

Magnus Aanonsen

Tverrfaglig låtskriving

En casestudie om elevers opplevelser av låtskriving som en læringsmetode i naturfag

Masteroppgave i Kunstfagdidaktikk

Veileder: Øyvind Johan Eiksund

Juni 2022

Magnus Aanonsen

Tverrfaglig låtskriving

En casestudie om elevers opplevelse av læring
gjennom låtskriving i naturfag

Masteroppgave i Kunstfagdidaktikk
Veileder: Øyvind Johan Eiksund
Juni 2022

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for lærerutdanning



Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

Den overordnede delen av læreplanen fremmer viktigheten av tilpasset opplæring ved bruk av variert undervisning, samtidig som estetiske læreprosesser og skapende undervisning har fått et større fokus i styringsdokumentene for skolen. Tidligere forskning på feltet har vist at bruk av musikalske virkemidler og låtskriving som læringsmetode gir gode muligheter for læring. Generelt fokuserer disse studiene mest på læringsutbytte, og det er mangel på forskning både i den norske konteksten og på aldersgruppen denne oppgaven ser på. Denne masteroppgaven forsøker å fylle inn deler av dette hullet, og foreslår derfor bruken av låtskriving som en tverrfaglig læringsmetode som kan imøtekomme styringsdokumentene samtidig som det åpner for muligheter for å trekke elevenes interesser inn i skolearbeidet. På grunn av viktigheten av gode opplevelser i læring, samt at læringsutbytte allerede er forsket på, har det blitt valgt å rette fokuset mot elevenes opplevelser i møte med læringsmetoden.

Med utgangspunkt i problemstillingen «Hvordan opplever 6.-klassinger å skape sangtekster som en tverrfaglig læringsmetode i naturfag?» ble det gjennomført en casestudie med et undervisningsopplegg som utgangspunkt. Undervisningsopplegget ble gjennomført i to 6.-klasser ved samme skole, og gikk ut på at elevene skulle skrive sangtekster for å bearbeide det naturfaglige temaet livsmestring. Datagenereringen foregikk gjennom deltakende observasjon i løpet av undervisningsoppleggene, der elevene også fikk komme med tilbakemelding på slutten av opplegget, og intervju av klassens lærere i etterkant. Dataen ble videre analysert gjennom en tematisk analyse.

Resultatene av studien viser at elevene på generell basis syntes arbeidet var gøy og hadde positive opplevelser i møte med en slik læringsmetode, selv om metoden kunne oppleves som utfordrende på grunn av sin åpne og kreative form. Et slikt prosjekt vil dra nytte av en lengre tidsramme, slik at det blir bedre tid til å bearbeide sangen og større muligheter for å kombinere flere fag. Samtidig kan det sette krav til lærerens kompetanse på grunn av elevenes behov for veiledning i en utfordrende læringsmetode.

Abstract

The Norwegian core curriculum promotes the importance of adapted education through the use of varied teaching. Meanwhile, the focus on aesthetic and creative teaching in the Norwegian government documents is currently increasing. Previous research in the field has shown that the use of musical tools and songwriting as learning methods provide good opportunities for learning. In general, these studies focus mostly on learning outcome, and there is a lack of research in both the Norwegian context and the age group on which this study focuses. This master's thesis attempts to fill in parts of this gap, and suggests the use of songwriting as an interdisciplinary learning method that can comply with the management documents, while giving opportunities to incorporate the students' interests in the school work. Due to the importance of good experiences in learning, and that learning outcomes have already been researched, the focus for this thesis is on students' experiences within this learning method.

Based on the research question "How do 6th graders experience the use of songwriting as an interdisciplinary learning method in the Natural science subject?", a case study was carried out with a lesson plan as a starting point. The lesson was carried out in two 6th grade classes at the same school, and consisted of the students using songwriting to process the Natural science topic of life skills. The data generation took place through participatory observation during the lessons, where the students also got to provide feedback at the end of the lesson, followed by interviews with the teachers. Thereafter, the data material was analyzed through a thematic analysis.

The results of the study presents that the students, on a general basis, thought the work was fun and had positive experiences with this learning method, even though the method could be perceived as challenging due to its open and creative form. Such a project will benefit from having a larger time frame, so that there will be better time to work on the lyrics and greater opportunities to combine several subjects. At the same time, it can presume demands from the teacher's competence due to the students' need for guidance in a challenging learning activity.

Forord

Etter seks år ved lærerutdanningen i Trondheim, avslutter jeg nå mitt studiekapittel. Ikke bare har disse årene gitt meg mange nye bekjentskap og vennskap, men jeg har også fått store mengder kunnskap og erfaringer som vil være uvurdelige i mitt fremtidige arbeidsliv.

Det siste året har vært langt, og jeg vil takke lesesalgjengen for gode tips og hjelp, og for de litt for mange avsporingene og hyggelige pausene vi har hatt sammen. Uten dere hadde jeg nok gått på veggen før oppgaven var halvferdig.

Ikke minst, vil jeg takke veileder Øyvind Johan Eiksund for god og nyttig hjelp gjennom hele masterprosessen, helt fra konkretisering av ideen til ferdigstilling av hele masteroppgaven.

Magnus Aanonsen
Trondheim, juni 2022

Innhold

Tabeller	xi
1 Innledning	1
1.1 Bakgrunn for oppgaven	1
1.2 Problemstilling	3
1.3 Tidligere forskning	3
1.3.1 Bruk av låtskriving i læringsprosesser	3
1.3.2 Estetiske tilnærminger til læring	5
1.3.3 Lydrik(k)	5
1.3.4 Sang i fremmedspråk	6
1.3.5 Oppsummering av tidligere forskning	7
1.4 Oppgavens oppbygging	7
2 Teori	8
2.1 Begrepsavklaringer	8
2.1.1 Tverrfaglig undervisning	8
2.1.2 Kreativitet	8
2.1.3 Tilpasset opplæring	9
2.2 Estetiske læringsprosesser	10
2.2.1 Performativ læring	10
2.2.2 Læringsdesign og multimodalitet	11
2.2.3 Autentisk undervisning	12
2.3 Selvverd og motivasjon	13
2.3.1 Selvverd	13
2.3.2 Mestringsforventning	13
2.3.3 Indre motivasjon	14
2.3.4 Stemmeskam	15
3 Metode	16
3.1 Casestudie	16
3.2 Undervisningsopplegg	17
3.2.1 Beskrivelse av opplegg	18
3.3 Datagenerering	19
3.3.1 Observasjon	20
3.3.2 Plenums-tilbakemeldinger	21
3.3.3 Intervju	22
3.3.4 Transkripsjon	23
3.4 Utvalg	24

3.4.1	Begrunnelse for valg av lærere som intervjuobjekter	25
3.5	Analyse.....	26
3.5.1	Tematisk analyse	26
3.5.2	Triangulering	28
3.6	Etiske overveielser	28
3.7	Metodologisk drøfting	29
4	Resultater	31
4.1	Kreativitet og musikk.....	31
4.1.1	Glede over musikk	32
4.1.2	Mulighet for kreativitet.....	34
4.1.3	Sårbarhet.....	35
4.2	Gruppedynamikker	35
4.2.1	Erfaringer med gruppearbeid	36
4.2.2	Usikkerhet i gruppen	37
4.3	Didaktiske valgs påvirkning	37
4.3.1	Rammebetingelser	38
4.3.2	Forberedelse av elevene	39
5	Diskusjon.....	41
5.1	Indre faktorer	41
5.1.1	Opplevelse av autentisitet	42
5.1.2	Opplevelse av trygghet i gruppene	43
5.1.3	Opplevelse av nye læringsmetoder	44
5.1.4	Opplevelse av risiko.....	45
5.2	Ytre faktorer	45
5.2.1	Lærerens syn på kreativitet	45
5.2.2	Må produktet synges?	46
5.2.3	Autonomi som krever veiledning	48
5.2.4	Muligheter ved en lengre tidsramme	48
6	Avslutning.....	51
6.1	Konklusjon av funn.....	51
6.2	Implikasjoner for studien	52
6.3	Videre forskning	53
	Referanser.....	55
	Vedlegg.....	61

Tabeller

Tabell 3.1: Eksempel fra organiseringen av koder og temaer i analysen27

1 Innledning

Da jeg selv gikk på barneskolen, lærte jeg gangetabellene gjennom sanger som læreren hadde på en CD. Hele klassen ble med og sang sammen med læreren. For meg var dette en utrolig god måte å huske gangetabellene. Så sterkt var dette virkemiddelet at jeg, hele barneskolen, sang på disse sangene for meg selv når vi arbeidet med matteoppgaver eller hadde matteprøver. På ungdomsskolen fikk jeg igjen nytte av en sang for å lære. Da var det de tyske preposisjonene som styrer dativ og akkusativ jeg lærte meg gjennom sang. Øystein Sunde sin sang *Tyskleksa* var redningen for meg denne gangen.

Opp gjennom årene har jeg fått en stor interesse for musikk. I ungdomsårene lærte jeg meg flere instrumenter, og har etter det spilt i flere ulike band enn det kan telle på én hånd. Musikken har gitt meg stor livsglede og mestringsfølelse, gjennom både å spille og skape musikk. På lærerstudiet ble det derfor et enkelt valg da vi skulle velge fag nummer to. Valget falt fort på musikkfaget. Noen år senere, da jeg skulle begynne med masterstudiet, valgte jeg kunstfagdidaktikk av samme grunn, nemlig interessen for musikk.

Slik jeg selv har opplevd når jeg har stått som lærer i klasserommet, er det mye lettere å være en engasjert lærer dersom jeg selv synes arbeidet er interessant. Gjennom både lærerstudiet og masterstudiet har jeg blitt interessert i tverrfaglig undervisning, enten det handler om å låne metoder fra andre fag, eller større prosjekter der flere fag er involvert. På grunn av min egen glede i musikk, har jeg ofte blitt trukket i retning av opplegg som bruker musikk innen andre skolefag. Dette i likhet med eksemplene jeg gav helt i starten. For meg oppleves det som naturlig at jeg som lærer bruker mine egne interesser og styrker i mitt lærerarbeid.

Hvordan musikk kan trekkes inn i andre deler av skolearbeidet, kan gjøres på utallige måter. Jeg har selv god erfaring med å ha gjennomført rytmeleker i matematikkundervisningen og av å ha brukt sang for å jobbe med engelsk. Jeg vet at det finnes mange potensielle opplegg der ute som sitter og venter på å bli oppdaget. Derfor bestemte jeg meg for å bruke masteroppgaven som en mulighet til å utforske en idé jeg lenge har hatt i tankene mine. Det er å bruke låtskriving som en metode for å arbeide med fagstoffet i ikke-estetiske fag. Denne oppgaven vil altså se på mulighetene rundt å bruke låtskriving som en tverrfaglig læringsmetode, der jeg i denne omgangen har rettet fokuset mot mellomtrinnet og naturfag.

