort sett alt vi gikk igjennom. Det er derfor ikke alltid samsvar mellom det elevene opplever som mestring og de faktiske ferdighetene deres. Grunnen til at Gunnar følte det på denne måten, kan være at han ikke fikk nok utfordring, og at han rett og slett ikke fikk noe ut av undervisningen. Det kan også ha noe med selvfølelsen hans å gjøre, at han tror han ikke kan få det til og setter seg derfor i en slags forsvarsposisjon i sin loggskrivning ved å snakke negativt om sine egne ferdigheter.

4.2.1 Temaer som er identifisert i elevenes materiale

Gjennom analysen av materialet kan jeg nå gi sammenfattede beskrivelser av hva som karakteriserer hvert tema som er representert i elevenes erfaringer.

Konsentrasjon

Det som karakteriserer elevenes erfaringer knyttet til konsentrasjon er deres evne til å konsentrere seg mer om aktiviteten og det å bedre konsentrasjonen sin i øktene. Kroppsbasert metode blir nevnt som noe negativt i forhold til dette. Noen elever mener det er vanskeligere å konsentrere seg når det blir brukt kroppsbasert metode.

Læring

De fleste elevene uttrykker at de opplever en eller annen form for læring gjennom utprøvingen. Elevene nevner ofte hva de føler de har lært i forhold til mestringsmålene som er satt eller de bare uttrykker at de har lært noe. I forhold til bruk av kroppsbasert metode nevner flere at det har en positiv innvirkning på deres læring å bruke metoden. Spesielt i arbeidet med tekst.

Motivasjon

Nesten alle elevene uttrykker noe som handler om deres motivasjon til aktivitetene som ble gjennomført. Noen uttrykker at de synes at en eller flere aktiviteter er kjedelige, for eksempel da vi jobbet med melodi og tekst. Andre uttrykker positive følelser om sin egen mestring og at de derfor synes det er gøy. I forhold til bruk av kroppsbasert metode er det ikke så mange som trekker frem den når det er snakk om motivasjon. Men noen uttrykker at de synes det er slitsomt, spesielt da vi

jobbet med puls og tempo. Andre mener at det er gøy å gjøre bevegelser og at det fint å kunne bevege seg mer. Da vi jobbet med dynamikk og tempo var det en elev som synes det var irriterende å ta hendene opp og ned hele tiden, men at hun synes det var morsomt. Metoden blir av en elev uttalt som bra når vi jobbet med puls og tempo. Lærers rolle blir også trukket frem som en faktor i elevenes motivasjon. Det at læreren instruerte og viste fungerte for noen når vi jobbet med melodi og form, mens en elev mener at læreren må bli strengere med guttene.

Mestring

Alle elevene føler mestring i løpet av utprøvingen og mestringen øker etterhvert som tiden går. Kroppsbasert metode blir både positivt og negativt fremstilt i et mestringperspektiv. Noen mente at metoden gjorde det vanskeligere for dem, mens andre mener det var enkelt å jobbe kroppsbasert. Det er svært få utsagn som forteller noe om kroppsbasert metode fremmer mestring hos elevene, men det ble nevnt av flere at bevegelsene var til hjelp i innlæringen av tekst og melodi.

4.2.2 Tolkning

Gjennom arbeidet med elevmaterialet ser jeg en klar sammenheng mellom de fire temaene som er representert. Elevenes varierende og totale erfaring representerer denne sammenhengen, men disse fire temaene har også et gjensidig forhold til hverandre. Med dette mener jeg at disse fire temaene inngår i hverandre.

Betydningen av konsentrasjon i læringsprosessen

Steffensen (2007) skriver at for at læringen i skolen skal være bevisst, det vil si eksplisitt, er det viktig at elevene er klar over sin egen læringssituasjon og at dette igjen innebærer en refleksiv dimensjon. Dette vises i elevenes logger ved at de uttrykker at de *har lært/ikke lært* og *hva de har lært*. Det er tydelig at de har reflektert over mestringmålene og hva de har lært i mange av aktivitetene. Flertallet av elevene mener at kroppsbasert metode hjalp dem i læringen av melodi og tekst i sangen. De trekker frem at det hjalp dem å forstå teksten og at håndbevegelser hjalp dem i innlæringen av melodien. Under hovedområdet musisere i læreplanen legges det vekt på at undervisningen skal omfatte praktisk arbeid med sang, spill på instrumenter og dans. Dette gir faget en praktisk- og ferdighetsdimensjon hvor det kreves at elevene er praktikere. Liv Duesund (2003) skriver at fysiologiske studier av innlæring og utøvelse av ferdigheter viser at de er forankret både i det kroppslige og mentale. Det er derfor viktig at læringsmetoder er preget av at de aktiverer så store deler av sansesystemet som mulig. Konsentrasjon og læring henger sammen ved at det er

viktig å kunne konsentrere seg om lærestoffet/aktiviteten for å lære noe. «Det bevisste mennesket utsettes for et bombardement av alle sanser, og i den forstand lærer man alltid noe, men betrakter vi læring ut fra skolens synsvinkel, krever læring av noe bestemt at man er oppmerksom på det man skal lære- man må kunne fokusere og konsentrere seg». (Steffensen, 2007:170) Gjennom utprøvingen ga læreren tilbakemeldinger til noen av elevene om at hun gjerne ville at de skulle fokusere mer på det de skulle gjøre. Dette er nok også grunnen til at elevene skriver om dette i loggene sine. De prøver å se tilbake og reflektere på sin egen deltakelse og kommer frem til at de kanskje kunne ha fokusert mer på oppgaven, eller de mener at denne økta fokuserte de bedre enn sist. Konsentrasjon, eller fokus som elevene kaller det, er viktig for å lære noe. En annen grunn til at elevene ikke er konsentrerte kan være at de føler oppgaven er for enkel eller for vanskelig og at de derfor synes aktiviteten er kjedelig. Noen av elevene var kanskje i, det Lev Simeon Vygotsky (1978) har definert som, sin potensielle utviklingszone, mens for andre var aktivitetene kun i det aktuelle utviklingsnivået eller langt over dette. Det aktuelle utviklingsnivået representerer det eleven kan klare alene og det han/hun kan klare med hjelp fra andre, for eksempel en lærer eller medelev (Lyngsnes og Rismark, 1999). Noen av elevene sier i sine logger at det blir vanskeligere å konsentrere seg når man bruker håndbevegelser i innlæringa av melodien og at håndbevegelsene var vanskelig for da måtte man konsentrere seg mer. «Skaper man en situasjon hvor oppmerksomheten skal deles, forringer det evnen til å persipere konsentrert. Enten husker man ikke særlig mye av noe som helst, eller også overser man sentral informasjon». (Steffensen, 2007:171) Kanskje var elevenes fokusering vilkårlig? Visste de ikke hva som var poenget med håndbevegelsene? Hva var det egentlig de skulle konsentrere seg om, håndbevegelser eller melodien? Ble det for mye med begge deler?

Betydningen av motivasjon

Motivasjon er en viktig drivkraft i læringen. «Den motiverte eleven trives med aktiviteten eller faget, og denne trivselen skaper gode forutsetninger for læring» (Manger, 2012:14). Motivasjon og mestring henger nøye sammen med hverandre i denne utprøvingen. Når elevene mestrer uttrykker de at de synes det er gøy og at de liker aktiviteten som blir gjennomført. Det er en klar sammenheng mellom det å føle mestring og det å lære, men som nevnt tidligere kan det også være avstand mellom elevenes opplevde mestring og deres ferdighet. I utprøvingen var det for eksempel en elev som opplevde mestring hele tiden, men som egentlig ikke nådde mestringsmålene. Flere av elevene som deltok i utprøvingen er engasjert i musikk på fritiden. De har instrumental- eller

sangundervisning i musikksskole, kor eller korps. Disse elevene har en indre motivasjon i og med at de er interessert i musikk og finner musikkfaget interessant. «Den indre motivasjonen, eller egenmotivasjonen, har rot i egenskaper ved selve aktiviteten, fordi den appellerer til nysgjerrigheten, utforsker eller skaper glede» (Manger, 2012:14). Dette betyr nødvendigvis ikke at alle elevene som ikke er engasjert i musikk på fritiden ikke har denne indre motivasjonen, men at den kanskje er mer synlig hos de som er det. Terje Manger (2012) skriver videre at elever som har entusiasme for faget og vil lære på grunn av sin egen interesse for faget, tar lettere initiativ til å lære og er ikke avhengig av ytre motivasjon i form av for eksempel konstant oppmuntring. Den ytre motivasjonen i utprøvingen var likevel fremtredende ved at læreren gav tilbakemeldinger på elevenes logger etter hver økt. «Indre og ytre motivasjon er dermed nødvendigvis ikke endepunkter, eller motpoler, på en skala. En bedre forklaring er at motivasjon for et bestemt fag på samme tid kan inneholde både indre og ytre elementer»(Manger, 2012:14). I elevenes logger kommer det frem at motivasjonen var på topp når det ble jobbet med samklang og intonasjon. Her jobbet elevene med å kaste ball til hverandre samtidig som de sang. Læreren var kun inne å instruerte dem i begynnelsen av aktiviteten for så å la elevene jobbe på egenhånd. Dette var kanskje den aktiviteten som krevde mest fysisk av elevene, men her var det ingen som skrev i sine logger at de var slitne eller kjedet seg. Mihaly Csikszentmihaly (1975) står bak begrepet «flyt» («flow»). Dette er en prosess hvor man er helt oppslukt i noe. Man tenker hverken på tid, tretthet eller noe annet, bortsett fra selve aktiviteten. (Manger,2012) Kanskje var mange elever inne i en flyt da de jobbet med denne aktiviteten.

Ytre motivasjon kan være viktig for elever som mestrer, men som ikke har en indre motivasjon. Gunnar, som jeg nevnte tidligere, har høy grad av mestring, men føler ikke at han mestrer selv. Her vil ytre motivasjon være med på å berolige han og å oppleve mestring som han kanskje tidligere ikke har erfart selv.

Elevenes humør og følelser for faget vil alltid være med på å bestemme grad av motivasjon, konsentrasjon, mestring og læring. «Følelser og humør er tett forbundet med motivasjon, interesse og fokusering i en læringssituasjon. Hvis man ikke føler noe for en oppgave man skal løse, vil det for eksempel være vanskelig å opparbeide motivasjon for å arbeide med den» (Nørby,2007:85). Elevene uttaler i stor grad at de føler seg bra når de mestrer og ikke så bra når de ikke mestrer. Dette er med på å styre elevenes humør og følelse for faget i det videre arbeidet. En elev var veldig lei av aktivitetene i starten, men uttrykte at han likte prosjektet i sluttevalueringen. Han hadde altså en

positiv utvikling. En annen elev skrev i sin logg at hun ikke likte noe av det vi holdt på med og at hun ikke fikk det til i slutten av prosjektet.