1.1 Bakgrunn for oppgaven

Grunnlaget for valg av tema og retning i masteroppgaven har en sammensatt bakgrunn. Både personlige interesser, som allerede er beskrevet, og didaktiske tanker har vært med på å styre meg i denne retningen. Det var de personlige interessene som først trakk frem ideen, før den didaktiske kunnskapen min og tanker som er sett i lys av den overordnede delen av læreplanen utfylte.

I den overordnede delen av læreplanen, under kapittelet «1.4 Skaperglede, engasjement og utforskertrang» blir det beskrevet at elevene trenger ulike måter å utforske og skape på (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7). Det blir lagt et fokus på at det er viktig med estetiske og sanselige uttrykksformer. Grunnen til at dette er viktig forklares gjennom flere ulike grunner. Her blir det nevnt at skapende og kreative evner er viktig for berikelse av samfunnet, at kunst og kultur har en betydning for personlig utvikling og at det har en påvirkning på både danning og identitetsutvikling (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 8). Samtidig skriver Kunnskapsdepartementet i strategien *Skaperglede engasjement og utforskertrang* at den nye læreplanen skal gi en balanse mellom det metodiske handlingsrommet og kreative læringsformer (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 25). Slik skal lærerne få frihet til å bruke sitt faglige skjønn i valget av metoder og virkemidler, for at de skal kunne tilpasse opplæringen og både fremme motivasjonen og læringsgleden hos elevene. Alle disse elementene ser jeg på som gode begrunnelser for å utforske flere måter å trekke musikk og andre estetiske arbeidsmåter inn i skolehverdagen.

Prinsippet om tilpasset opplæring, som står beskrevet i kapittel 3.2 i overordnet del av læreplanen, ser jeg også på som aktuell i begrunnelsen for denne masteroppgaven. Som lærer skal man sikre at elevene får så godt utbytte som mulig av opplæringen, noe som krever tilpasning. Denne tilpasningen kan skje gjennom ulike arbeidsformer og pedagogiske metoder (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16). Det nevnes at skolen i størst mulig grad skal tilpasse for hele elevmangfoldet, slik at undervisningen kan gjennomføres innenfor fellesskapet (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 17). Dette kan være en utfordrende oppgave for læreren å få til, og jeg tror flere alternativer for opplegg kan være en god løsning på denne utfordringen. På forhånd av dette prosjektet, så jeg et potensial for tilpasset opplæring i bruken av låtskriving som en tverrfaglig læringsmetode. Dette er fordi et slikt opplegg kan imøtekomme elevenes interesse og tilby en ny arbeidsmetode som treffer elever som synes de tradisjonelle undervisningsmetodene er utfordrende.

Det finnes flere forskningsprosjekt som ser på mulighetene for læring gjennom bruk av sang og skriving av sangtekster, der det finnes flere eksempler som har kommet frem til at det er gode muligheter for læring (f.eks. Crowther & Davis, 2013; Ward et al., 2018; White et al., 2004), og dette er spesielt når det kommer til språkopplæring (f.eks. Alisaari & Heikkola, 2016; Ludke, 2018; Ludke et al., 2014), noe jeg kommer nærmere inn på i løpet av forskningsgjennomgangen. Jeg så derimot at elevenes opplevelser var noe underkommunisert i de ulike studiene jeg leste. Opplevelsene har blitt trukket frem i studier som er litt relatert, som i arbeid med drama (f.eks. Allern & Sæbø, 2010), og indirekte belyst i de studiene som ligner mer på mitt prosjekt.

Begrepet opplevelse forstår jeg slik som det blir beskrevet i Store norske leksikon: «Opplevelse er innholdet av en persons subjektive erfaring, av ytre sansepåvirkning (persepsjon), emosjonell tilstand (følelse), tankeprosesser, motivasjon og annet» (Teigen, 2020). Med andre ord, er opplevelse i denne sammenheng forstått som elevenes subjektive erfaringer av undervisningsopplegget. Disse subjektive erfaringene innebærer hvor gøy elevene opplevde opplegget, opplevd motivasjon, opplevelse av trygghet og komfortabelhet og opplevelse av mestring.

Opplevelsene til elevene kan være viktig for motivasjonen deres. Dersom elever får arbeide med aktiviteter de opplever som interessante eller gøy, kan det trigge den indre

motivasjonen deres (Ryan & Deci, 2009, s. 172), at gleden i arbeidet stammer fra aktiviteten i seg selv, og ikke ytre kilder som ros eller belønning (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 66). Dette fører til bedre læring enn dersom elevene drives av andre motivasjonskilder (Ryan & Deci, 2009, s. 175-176). Samtidig kan opplevelse av mestring i skolearbeidet, bidra til ytterligere motivasjon i fremtidig arbeid (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 20). Da er det opplevelsen av mestring, ikke den faktiske mestring, som er avgjørende (Bandura, 2012, s. 11), og at elevens opplevelser av grunnlaget for mestring eller ikke mestring vil ha påvirkning (Zimmerman, 1994, s. 214). Dessuten er skolen lovpålagt å legge opp for trivsel og trygghet hos elevene (Opplæringslova, 1998, § 9 A-7), noe som er subjektive erfaringer som inngår i opplevelsen.

1.2 Problemstilling

Ut fra den bakgrunnen jeg har presentert, har jeg formulert denne oppgavens problemstilling slik:

Hvordan opplever 6.-klassinger på en norsk skole å skape sangtekster som en tverrfaglig læringsmetode i naturfag?

For å svare på problemstillingen, valgte jeg å utføre en casestudie der jeg gjennomførte et undervisningsopplegg og genererte data gjennom observasjon og intervjuer. Siden metodologien jeg har valgt for å arbeide med problemstillingen er casestudie, betyr det at jeg bevisst ser på resultatene og fenomenet i lys av konteksten (jf. Yin, 2018, s 15). Innen casestudier vil grensene mellom fenomen og kontekst være tydelige, så konteksten rundt prosjektet vil dermed være sentral og ha stor innvirkning på resultatene. Jeg har derfor valgt å konkretisere problemstillingen mest mulig ved å ta med hvilket alderstrinn og hvilket fag undervisningsopplegget ble gjennomført i.

Når jeg bruker begrepet tverrfaglig læringsmetode i denne konteksten, forstår jeg det slik som Dagsland (2021) beskriver kryssfaglighet. Kryssfaglighet er en form for tverrfaglighet, der et fag låner metoder eller begreper fra et annet fag. Dette vil bli nærmere beskrevet under begrepsavklaringen for tverrfaglig undervisning.

1.3 Tidligere forskning

I søkingen etter tidligere forskning og litteratur, har jeg i hovedsak tatt i bruk søkemotorene Oria og ERIC. Her har jeg brukt ulike søkeord, der de har bestått av ulike kombinasjoner og variasjoner av ordene *tverrfaglig*, *musikk*, *sang*, *kreativ skrivning* og *estetisk læring* på norsk, og *interdisciplinary*, *music*, *song* og *aesthetic learning/teaching* på engelsk. I tillegg har jeg brukt snøballmetoden, der jeg ser på artikler som er tilknyttet de jeg leser, og jeg har fått tips av både veileder og medstudenter om aktuelle artikler for denne oppgaven. Etter det jeg har funnet, er det ikke store mengder forskning fra Norge på lignende studier, eller studier som ser på barn i den samme alderen. Unntaket fra dette er forskning på sang i språkopplæring, noe det er godt forsket på. Likevel har jeg funnet interessante artikler som har likhetstrekk og relevans for denne forskningsgjennomgangen.

1.3.1 Bruk av låtskriving i læringsprosesser

Den første forskningsartikkelen jeg ønsker å trekke frem, er en jeg har tatt stor inspirasjon fra i mitt masterprosjekt. Julie White og Mary Dixon fra Melbourne University, sammen med Lynda Smerdon fra et kunstsenter i Melbourne, gjennomførte et prosjekt

der de forsøkte å bruke opera som et læringsmedium for lærerutdanningen ved universitetet (White et al., 2004). Prosjektet gikk ut på at de 37 studentene som frivillig deltok, skulle bruke seks måneder på å skape en operaforestilling med pensum som sentrum. Det ene av forskningsspørsmålene i denne studien handlet om studentenes forståelse av Gardners teori om mange intelligenser (Gardner, 1983, referert i White et al., 2004), og det andre var «Can pre-service teachers address fundamental issues in curriculum and assessment through the development of a performance?» (White et al., 2004, s. 2).

Det White, Dixon og Smerdon kom frem til, var at det absolutt var potensiale for å bruke denne fremgangsmåten i lærerutdanningen (White et al., 2004, s. 8). Resultatet var over forventning ifølge forskerne, da elevene ikke bare hadde lært innholdet, men også fikk eierskap over, og kunne artikulere deres egen læringsprosess (White et al., 2004, s. 5).

En annen gruppe som har forsket på bruk av låtskriving som en form for læring er Ward, Price, Davis og Crowther. De så på bruk av låtskriving i sammenheng med en vitenskapsmesse (science fair) på en High School, gjennom å la studentene sende inn låtene de hadde skrevet om vitenskapelige temaer, sammen med svar på noen spørsmål rundt prosessen deres. Gjennom en tematisk analyse av datamaterialet fant de ut at elevene, gjennom musikken, kunne skape personlige bånd til vitenskapen de presenterte (Ward et al., 2018, s. 321). Gjennom tekstene produsert i prosjektet, hadde elevene gjort mer enn å kun presentere fakta. Sangtekstene ble også brukt til å presentere vitenskapelige temaer og teorier og personlige fortellinger (Ward et al., 2018, s. 320). Det ble også bemerket at elevene, ikke kun brukte tekst for å fremme innholdet, men også musikalske elementer som struktur, instrumentering og sjanger for å representere vitenskapelige elementer. Ward et al. konkluderer med at elevene kunne bruke en ikke-vitenskapelig interesse som musikk, til å skape et økende engasjement og forståelse for vitenskapelige temaer (s. 321).

Disse to studiene har vært en del av inspirasjonskilden for mitt prosjekt, i hovedsak gjennom resultatene. Fra White et al. (2004) tar jeg inspirasjon fra måten de var tett på deltakerne og involvert gjennom hele prosjektet, ved å observere og delta i prosessen. Det er store forskjeller på begge disse prosjektene og mitt, både i form av omfang og at deltakerne er voksne og mer modne. Samtidig ser jeg at grunnsteinen, å lære gjennom å skape sanger, er den samme. Det som er tydelig fra både White et al. (2004) og Ward et al. (2018) er at deltakerne fikk et eierskap og bånd til det de hadde produsert og lært gjennom prosessen.

Crowther et al. (2020) kom, i et forskningsprosjekt som så på bruk av ferdige sanger i læringsprosesser, frem til at elever eller studenter måtte samhandle med musikken for å få ekstra læring ut av prosessen (Crowther et al., 2020, s. 110). Musikken i prosjektet ble vist til studentene som deltok, uten at det ble fasilitert noen gruppesang eller andre oppgaver. Funnene til Crowther et al. viser at dersom musikk og sanger blir brukt på en måte der mottakerne er passive, vil de ikke lære optimalt. På bakgrunn av dette opplevde studentene at målet var at sangene kun skulle være til hjelp for memorering (Crowther et al., 2020, s. 111). Crowther, sammen med Davis, har erfaring med læring gjennom musikk fra et tidligere prosjekt der studenter skulle sette korte melodier på kjemiske stoffer for å memorere (Crowther & Davis, 2013). I dette prosjektet opplevde de at deltakerne fikk god nytte av denne prosessen som et supplement til resten av undervisningen (s. 1482). Dette gjaldt spesielt når de brukte musikalske virkemidler til å

forsterke innholdet i teksten, som å øke pitchen (tonen) for å symbolisere økt pH-verdi (Crowther & Davis, 2013, s. 1483).

1.3.2 Estetiske tilnærminger til læring

Tor Helge Allern og Aud Berggraf Sæbø (2010) brukte aksjonsforskning som utgangspunkt for å undersøke hva drama kunne bidra med i lærings- og undervisningsprosessen. De påpekte at elevene, ut fra styringsdokumentene, skal få oppleve det skapende og utforskende i skolen (Allern & Sæbø, 2010, s. 245). Resultatene viste at så mye som 70% av elevene i det ene prosjektet Allern og Sæbø beskriver i sin artikkel, opplevde arbeid med drama som meget positivt (Allern & Sæbø, 2010, s. 251). Dette kommer både av at elevene synes det er kjekt å jobbe med drama, men også av at det var en alternativ og annerledes måte å arbeide på, noe som én elev påpekte at var spennende og kjekt. Når det kommer til de resterende elevene, var de relativt jevnt fordelt mellom å ikke like det i det hele tatt og å være nøytral, men at mange fortsatt synes det var bedre enn vanlig undervisning. Det drøftes i artikkelen, om resultatene skyldes at prosjektet av nytt og spennende for elevene, og at det derfor ble et motiverende og etterlengtet brudd fra standard undervisning (Allern & Sæbø, 2010, s. 252). I så fall vil drama mulig ikke ha samme effekt dersom det hadde vært en mer dagligdags metode.

Prosjektet til Allern og Sæbø hadde et fokus på at elevene skulle bli «utfordret til å skape, engasjere seg i og utforske lærestoffet» (Allern & Sæbø, 2010, s. 253). Drama og låtskriving er selvfølgelig to ulike arbeidsmåter, men likevel står det skapende og kreative sterkt i begge metodene, noe som gjør at det er en mulig overførbarhetsverdi. Dessuten kan graden av elevenes opplevelse av hvor kjekt arbeidet er, påvirke læringen, som en elev fra prosjektet deres sier: «Vi lærer mye bedre når vi synes det er artig» (Allern & Sæbø, 2010, s. 252).

I Allern og Sæbø (2010) sitt prosjekt, har de brukt estetiske læreprosesser som et av utgangspunktene for forskningen. Dette henger godt sammen med hva Audun Mollan Kristoffersen har undersøkt i en refleksiv analyse av styringsdokumenter, fagteori og forskning. Kristoffersen (2020) så da på mulighetsrommet i møtet mellom inkludering og estetisk tilnærming til læring. Han fant i analysen flere mulighetsrom: fredskultur, kreativitet, kulturell bevissthet, følelsesmessig engasjement, utvikling og likeverdighet (Kristoffersen, 2020). Her er det spesielt interessant under kreativitet, der det diskuteres at når man kobler både inkludering og estetisk tilnærming til læring opp mot kreativitet, dukker det opp motstand (Kristoffersen, 2020, s. 63). Denne motstanden betegnes som nyttig, og kan sees på som en invitasjon til ettertanke og til å tenke nytt.

1.3.3 Lydrik(k)

Et nyere eksempel på bruk av musikk i et flerfaglig prosjekt er Lydrik(k)-prosjektet. Dette er et samarbeidsprosjekt mellom NTNU og en ungdomsskole i Trondheim, der lærerstudenter fra norskfaget samarbeidet med elever fra ungdomsskolen i et både musikalsk og litterært arbeid (Dagsland et al., 2019) der målet er at deltakerne skal undersøke forbindelser mellom nettopp disse to feltene (Dagsland et al., 2021, s. 128). Funn fra prosjektet tyder på et potensial ved at elever, ikke bare kan analysere sanglyrikk, men også skape det selv (Dagsland et al., 2021, s. 148). Det blir også lagt vekt på at gjennom å arbeide med lyrikk på en praktisk og utøvende måte, kan det gi et rom for å snakke og skrive om temaer som «identitet, kjærlighet, menneskelige relasjoner, hvem vi har lyst til å være, framstå som i tekst, osv.» (Dagsland et al., 2021,

s. 149). Dette er viktige temaer for danning, men også innen det tverrfaglige temaet livsmestring, som er en del av fagfornyelsen og LK20, samt relevant for undervisningsopplegget i dette masterprosjektet. I elev- og studenttekstene som har kommet ut av Lydrik(k)-prosjektet kan man finne mange eksempler av kunnskap om sjangertrekk og språklige virkemidler fra sjangere (Diesen et al. 2020, s. 71). Dette viser at elevene, gjennom et slikt prosjekt, får muligheten til å arbeide med tekstkompetansen sin, i tillegg til det musikalske.

Dagsland et al. (2020) har analysert en oppgave fra Lydrik(k)-prosjektet der mange av deltakerne skrev raptekster, og tanken om motstand som et didaktisk potensial blir diskutert (s. 63). Det som blir nevnt er at «raplyrikken som litteratur delvis yter motstand mot tekstinnholdet elever (og studenter) vanligvis forbinder med skole» (Dagsland et al., 2020, s. 63). Motstanden kan føre til usikkerhet og følelse av risiko, men dette har igjen muligheten til å fremme samtaler rundt sjangertrekk og måter å uttrykke seg på. I en prosess med kreativ skriving, mener Dagsland et al. (2020, s. 64) det nesten bør legges opp til situasjoner som kan medføre en risiko, dette hos både lærerne og elevene. De har kommet frem til at utradisjonelle skrivesjangre, som raptekster i dette tilfellet, og alternative undervisningsformer, som Lydrik(k), kan skape brudd med elevenes forestillinger og forventninger, noe som både er naturlig og hensiktsmessig (Dagsland et al., 2020, s. 65). Dette henger også sammen med Kristoffersen (2020) sine funn om motstand i forbindelse med kreativitet.

1.3.4 Sang i fremmedspråk

I likhet med Diesen et al. (2020) sine funn om at elevene som deltok i Lydrik(k)-prosjektet, har andre forskere også funnet sammenhenger mellom bruk av musikk og språkopplæring. Karen M. Ludke presenterte i 2018 det hun mener er noen av de første empiriske bevisene for at kunsten, i naturlige settinger, kan ha en signifikant fordel i fremmedspråkopplæring (Ludke, 2018, s. 381). Videre understreker Ludke at musikalske aktiviteter som innebærer synging er spesielt fordelaktige. Tilsvarende resultater fikk også Ludke et al. (2014) i en tidligere undersøkelse, der det i fire av fem tester, var bedre resultat i grupper som brukte sang som virkemiddel i læringen (Ludke et al., 2014, s. 47). Studien i 2018 ble gjennomført på en skotsk ungdomsskole, der elevene som hadde fransk ble delt i to grupper (Ludke, 2018, s. 374). Gruppene var én sanggruppe, og én gruppe for drama og visuell kunst. I studien, var elevene med på å både syng og snakke høyt, i tillegg til at de lyttet, i stedet for at de kun lyttet til presentasjoner av sang eller tale (Ludke, 2018, s. 379). Funnene viser at elevene som sang hadde størst forbedring innen både grammatikk, lytting, snakking, intonasjon og flyt (s. 379). Dette kan muligens forklares slik Kulset (2019) sier, at gjennom musisering, så aktiveres store deler av hjernen, noe som bidrar til raskere læring og bedre behandling av språk (s. 70).

I et prosjekt av Alisaari & Heikkola (2016) ble 51 deltakere som var i prosessen med å lære seg finsk fordelt på tre grupper. Én gruppe lærte gjennom å syng, én gruppe ved å lytte til sanger, og én ved å resitere sangtekster (Alisaari & Heikkola, 2016, s. 276). Alle gruppene hadde en forbedring i hvor flytende det skriftlige språket var, men gruppen som sang hadde den største forbedringen (Alisaari & Heikkola, 2016, s. 281). De to andre gruppene hadde relativt like resultater. Med disse resultatene konkluderer Alisaari & Heikkola (2016, s. 283) med at sang virker som en god metode for å lære et andrespråk.

1.3.5 Oppsummering av tidligere forskning

Slik jeg ser det, har ulike aspekter av opplevelser til dels vært belyst fra de ulike studiene som er presentert. Både White et al. (2004) og Ward et al. (2018), prosjektene som ligner mest på mitt, påpeker at gjennom å skrive sangtekster, kunne studentene oppleve et eierskap over produktet og prosessen. Hos Ward et al. nevnes det også at bruken musikk kunne brukes for å skape engasjement gjennom interesse. Likevel er det ikke stort søkelys på om metoden skapte motivasjon og trygghet eller om elevene opplevde arbeidet som gøy, selv om det kan tenkes at det er tilfelle på bakgrunn av engasjementet som Ward et al. (2018) nevner. Innen forskningen på sang i språkopplæring, er det for det meste bare læringen som diskuteres, gjerne gjennom koblinger i musikk og språk. Studien til Allern og Sæbø (2010) nevner mer eksplisitt at elevene opplevde bruken av drama som positivt. Selv om drama og låtskriving ikke er samme type arbeidsmåte, er poenget om at det er en alternativ og spennende læringsmetode relevant i bruk av både drama og låtskriving. Opplevelsen av risiko blir trukket frem i prosjektet Lydrik(k) (Dagsland et al., 2020), men her stod musikken i større grad i sentrum enn musikken gjør i mitt prosjekt.

Til sammen har disse studiene klart å fremheve en del opplevelser, men dette er litt spredt, eller i forbindelse med metoder som er ulike enn låtskriving. Gjennomgangen av disse studiene fører meg i en retning der jeg kun ser på opplevelsene, og legger til side tanker om læring. Det er allerede etablert at mulighetene for læringen finnes. Ofte vil læring og opplevelser henge sammen, men jeg mener likevel at det er behov for å belyse opplevelsene i større grad.

1.4 Oppgavens oppbygging

Innledningskapittelet i masteroppgaven har beskrevet konteksten rundt og bakgrunnen til prosjektet jeg har gjennomført, som innebærer begrunnelser for valg av retning og et lite overblikk over forskningsfeltet. Videre i oppgaven vil jeg først presentere teoretiske perspektiver som er relevante for diskusjonen av datamaterialet og analysen, samt begrepsavklaringer jeg ser på som sentrale i dette prosjektet. Kapittel tre, metodekapittelet, er spesielt viktig i denne masteroppgaven siden det beskriver det metodologiske utgangspunktet, samt beskrivelser av undervisningsopplegget og konteksten som ligger til grunn i masterprosjektet.