Sosiokulturell referanseramme og tilnærming- en viktig faktor

Klassen hvor utprøvingen foregikk består av 19 forskjellige individer med ulik musikalsk bakgrunn, ferdigheter og forutsetninger. De ulike individene er sosialisert inn i en musikkultur hvor de utvikler sin musikkulturelle kompetanse (Ruud, 2006). Det er i denne musikkulturen de utvikler en oppfatning av hva de synes er «bra» musikk. Denne klassen består av veldig mange ulike kulturer siden de kommer fra mange forskjellige land og ikke alle har bodd i Norge mer enn 1-2 år. «Klassen er et kulturelt felt» (Ruud, 2006:167) hvor det finnes mange forskjellige forhold til musikk. Når læreren har valgt å jobbe med sang som aktivitet for å nå mestringsmålene, er det delvis valgt ut fra lærerens egen musikkultur og ut fra målet i læreplanen, men også ut fra hva læreren har av fysiske midler, for eksempel instrumenter. Samtidig kan man jo argumentere for at sang er noe alle elevene har kjennskap til i fra tidligere undervisning. Ingen av elevene hadde kjennskap til sangen som ble brukt i utprøvingen og de fleste fokusområdene er aktuelle innenfor mange musikkulturer. Men likevel vil elevenes ulike musikkulturelle kompetanse være med på å bestemme elevenes erfaringer.

4.3 Lærerens erfaringer i musikk under forsøket med systematisk kroppsbasert metodikk i sang i musikkundervisningen

I delkapittel 4.3 besvarer jeg forskningsspørsmålet: Hva karakteriserer lærerens erfaringer i arbeidet med kroppsbasert metodikk i sang i musikkundervisningen? Lærerens intensjoner, som kommer frem i hennes beskrivelse av arbeidet, og hvilke erfaringer som artikuleres i hennes logg under arbeidet med melodi og form, tekst, rytme og puls, dynamikk og uttrykk, samklang og intonasjon blir analysert ut fra temaene læring, konsentrasjon, motivasjon og mestring.

Erfaringer fra og intensjoner om undervisning hvor læreren uttrykker noe om konsentrasjon

I lærerens beskrivelse av undervisningen er det kun et utsagn som direkte sier noe om konsentrasjon hos elevene. Dette kommer fra mestringsmålene som ble artikulert før utprøvingen. « Eleven kan holde fokus på intonasjon gjennom hele sangen». Derimot er det mange utsagn fra beskrivelsen som

sier noe om hvilke oppgaver som vektlegges. Disse utsagnene kan man se opp mot mestringsmålene hun satte før undervisningen tok til.

Fra beskrivelse av arbeidet med melodi og form: «Elevene i ring og jeg brukte «call and response» og håndbevegelser for å tydeliggjøre tonehøyden. Jeg brukte også hendene til å vise hvor de ulike delene i sangen oppsto og ulike vokaler på de ulike delene slik at det skulle bli tydeligere for elevene. Vi jobbet sammen hele tiden og elevene speilet meg». Læringsaktivitetene som her blir nevnt viser at læreren har jobbet ut fra de mestringsmålene som er satt for arbeidet med begrepene melodi og form. I lærerens logg uttrykker læreren at elevene konsentrerte seg bra, men at hun kunne bli stresset av elever som ikke fokuserte på oppgaven. Hun synes også det var utfordrende å disiplinere elever som ikke fokuserte på oppgaven.

Fra beskrivelsen av arbeidet med temaet tekst: «Vi sto i ring og jeg sang første tekst linje samtidig som jeg la bevegelser til ordene. Deretter fikk elevene bidra med sine bevegelser til teksten etter hvert. Det var kun jeg som kunne teksten og jeg sang en og en linje slik at de kunne komme opp med bevegelser til den. Her ble elevene mer involvert i undervisningen.» I tilknytning til disse to øktene hadde læreren laget sju mestringsmål elevene skulle jobbe mot. Ut fra den beskrivelsen som er gjort, er det vanskelig å si om elevene hadde mulighet til å nå alle målene ut fra de læringsaktivitetene læreren brukte i undervisningen. I lærerens logg kommer det frem at hun synes guttene sliter med å jobbe med det samme over tid og at hun selv synes hun bruker for lang tid.

Fra beskrivelse av arbeidet med puls og tempo: « Vi sto fortsatt i ring og jeg viste elevene det etniske grunnsteget som de deretter kopierte etter meg. Vi diskuterte hvor det 1. og 3. taktslaget var og snakket generelt om hva puls var. Jobbet mye sammen i gruppa for å finne en felles puls. Dette ble gjort ved å gå rundt i rommet, gå i ring og bruke det etniske grunnsteget». Her er alle mestringsmålene ivaretatt i læringsaktivitetene. Læreren uttrykker i sin logg at elevene har problemer med å lytte til hverandre, men at elevene forbedrer sitt fokus neste økt. Hun synes også at flere elever prøver å lytte til hverandre og samarbeide for å oppnå en felles puls.

Fra beskrivelse av arbeidet med dynamikk og uttrykk: «Startet timen med å snakke om forskjellige dynamikkuttrykk. Vi sang gjennom sangen og elevene ble bedt om å vise med kroppen hvor høydepunktet i sangen var og vise med håndbevegelse crescendo og decrescendo. Vi prøvde også å bruke hele kroppen for å vise om det skulle være sterkt eller svakt (gjorde oss små når det var svakt

og stor når det var sterkt). Vi prøvde også å gjøre disse bevegelsene i fraseringene i sangen». Ut fra det læreren beskriver fra sin undervisning virker det som mestringsmålene stort sett er ivaretatt, foruten 2. mestringsmål: Eleven kan bruke dynamikk for å fremheve tekstens innhold. I loggen kommer det frem at hun synes at elevene kan navnet på flere dynamikkbegrep.

Fra beskrivelse av arbeidet med klang og intonasjon: «Vi brukte litt tid på å snakke litt om hva intonasjon og samklang er. Her jobbet vi både i stor gruppe og to og to. Elevene fikk i oppgave å stå nært mot hverandre å synge to og to. Deretter sto vi tett i ring og sang sangen samtidig som et par elever fikk sitte i midten med lukkede øyne og høre på. De fikk fortelle om opplevelsen sin etterpå. Vi jobbet også med å kaste ball til hverandre to og to samtidig som de sang. De gjorde det mens de sto stille og etterhvert gikk de rundt i rommet samtidig som de sang og kastet ball til partneren sin». Læringsaktivitetene som er brukt stemmer godt overens med mestringsmålene, men beskrivelsen sier lite om hvordan hun jobbet med 3. mestringsmål: Eleven kan sette an tonene riktig. I loggen sier læreren at hun synes det er vanskelig å få elevene til å fokusere på å synge reint, men at elevene jobbet veldig godt sammen da de kastet ball samtidig som de sang.

Erfaringer fra og intensjoner om undervisning hvor læreren uttrykker noe om læring

I beskrivelsen av undervisningen viser læreren til to mål fra kategorien «å musisere» etter 7. trinn i læreplanen.

1. «Oppfatte og anvende puls, rytme, form, melodi, klang, dynamikk, tempo og enkel harmonikk i lytting og musisering».
2. «Synge unisont og flerstemt i gruppe med vekt på intonasjon, klang og uttrykk».

(Kunnskapsløftet, 2006: 141)

Når hun har delt opp i de ulike mestringsmålene, har hun tatt tak i de ulike begrepene i selve målene og brukt disse som fokusområder i undervisningen. Hun har ikke valgt å ta tak i det å synge flerstemt som er en del av mål nr. 2. Hun har heller ikke lagt stor vekt på det å bruke de musikalske begrepene innenfor lytting. I selve beskrivelsen kommer det frem at det å lære sangen er et mål i seg selv, men at det er metodene for hvordan de skulle lære sangen som står i sentrum i undervisningen.

Ved første gjennomlesning av loggen får man et inntrykk av en lærer som opplever at elevene lærer. «Jeg synes elevene plukket opp melodien på A delen fort». «Jeg synes stort sett alle fikk til 1. og 2 vers». «Jeg synes de elevene som ikke er så flinke i norsk gjør det bra, tross språklige problemer».

«Jeg følte stor fremgang». Men det er også utsagn i loggen som viser en lærer som ser at elevene ikke mestrer det hun vil at de skal mestre. «Jeg synes at det var en del av dem som ikke kunne holde pulsen stødig over tid». «Jeg synes de hadde problemer med å finne en felles puls». Når fokusområdet i undervisningen er samklang og intonasjon, kommer hun frem til at det kan være vanskelig for elevene å regulere om de synger rent selv, men at hun synes det er bra at elevene kan komme med forslag/utsagn om hvorfor de synes det er lettere å synge da de kastet ball.

I loggen trekker hun frem både positive og negative sider ved bruk av kroppsbasert metode. Når fokusområdet var «melodi og form» uttrykker hun: «Jeg synes de forskjellige tegnene på de forskjellige delene fungerte noe». «Jeg synes håndbevegelsene fungerte tildels i innlæringen av melodien». «Jeg synes at det å bytte vokal på de ulike delene i sangen fungerte bra». Her er hun ikke overveldende positiv til metoden. Da fokusområdet var tekst uttrykker hun at kroppsbasert metode er mer nyttig: «Jeg synes bevegelse var mer på sin plass når vi jobbet med tekst enn det forrige fokusområdet».

Erfaringer fra og intensjoner om undervisning hvor læreren uttrykker noe om motivasjon

I lærerens beskrivelse av undervisningen, trekker hun frem motivasjon som et mestringsmål i arbeid med intonasjon og samklang. «Eleven viser evne til samarbeid og er interessert i å skape et godt produkt i felleskap med andre». Hun kommer også med utsagn hvor hun poengterer at hun vil involvere elevene i undervisningen ved å la dem bidra med bevegelser til teksten i sangen. Loggskrivningen og hennes respons til elevene mener hun også kan være med på å holde motivasjonen ved like gjennom utprøvingen. «Tilbakemeldingene var viktig siden dette vil være med på å motivere elevene til videre arbeid».

I lærerens egen logg kommer det frem at hun følte på negativiteten til elevene, ble irritert, merket at elevene begynte å bli lei og at hun tøyte strikken i forhold til elevenes motivasjon. Samtidig merket hun på slutten av 2. økt at det var god stemning blant elevene da de sang igjennom hele sangen og hun er positiv til videre arbeid. Hun synes at jentene er mer ivrige etter å finne bevegelse til teksten enn guttene. I arbeidet med intonasjon og samklang bemerker hun at selv om elevene skal fokusere på å synge rent, er hun på en måte glad for at de ikke alltid er i stand til å høre når de synger falskt, siden det er viktig for henne at elevene synger med den stemmen de har. «Jeg synes det er vanskelig å få de til å fokusere på å synge reint, jeg tror det kan være vanskelig for dem å

regulere dette selv. Jeg synes det er bra at de ikke er veldig bevisste på det også, for jeg vil jo at de skal synge med den stemmen de har.»

Erfaringer fra og intensjoner om undervisning hvor læreren uttrykker noe om mestring

I sin beskrivelse av undervisningen sier læreren at et overordnet mål for henne som musikk lærer er at elevene skal ha en god opplevelse når de synger sammen og at de skal føle mestring i timene. For å klargjøre hva hun forventer av elevene, artikulere hun mestringsmål ut fra de større målene fra læreplanen til hvert fokusområde de skal jobbe med. Hun mener at de ulike elevforutsetningene er en utfordring når de skal jobbe samlet i gruppe hele tiden. «Jeg visste at noe av det vi skulle gjennomgå ville være utfordrende, men samtidig ville noen finne noe av det enkelt». Elevene ble bedt om å skrive logg og vurdere seg selv, og læreren ga elevene tips til hvordan de skulle formulere seg. Denne loggen ga læreren respons på. «Denne loggen kunne elevene formulere som de ville, men jeg ga dem noen tips om hva loggen kunne inneholde». «Jeg vurderte elevene kontinuerlig gjennom øktene og jeg ga tilbakemelding i loggene deres om hva som var bra og noe de kunne jobbe mer med».