Under kapittelet som heter «Resultater» presenterer jeg det jeg har funnet gjennom analysen. Dette kapittelet er delt opp i de ulike temaene jeg kom frem til under analysen. Resultatene blir videre diskutert opp mot teori og tidligere forskning i det neste kapittelet, «Diskusjon». Til slutt kommer avslutningskapittelet som oppsummerer de viktigste funnene, i tillegg til å kort drøfte potensielle implikasjoner og forslag til videre forskning.

2 Teori

I dette kapitlet presenterer jeg først avklaringer på noen viktige begreper innen min studie, og redegjør hvordan jeg forstår dem i lys av denne masteroppgaven. Etter begrepsavklaringene, greier jeg ut om teorier som jeg ser på som sentrale i dette prosjektet. Jeg har valgt å fokusere på ulike former for estetiske læringsprosesser, siden jeg ser på læring gjennom låtskriving som en form for estetisk læring. Videre går jeg inn på teori om selvvord og to motivasjonsteorier som jeg ser på som interessante i forbindelse med det innhentede datamaterialet.

2.1 Begrepsavklaringer

Jeg har valgt å redegjøre for min forståelse for tre sentrale begreper i denne oppgaven. Begrepene *tverrfaglig undervisning*, *kreativitet* og *tilpasset opplæring* er alle store begreper med ulike tolkningsrom. Av denne grunn, ser jeg på det som viktig å beskrive hva jeg legger i disse begrepene når jeg bruker dem i denne oppgaven.

2.1.1 Tverrfaglig undervisning

Når man tenker på tverrfaglig undervisning, er det lett å trekke linjer til den nye læreplanen, LK20. Den nye læreplanen har fått tre tverrfaglige temaer som det skal arbeides med i alle fag. Dette kaller Østern et al. (2019, s. 17) for flerfaglighet, der man kan bygge broer mellom fagene ved å ha temaer som går igjen i flere fag. Dette er ikke det samme som mitt syn på tverrfaglige opplegg i denne oppgaven. Tverrfaglighet har mange ulike dimensjoner og forståelser, som innebærer ulik mengde krysning mellom fagene (Dagsland, 2020, s. 36). Det kan innebære felles læreplanmål, samarbeid mellom fagretninger, lån av metoder og begreper og mer. Slik jeg forstår tverrfaglighet i denne oppgaven og i mitt læringsopplegg, er nærmere slik som Østern et al. (2019) beskriver tverrfaglighet: at flere fag er involvert i et prosjektarbeid over en definert periode (s. 17). Mer nøyaktig, er det slik Dagsland beskriver kryssfaglighet. Det er at et fag låner metoder eller begreper fra et annet fag (Dagsland, 2020, s. 39), og en slik type tverrfaglighet vil ikke kreve samarbeid mellom flere faglærere. I mitt masterprosjekt, blir det brukt et undervisningsopplegg, der sang og låtskriving blir brukt som læringsmetode i naturfag. Her har jeg lånt låtskriving og sang fra musikkfaget, og bruker dette for å lære naturfaglige temaer. Dette trenger ikke å være et samarbeid mellom naturfaglæreren og musikk læreren, selv om det er en mulighet i et slikt prosjekt.

2.1.2 Kreativitet

«Noen elever er idérike, skapende og bobler over av oppfinnsomhet. Andre er beskjedne, liker helst å skrive av fra læreboka eller å kopiere figurer fra tegneserier» (Imsen, 2015, s. 261). Imsen påpeker at alle elever er forskjellige, også med tanke på kreativitet. Ikke alle elever er like glade i å arbeide kreativt. Her kan det trekkes linjer mellom kreativitet og indre motivasjon, altså at man utfører kreative aktiviteter fordi man liker arbeidet, og ikke for å få en ytre belønning. Kreativitet sees på som en viktig egenskap, og Biesta (2014) legger merke til at det stadig kommer rapporter og utgivelser som forteller om at kreativitet i skolen er bra (s. 33). Men hva er kreativitet? Eva Lutnæs (2020) refererer til en definisjon gitt av Schlitt (2013) på en konferanse, der kreativitet blir definert som «evnen til å overskride tradisjonelle ideer, regler, mønstre og forhold ved å skape nye og

meningsfulle ideer, former, metoder eller tolkninger» (Lutnæs, 2020). Dette er en definisjon som legger vekt på å både overskride det forventede, samtidig som at det ender med et meningsfullt resultat. Imsen (2015) mener at den vanligste oppfatningen vil være å se på kreativitet som et fenomen fra en sosialpsykologisk vinkel (s. 261). I den sosialpsykologiske oppfatningen vil man tenke at alle har kreativitet i seg, men at den utvikles gjennom kulturelle og miljømessige faktorer. Videre vil et kreativt uttrykk aldri kunne sees på som et produkt fra kun én person, men det er avhengig av både verdiene og vurderingene fra omgivelsene. Av denne grunn, kan ikke kreativitet bli redusert til bare en egenskap som noen har på innsiden, men man må se på kreativitet i lys av det sosiale systemet som et skaperverk er satt i (Imsen, 2015, s. 262).

Kreativitet har også en tradisjon for å bli sett på som en målbar egenskap, på lik linje med intelligens. Dette er i likhet med Gardner (1983) sin teori om flere intelligenser (referert i Imsen, 2015, s. 261), der musikalsk intelligens er en av disse syv intelligensene (Imsen, 2015, s. 259). Et slikt syn på kreativitet eller det musikalske har også vært brukt som teoretisk grunnlag for studier som ser på kunsten og musikk som en inngang til læring (jf. An et al., 2013; White et al., 2004). Dersom kreativiteten er en egenskap man kan ha, vil kreativiteten også være målbar, og ha egne funksjonsområder som kreative personer vil være fremtredende på (Imsen, 2015, s. 261). Biesta sier det så enkelt som at kreativitet er å skape noe nytt (2006, s. 134). Dette kan jeg se i tråd med Robinson sin forståelse, der kreativitet er anvendt fantasi (Robinson, 2017, referert i Kristoffersen, 2020, s. 63-64). For å skape noe nytt, er man nødt til å anvende fantasien sin. Det vil likevel ikke si at personer som er kreative på ett område, er det på andre områder. Uavhengig om man har mye eller lite kreativitet, vil kreativiteten vise seg gjennom ulike egenskaper (Imsen, 2015, s. 262).

Det vi kan se, dersom vi ser på disse to forståelsene samlet, er at kreativitet både kan bli sett på som en intern egenskap, i tillegg til at det er sosialt betinget. Kreativitet kan sees på som en egenskap på linje med intelligens (jf. Gardner, 1983, referert i Imsen, 2015), samtidig som at det krever et syn på den sosiale konteksten og de kulturelle verdiene det kreative uttrykket er satt i. På bakgrunn av dette, er Imsen (2015) veldig tydelig på at man ikke skal ha fastlåste oppfatninger om hvem som er kreative, og hvordan elevene er, fordi mennesket er i stadig endring. Skolen må derfor legge opp til muligheter for kreativitet som videre kan føre til skapende handlinger (Kristoffersen, 2020, s. 64).

2.1.3 Tilpasset opplæring

Elever i skolen har ifølge opplæringsloven krav på å få tilpasset opplæring. Der står det at «[o]pplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten og lære kandidaten» (Opplæringsloven, 1998, § 1-3). Imsen (2017) påpeker at denne tilpasningen, i tillegg til å være tilpasset elevenes intellektuelle evner, skal være tilpasset de ulike interessene og kulturelle forutsetningene til elevene (s. 231). Denne tanken kaller Imsen for tilpasning i vid forstand. Olsen (2020) biter merke i ord som motivasjon og lærelyst fra læreplanens beskrivelser av tilpasset opplæring, og mener derfor at læreren skal legge opp til stimulerende læringsmiljø (s. 16).

I kapittel 3.2 av læreplanens overordnede del står det at den tilpassede opplæringen «skal i størst mulig grad skje gjennom variasjon og tilpasninger til mangfoldet i elevgruppen innenfor fellesskapet» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 17). Når det er snakk om tilpasset opplæring, er det viktig å påpeke at tilpasset opplæring ikke er det

samme som spesialundervisning, men at spesialundervisning er en underdel av tilpasset opplæring (Olsen, 2020, s. 28). I arbeid med tilpasset opplæring er det ikke et mål å individualisere opplæringen, men å ta hensyn til elevenes erfaringer og bakgrunn i planleggingen og gjennomføringen av læringssituasjonene (Lyngsnes & Rismark, 2015, s. 141). Som det står i sitatet fra læreplanen, så skal tilpasningen først og fremst skje innenfor rammene til fellesskapet.

Olsen (2020) sier at, selv om det er bred enighet om prinsippet om tilpasset opplæring, så er det usikkerhet rundt hvordan det skal gjennomføres (s. 21). Her trekker Olsen frem at god og variert undervisning, hjelper med å treffe flere elever (2020, s. 23). Dette står i tråd med det som står i læreplanen om variasjon i undervisningen.

Innen tilpasset opplæring, er differensiering et nøkkelord (Olsen, 2020; Imsen, 2017). Differensiering handler om at elevene har ulike forutsetninger, og vi må derfor tilpasse undervisningen til disse forutsetningene (Olsen, 2020, s. 23), eller som Imsen (2017) sier det: «Differensiering er egentlig forskjellsbehandling av elever, men i positiv forstand» (s. 400). Differensiering kan utføres på ulike måter, både organisatorisk og pedagogisk (Olsen, 2020, s. 23), men jeg fokuserer mest på den pedagogiske differensieringen her.

2.2 Estetiske læringsprosesser

Ilmi Willbergh (2019) mener at den estetiske dimensjonen av undervisningen er et verktøy som lærerne kan, og bør, ta i bruk i undervisningen. Hun mener at denne dimensjonen er tilgjengelig i alle fag, og at den gir muligheter for elevene til å tolke og bruke fantasien (s. 231). Gjennom bruk av estetisk undervisning og læring gjennom kunsten kan elevene få muligheter til å fokusere på estetiske prosesser, samtidig som de får brukt kunnskapen fra andre fag (Sotiropoulou-Zormpala, 2012, s. 125). Estetisk undervisning kan derfor la elevene få se det estetiske innen faget de lærer, og dermed kunne prosessere kunnskap på flere måter (Sotiropoulou-Zormpala, 2012, s. 127), noe som kan gi de mulighetene Willbergh (2019) beskriver. Jeg har valgt å bruke estetiske læreprosesser som et paraplybegrep i utdypelsen av teori som omhandler flere ulike læringsprosesser. Fellesnevneren for prosessene er at det estetiske har en plass, både direkte og indirekte, enten ved at det er snakk om læring gjennom kunsten, skapende læring eller et mulighetsrom for estetisk læring.

2.2.1 Performativ læring

I sitt kapittel av boken *Dybde//læring* (Østern et al., 2019) beskriver Østern og Dahl det de kaller for performativ læring:

Vi har nå altså definert (dybde)læring som kroppslig, relasjonell, skapende, affektiv og kognitiv læring - på en og samme gang. Vi kan kalle det *performativ læring*, der læring forstås som en skapende prosess. (Østern et al., 2019, s. 53)

Her beskriver de at performativ læring er en prosess der læring blir forstått som en skapende aktivitet, ikke kun tilegnelse. En slik tolkning av læring vil ifølge Østern og Dahl bety at læring ikke kan skje uavhengig av det kroppslige, det emosjonelle eller det kognitive. Videre argumenterer de for at flerfaglighet er et didaktisk valg som bør utnyttes, siden det inviterer til veksling mellom nettopp de kroppslige, skapende, relasjonelle, affektive og kognitive aspektene (Østern et al. 2019, s. 53). Willbergh (2019) skriver om den estetiske dimensjonen av læring, og mener at dersom

«undervisningen blir preget av ensidig drilling av ferdigheter» (s. 236), vil elevenes muligheter for å tenke i undervisningen kunne komme til å forsvinne. Dette fordi slikt arbeid ikke krever særlig tenking. Her kan estetiske læringsmetoder være en løsning, siden disse krever tenking og holder fremtiden åpen. Fremtiden må holdes åpen for å få skaperglede, fordi å skape og å være kreativ handler tross alt om at man ikke vet hvor man ender (Willbergh, 2019, s. 236).

Poenget med å komme frem til begrepet performativ læring, var å skape en ny forståelse for begrepet dybdelæring (Østern et al., 2019), noe som er sentralt i den nye læreplanen (jf. Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 11). Dybdelæring er et begrep hvor fokuset tidligere har ligget på det kognitive aspektet, mens de sosiale eller emosjonelle dimensjonene har blitt til dels glemt (Østern et al., 2019, s. 48). Willbergh (2019) mener at bruk av den estetiske dimensjonen kan bidra til at elevene utvikler skapergleden, engasjementet og utforskningstrangen (s. 231), noe den generelle delen av læreplanen også mener er en viktig del av dybdelæring (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7). Østern og Dahl beskriver at kroppen er en viktig del av dybdelæring, at mangel på læring ikke nødvendigvis skjer fordi hjernen ikke jobber nok, men at kroppen ikke vil lære. Derfor handler dybdelæring om at vi må få kroppen med på laget, slik at kroppen kan få frem følelsene og affektene som bidrar til at eleven vil lære. Dette er følelser som motiverer, inspirerer, forlanger og krever (Østern et al., 2019, s. 51).

Denne prosessen er også en relasjonell prosess. «Det er i det relasjonelle at det skjer noe, at det skapes noe og at læring finner sted» (Østern et al., 2019, s. 52). Gjennom møter med andre, vil det oppstå noe nytt. Når noe nytt skapes i en interaksjon mellom ulike aktører, har Østern et al. valgt å kalle det for en intra-aksjon (2019, s. 16). Disse intra-aksjonene kan ikke kontrolleres, og bør ikke kontrolleres heller. Det relasjonelle vil alltid være uforutsigbart. Høeg og Hjertaker (2019) mener at læring gjennom samarbeid bidrar til at elevene må jobbe mer intenst, men at det igjen fører til høyere engasjement (s. 118). Dette gir igjen en økt faglig læring, spesielt hos svake elever og elever midt på treet. Det har seg slik at læring ikke handler om å tilegne seg noe som allerede er til stede, men læring er å skape noe nytt (Østern et al., 2019, s. 53). Denne skapelsesprosessen skjer nettopp i intra-aksjoner mellom menneskelige aktører, i tillegg til ikke-menneskelige aktører.

2.2.2 Læringsdesign og multimodalitet

Selander og Kress har utviklet det som kalles for didaktisk designteori, noe de selv ser på som en visjon som setter læring i sentrum (2012, s. 12). Undervisning blir, i et didaktisk designteoretisk syn sett på som et arbeid med design, at læreren blir en designer av undervisningen (Selander & Kress, 2012, s. 22). Dette er det Selander og Kress kaller for læringsdesign eller design for læring.

Innen læringsdesign står multimodalitet sentralt. Med multimodalitet menes det at man «tager utgangspunkt i de forskjellige slags ressurser, som er tilgjengelige, til at tolke verden med og skape mening» (Selander & Kress, 2012, s. 23). Når man arbeider multimodalt, bruker man flere ulike representasjoner, eller tegn. Disse tegnene kan være alt fra bilder, skrift, musikk, tale, gester, video eller objekter (Kress, 2010, s. 79). Selander og Kress sin begrunnelse for at multimodalitet bør være sentralt er tredelt (2012, s. 26). Den første grunnen er at verden i stadig større grad er multimodal. Grunn nummer to er at utdannelser, spesielt profesjonsutdannelser, krever både vitenskapelig kunnskap og praktisk kunnskap. Og til slutt, påpeker Selander og Kress at elever og

studenter, ut fra interessene sine, produserer ulik type informasjon på fritiden, som bilder, musikk og tekst. Dette gjøres gjerne gjennom internett, og strekker seg langt ut over lokale og nasjonale perspektiver, og innebærer kunnskap i forskjellige fag- og kunnskapsområder (2012, s. 26). Jeg ser også mulighetene for å kunne utforske kunsten og det estetiske gjennom bruk av multimodalitet, noe som kan la elevene få lære på ulike måter og bruke kunsten til å prosessere kunnskapen deres (jf. Sotiropoulou-Zormpala, 2012).

Innen læringsdesign er begrepet representasjon viktig. Selander og Kress (2012) tolker ikke representasjon som en refleksjon, men heller et bilde på hvordan en person opplever verden (s. 32). Gjennom representasjoner, kan man derfor vise hva man forstår. Det finnes mange ulike måter å vise hva man kan, og det er derfor viktig å være åpen for å kunne bedømme de forskjellige representasjonene elevene viser (Selander & Kress, 2012, s. 124). Barn viser nemlig ikke alltid kunnskapen sin på samme måte som resten av barna. For å trekke det inn i mitt masterprosjekt, kan for eksempel en elevs sang om kjærlighet vise noe om hvordan eleven forstår begrepet og konseptet kjærlighet.

2.2.3 Autentisk undervisning

Autentisk undervisning er i utgangspunktet ikke en estetisk tilnærming til læring, men jeg ser på det her i form av autentiske estetiske opplevelser i læringen. Setyowati og Sukmawan har forsket på autentisk læringsmaterieell i språkopplæring, og de forklarer dette slik: «Authentic means real and original which lead to a definition that authentic materials are those materials which are not simplified and not specifically created for ... teaching» (Setyowati & Sukmawan, 2019, s. 73). De fokuserer på materieell for språkopplæring, men overført til mitt opplegg, vil dette bety at låtskriving kan bli sett på som et autentisk læringsmaterieell, siden låtskriving ikke er et konsept som er skapt spesifikt for læring. Her kan vi trekke linjer mot bruken av multimodalitet, som beskrevet av Selander og Kress (2012), der musikk og tekst blir brukt sammen. Herrington, Reeves og Oliver (2014) sier på sin side at autentisk læring handler om at elevene skal møte på situasjoner fra den virkelige verdenen for å illustrere konsepter og problemer (s. 403). I slike situasjoner kan elevene dra nytte av å få tenke, ta valg og handle uten eksplisitt veiledning fra læreren (Herrington, Parker & Boase-Jelinek, 2014, s. 32). Gjennom forvirringen i arbeidet med å ta kontroll over læringen, kan elevene skape autentiske produkter. Eiksund og Reistadbakk (2020) bruker muligheter for autentisk læring og autentiske opplevelser i deres definisjon av læringsrom (s. 185). De argumenterer for at lærernes eller instruktørens erfaringer og ekspertise kan skape autentiske opplevelser. Dette er et syn som også støttes av Herrington, Reeves og Oliver (2014), når de uttrykker at støtte og veiledning fra en med ekspertise vil fremme den virkelighetsnære opplevelsen (s. 404).

Her kan vi se at det er flere forståelser for begrepet autentisitet og hvordan man kan skape autentiske lærings situasjoner. Opplevelse av autentisitet i skolearbeidet kan komme fra både opplevelse av hvor virkelighetsnær oppgaven er (Herrington, Reeves & Oliver, 2014), hva oppgaven er konstruert for (Setyowati & Sukmawan, 2019) og fra ekspertise hos læreren (Eiksund & Reistadbakk, 2020). Når man gjør læringen mer autentisk, vil undervisningen bli mer interessant og motiverende for elevene (Setyowati & Sukmawan, 2019, s. 73). De mener det er som å bringe den virkelige verdenen inn i klasserommet. Dette gjør også at elevene vil være bedre rustet til å møte en verden på utsiden av klasserommet.

2.3 Selvverd og motivasjon

2.3.1 Selvverd

Selvverd er et begrep, som omfatter de to engelske begrepene *self-esteem* og *self-worth* (Skaalvik & Skaalvik, 2017, s. 70). Kort og godt, handler selvverd om å ha et positivt syn på seg selv. Orth og Robins (2014) sier at selvverdet er en subjektiv vurdering av ens egen verdi. Denne vurderingen har ikke nødvendigvis rot i de objektive egenskapene og talentene en person har (Orth & Robins, 2014, s. 381). Selvverd handler likevel ikke om at man må føle seg fullkommen eller bedre enn andre, men at man er trygg og komfortabel med seg selv og at man er klar over både egne styrker og svakheter (Skaalvik & Skaalvik, 2017, s. 71).

En av måtene ens selvverd kan utvikles, er gjennom andres oppfatninger og anerkjennelser. Dette gjelder både i den positive retningen og i den negative retningen. Skaalvik og Skaalvik (2017) påpeker at andres verdier og forventninger har en egen betydning for selvverdet (s. 77). Derfor vil det å innfri andres forventninger kunne styrke selvverdet, samtidig som at å oppleve at man ikke klarer å innfri forventningene kan bidra til å svekke selvverdet. Tankene om hvordan selvverdet utvikles, kan også ses på i lys av Mead (1934, referert i Sylte, 2016) sin forståelse av selvoppfatningen sin utvikling. Mead mener at den eneste måten å danne selvoppfatningen, er gjennom andres reaksjoner på oss og på våre handlinger (Sylte, 2016, s. 180). Dette skjer gjennom at andre vurderer vår handling, og viser denne vurderingen gjennom en ny handling. Handlingen vi får tilbake, er den vi bruker til å vurdere oss selv. Denne prosessen heter symbolsk interaksjonisme, eller speilingsteorien (Sylte, 2016, s. 180). Det er ikke alle sine vurderinger som er like viktige, men det er spesielt vurderingene fra signifikante andre som påvirker oppfatningen vår. For barn i skolealder vil ofte de signifikante andre, være foreldre, lærer og ikke minst venner (Skaalvik & Skaalvik, 2017, s. 80).