I lærerloggen kommer hun med utsagn som både omhandler sin egen mestring og elevenes. Hun beskriver at hun får en positiv følelse når hun oppdager at elevene mestrer, og at hun opplever noen økter som bare positiv. «Presset ble mindre da jeg skjønnte at de mestret det». Spesielt økt 2, hvor de jobber med melodi og form. Hun følte at elevene ble lettere til sinns når de fikk utdelt loggene sine med respons. Hun opplevde også at elevene ble mer positive når de fikk sette tekst til melodien og bemerker at hun synes det er lettere å bruke kroppsbasert metode i arbeidet med tekst enn melodi. Hun synes det er vanskelig å jobbe med intonasjon på en kroppslig måte, foruten å fokusere på å lytte til hverandre. Om og om igjen bemerker hun at hun synes elevene er flinke og at de løser oppgavene på en tilfredsstillende måte.

4.3.1 Temaer som er identifisert i lærerens materiale

Gjennom analysen av materialet kan jeg nå gi sammenfattede beskrivelser av hva som karakteriserer hvert tema som er representert i lærerens intensjoner og erfaringer.

Konsentrasjon

Det som karakteriserer lærerens erfaringer ved temaet konsentrasjon, er hvilke del av læringsaktivitetene og oppgavene hun velger å vektlegge og at hun jobber målrettet. Det fremstår som at mestringsmålene styrer mye av undervisningen. Hun uttrykker at noen elever ikke greier å konsentrere seg over tid, men noe av dette kan skyldes hennes bruk av tid og at hun drar ut aktivitetene for lenge. Kroppsbasert metode blir ikke nevnt som verken konsentrasjons fremmende eller hemmende.

Læring

Målene styrer mye av lærerens erfaringer ved temaet læring. Hun refererer ofte til mestringsmålene hvis hun skal redgjøre i loggen sin for hva hun mener elevene lærer. Hun bruker mestringsmålene som anslag til hver økt og viser elevene hva som er målet med undervisningen. Læreren er både positiv og negativ til kroppsbasert metode som en støtte i læringen til elevene. Hun uttrykker at det er mer passende for innlæring av tekst enn for melodi.

Motivasjon

Det som karakteriserer lærerens erfaringer ved temaet motivasjon er hennes fokus på medbestemmelse. Hun vil at elevene skal være med å forme undervisningen. Loggskrivningen er også viktig for henne slik at hun kan bidra til å gi elevene motivasjon til videre arbeid. Hun følte også på elevenes mangel på motivasjon i arbeidet med kroppsbasert metode, men også på den positive stemningen som var i klassen andre ganger.

Mestring

Læreren fremmer mestring som en viktig faktor i sin undervisning. Hun vil at elevene skal ha en god opplevelse og erfare at de mestrer. Hun er opptatt av at elevene skal vite hva hun forventer av dem og at hennes tilbakemeldinger vil sette fokus på elevenes mestring. Hun opplever å mestre kroppsbasert metode i arbeidet med noen fokusområder, men at det er vanskelig å jobbe kroppslig med andre fokusområder. Elevenes forutsetninger trekker hun frem som problematisk når de skal jobbe samlet i gruppe.

4.3.2 Tolkning

Gjennom analysen av lærerens materiale er det tre mønstre jeg vil se nærmere på i min tolkning. Disse omhandler lærerens betydning for undervisningens innhold og metode, lærerens betydningen for elevenes mestring og motivasjon og hvordan lærerens fagsyn kommer til syne i materialet.

Målene eller metoden som utgangspunkt?

Gjennom lærerens materiale kommer det frem at målene styrer mye av undervisningen. Læreren er svært fokusert på målene fra læreplanen og sine egne mestringsmål for undervisningen. Hun er fokusert på at elevene skal lære noe og at de skal være klar over hva de skal lære. Systematisk bruk av kroppsbasert metodikk ble gjennomført gjennom alle øktene og det kommer frem i lærerens logger at det kanskje ikke alltid var på sin plass med kroppsbasert metodikk slik hun brukte den. Noen ganger erfarte hun at metoden kom i veien for mestringen og måloppnåelsen hos elevene. I den såkalte mål-middel modellen som ble introdusert av Ralph Tyler i boka *Basic Principles of Curriculum and Instruction* i 1949 er det målene som danner utgangspunktet for både valg av innhold, metode og vurdering (i Hanken og Johannsen, 2000). I denne utprøvingen var det læringsaktivitetene som skulle danne dette grunnlaget, men i en musikkundervisning styrt av en læreplan. Dette kunne være årsaken til de varierende erfaringene knyttet til kroppsbasert metode i hennes undervisning.

Lærerens betydning for elevenes mestring og motivasjon

Lærerens betydning i elevenes motivasjon kommer frem i hennes bruk av formativ respons til elevene. John Hattie (Manger, 2012) gjorde en studie hvor han ville finne ut hva som påvirket elevenes prestasjoner. Her ble læreren trekt fram som en vesentlig viktig faktor. «I Hatties analyse av samspillet mellom elevene og lærerne er dette viktig: lærerens evne til å rose og belønne prestasjoner, deres evne til å identifisere hva elevene bør jobbe med, og deres evne til å knytte tilbakemeldingene til de små, men viktige, trinnene i læringsprosessen» (Manger, 2012:13). Lærerens respons til elevene skulle fungere som ytre motivasjon til videre arbeid i undervisningen (Manger, 2012:15). Elevgruppa består både av elever som i ulike grader interessert i musikk og har musikk som interesse også utenfor skolen, og elever som ikke er så interessert eller er aktiv innen musikk på fritida. Dette skal læreren ivareta i sin undervisning. Læreren skal ha en bevissthet om hva elevene allerede kan og at det skal knyttes til den nye kunnskapen. Dette gir elevene en meningsfull læring (Manger, 2012:13). Læreren visste på forhånd at dette ville bli utfordrende,

siden de hele tiden skulle jobbe i plenum. Her ble responsen på elevenes logger viktige siden hun kunne differensiere tilbakemeldingene til hver enkelt etter hvilke forutsetninger elevene hadde og hun kunne gi elevene motivasjon som kunne gi elevene forventning om mestring til aktivitetene de skulle gjennomføre (Manger, 2012).

Lærerens fagsyn

Gjennom lærerens intensjoner, planer og logger kan man se et sammensatt musikkfagsyn. Jeg vil i det følgende redgjøre for hvilke fagsyn som kan identifiseres.

Målene for undervisningen er knyttet til konkrete ferdigheter som å synge riktig melodi, gjengi tekst utenat, holde en jevn puls over tid, bruke det etniske grunnsteget som pulsmåler, bruke dynamikk i sangen, sette an tonen riktig og å holde fokus på intonasjon. Disse målene peker på musikkfagets håndverksmessige basis og et syn på musikk som ferdighetsfag. Noen av målene omhandler kunnskap om musikk. Dette er for eksempel å gjenkjenne form og kunnskap om dynamikk og dynamikkbegrep. Dette reflekterer et syn på musikkfaget som kunnskapsfag. Disse to synene på musikkfaget representerer en scientia- dimensjon av faget (Nielsen, 2006:107).

Musikk som estetisk fag er representert i undervisningen ved at sang er hovedaktiviteten. Den sansbare og erfaringsbaserte omgangen med musikk står sentralt og har en sterk forankring i musikkundervisningens *ars- dimensjon*. Elevene fikk muligheten til å oppleve og erkjenne umiddelbart gjennom å uttrykke seg gjennom sang (Nielsen, 2006:111).

Et av målene i lærerens plan er: «Eleven viser evne til samarbeid og er interessert i å skape et godt produkt i felleskap med andre». Dette peker på et mer musisk syn på faget, hvor undervisningen skal være et bidrag til å utvikle hele mennesket. Også målet: «Eleven kan relatere bevegelse til tekst og komme med forslag til bevegelser», viser til dette fagsynet ved at elevenes egenaktivitet og kreativitet blir vektlagt.

Gjennom lærerens intensjoner og planer er det ikke mye som ligner på et trivselssyn på faget, men det overordnede målet for henne er at elevene skal ha en god opplevelse når de synger sammen og at de skal føle mestring i timene. Selve mestringen hører ikke hjemme under dette fagsynet, men mestringen er en viktig faktor for hvordan elevenes opplevelse er. Den gode opplevelsen og at elevene har det bra, er viktig for trivselen. Et tidligere nevnt mål kan også peke på et visst

trivselssyn: Eleven viser evne til samarbeid og er interessert i å skape et godt produkt i felleskap med andre. Her er felleskapet et ord som peker i retning av at undervisningen skal omfavne et trivselsaspekt.

Denne gjennomgangen gir et visst innblikk i lærerens sammensatte fagsyn, og det kommer frem at hun er opptatt av ferdighetene i faget og at dette synet preger lærermaterialet. I lærerloggen uttrykker læreren at hun synes det er vanskelig å få elevene til å synge reint, men at hun synes det er bra at de ikke er for bevisste på det. Hun mener det er viktigere at de synger, enn at de slutter å synge. Her uttrykker læreren en bekymring for elevenes mestring rundt intonasjon. Hun er bekymret for at hvis elevene blir for bevisste på dette, kan det ende med at de ikke vil synge. Her kan man kritisere læreren for å undergrave viktigheten av intonasjon. Det er tydelig at hun ikke synes elevene synger reint, men hun gjør ikke elevene bevisste på det heller. Hvordan skal så elevene fokusere på å synge reint, hvis de ikke vet at de synger falskt? Her har læreren gjort et valg om å fokusere mindre på intonasjon for at det ikke skal gå på bekostning av enkeltelevenes mestring og motivasjon. Hun går ikke ut og forteller hver enkelt om de synger reint eller surt. Det er ikke alle elevene det gjelder, og det eneste hun kan oppfordre dem til er å lytte til hverandre og prøve. Intonasjon var det siste fokusområdet, og hun hadde heller ikke mulighet til å gi tilbakemelding i loggene til hver enkelt elev om de sang med god intonasjon.

4.4 Mønstre identifisert i elevenes og lærerens bruk av kroppsbasert metodikk innenfor fokusområdene og sang i musikkundervisningen

For å finne svar på det 3. forskningsspørsmålet har jeg valgt å bruke analyse av videoobservasjon som ble gjennomført under forsøket. I min analyse av video har jeg valgt meg ut tre av de fem fokusområdene som jeg vil se nærmere på. Disse er melodi og form, puls og tempo, samklang og intonasjon. Det jeg i prinsippet er på utkikk etter, er interaksjonen mellom lærer og elever og mellom elevene, engasjement og progresjon.