Personer som har et lavt selvbylde er ofte mer usikre i sosiale situasjoner (Skaalvik & Skaalvik, 2017, s. 71). De er mindre trygge på seg selv, og har derfor en større søken etter akseptering fra andre. Andres vurderinger er viktigere for de med lav selvverd enn for de med høyere selvverd. På grunn av dette vil de også kunne være mer sensitive for kritikk og være veldig bevisst på, og opptatt av hvordan andre oppfatter dem. Elever som sliter med lav selvverd vil derfor ofte kunne skjule tanker og oppfatninger, delta mindre i gruppearbeid og unngå å ta risikoer (Skaalvik & Skaalvik, 2017, s. 71). Dersom elever ikke forventer å mestre en oppgave i skolen, kan de fort ende opp med å ikke prøve, i et forsøk på å beskytte selvverdet. Typiske reaksjoner elever kan ha for å beskytte seg selv, kan være lav innsats, somling, selvvalgte handicapper, skjuling av problemer og resultater og utagerende atferd (Skaalvik & Skaalvik, 2017, s. 81). Elever med lavt selvverd opplever det som bedre dersom de ikke lykkes på grunn av lav innsats. Risikoen ved å gi en innsats, og potensielt ikke lykkes i oppgaven, er større enn ved å ikke gi noen innsats (Skaalvik & Skaalvik, 2017, s. 82).

2.3.2 Mestringsforventning

Beskyttelsen av selvverdet kan bli sett i lys av teorien om mestringsforventning, utformet av Bandura. Skaalvik og Skaalvik (2015) forklarer mestringsforventning, eller *self-efficacy* på engelsk, ved at «[e]lvenes mestringsforventninger i skolen refererer til deres forventninger om å kunne utføre bestemte oppgaver» (s. 17). Elever med høy mestringsforventning vil jobbe hardere og holde ut lengre når de møter på

vanskeligheter (Zimmerman, 1995, s. 204). Det er viktig å forstå at en persons forventning om mestring ikke nødvendigvis vil være tilsvarende personens faktiske handling og forutsetning (Bandura, 2012, s. 11). Differansen mellom handling og mestringsforventning kan komme fra et feilaktig bilde av seg selv, og en feilvurdering av egne evner. Det handler altså om hvordan elevene ser på seg selv og på sine egne forutsetninger for å mestre en oppgave. Her vil flere faktorer spille inn, både hva slags oppgave det er, hvor god tid de har, eventuelle hjelpemidler og arbeidsforhold (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 18). Dette viser at mestringsforventningen er oppgave- og situasjonsbestemt.

Den viktigste påvirkningsfaktoren til mestringsforventningen er likevel elevens tidligere erfaringer ved tilsvarende oppgaver (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 20). Dersom en elev har erfaringer ved å mestre lignende oppgaver, vil eleven ha større forventninger til å mestre de nye oppgavene enn hvis eleven har erfaringer ved å ikke mestre tidligere oppgaver. Hvordan elevene forklarer hvorfor de mestret eller ikke mestret en oppgave vil også ha en påvirkning for senere mestringsforventning (Zimmerman, 1995, s. 214). For eksempel vil det for elever som mener de ikke mestret en oppgave på grunn av mangel på innsats, få mindre negativt utfall på senere mestringsforventning enn for de elevene som mener de hadde god innsats, men likevel ikke mestret oppgaven. På samme måte vil elever som mestrer en oppgave uten å oppleve stor innsats få høyere mestringsforventning enn de som mestret gjennom hardt arbeid (Zimmerman, 1995, s. 214). Her kan vi se likheter med beskyttelsen av selverdet, ved at lav innsats kan bli brukt som en metode for å beskytte seg selv fra opplevelsen av å ikke mestre en oppgave.

2.3.3 Indre motivasjon

Selvbestemmelsesteorien har blitt skrevet mye om av psykologiprofessorene Edward Deci og Richard Ryan, og i denne teorien er autonomi og indre motivasjon sentrale trekk. Indre motivasjon har likhetstrekk med en aktivitets indre verdi (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 66), som er at en aktivitet har en indre verdi, enten det er gjennom glede, interesse eller positive følelser (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 57). Barn som leker eller personer som driver med en hobby kan være eksempler på aktiviteter som motiverer gjennom en indre verdi. Slike aktiviteter trigger ifølge Ryan og Deci en indre motivasjon fordi aktiviteten i seg selv er interessant eller fornøyet (Ryan & Deci, 2009, s. 172). De sier videre at gleden i slike aktiviteter stammer fra et psykologisk behov for autonomi og kompetanse. Når rammene for læringen støtter elevenes grunnleggende psykologiske behov, er det stor sannsynlighet for indre motivasjon, opplevelse av velvære og læring av høy kvalitet (Ryan & Deci, 2017, s. 357). Ryan og Deci (2009) trekker frem flere studier som har konkludert med at mer læring skjer dersom eleven drives av indre motivasjon enn av andre motivasjonskilder (s. 175-176).

Slik Ryan og Deci (2006) beskriver autonomi innen selvbestemmelsesteorien, handler autonomi om å kunne bestemme over seg selv, eller selvstyre (s. 1563). Dette handler om en person sin opplevelse av frivillighet (Ryan & Deci, 2017, s. 10). Gjennom å frivillig gjennomføre aktiviteter, vil den indre motivasjonen komme mer frem, og personens innlevelse i aktiviteten vil være større. Man kan også, gjennom å internalisere verdier, skape en autonom ytre motivasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 67). Dette kan for eksempel være at elever internaliserer verdien av læring. Selv om de ikke får glede av skolearbeidet, gjør elevene det fordi de ser verdien av kunnskapen de får gjennom det. Generelt bør skolen legge til rette for indre motivasjon, siden det fremmer mest læring,

men i de tilfellene det ikke er mulig, bør skolen i størst mulig grad prøve å legge til rette for autonom ytre motivasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 68). Indre motivasjon kan ha såpass stor effekt på elevene, at selv når skolen kun gir noen muligheter i løpet av dagen for indre motivasjon, kan det gi bredere positivt utfall på elevenes motivasjon i annet skolearbeid (Ryan & Deci, 2017, s. 357).

2.3.4 Stemmeskam

Mange ungdommer og voksne mener klart at de ikke kan synge. I barndommen er sang et naturlig uttrykksmiddel, og sanglige aktiviteter brukes masse av barn (Thingelstad, 2010, s. 200). Thingelstad mener derfor at noe må ha skjedd på veien, siden man har gått fra å synge masse til å overbevise seg selv om at man ikke kan synge. Begrepet stemmeskam, ble konstruert av Tiri Bergesen Schei. Konseptet kan skilles fra scenefrykt og frykt for fremførelser, siden Schei og Schei (2017) beskriver at det ikke handler om en reell frykt for scenen eller fremførelsen direkte, men heller en frykt for hva andre tenker:

I have discovered that what they, and maybe all of us, most of all fear, is to fail, disappoint, lose face, lose dignity, be laughed at, feel worthless, incompetent, ugly and ridiculous in the eyes of others. (Schei & Schei, 2017, s. 5)

Med andre ord, kan det forstås som at det ikke er lyden av stemmen i seg selv som er utfordringen, men heller opplevelsen av at andre hører og vurderer den (Schei, 2011, s. 91). Man er altså redd for å ikke synge fint nok (Kulset, 2018, s. 90). Å unngå å synge på grunn av stemmeskam, kan på bakgrunn av dette sees på som en forsvarsmekanisme for selvverdet, slik som beskrevet tidligere av Skaalvik og Skaalvik (2017), som et selvvalgt handicap. Dette har Schei opplevd flere ganger, ved at sangelever har avlyst timen med unnskyldninger om at de har litt forkjølelse eller at de har sovet for lite (Schei, 2011, s. 92). Hos flere har denne skammen vært til stede fra tidlig barnealder (Kulset, 2019, s. 38), og dette er som regel begrunnet i kommentarer, reaksjoner eller tilbakemeldinger fra andre, og ofte fra trygge voksenpersoner (Kulset, 2019; Schei, 2011).

Kulset (2019) mener at det ikke er spesielt vanskelig å hjelpe andre ut av stemmeskammen (s. 102). Likevel krever det en bevissthet fra læreren eller veilederen om at stemmeskam er et fenomen som eksisterer. I en tid der flere ulike sangkonkurranser vises på TV i beste sendetid, kan fort sangaktiviteter i skolen bli sett på som konkurranser, der elevene skal bedømmes og lærerne blir sett på som dommere (Schei, 2011, s. 102). Å synge noen sanger sammen for å få oppleve gleden i å synge, vil ikke alltid være nok til å overkomme skammen og å se bort fra andres vurderinger (Kulset, 2019, s. 102). Schei (2011) mener at skam er en viktig del av et velfungerende sosialt liv (s. 102), og at målet derfor ikke skal være å bli kvitt skammen i seg selv, men heller å utfordre og bli fortrolig med skamfølelsen. Det er de voksne, for eksempel lærere eller foreldre, som må lede barna gjennom veien til å bli komfortable med denne følelsen (Schei, 2011, s. 103). Dette vil kreve å møte dem med forståelse, kunnskap og velvalgt språk om det sosiale rommet. Dersom man kan skape et rom der det ikke er mulig å gjøre «feil» i syngingen, vil det være lavere fallhøyde for å prøve (Kulset, 2019, s. 103).

3 Metode

For å besvare problemstillingen «hvordan opplever 6.-klassinger på en norsk skole å skape sangtekster som en tverrfaglig læringsmetode i naturfag?» har jeg valgt å gjennomføre en casestudie. Som jeg utdyper videre i neste delkapittel, kan en casestudie være nyttig i tilfeller der kontekst og fenomen ikke kan separeres, slik som er tilfellet når man ser på gjennomføringen av et undervisningsopplegg. Da vil klassen og konteksten ha en direkte og gjensidig påvirkning på undervisningsopplegget. Norsk metodelitteratur bruker både betegnelsene case og casestudie (f.eks. Christoffersen & Johannessen, 2012; Postholm & Jacobsen, 2018), og kasus og kasusstudie (f.eks. Kvale & Brinkmann, 2015) for det engelske begrepet *case*. Jeg har selv å bruke case og casestudie i denne oppgaven.

I metodekapittelet vil jeg først presentere metodologien og undervisningsopplegget som ligger til grunn for datagenereringen, før jeg går videre inn på beskrivelser av hvordan jeg har innhentet datamaterialet, beskrivelse av utvalget, analyseprosessen, etiske overveielser og til slutt en vurdering av studien.

3.1 Casestudie

Mange definisjoner på casestudier har ifølge Robert K. Yin (2018, s. 14) en svakhet ved at de repeterer de samme temaene som casestudier ofte har blitt brukt til å studere tidligere. Som følge av dette har Yin forsøkt å skape en ny definisjon som er todelt:

1. En casestudie er en empirisk metode som
 - undersøker et nåtidig fenomen (casen) i dybden og inni dets virkelige kontekst, spesielt når
 - grensene mellom fenomen og kontekst ikke nødvendigvis er tydelig åpenbare. (Yin, 2018, s. 15, min oversettelse)
2. En casestudie
 - behandler den teknisk særegne situasjonen, hvor det vil være mange flere variabler av interesse enn datapunkter, og som et resultat av det
 - drar nytte av tidligere danning av teoretiske forslag til å guide design, datainnsamling og analyse, og som et annet resultat av det
 - er avhengig av flere kilder til bevis, med data som må konvergere på en triangulerende måte. (Yin, 2018, s. 15, min oversettelse)

Her nevnes det i den første delen av definisjonen at casestudier er empiriske undersøkelser som ser i dybden på fenomener der det ikke er tydelig hvor grensen mellom fenomenet og konteksten ligger. Dette er et godt argument for bruk av casestudie når man bruker undervisningsopplegg i forskningen. Grunnen til det er at i gjennomføringen av et undervisningsopplegg, vil alltid klassen og konteksten man utfører forskningen i, være med på å påvirke hvordan resultatene blir. I klasserommet, vil både elevene og læreren være med på å skape den enkelte lærings situasjonen (Lyngsnes & Rismark, 2015, s. 29). Alle klasser er ulike, og dermed vil alle undervisningsøkter være unike. Det blir tilnærmet umulig å se på undervisningsopplegget i en kontrollert kontekst, og derfor er konteksten en viktig del av studien.