Tabell 5. Videoobservasjon økt 1. Melodi

Utsnitt 07.52- 09.05 (Melodi)

Tid	Verbalt	Visuelt	Tema
07.52	Lærer: «La oss prøve A, A, B nå» «1,2,3»	I musikkrommet: Elevene står rolige i en halvsirkel foran læreren. 6 jenter står sammen, 8 gutter står sammen og 2 jenter står sammen.	
07.56	<i>Elevene og lærer synger A del på vokalen A</i>	Læreren synger med høy og klar stemme, samtidig som hun angir tonehøyden med hånden sin. Hun beveger hånden nede ved kneet ved de laveste tonene og over hodet på de høyeste tonene. Elevene følger lærerens håndbevegelser, men tar ikke hånda så langt ned som læreren. Bare 5 elever bøyer seg ned og posisjonierer hånden nede ved kneet på de dypeste tonene.	Interaksjon Engasjement
08.30	Lærer: «B»	Noen elever tror de er ferdige og tar ned hånda si.	Interaksjon
08.32	<i>Elevene og lærer synger B del på vokalen A</i>	Elevene prøver å følge lærerens håndbevegelser både med hånda og stemmen. 5-6 elever har ikke helt kontroll på hva de skal gjøre og ser på hverandre og smiler. Mot slutten synger en elev «opera» på den høyeste tonen og flere av guttene ler av ham.	Interaksjon Engasjement
08.48	<i>Elevene og lærer synger A del på vokalen A</i>	Alle elevene fortsetter å bruke hånda si samtidig som de synger. Noen er ikke like entusiastiske som i starten, de har slappere bevegelse og har på en måte sunket sammen litt i kroppen, de virker slitne. Læreren fortsetter og synger med høy og klar stemme, samtidig som hun bruker hånda til å vise tonehøyde. Lyden dør litt ut på slutten, luften virker å ha gått ut av elevene.	Engasjement

Grunnleggende beskrivelse av arbeidet med melodi

I den første økta er det melodi og form som er fokusområdet. Her er det tydelig at hun vil lære elevene melodien på sangen og hun tar i bruk hånda og viser tonehøyden med den. Elevene har til nå gått igjennom melodien frase for frase og skal nå jobbe mer med hver enkelt del av sangen. Læreren synger med høy og klar stemme samtidig som hun angir tonehøyden med hånden sin. Hun beveger hånden nede ved kneet ved de laveste tonene og over hodet på de høyeste tonene. Elevene følger lærerens håndbevegelser, men tar ikke hånda så langt ned som læreren. Bare 5 elever bøyer seg ned og posisjonierer hånden nede ved kneet på de dypeste tonene. Læreren forteller elevene når det kommer en ny del. Elevene speiler læreren i stor grad og ikke alle har helt kontroll på hva de skal gjøre og ser på hverandre og smiler eller som en elev gjorde, legger om til «opera» på den høyeste tonen. Ikke alle elevene er like entusiastiske hele tiden, man kan se at motivasjonen faller litt mot slutten av aktiviteten og elevene virker mer slappe i bevegelsene og slitne. Læreren

fortsetter å synge med høy og klar stemme og bruker hånda til å angi tonehøyden. Når de er helt på slutten av sangen dør liksom lyden ut. Det virker som om luften har gått ut av elevene (se tabell 5).

Tabell 6. Videoobservasjon økt 1. Form

Utsnitt 09.28- 11.34 (Form)

Tid	Verbalt	Visuelt	Tema
09.28	Lærer: «Jeg vil at dere skal vise meg <i>slik</i> når en ny del begynner. Jeg skal synge og jeg vil at dere skal gjøre <i>slik</i> - ny del. Dette betyr ny del. Kan dere gjøre det? <i>Ny del.</i> » Elever: « <i>Ny del</i> » En elev til sidemann: «du trenger ikke si det...»	Elevene står i halvsirkel foran læreren. Læreren viser med to parallelle hender som hun gjør en vertikal bevegelse med hvordan hun vil at elevene skal markere en ny del i sangen. Hun repeterer bevegelsen og elevene hermer etter henne.	Interaksjon
	Lærer: « <i>Ny del og dette</i> kan være A ok? A...Ser dette ut som en A?»	Hun viser tegnet for ny del og tar så hendene sammen med fingertuppene slik at de danner en spiss som peker opp mot taket og viser at dette er en A. Elevene viser sine A del tegn. Læreren repeterer så tegnet for ny del og tegnet for A delen.	Interaksjon
	Gjør <i>sånn</i> A og B kan være <i>dette</i> . G3: «men det er en X...» Lærer: « Ja, men vi kaller den B» Ok? Lærer: «Shhh» <i>Ny del...</i> Jeg vil at dere skal vise meg når A... Hadet J7» J7: «Hadet!»	Hun viser tegnet for ny del og A og krysser deretter hendene ved håndleddene som vil være B del tegnet. Hun viser det igjen og elevene viser det. En elev går. (J7)	
	Lærer: «Jeg vil at dere skal vise meg når A starter og når B begynner og når A kommer tilbake. Vi må stå. 1,2...» G8: «Skal vi synge?» Lærer «jeg skal synge.»	2 elever (G6 og G8) setter seg ned. Elevene reiser seg igjen (litt motvillig). Noen elever lener seg litt forover og viser med kroppen at de er lei av å stå.	Engasjement
10.38	Lærer synger del A på vokalen A.	Lærer viser tegnet A, repeterer det og ser på elevene slik at de forstår at de må vise tegnet når hun synger del A. Noen elever holder tegnet hele tiden, noen slipper hendene langs siden. Når læreren viser med kroppen at hun vil at de skal gjøre det, tar alle opp hendene sine igjen.	Interaksjon Engasjement
10.52	Lærer synger del A på vokalen A.	Lærer viser ny del, noen av elevene gjør det like før henne. 3- 4 elever viser tegnet for B delen når A delen repeteres. De retter seg fort opp igjen og viser tegnet for A delen.	Interaksjon Progressjon

Tid	Verbalt	Visuelt	Tema
11.07	Lærer synger del B på vokalen A.	Lærer viser tegnet for ny del og så tegnet for B delen. Alle elevene viser tegnet for B delen på riktig sted.	Progresjon
11.20	Lærer synger del A på vokalen A.	Når A delen kommer tilbake, viser elevene tegnet for ny del og litt usikkert tegnet for A delen.	Progresjon

Grunnleggende beskrivelse av arbeidet med form

Litt lengre ut i økta skal elevene lære om form. Elevene står i en halvsirkel foran læreren og læreren viser med to parallelle hender som hun gjør en vertikal bevegelse med, hvordan hun vil at elevene skal markere en ny del i sangen. Hun viser elevene flere ganger og får elevene til å speile hennes bevegelse. Hun viser også elevene tegn for A-delen og B-delen som hun lager med hendene sine. En elev bemerker at det tegnet læreren har introdusert som tegn for B-delen ligner mer på en X eller en B. Elevene skal nå vise hvilken del som kommer hvor i sangen ved å bruke tegnet for *ny del*, *A-del* og *B-del*. Altså 3 forskjellige tegn som lages med hendene. Noen elever prøver seg på å sitte, men blir straks innhentet av læreren med beskjed om å reise seg igjen. Det er tydelig at de er lei av å stå. Når lærer synger sangen hjelper hun elevene ved å vise dem når de ulike delene kommer. Noen elever er veldig sikre på når de forskjellige delene kommer, men det er noen få som viser feil tegn til feil tid når de skal markere A-delen for andre gang, men retter seg etter de andre og læreren. Alle elevene viser tegnet for B- delen på riktig sted. Når A- delen kommer tilbake for 3.gang viser alle elevene tegnet for ny del og alle viser tegnet for A -delen, men noen er mer usikre enn andre (se tabell 6).

Tabell 7. Videobservasjon økt 5. Puls og tempo

Utsnitt 05.14- 08.25 (Etnisk grunnsteg, betoning, puls)

Tid	Verbalt	Visuelt	Tema
05.14	Lærer: «Så hvor er slag nr. 1?» «Hvor er slag nr.1?»	I musikkrommet: Elever og lærer gjør det etniske grunnsteget samtidig som lærer snakker.	Interaksjon Engasjement
	Elever: «Her»	Elevene tramper hardt i gulvet når foten er fremfor kroppen for å vise læreren hvor slag 1 er.	Engasjement Progresjon
	Lærer: «Hvilket ord synger vi på det slaget første gangen?»	Elevene fortsetter å gjøre steget samtidig som de tar en pause for å prøve å finne ut hvilket ord som kommer på det 1.slaget.	
	«Har dere funnet det ut?» «Hva sier du J1?» J1: «Handa» Lærer:»Handa ja»	Elever og læreren står nå rolige, en elev viser med kroppen og sier ordet «handa» samtidig. Noen av elevene beveger seg litt nå.	Progresjon
	Lærer:«Så vi starter på slag 4, 1,2,3 gje meg handa,	Lærer bruker det etniske grunnsteget samtidig som hun teller til tre og begynner å synge. Så legger hun ekstra vekt på det 1.slaget i takta ved å trampe litt hardere i gulvet. Elevene følger på og speiler henne.	Interaksjon Engasjement
	Lærer «så handa er nr.1. Så hva er på 3. slaget da? (Synger)Gje meg handa di ven når det kveldar... Hva er på tredje slaget?	Lærer bruker det etniske grunnsteget samtidig som hun synger. Så ser hun utover gruppa og hører en elev som svarer. Noen av elevene begynner å bli ukonsentrerte og ser seg i rundt og er noe urolige i kroppen, en elev strekker seg.	Interaksjon progresjon Engasjement
	J1: Ven Lærer: (synger) Gje meg handa di ven. Så det 3. slaget er når vi har foten bak <i>her</i> ikke sant? Er dere enige? Så det er 1,2,3,4, 1,2,3,4 Ok?	Elevene og læreren gjør grunnsteget samtidig som læreren synger. Læreren viser med kroppen og peker på sin egen fot hvor den er på det tredje slaget. Gjør grunnsteget igjen samtidig som hun teller.Elevene gjør det den 2.gangen hun teller. noen av elevene står litt urolige og klør seg litt i hodet	Interaksjon Engasjement

Tid	Verbalt	Visuelt	Tema
	<p>Så, hvilket salg i takta legger vi mest trykk på? G4:1 og 3</p> <p>Lærer: 1 og 3, hvordan kan vi gjenkjenne disse med kroppen vår når vi gjør det etniske grunnsteget? G8: Fordi vi er mennesker... Lærer: Shh... hvordan kan vi gjenkjenne disse med kroppen?</p>	<p>Elevene står ganske rolige. Lærer gestikulerer med hendene når hun stiller spørsmålet.</p> <p>Lærer peker på kroppen sin når hun stiller spm.</p>	Interaksjon
	<p>J11: Det er når vi tar den samme foten frem og bak Lærer: Ja, Vi legger mest vekt på en av de, og hvilket er det? J6: På slag 1</p>	<p>Eleven viser med det etniske grunnsteget samtidig som hun forklarer.</p>	Interaksjon Engasjement Progresjon
	<p>Lærer + noen elever: (synger) Gje meg handa di ven når det kveldar, det blir mørkt og me treng ei hand</p>	<p>Lærer viser med det etniske grunnsteget flere og flere elever henger seg på, noen står bare og observerer.</p>	Interaksjon Engasjement
	<p>Lærer: Ok, la oss prøve å synge hele sangen samtidig som vi gjør sånn og se om vi greier å holde den stødig hele tiden. Se på mestringsmåle, holde en stødig puls over tid, la oss se om vi kan gjøre det. Er dere klare til å synge? 1,2,3</p>	<p>Læreren fortsetter å holde på steget samtidig som hun instruerer elevene. Elevene speiler henne.</p>	Interaksjon Engasjement
07.32	<p>Elevene og lærer synger sangen</p>	<p>Læreren og elevene gjør det etniske grunnsteget. De har ekstra trykk på det 1.slaget i takten ved å stampe litt ekstra i gulvet. Stort sett alle elevene greier å holde pulsen, men det er noen av guttene som sliter med å finne den samme pulsen som resten av gruppa. Spesielt 2 av guttene er skikkelig i utakt noen ganger.</p> <p>Det varierer hvor mye entusiasme elevene legger i steget. Et par elever gjør det nesten med hele kroppen, mens andre er mer forsiktig og går bare vanlig frem og tilbake. Noen elever står nesten på stedet hvil.</p>	Interaksjon Engasjement Progresjon Engasjement