I den andre delen av definisjonen til Yin (2018), legger han vekt på at det trengs flere innganger til datagenerering, og at man bør gå inn i dataen med en triangulerende tilnærming. Jeg har selv valgt å bruke intervju, observasjon og gruppetilbakemeldinger i datagenereringen, og har valgt å se på datamaterialet som én stor enhet i analyseprosessen. Det påpekes også at i casestudier vil det være et mangfold av interessante variabler, noe som gjør at man gjerne bør ha utviklet teoretiske forslag for å lede vei i både datagenereringen og i analysen. Min inngang til datagenerering og analyse, har vært min forståelse for begrepet opplevelse, noe som har rettet fokuset mot datamateriale som kan beskrive opplevde opplevelser og hvordan endringer kunne påvirket elevenes opplevelser. Siden fenomenet og konteksten ikke klart kan skilles fra hverandre må man se på disse sammen som én case gjennom hele forskningsforløpet (Yin, 2018, s. 16). Dette gjør at casestudie ikke bare handler om metoder for datagenerering eller analyse alene, men omfatter hele metodologien til studien, og jeg har derfor hatt både undervisningsopplegget og konteksten i bakhodet gjennom hele prosessen av masteroppgaven. Dette vil være viktig for å belyse datamaterialet i analysen.

Det finnes mange ulike tilnærminger man kan bruke når man gjennomfører en casestudie, og jeg har i min studie valgt å gjennomføre en enkelcasestudie. Innen enkelcasestudier er ofte målet å skape forståelse for det som skjer innen en konkret kontekst (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 64). Denne konteksten vil i mitt masterprosjekt være det trinnet jeg besøkte for å gjennomføre masterprosjektet mitt. Casen som ligger som utgangspunkt i denne studien er elevenes mottakelse av et undervisningsopplegg som blir beskrevet i kapittel 3.2. Målet med å studere denne casen er å skape forståelse for hvordan elever opplever å være deltakere i gjennomføringen av et slikt undervisningsopplegg.

Jeg ser som nevnt på studien min som en enkelcasestudie, men jeg har likevel gjennomført undervisningsopplegget i to ulike klasser. Dette gjør at det kan sees ut som en komparativ casestudie, altså at det er flere caser som gjennomføres og analyseres (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 68). Argumentasjonen min til at jeg likevel velger å kalle dette for en enkelcasestudie er at (1) klassene hører til på samme skole og på samme trinn, (2) begge klassene har flere av samme lærere og at (3) klassene har relativt lik klassekultur. Med disse argumentene ser jeg på dette skoletrinnets elevgruppe sin mottakelse av undervisningsopplegget som én case, og som én enhet som analyseres samlet. De to ulike gjennomføringene blir i utgangspunktet ikke analysert for å finne likheter og ulikheter, selv om ulikheter til dels blir påpekt i deler av analysen når de viser seg, men gjennomføringene analyseres som ett stort datamateriale.

3.2 Undervisningsopplegg

Forskningsprosjektet bruker et undervisningsopplegg som utgangspunkt for datagenereringen. Dette undervisningsopplegget er laget av meg, og bygger på både min didaktiske kunnskap og på tidligere forskning der jeg har funnet paralleller med mitt opplegg. Undervisningsopplegget er et tverrfaglig opplegg, med mål om å trekke inn musikkfaglige elementer inn i andre skolefag. Jeg har valgt å rette meg inn mot naturfag i dette forskningsprosjektet. Naturfag ble valgt på bakgrunn av at det i stor grad er et kunnskapsfag, og et fag der det ikke tidligere er gjennomført så mye tilsvarende forskning. Jeg valgte bevisst bort språkfagene og matematikk, da sammenhenger mellom musikk og både språk og matte har blitt forsket mer utfyllende på tidligere. I tillegg er

naturfag et av fagene jeg har formell undervisningskompetanse i, og det er et fag som interesserer meg personlig. Hovedtanken i undervisningsopplegget handler om at elevene skal bruke låtskriving som en måte å jobbe med et naturfaglig tema.

Undervisningsopplegget ble utformet med en tanke om at det skulle være fleksibelt, og at det dermed lett kunne tilpasses ulike naturfaglige temaer. Dette valgte jeg, slik at det skulle være mulig å innlemme det i det temaet som informantskolen hadde fokus på når jeg gjennomførte det. Jeg ønsket også at det skulle være et opplegg som kunne trekkes inn i andre temaer, og eventuelt andre fag, i fremtiden. I denne gjennomføringen ble opplegget utført i forbindelse med en nylig fullført temauke om det tverrfaglige emnet livsmestring. Fokuset ble derfor rettet mot elementer som følelser, selvfølelse, kjærester og puberteten.

Før gjennomføringen hadde jeg planlagt flere ulike muligheter for hvordan undervisningsopplegget kunne gjennomføres. Dette var et bevisst valg jeg tok, for å best kunne tilpasse økten for den enkelte klassen. De endelige beslutningene for hvordan økten ble seende ut ble tatt på bakgrunn av samtaler med klassenes lærere i forkant av øktene. I disse samtalene, ble for eksempel beslutningen om å ikke tvinge elevene til å fremføre noe foran klassen tatt, å la elevene få velge fritt mellom de ulike undertemaene innen livsmestring, hvordan elevene skulle skrive sangtekstene sammen på bakgrunn av programvarene de er vant med og å begrense utvalg av bakgrunnsmusikk elevene kunne velge. Disse samtalene kunne potensielt vært interessante tilskudd til datamaterialet, men siden mye av den samme informasjonen også kommer til syne i observasjonen og intervjuene, har jeg valgt å sette dette til siden. I tillegg brukte jeg underveis i økten min didaktiske erfaring og kunnskap til å tilpasse mens økten foregikk.

Undervisningsopplegget ble gjennomført i to ulike klasser på samme trinn ved én skole. Varigheten på undervisningsopplegget er på én skoletime, der den ene timen var 60 min, mens den andre var på 45 min. Dette ble gjennomført i henholdsvis nest siste og siste økt for dagen. De to klassene beskrives ytterligere under kapittelet «Utvalg».

3.2.1 Beskrivelse av opplegg

I dette underkapittelet beskriver jeg konkret hvordan undervisningsopplegget ble gjennomført. Undervisningsopplegget handler som sagt om å bruke låtskriving som en måte å arbeide med et naturfaglig tema på. Hoveddelen av undervisningsøkten gikk derfor ut på nettopp dette. Elevene jobbet da sammen i grupper for å snakke om hva sangen skulle handle om og de skrev tekst sammen.

Undervisningsøktene ble startet med at jeg introduserte meg selv, og at jeg forklarte elevene kort om hvorfor jeg var der. Videre gikk jeg inn på hva vi skulle gjøre i løpet av økten. Her tok jeg meg også tid til å snakke med elevene i fellesskap om hva som er viktig når man skriver en sang og tips til hvordan man kan begynne skrivearbeidet. Samtalene foregikk ved at jeg stilte spørsmålene i plenum og tok tak i gode innspill fra klassen. Flere av disse innspillene handlet om rytme og rim. Vi brukte også litt tid til å brainstorme ideer for hva sangene kunne handle om. Jeg tok utgangspunkt i livsmestring, og spurte elevene om hva det handlet om, slik at vi fikk en liste over mulige temaer for sangene.

Etter gjennomgangen av planen for økten, ble elevene delt opp i grupper. På dette trinnet er elevene vant til å jobbe gruppevis, og de sitter til vanlig i grupper på fire til

fem elever. Klasserommet er organisert slik at pultene er satt sammen til øyer i klasserommet, hvor de regelmessig bytter plasser for å øve seg på å jobbe med nye personer. Gruppene som ble brukt i gjennomføringen av mitt opplegg ble laget på grunnlag av hvem de satt på bord med i klasserommet, med kun små justeringer for å tilpasse gruppestørrelsene ettersom sykefraværet i skolen var relativt høyt da prosjektet ble gjennomført.

Arbeidet elevene gjorde besto av at de hørte gjennom instrumentalen de skulle skrive sangen til, diskusjon av potensielt innhold til sangen og at de begynte å skrive. Alle elevene på trinnet har egen Chromebook som de brukte til både å spille av musikken på, og til å skrive tekst. Her brukte de samskriving via Google Docs, slik at alle medlemmene av hver gruppe fikk det samme dokumentet på sin egen skjerm. Av bakgrunnsmusikk til teksten de skrev, fikk de to låter å velge mellom. Disse to var *Inspiring Hip Hop Beat (B Minor)* (<https://youtu.be/F2gQ9k-MVn0>) av brukeren DailyBackingTracks (2016) og *Juicy Groove Backing Track in G minor | SZBT 1013* (<https://youtu.be/ef8LIpkbFBo>) av brukeren Sebastien Zunino (2022). Jeg valgte å bruke to ulike musikkspor slik at elevene fikk velge, og bruke den som de likte best for å øke motivasjonen deres til å jobbe med oppgaven.

Før de begynte å arbeide i gruppene, hadde jeg ikke gitt dem en spesifikk plan for hvordan de skulle gå frem i arbeidet, men heller presentert noen forslag til fremgangsmåter. På denne måten fikk de prøve seg litt frem, og jobbe på den måten som passet gruppen best. Dette gjorde det også ekstra viktig for meg at jeg var til stede i klasserommet, og kunne gå rundt for å hjelpe til med å komme i gang for de gruppene som ikke klarte å finne en måte å komme i gang på. Mesteparten av økten ble brukt på at elevene arbeidet med låten, mens jeg og klassen opprinnelige lærer gikk rundt og hjalp dem der det trengtes, og ellers pratet litt løst med dem om hvordan man jobber med musikk og om temaet de skrev om.

Som avslutning av økten hadde jeg et ønske om at noen av gruppene ville vise frem for klassen det de hadde gjort. Dette ble det ikke noe av, fordi ikke alle gruppene hadde et ferdig nok produkt til at de ønsket å syngre det for resten, og resten av gruppene var ikke komfortable med å fremføre det de hadde. Siden jeg ikke kjente elevene, og dermed ikke visste hvor komfortgrensene lå, besluttet jeg å ikke presse noen til å presentere det. Slik jeg ser det, ville det muligens ikke vært etisk forsvarlig, siden man som forsker har et ansvar om å ikke skade (Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora [NESH], 2021, s. 25), og et press på elevene om å fremføre når jeg ikke kjenner dem, potensielt kan påføre enkelte elever en psykisk påkjenning dersom fremføring av sang er noe de sliter med. Det samme prinsippet gjelder også for læreren (jf. Opplæringslova, 1998, § 9 A-7), men vil være lettere å tilpasse for den enkelte klassen når læreren har god kjennskap til elevene. Valget om å utelate presentasjon av sangene ble også styrket ut fra samtale med lærerne i forkant av opplegget. I stedet snakket vi i plenum rundt hvordan det hadde gått og hvordan de syntes det var å jobbe slik. Dette gav meg gode observasjoner som jeg tok videre til intervjuene og analysen.