Grunnleggende beskrivelse av arbeidet med puls og tempo

I denne økta vil læreren jobbe med det etniske grunnsteget, betoning og puls. Elevene og læreren gjør det etniske grunnsteget samtidig som læren spør dem om hvor slag 1 er. Elevene responderer med å trampe ekstra hardt i gulvet på det aktuelle stedet de mener slag 1 i takta befinner seg. De fortsetter bevegelsen samtidig som hun spør hva slags ord i sangen hører hjemme på det slaget. Da stopper alle å bevege seg og hun gir de litt tid til å tenke og spør etterhvert om de har funnet det ut. En elev (J1) sier svaret samtidig som hun viser det med grunnsteget. Læreren bruker det etniske grunnsteget samtidig som hun synger teksten og peker og refererer til sin egen kropp. Hun spør elevene om hvilke ord som er på taktslag 3. Elevene speiler henne og finner ut svaret samtidig som de utfører grunnsteget. Videre arbeides det med betoning og læreren vil vite hvilke slag i takta det legges mest trykk på. Dette løser en elev (G4) fort og meddeler med klassen at det er taktslag 1 og 3 som har mest betoning i takta. Læreren spør da videre om hvordan dette kan gjenkjennes i kroppen når vi gjør det etniske grunnsteget. Eleven (J11) som svarer viser og forklarer med grunnsteget at det er når vi tar den samme foten frem og tilbake. Noen elever speiler læreren når hun gjør grunnsteget samtidig som hun forklarer, andre står bare stille og observerer. Læreren vil så se om de greier og holde pulsen stødig over tid og ber elevene se opp på tavla hvor de gjennomgåtte mestringsmålene står. Hun viser til målet: «Holde en jevn puls over tid». Læreren og elevene gjør det etniske grunnsteget. De har ekstra trykk på det 1.slaget i takten ved å stampe litt ekstra i gulvet. Stort sett alle elevene greier å holde pulsen, men det er noen av guttene som sliter med å finne den samme pulsen som resten av gruppa. Spesielt to av guttene er skikkelig i utakt noen ganger. Det varierer hvor mye entusiasme elevene legger i steget. Et par elever gjør det nesten med hele kroppen, mens andre er mer forsiktig og går bare vanlig frem og tilbake, og noen elever står nesten på stedet hvil (se tabell 7).

Tabell 8. Videoobservasjon økt 10. Samklang og intonasjon

Utsnitt 09.13- 11.25 (Kaste ball, synge samtidig, jobbe sammen)

Tid	Verbalt	Visuelt	Tema
09.13	Lærer: «Nå skal vi prøve å synge sangen samtidig, la oss se om vi greier å holde kvaliteten oppe på sangen samtidig. Hvis vi greier det, kan vi synge godt. Vi skal synge fint og gjøre dette samtidig. Kan du høre på oss Mrs. X? « Mrs. X: «Ja.» Lærer: «Klar» Elever: «ja» Lærer: (Synger) Gjee... klar? 1,2,3	I klasserommet: Elevene står for det meste i ro med oppmerksomheten rettet mot læreren. Noen fikler med ballen de har. Lærer gir dem den første tonen.	Interaksjon
09.36	Elevene og lærer synger sangen	Elevene går rundt i rommet og kaster ball til partneren sin samtidig som de synger. Læreren kaster også ball med en elev. Noen mister ballen og må plukke den opp. Elevene synger sterkere og sterkere, men hvis de mister ballen går volumet litt ned. Elevene starter med å kaste ballen når de er nært hverandre, men utfordrer litt mer etterhvert og lengere fra hverandre, noe som gjør det vanskeligere å kaste/ta imot. En elev er veldig opptatt med håret sitt og benytter enhver anledning til å ta på det. Elevene kommer i veien for hverandre noen ganger og det blir vanskelig å avlevere ballen til sin partner.	Interaksjon Engasjement

Grunnleggende beskrivelse av arbeidet med praktisk aktivitet i samklang og intonasjon

Her har jeg sett nærmere på 3 forskjellige utsnitt av videoobservasjonen. Det første utsnittet viser en aktivitet hvor læreren vil at elevene skal kaste ball til hverandre i par samtidig som de går rundt i rommet og synger sangen. Hun introduserer aktiviteten slik: «Nå skal vi prøve å synge sangen samtidig, la oss se om vi greier å holde kvaliteten oppe på sangen samtidig. Hvis vi greier det, kan vi synge godt. Vi skal synge fint og gjøre dette samtidig». Elevene synger ganske sterkt og synger ganske rent nå, i forhold til tidligere. I starten begynner elevene forsiktig og går ikke så langt fra den de skal kaste til, men de blir etterhvert tøffere og beveger seg lengre unna hverandre. Det blir da vanskeligere å kaste og ta imot ballen og noen er uheldig og mister ballen. Elevene synger da litt

svakere og volumet går ned. Elevene kommer noen ganger i veien for hverandre, noe som gjør det vanskeligere å avlevere ballen til partneren. Læreren er med i aktiviteten og kaster ball til en elev og synger (se tabell 8).

Tabell 9. Videoobservasjon økt 10. Samklang og Intonasjon

Utsnitt 12.12- 13.45: Samtale etter endt aktivitet (elevene reflekterer)

Tid	Verbalt	Visuelt	Tema
12.11	<p>Lærer:» Hvordan var dette, var det vanskelig å synge samtidig?</p> <p>J4: Det var lettere</p> <p>Lærer: Det var lettere. Var det lettere å kaste ballen, når dere sang samtidig? Eller var det vanskeligere?</p> <p>G3: Problemet var når noen kom i veien, når du skulle kaste ballen til meg, traff den X.</p> <p>J11: Og hun kunne aldri ta imot den</p> <p>J6: Det gjorde ikke du heller</p> <p>Lærer: Shhh</p> <p>G8: Det var lettere når vi ikke sang</p> <p>Lærer: Det var lettere når vi ikke sang?</p> <p>G8:Ja, for jeg fokuserte bedre da.</p> <p>J5: Da vi stod stille å kastet ball til hverandre, mistet vi den noen ganger, men når vi gikk rundt i rommet vi mistet den ikke i det hele tatt.</p> <p>Lærer: Så hvorfor tror dere at det kanskje er lettere å ta imot ballen da dere går rundt og synger samtidig? Noen tanker om det?</p> <p>G5: Man konsentrerer seg mer.</p> <p>Lærer: konsentrere seg mer ja</p> <p>J7:Når vi sang sangen gikk det litt av seg selv</p> <p>J5:Ballen fulgte pulsen på sangen. Du visste når den kom på en måte.</p> <p>J10: musikken hjelper oss å fokusere mer.</p> <p>J4: Kanskje man forventer seg at dette skulle bli vanskelig og man forberedte seg mer på det at man faktisk skulle gjøre 3 forskjellige ting på en gang.</p> <p>Lærer: Ja, gå, kaste og synge</p>	<p>Elevene står i halvsirkel, lærer står foran dem. Elevene litt urolig, men rekker opp hånda og deler sine tanker. Alle som rekker opp hånda får svare.</p>	<p>Interaksjon Engasjement</p>

Grunnleggende beskrivelse av samtale etter praktisk aktivitet i samklang og intonasjon

Etter endt aktivitet vil læreren høre litt hvordan de synes dette var. En elev sier at det var lettere å kaste ballen samtidig som de sang, mens en annen sier at det ble vanskeligere da for det var lettere å fokusere når man ikke sang. En annen hadde oppdaget at da hun og partneren sto stille og ikke sang, mistet de ballen noen ganger, men at de ikke mistet den da gikk rundt og sang samtidig som de kastet. Noen elever mener at man konsentrerte seg mer og at det gikk mer av seg selv når de sang. Ballen fulgte pulsen i sangen og man visste når ballen kom på en måte. En elev skyter da inn at kanskje musikken hjelper oss å fokusere? En elev avslutter refleksjonen med å si at man forventet

at det skulle bli vanskelig og man forberedte seg mer på at man skulle gjøre tre ting på en gang. Kaste, gå og synge (se tabell 9).

Tabell 10. Videoobservasjon økt 10. Samklang og Intonasjon

Utsnitt 13.51 - (Elevene synger sangen helt til slutt i prosjektet)

Tid	Verbalt	Visuelt	Tema
13.51	Lærer: Nå skal vi synge sangen for siste gang. Nå må dere tenke på alt dere har lært. Jeg vil at dere skal tenke på tekst,tempo, puls, dynamikk, hvor det er svakt og sterkt og prøve å jobbe med det, og hvordan vi høres ut sammen som en gruppe. Ok? Er dere klare til å prøve det? Dette er den siste gangen vi synger denne sangen sammen. Kan vi stå slik at vi kan se alle sammen? Klar? (...) 1,2,3	Elevene står litt uryddig i en halvsirkel. De rører seg litt fra side til side. (... læreren flytter på elevene slik at alle er synlige og står mer ryddig i en halvsirkel...)	Interaksjon
14.43	Elevene og lærer synger sangen. 2 vers. Jentene synger renere enn guttene. Hører godt de guttene som ikke har god intonasjon. Synes guttene sang renere når de kastet ball. Elevene synger mye bedre enn nå enn 1. økt.	Lærer viser noen tegn til elevene og dirigerer dem litt. Elevene synger sangen utenat og de står helt stille med blikket mot læreren.	Interaksjon Engasjement Progresjon

Grunnleggende beskrivelse av siste aktivitet i arbeidet med samklang og intonasjon

Helt til slutt i denne siste økta skulle elevene synge sangen og tenke på alt de hadde lært gjennom disse ti øktene. Læreren introduserer: «Nå må dere tenke på alt dere har lært. Jeg vil at dere skal tenke på tekst,tempo, puls, dynamikk, hvor det er svakt og sterkt og prøve å jobbe med det, og hvordan vi høres ut sammen som en gruppe». Elevene og læreren synger sangen sammen. Læreren viser noen tegn for å hjelpe elevene med dynamikken, og elevene står helt stille og synger sangen utenat med blikket mot læreren. Jentene synger renere enn guttene. Man kan høre at det er noen gutter som sliter med intonasjonen. Det virker som om guttene sang renere da de kastet ball. Elevene synger bedre nå enn i den første økta (se tabell 10).

4.4.1 Tolking

Gjennom analysen av videomaterialet er det tre mønstre jeg vil se nærmere på i min tolkning. Disse omhandler interaksjonen mellom lærer og elever og mellom elevene, elevenes engasjement og progresjonen i undervisningen.

Interaksjon mellom lærer og elever og mellom elevene

Læreren er opptatt av at elevene skal stå i halvsirkel og at alle skal vises og ikke stå bak noen. Dette viser en lærer som er opptatt av at alle skal bli sett. Elevenes følelse av å bli sett og verdsatt er viktig for deres identitet og videre for deres motivasjon. Det viser også en inkluderende holdning, hun ser på alle elevene som viktig og fullverdige deltakere i prosessen (Manger, 2012). I arbeidet med melodi og form er aktivitetene svært lærerstyrt. Elevene imiterer læreren i stor grad. Dette er den første økta og læreren må instruere elevene i hva de skal gjøre, siden dette er helt nytt for dem. Læreren bruker kroppsbasert metodikk ved å knytte bevegelse av hendene til melodien og til å vise formen på sangen. Hun vil at elevene skal speile henne. Her blir elevene involvert i sin egen læreprosess ved at de er kroppslige aktive under aktiviteten og på den måten kroppsforankrer (Moser, 2007) melodien i form av bevegelse av hånda og ved å gi sangens struktur kroppsforankret symbolikk. Dette kan knyttes opp mot Merleau- Pontys erfaringsbegrep og hvordan kroppen kan huske og er en del av hukommelsessystemet i kroppen. Elevene retter seg etter hverandre og læreren, noe som viser at de er deltakere i et sosialt læringsfelleskap (Duesund, 2003).

I arbeidet med puls og tempo er det en mer verbal utbredt dialog mellom lærer og elever. Her involveres elevene i større grad verbalt inn i læringsprosessen, ved at læreren ber dem reflektere og svare på spørsmål som hun stiller. Her kommer dialogen til sin rett ved at elevene involveres i større grad i læringsprosessen og de er i større grad med på å konstruere sin egen kunnskap. Den verbale dialogen pågår samtidig som elevene arbeider kroppsbasert, noe som gir elevene et større erfaringsapperat. Den kroppslige delen av denne dialogen blir derfor viktig for læringsresultatet, siden den er tatt frem og vektlagt i denne læringsprosessen (Moser, 2007).

Ved å involvere seg selv i aktiviteten under arbeidet med samklang og intonasjon, viser læreren totalt engasjement. Dette er viktig for elevenes engasjement, siden de har en tendens til å speile læreren (Duesund, 2003). Elevene har også mer rom til å jobbe på egenhånd etter lærerens instruksjon. Hun åpner også opp for refleksjon over egen aktivitet i slutten av økta som fører til at elevene blir bevisst på den tause kunnskapen som ligger i aktivitetene de jobbet med (Polyani,

1966). Elevene viser også en vilje til å gjøre noe sammen til slutt i økta, stående helt fokuserte om oppgaven og synger sangen så godt de kan i felleskap (Nielsen, 2006).

Elevenes engasjement

Det er interessant å observere graden av engasjement hos elevene gjennom arbeidet med kroppsbasert metodikk. Dette varierer fra fraværende til totalt engasjement. I arbeidet med fokusområdet melodi og form er ikke alle elevene like engasjerte. Hvorfor? En av grunnene kan være at de ikke forstår hva de skal gjøre og hensikten med det, en annen grunn kan være den fysiske anstrengelsen. For å ta den siste først, når jeg ser på aktiviteten elevene gjør, kan det virke som en slitsom aktivitet. Det er berettiget å tenke tanken om at de kanskje føler seg slitne av den kroppslige aktiviteten, men samtidig kan man å argumentere for at et barn i denne alderen, som ikke har noen fysiske plager, skal være i stand til å utføre den kroppslige aktiviteten. Dette er en helt annen diskusjon som jeg ikke vil gå innpå her, og jeg vil nok mer tolke graden av engasjement mot andre faktorer enn den fysiske utholdenheten. I forhold til elevenes usikkerhet kan det være at lærerens introduksjon til aktiviteten ikke er god nok og at de derfor virker nølende. Dette kan ha sammenheng med lærerens planlegging å gjøre, kanskje hadde hun ikke tenkt igjennom anslaget i undervisningen godt nok (Manger, 2012). Også elevenes interesse kan spille inn her. For noen av elevene kreves det kanskje at de skal jobbe innenfor det aktuelle utviklingsnivået, mens for andre kreves det at de jobber langt over den potensielle utviklingssonen (Lyngsnes og Rismark, 1999). Her kommer lærerens forkunnskaper inn og hva hun vet om elevenes forutsetninger og hvordan hun differensierer undervisningen for den enkelte elev. Ikke alle elevene drives fremover av en indre motivasjon og læreren får da en viktig rolle som motivator i form av å gi elevene ytre motivasjon. For eksempel ros i denne sammenhengen. I de delene av videoobservasjonen som jeg har sett nærmere på, er det ikke mye løpende ros fra læreren å spore i selve undervisningssituasjonen, noe som kan være avgjørende for elevenes videre motivasjon og engasjement (Manger, 2012). I arbeidet med fokusområdet puls og tempo er engasjementet fortsatt varierende, men en større andel av elevene viser mer engasjement. En grunn til dette kan være den kroppslige aktiviteten som er mer monoton og kanskje enklere å gjennomføre, eller at den ligger fokusområdet for elevene. Altså at de er mer vant til å jobbe mer kroppslig med puls og rytme og mindre med melodi og form. Her begynner noen av elevene å ta i bruk kroppen når de skal kommunisere sine ferdigheter, istedet for å forklare det med ord, dette fordi det er enklere å gjøre det på denne måten (Duesund, 2003). I den siste økta som omhandler fokusområdet intonasjon og samklang, viser alle totalt engasjement i den kroppslige aktiviteten. Jeg har tidligere nevnt dette med «flyt» og etter å ha sett videoobservasjonen

er det forbausende å se hvordan elevene bruker kroppene sine i aktiviteten og den gode stemningen det er i klassen. Det er ikke mye tretthet og spore og alle er veldig opptatt med det de holder på med, også læreren som er en fullverdig deltaker i denne aktiviteten. Her er alle drevet av en indre motivasjon (Manger, 2012), noe som kanskje betyr at elevene ser mer hensikten med oppgaven og forstår hva de skal gjøre.

Progresjon

I den første økta er sangen helt ny for elevene og de er i gang med å lære melodien og formen. Det er kvaliteten av sangen og ferdighetene elevene viser preget av. Men elevene viser progresjon gjennom økta og mot slutten er det flere og flere som viser tegnet for de ulike delene på riktig sted og klare å synge A delen med riktig melodi. I den 5. økta er det veldig tydelig hvordan flere og flere greier å holde en jevn puls og i den siste økta ser man at guttene drar nytte av ballkastingen ved at de synger sterkere og renere. Det er stor forbedring i kvaliteten på sangen mellom økt 1 og økt 10. Gjennom denne aktiviteten skal ikke elevene bare vite hva de ulike fokusområdene er, men de skal også kunne utføre dem i form av å synge en sang. Denne formen for *kunnen* krever en egen form for kunnskap som forutsetter øving (Hanken og Johansen, 2000).

Gjennom arbeidet med temaene engasjement, interaksjon mellom lærer og elever og mellom elevene, samt progresjon, kan jeg identifisere tre mønster:

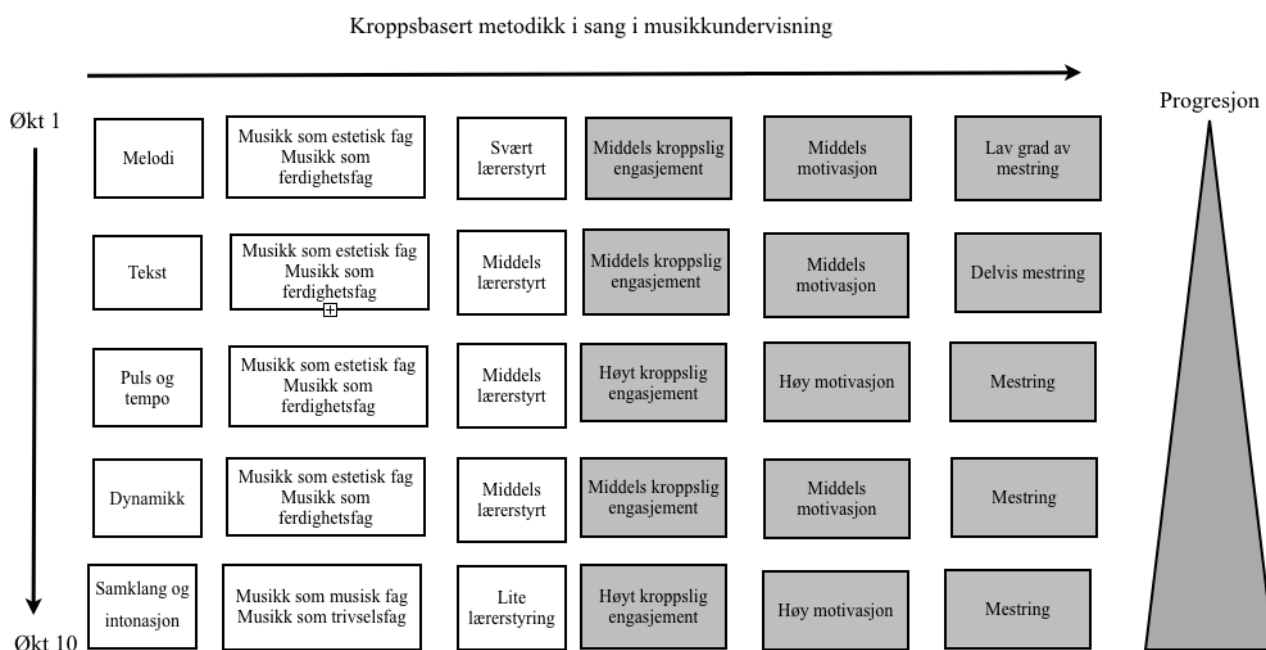
- Graden av elevenes medvirkning i egen læreprosess påvirkes av tidspunktet i undervisningsforløpet.
- Totalt engasjement identifiseres i full kroppslig tilstedeværelse og svakt engasjement identifiseres i perifert kroppslig tilstedeværelse.
- Progresjon er avhengig av øving av ferdigheter.

4.5 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg identifisert karakteristikk i elevenes erfaringer, lærerens intensjoner og erfaringer, samt identifisert mønstre i elevenes og lærerens bruk av kroppsbasert metodikk i sang i musikkundervisningen. Elevenes erfaringer og lærerens intensjoner og erfaringer er analysert ut fra temaene konsentrasjon, læring, motivasjon og mestring. Her så jeg nærmere på betydningen av elevenes konsentrasjon i læreprosessen, deres motivasjon og på elevenes mestringserfaringer gjennom undervisningsforløpet. Jeg nevner også elevenes sosiokulturelle referanseramme som en viktig faktor for elevenes erfaringer. Jeg gjorde så rede for hvordan lærerens intensjoner med læringsaktiviteten i sentrum av en målstyrt undervisning kan være problematisk for elevenes måloppnåelse. Videre ble lærerens rolle i forhold til elevenes mestring og motivasjon sett nærmere på og hvordan lærerens fagsyn trer frem i hennes intensjoner. Gjennom videoobservasjon fant jeg tre mønstre i elevenes og lærerens bruk av kroppsbasert metodikk. Et av disse var interaksjonen mellom elever og lærer og mellom elevene. Her kom det frem at elevenes medvirkning øker etterhvert i undervisningsforløpet og at elevene retter seg etter hverandre og læreren i et sosialt læringsfelleskap. Det andre mønstret var hvordan elevenes engasjement vises gjennom deres kroppslige tilstedeværelse. Det tredje, og siste mønstret jeg gjorde rede for, var hvordan progresjonen øker i takt med elevenes ferdigheter og at de trenger tid for å øve opp disse.

5. Sammenfattende drøfting

Bruk av kroppsbasert metodikk i sang i musikkundervisningen kan realiseres på mange måter, og hvordan det vil fungere er avhengig av flere faktorer. Gjennom utprøvingen er kroppsbasert metodikk brukt systematisk gjennom innlæringen av sangen «Gje meg handa di ,ven», og realiseringen av dette viser et sammensatt bilde av sang i musikkundervisning, kroppens betydning i elevenes læreprosess og lærerens rolle i dette.



Figur 2. Kroppsbasert metodikk i sang i musikkundervisningen

Figur 2 viser hvordan de ulike fokusområdene representerer ulike fagsyn i lærerens intensjoner og logger, grad av lærerstyring, samt hvordan dette påvirker elevenes kroppslige engasjement, motivasjon og mestring, og til slutt progresjonen i musikkundervisningen ved bruk av kroppsbasert metodikk i sang. Det er ikke et helt klart mønster som kan identifiseres her, og jeg kan ikke dra konklusjoner om at en lite lærerstyrt undervisning, basert på et fagsyn som legger vekt på det musiske og trivsel, alltid fører til høyt kroppslig engasjement, høy motivasjon og mestring. Eller motsatt, at en undervisning som er svært lærerstyrt, basert på et fagsyn som legger vekt på ferdigheter og det estetiske fører til middels kroppslig engasjement, middels motivasjon og lav grad av mestring. Det er flere faktorer som spiller inn, blant annet hvor vi er i undervisningsforløpet og hvilke fokusområder det arbeides med i undervisningen.

5.1 Gje meg handa di, ven- en kunstnerisk-estetisk erfaring og aktivitet?

Gjennom undervisningen kan man se en viss grad av behavioristisk læringssyn, ved at utvikling av ferdigheter får stor plass i undervisningen. Samtidig kan denne vektleggingen av ferdigheter knyttes til et kognitivt innlæringssyn og kunstsyn hvor den sensoriske kunnskapen danner grunnlaget for en følelseyt opplevelseskunnskap om musikkens prosesser, grunnelementer og begreper (Sava, 1995). Gjennom å synge sangen «Gje meg handa di, ven», altså en estetisk sanselig opplevelse, bevisst bruk av symboler og begrep, samt øving i å synge, fikk elevene mulighet til å utvikle en integrert musikalsk kunnskap som videre kan kalles musikalske kognisjoner og tanker. Ved at musikk er et estetisk fag, vil jeg gjerne tro at elevene sitter igjen med en estetisk form for kunnskap etter undervisningen. Med estetisk kunnskap mener jeg kunnskap hvor elevene transformerer sine indre og kroppslige uttrykk til en ytre merkelig form. Hvilke av de ulike dimensjonene av estetisk kunnskap kan oppnås i dette undervisningsforløpet? Den «sensoriske kunnskapen» (Sava, 1995) er representert ved at elevene lytter til sangen og gjør seg helhetsbetonede erfaringer i dette. Denne typen kunnskap kan kanskje ikke sies å være sterkt betonet i og med at lyttingen ikke er veldig bevisstgjort for elevene i undervisningen, men samtidig er det ingen vei utenom denne i og med at musikk som estetisk fag henviser til sansene våre. En annen dimensjon av estetisk kunnskap som kanskje er mer fremtredende er «teknisk ferdighetskunnskap og imitasjonskunnskap» (Sava, 1995). Fokusområdene representerer ulike musikkbegrep og teori, samt trening i å synge og gjennom denne kunnskapen gis elevene mulighet til å tilegne seg sanseerfaringer som kan transformeres fra et indre til et ytre uttrykk, og i undervisningen ble denne ferdighetskunnskapen gjort mulig for elevene å tilegne seg gjennom å imitere læreren. Læreren involverte elevene bevisst ved å stille de spørsmål og lot de medvirke i sin egen læreprosess ved å være med å forme noe av innholdet i deler av undervisningen. Denne «kunstneriske interrelasjonskunnskapen» (Sava, 1995) kunne medvirke til utvidet kunnskap hos den enkelte elev. Undervisningen inneholdt en del kunnskap om musikkens symboler som form, rytme og struktur og hvordan dette har betydning for uttrykket. Dette åpnet opp for å begrepsliggjøre elevenes opplevelser og visjoner og transformerer disse slik at det blir en virkelighetsopplevelse på et allment plan, altså en «kunst-estetisk begreps- og visjonskunnskap». «Opplevelses og uttrykkskunnskap» er ikke til å unngå siden det er elevenes opplevelse av å synge og arbeide med sang som ferdighet og de ulike begrepene som betones her. Det er gjennom følelsene sine de kombinerer sine personlige betydninger av sine sensoriske, ferdighets-, begreps- eller interrelasjonskunnskaper. Flere dimensjoner av estetisk kunnskap er representert i undervisningen, men sterkest betonet var nok ferdighetskunnskap og imitasjonskunnskapen. Dette

hadde sannsynligvis noe med hva som var utgangspunktet for undervisningen, altså målet i læreplanen og den kroppsbaserte metodikken. Gjennom å synge og jobbe kroppsbasert fikk elevene umiddelbare sanseerfaringer, noe som utgjør utgangspunktet for all kunst-estetisk aktivitet. For å bruke disse erfaringene bevisst i innlæringen, ble elevene bedt om å reflektere over sine følelser og erfaringene i loggene sine (Sava, 1995).

Fokusområdene ble valgt ut fra kompetansemålene og speiler disse målene direkte. I ettertid ser jeg at det kunne vært gunstig å brukt kroppsbasert metodikk mer i arbeidet med noen av fokusområdene, og kanskje brukt lengre tid på disse. Dette gjelder for eksempel når vi jobbet med teksten. Dette fokusområdet hadde et mye større potensial enn for eksempel melodi i bruk av metoden, og jeg merket at elevene hadde kunne gjort mer ut av dette, ved for eksempel å jobbe i grupper og lage sine egne tolkninger av teksten gjennom bevegelse. Dette kunne gitt elevene større muligheter til å uttrykke sine egne idéer, tanker og følelser gjennom sangen, noe som hadde bidratt til å gjøre undervisningen mer basert på det estetiske og mindre på ferdighetene. Dette ville gjort elevene enda mer involvert i sin egen læreprosess og jeg ville kanskje ha opplevd at elevene hadde hatt et større kroppslig engasjement.

5.2 Kan kroppsbasert metodikk bidra til noe?

I undervisningen som ble gjennomført er både *ars* og *scientia* dimensjonen av faget representert. Gjennom å arbeide med kunnskap *om* musikk med utgangspunkt i et kunstnerisk uttrykk, vil man kanskje kunne føre disse to begrepene, *ars* og *scientia*, nærmere hverandre ved å gjøre de verbalspråklige sidene av musikkunnskap mer praktisk. Elevene fikk mulighet til å erfare begrepene gjennom å oppleve og erkjenne de umiddelbart gjennom sangen. Å ha kjennskap til de musikkteoretiske begrepene i seg selv handler om å vite, som er en annen type kunnskap enn å kunne utføre de i praksis. Og hvilken hensikt har de teoretiske begrepene hvis man ikke kan anvende dem i musisering? Å utføre disse begrepene krever så igjen en *kunnen* hvor det er avgjørende med øving (Nielsen, 2003; Hanken & Johansen, 2000). Gjennom å synge sangen vil elevene kunne få en helhetlig forståelse av de teoretiske begrepene satt i sammenheng. Kroppsbasert metodikk i denne sammenhengen kan være en god inngang for å gi elevene et større erfaringsapparat ved at den har egenskaper som en estetisk læringsmetode. Den kan knytte den tause kunnskapen sammen med den verbale kunnskapen. Det kan være vanskelig å sette ord på den tause kunnskapen, og derfor kan den kroppsbaserte metodikken gi elevene en ny måte å erfare på, ved at den tause kunnskapen blir kroppsliggjort. Spesielt når det er sang som er læringsaktiviteten

kan det være nyttig å sette et kroppslig språk på det som skjer, siden elevene ikke kan se instrumentet de bruker i motsetning til en gitarist kan se på strengene og vite at hvis han trykker ned strengen akkurat der og spiller, så vet han at tonen er riktig. Kroppsbasert metode kan være nyttig siden elevene har mulighet til å være aktiv i sin egen læreprosess i musikkundervisningen og man viser med dette at man tar hensyn til at mennesket erfarer, handler og sanser med kroppen som en helhet.

For motivasjonens del kan kroppsbasert metode være positivt siden elevene får mulighet til å være aktive i sin egen læreprosess. Den felles kroppslige aktiviteten som introduseres av læreren til alle elevene, og aktiviteter hvor elevene sammen speiler læreren, kan kanskje gi en følelse av å være del av et felleskap. Denne tilhørigheten er viktig for elevenes identitet og motivasjon (Manger, 2012).

5.3 utfordringer ved bruk av kroppsbasert metodikk

Kroppsbasert metode kan også by på utfordringer i sang i musikkundervisningen. Den er ikke alltid like relevant som metode og kan noen ganger skape mer frustrasjon enn glede og metoden kan komme i veien i stedet for å være til hjelp. Dette kan være i form av at metodikken blir en ekstra dimensjon som elevene må gi noe av sitt fokus til og spesielt hvis bevegelsene som blir benyttet krever en viss form for motorisk ferdighet. Elevene kan da oppleve å ikke mestre hverken metoden eller det de skal lære gjennom metoden (Moser, 2007), og kroppsbasert metode kan derfor kreve at man bruker noe mer tid, slik at man kan øve opp disse ferdighetene.

Utfordringene for læreren i denne prosessen er å finne en kroppsbasert metode som elevene motiveres av og mestrer. Hvis man jobber med kroppsbasert metode vil man kanskje ofte jobbe i plenum. Dette kan by på utfordringer i forhold til differensiering av undervisningen til den enkelte elev og hvis man velger å organisere undervisningen slik at elevene skal speile læreren, er det viktig at læreren ser hver enkelt og prøver å tilrettelegge etterhvert som hun ser at noen er utenfor sin potensielle utviklingssone (Lyngsnes og Rismark, 1999).

5.4 Validitet

Er tolkningene jeg har kommet frem til gyldige i forhold til den virkeligheten jeg har studert (Thagaard, 2009) ?

Jeg har til en viss grad brukt «member checking» (Bresler, 1994) ved å la en medstudent medbedømme min kategorisering i analysen av elev- og læremateriale. Overensstemmelsen var over 75%. Jeg kunne nok med fordel ha diskutert mine funn ytterligere med musikk lærerkollegaer og medstudenter for å sett om de så det samme som meg. Det hadde også vært nyttig med en fagpersons øyne på undervisningen og hvordan han/hun opplever det som skjer i forhold til de temaene jeg ønsker å se nærmere på. Min rolle som forsker i egen praksis gir meg gode forutsetninger til å forstå fenomenet og dets kontekst jeg undersøker, men samtidig kan jeg overse viktige nyanser i situasjonene jeg er forsker i. Jeg prøver å vise en viss distanse til min rolle som lærer gjennom å ikke bruke første person når jeg skriver om lærerens erfaringer og intensjoner og jeg lot også materialet ligge en stund før jeg gikk løs på selve analysen. Gjennom oppgaven er empirien svært synlig fremstilt for leseren og gir mulighet til å se mine tolkninger opp mot kategoriserte data. Ved å gjøre data så tilgjengelig for leseren, håper jeg å gjøre studiet så gjennomskiktig som mulig. Anvendbarheten av denne studien kan nok diskuteres i og med at det som kanskje er sant i dette studiets kontekst, trenger ikke å være sant i en annen. Jeg har derfor prøvd å presentere mine funn så generelle som jeg mener er mulig, men samtidig føler jeg at man ikke skal undervurdere enkeltelevens og lærerens opplevelse rundt arbeidet med kroppsbasert metode, siden dette er erfaringer som kan være med på å utvikle praksis.

Gjennom denne oppgaven har jeg fått innsikt i elevenes og lærerens erfaringer gjennom å bruke fire forskjellige datainnsamlingsmetoder. I ettertid kan jeg kritisere mitt valg av bruk av intervju. Jeg tror at den informasjonen jeg fikk gjennom intervjuene, kunne jeg også fått ved å bruke en mer strukturert logg og dermed fått mer fra flere elever. Jeg har nok overvurdert mine elever, når det kommer til graden av refleksjon over kroppslige prosesser, men jeg må likevel si at jeg er imponert over noen elever og deres refleksjon over egen læring. Dette er elevenes stemmer slik de kan uttrykke seg og de har gjort seg sårbare ved å dele sine erfaringer i sine logger med påfølgende formativ respons. Jeg skal heldigvis ikke vurdere elevene i 7.klasse med karakter, men kun utvikle deres kompetanse. Også jeg som lærer utsetter meg selv for kritikk ved at jeg stiller meg til disposisjon for tilbakemelding fra elevene, men også i form av vurdering av denne oppgaven.

5.5 Forskningsprosjektets bidrag til ny kunnskap

Gjennom denne prosessen har jeg arbeidet noe annerledes enn jeg pleier. Jeg arbeider nok ikke så systematisk med kroppsbasert metode til vanlig som jeg har gjort under forsøket, men jeg vil bruke kroppslig tilnærming i større grad i innlæringen av musikkbegrep i fremtiden. Min forståelse er at det kan være en god måte å involvere hele kroppen i læringsprosessen hos elevene, altså gi dem mulighet for en mer helhetlig læring. Ved å knytte musikkbegrepene til bevegelse og aktivitet, vil de kanskje gi mer mening hos elevene og de vil kanskje få en økt forståelse for hvordan de kan bruke disse begrepene i senere arbeid med musikk. Jeg vil ikke overvurdere verdien av å jobbe kroppslig for en hver pris, noen ganger kan kroppsbasert metode komme i veien istedet for å være til nytte. Læringssituasjonen og hvordan man bruker metoden i denne konteksten er avgjørende for hvilket utbytte den gir. Samtidig som det å bruke kroppsbasert metodikk kan fremme identitet og fellesskapsfølelse, kan den også sette noen elever i en sårbar situasjon, ved at de ikke mestrer å gjøre de forskjellige bevegelsene i metodikken. Studiet av kroppsbasert metode i sang i musikkundervisningen åpner opp for nye tanker rundt bruk av metode for innlæring av teoretiske begrep innenfor musikk og åpner opp for å trekke inn hele mennesket i læringsprosessen. Figur 2 (s. 87) utgjør et kunnskapsbidrag gjennom å være et analyseverktøy for læreren. I Norge har vi «enhetsskolen», men glemmer kanskje at vi også skal ha «helhetsskolen» også. Skolen skal gi mulighet til lik utdanning til alle, men også alle deler av mennesket skal trekkes inn i denne.

Referanser

Amsrud, A & T. Bjørnstad. (2008). *Sang i Norge*. Oslo: Norsk Noteservice.

Austring, B.D. & Sørensen, M. (2006). *Æstetik og læring. Grunnbok om æstetiske læreprosesser*. København: Hans Reitzels Forlag.

Benestad, F.(2004). *Musikklære. En grunnbok*. Oslo: Universitetsforlaget. (3.utgave).

Bjørndal, B. & S. Lieberg. (1978). *Nye veier i didaktikken*. Oslo: Aschehoug.

Bjørkvold, J.R. (1989). *Det musiske mennesket*. Oslo: Freidig forlag.

Bresler, L. (1994). What Formative Research Can Do for Music Education: A Tool for Informed Change. *The Quarterly*, 5 (3), (11-24). (Publisert på nytt med tillatelse fra *Visions og Research in Music Education*, 16 (5), høsten 2010).

Christophersen, C. (2005). Kroppen i musikkpedagogikken. I B.Bjøntegaard, I. M Hanken og E. Nesheim (red.): *Flerstemmige innspill 2004-2005*, (83-94). En artikkelsamling. Oslo: Norges Musikkhøyskole.

Creswell, J.W. (2012). *Educational Research. Planning, Conducting, and evaluating Quantitative and Qualitative Research*. Boston: Pearson Education. (4. utgave).

Csikszentmihaly, M. (1975). *Beyond boredom an anxiety*. San Francisco: Jossey Bass.

Dewey, J.(1938). *Experience and education*. New York: Macmillan.

Duesund,L. (2003). *Kroppen i verden*. Linköping: Bokab.

Engelsrud, G. (2006). *Hva er kropp?* Oslo: Universitetsforlaget.

- Halvorsen,E.M. (2007). *Kunstfaglig og pedagogisk FOU. Nærhet, distanse, dokumentasjon*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Hanken, I.M.&Johansen,G. (2000). *Musikkundervisningens didaktikk*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Hoel,T.L. (1994). *Elevsamtaler om skriving i videregående skole: Resonsgrupper i teori og praksis* (Doktoravhandling, Det historisk-filosofiske fakultet, Den almennvitenskapelige høgskolen, Universitetet i Trondheim). Trondheim:Universitetet i Trondheim.
- Holgensen,S.E.(2007). Den synlige og den usynlige krop. I M.Herskin (red.) *Kropslighet og læring i daginstitusjoner*, (10-24). Værløse: Billesø&Baltzer. (1.utgave).
- Johannesen, A., Tuft P.A. & Kristoffersen, S. (2009). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* . Oslo: Abstrakt forlag. (3.utgave).
- Kunnskapsdepartementet (2006). *Læreplan for kunnskapsløftet*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Lyngnes, K & Rismark, M. (1999). *Didaktisk arbeid*. Oslo:Universitetsforlaget.
- Manger, T. (2012). *Dette vet vi om motivasjon og mestring*. Oslo:Gyldendal Akademisk.
- Merleau- Ponty, M. (1945). *Phenomenology of Perception*. London & New York: Routledge Classics.
- Moser,T. (2007). Kroppsforankret læring og aktivitet som pedagogiske begrep. I T.S.S Schilhab & B. Steffensen (red.) *Nervepirrende pedagogikk. En introduksjon til pedagogisk nevrovitenskap*, (110-123). Oslo: Kommuneforlaget.
- Nørby, S. (2007). Emosjoner og læring. T.S.S Schilhab & B. Steffensen (red.) *Nervepirrende pedagogikk. En introduksjon til pedagogisk nevrovitenskap*, (85-103).Oslo: Kommuneforlaget.

- Nielsen, F.V. (2006). *Almen Musikdidaktikk*. København: Akademisk Forlag. (2.utgave).
- Polanyi, M. (2000). *Den tause dimensjonen*. Oslo: Spartacus forlag.
- Postholm, M.B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kausstudier*. Oslo: Universitetsforlaget. (2.utgave).
- Postholm, M.B. (2009). Research and development work. Developing teachers as researchers or just teachers? *Educational Action Research*, 17 (4), 551-565.
- Rasmussen, T.H. (1996). *Kroppens filosof Maurice Merleau-Ponty*. Brøndby: Semi-forlaget.
- Ruud, E. (1996). *Musikk og verdier. Musikkpedagogiske essays*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Sandvik, L.V. (2011). *Via mål til mening. En studie av skriving og undervisningskultur i grunnskolens tyskundervisning*. (Doktoravhandling Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet. Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse. Program for lærerutdanning) Trondheim: NTNU.
- Sava I. (1995). Den konstnærlige inlæringsprosessen. I I.Porna & P. Väyrynen (red.). *Handbok om grundundervisning i kunst*, (35-64). Helsingfors: Finlands kommunförbund, Utbildningsstyrelsen.
- Steffensen, B (2007). Det lærende selv i et pedagogisk perspektiv. I T.S.S Schilhab & B. Steffensen (red.) *Nervepirrende pedagogikk. En introduksjon til pedagogisk nevrovitenskap*, (165-183). Oslo: Kommuneforlaget.
- Sørensen, K.J. (2006). *SDS Sagn, Dans og Spil*. Danmark: Systime, Nørhaven Book.
- Texe, L. (2001). *Musikk og kropp: et bidrag til fagdidaktisk teori i musikkfaget*. (Hovedoppgave i musikkpedagogikk, Høgskolen i Bergen). Bergen: Høgskolen i Bergen.

Thagaard,T. (2009). *Systematikk og innlevelse* . Bergen: Fagbokforlaget. (3.utgave).

Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in Society*. Cole m. fl. (red.), Cambridge, Mass.: MIT Press.

Internettkilder

Store norske leksikon (www.snl.no) referanser hentet 17.04.2012

<http://snl.no/melodi/musikk>

<http://snl.no/dynamikk/musikk>).

<http://snl.no/intonasjon/musikk%20-%203>

<http://snl.no/intonasjon/musikk%20-%203>

Regjeringen (www.regjeringen.no) Referanse hentet 29.04.2012

Kunnskapsdepartementet (2006-2007) Stortingsmelding nr.16 ... *og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring.*

<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2006-2007/stmeld-nr-16-2006-2007-.html?id=441395>

Vedlegg

1. Gje meg handa di, ven
2. Informasjonsskriv til foreldre og elever
3. Eksempel på loggføringsark
4. Evalueringsskjema

Gje meg handa

Tekst: Sondre Bratland
Melodi: Irsk folkecone

Gje meg han - da di, ven, når det kvel - dar, det blir
Lat dei ljo - se og ven - le - ge tan - kar fyl - gje
mørkt og me treng ei hand. Lat var - men frå ein som er
oss inn i drau - mars land.
glad i deg ten - ne stjer - ner i mør - kas - te natt. Gje meg
han - da di, ven, når det kvel - dar, det blir mørkt og me treng ei hand.

Varme tankar og hender som trøystar
er som sol over frosen jord.
Kjenne varmen frå ein som er nær deg
gjev langt meir enn store ord.
Lat varmen frå ein som er glad i deg
tenne stjerner i mørkaste natt.
Gje meg handa di ven, når det kveidar,
det blir mørkt og me treng ei hand.

Dear parents/ guardians of students in Year 8

I have been the music teacher at [REDACTED] for the last 4 years and as a part of my professional development I am currently completing the second and final year of my Master in The Methodology of the Aesthetics at NTNU. As part of my final year I am completing my thesis on an independent scientific investigation into the subject of Music.

I would like to use my Year 8 music lessons towards my investigation. This will include questionnaires, interviews and video observations of body based activities. All gathered material will be transcribed and made anonymous in my final report. The investigation will take place during November and December and all recorded video and information will be deleted or made anonymous by June 2012. The study will not affect the students academic outcome in Music and it is voluntary to participate. You can withdraw your approval any time during the project.

I shall require your approval to video record your child as part of my project and thus your premission to use the video in any part of my research.

If you have any questions, please contact me by email: [i.loe@\[REDACTED\]](mailto:i.loe@[REDACTED]) or my supervisor at NTNU Anna Lena Østern by email: anna.l.ostern@plu.ntnu.no

Thank You!

Kind Regards

Mrs. Loe

[REDACTED] Music teacher

I allow my child to participate with permission to use the video, if my child wants to participate.

Name of child: _____

Date/Place: _____

Parent/ guardian signature: _____

Evaluation

Yr.8

Name: _____

Teacher: Mrs. Loe

Body based method in singing in teaching music

	Totally agree	Agree	Neither agree or disagree	disagree	totally disagree
1. Moving my hands made it easier learning the song «Gje meg handa di ven».	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Body based symbols helped me remember the different parts in the song.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. The basic ethnic step is hard perform.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. The basic ethnic step helped me to find a common pulse with the others.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. By using my body I found it easier to recognise the 2 nd and 4 th beat in the bar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. The movements we connected with the text helped me in the learning of the text.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. It was easy to find the highlight in the song.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. I understand how dynamics can reinforce the expression in the song.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. When I use movement when I'm singing, I sing better.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. It is easier to focus when I use movement when I'm singing.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. I like to sing together with others.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. I am more focused on if I sing in tune now then I was before.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