3.3 Datagenerering

Datagenereringen foregikk ved hjelp av to datagenereringsmetoder. Disse er intervju med lærerne og deltakende observasjon. I tillegg brukte jeg tilbakemeldinger fra elevene som jeg fikk i løpet av avslutningen på opplegget. Dette kan bli sett på som en underdel

av observasjonen, men blir også videre utdypet senere. Intervju og observasjon er to metoder som kan fungere som komplementære datagenereringsmetoder (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 128; Yin, 2018, s. 113), og jeg ser på dem som likeverdige i denne studien. Når Robert K. Yin (2018) beskriver datagenerering innen casestudier legger han vekt på at å bruke flere ulike datakilder er en styrke i studien (s. 113). Observasjonen ble gjennomført først, i løpet av undervisningsoppleggene, før intervjuene ble gjennomført i etterkant. På denne måten ble observasjonene, i tillegg til å være nyttige i løpet av analysen, brukt som bakteppe og utgangspunkt for deler av intervjuene.

Katrine Fangen (2010) beskriver at når man kombinerer bruken av deltakende observasjon og intervju, vil de ulike typene data være noe man kan dra stor nytte av (s. 172). Videre beskriver hun at man kan bruke disse dataene til å konfrontere hverandre og at dataene fra intervjuene kan brukes til å validere observasjonene forskeren har gjort. I min studie kom jeg som en person utenfra som skulle observere elevene. Yin (2018) trekker frem at en svakhet ved deltakende observasjon er at det er stor fare for et bias (s.124). For meg vil dette for eksempel kunne være å lete etter tegn på positive opplevelser, mens jeg overså tegn på at elevene mottok det på negativ måte. Jeg mener jeg klarte å være oppmerksom på mine bias slik at de ikke påvirket i for stor grad. Tanker rundt mine bias vil beskrives nærmere i kapittel 3.7, siden disse også er aktuelle i forbindelse med andre deler av masterprosjektet. Siden jeg ikke kjente elevene fra før, og dermed har større vanskeligheter med å tolke handlingene og utsagnene deres, var intervju med en lærer som kjenner dem veldig nyttig for å skape større forståelse. I tillegg kunne intervjuene være med på å rette opp i ting jeg ikke hadde lagt merke til, enten på grunn av mangel på kjennskap til elevene, mulige overseelser på grunn av bias eller mangel på observasjonserfaring.

3.3.1 Observasjon

Som tidligere nevnt, ble observasjonen gjort i løpet av gjennomføringen av undervisningsopplegget. Siden undervisningsopplegget ble gjennomført i to klasser, ble det også gjennomført to runder med observasjon.

Det finnes flere ulike roller man kan innta når man observerer. Postholm og Jacobsen (2018, s. 115) presenterer en tabell som viser ulike roller med utgangspunkt i mengden deltakelse og forskerens avstand. Tabellen er utviklet etter Gold (1958) sin navnsetting på de ulike observasjonsrollene. En deltakende observatør har både liten avstand og stor deltakelse. Videre bruker de også eksempelet med en lærer som observerer egen undervisning. Dette eksempelet går relativt godt overens med slik jeg gjennomførte min observasjon, selv om ikke fokuset lå på meg selv og min undervisning mens jeg observerte, men heller på elevenes mottakelse av opplegget. Da jeg observerte var det derfor rollen som fullstendig deltaker som, av disse, gikk mest overens med min rolle. Denne rollen beskrives av Postholm og Jacobsen (2018) som at den observerende er en del av det som foregår (s.116). Likevel trakk jeg meg til tider litt tilbake for å notere og for å fokusere mer på observeringen, noe som gjør at jeg varierte litt mellom fullstendig deltaker og rollen som Postholm og Jacobsen (2018) kaller deltaker-som-observatør. I rollen som deltaker-som-observatør har man en større observatørrolle enn deltakerrolle (s. 115-116).

Å innta en rolle som fullstendig deltaker kan bringe med seg utfordringer, siden det blir mindre rom for observering og notering mens fokuset ligger på undervisningen (Postholm og Jacobsen, 2018, s. 116). Yin (2018, s. 125) trekker også frem at en svakhet ved slik

datagenerering er at deltakerrollen krever så mye, at det går på observatørrollens bekostning. Denne problemstillingen løste jeg ved at jeg hadde en notatbok liggende ved kateteret som jeg kunne skrive ned korte stikkord og notater i underveis. Disse stikkordene ble videre bearbeidet umiddelbart etter undervisningsøkten mens de fortsatt var ferske i minnet, slik at de ble mer forståelige. På denne måten kunne jeg effektivt notere ned tanker og observasjoner når de oppsto, slik at jeg ikke glemte dem i videre arbeid. Denne problemstillingen kunne vært løst gjennom video- og lydopptak av undervisningsopplegget, men dette valgte jeg bort av etiske grunner og potensielle utfordringer dersom noen i klassene ikke ønsket å delta på det. På grunn av undervisningsopplegget sin form, der mye av tiden gikk til at elevene arbeidet med oppgaven, gav dette meg gode muligheter til å trekke meg til siden for å notere når det var nødvendig.

Observasjonene jeg gjorde i løpet av undervisningsøktene var i hovedsak rettet mot elevene og deres mottakelse av opplegget og den presenterte måten å arbeide med det faglige stoffet på. Det mest interessante for meg var derfor å se på hvordan elevene arbeidet med oppgaven, atferden deres i løpet av opplegget og utsagn de hadde i løpet av økten. Å observere hvordan deltakerne oppfører seg kan gi nyttig informasjon om hvordan de opplever å være der (Savin-Baden & Major, 2013, s. 398).

Når det kom til de verbale uttrykkene, var det i hovedsak utsagn som kunne beskrive hvordan elevene opplevde opplegget som ble nedskrevet. Et eksempel av dette var sitatet «*hvorfor har tiden gått så fort?*», som ble sagt av en av elevene mot slutten av undervisningsopplegget. Dette utsagnet sier ikke noe konkret om hvordan denne eleven opplevde økten, men man kan for eksempel forstå det som at eleven syntes økten var engasjerende eller gøy. På grunn av at jeg ikke benyttet lydopptak i løpet av undervisningsopplegget, er det en mulighet for at sitatene ikke er nøyaktig ordrette. Jeg gjorde likevel så godt jeg kunne, med å skrive dem ned snarest og så nøyaktig som jeg husket dem.

I tillegg til min egen observasjon, bidro lærerne til klassene med å observere i løpet av undervisningsøktene. Lærerne hadde da en større observatørrolle enn lærerrolle, og gikk dermed inn i rollen Postholm og Jacobsen (2018, s. 115) beskriver som deltaker-som-observatør. I dette ligger det at lærerne var til stede i undervisningsøkten, hjalp elevene der de hadde mulighet og ellers var en ekstra voksenperson i klasserommet. Grunnlaget for å ha lærerne som med-observatører er at jeg ikke kjenner elevene, og derfor har lavere forutsetninger for å tolke elevenes uttrykk enn lærerne som allerede kjenner dem. Dessuten trekker Fangen (2010) frem at deltakere i forskningsprosjekt gjerne reagerer ulikt på en forsker utenfra enn de gjør på dem de kjenner godt (s. 146). I mitt prosjekt kan et resultat av dette være at elevene ikke turte å uttrykke det de faktisk mente om opplegget til meg, men at de syntes det var mer komfortabelt å fortelle det til den faste læreren. Samtidig, alt etter elevenes relasjoner til læreren, kan det motsatte skje, at de er mer komfortable til å dele opplevelser til meg enn den faste læreren.

3.3.2 Plenums-tilbakemeldinger

Som avslutning av undervisningsøkten hadde jeg som nevnt en liten prat med elevene i plenum, som også bidro til å utfylle datamaterialet. Jeg er usikker på hva jeg skal kalle denne delen av datagenereringen, da det ikke er en klar metode for datagenerering, og jeg har derfor valgt å kalle metoden for plenums-tilbakemeldinger. Denne biten av datagenereringen kan til dels bli sammenlignet med en stram modell for fokusgruppe (jf.

Halkier, 2012), der elevene er deltakere, eller som et kort gruppeintervju med dem. Mest av alt, ser jeg likevel på denne delen av datagenereringen som en bit av observasjonen, da den ble gjennomført i løpet av undervisningsopplegget, og at jeg tok notatene på samme plass som observasjonsnotatene mine.

Det som var nyttig med plenums-tilbakemeldingene, var at jeg fikk direkte tilbakemeldinger fra elevene om hva de hadde opplevd. I løpet av undervisningsopplegget ellers, fikk jeg noe data gjennom å snakke med elevene, og å overhøre det de sa til hverandre, men ved å avslutningsvis ha en felles prat, fikk jeg enda mer av elevstemmene. Dette var viktig siden jeg valgte å gjennomføre intervjuene med klassenes lærere, og dermed fikk lærernes tolkninger av elevenes opplevelse, men fortsatt ønsket å få opplevelsene direkte fra elevene. I løpet av samtalene som ble gjort i plenum, stilte jeg spørsmål til klassen om hvordan de syntes det var å arbeide på den måten de hadde gjort. Det ble kun stilt et par spørsmål, men svarene jeg fikk tilbake var likevel verdifulle.

Datamaterialet jeg fikk inn gjennom plenum-tilbakemeldingene var som sagt nyttige, men jeg velger fortsatt å se på dem med et litt kritisk blikk av to grunner. Det ene er at elevene har sosiale bånd til hverandre. Halkier (2012) beskriver at dersom medlemmer av en fokusgruppe ikke kjenner hverandre, vil de ha en større frihet til å uttale seg siden de ikke trenger å stå til ansvar for det de har sagt i ettertid (s. 138). Selv om dette ikke er en fokusgruppe, vil dette poenget være overførbart. Elevene møter hverandre hver dag, og derfor kan det oppleves som skummelt å ytre meninger som ikke er populære for resten av elevgruppen. Det andre punktet handler om at elevene kan svare det de tror jeg som lærer og forsker ønsker å høre. Dette er et kjent fenomen i intervjuprosesser (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 225), og kan også være gjeldene i denne situasjonen. Derfor ser jeg på det som viktig å se på tilbakemeldingene fra denne prosessen i lys av intervjuene og observasjonene i analyseprosessen. Et eksempel fra dette er at mange av elevene uttrykte at de syntes det var gøy å arbeide på denne måten, både elever som virket som at de var engasjerte i arbeidet og elever som jeg oppfattet som uinteresserte mesteparten av undervisningsøkten.

3.3.3 Intervju

Den siste metoden for datagenerering i denne studien, var intervju med lærerne til klassen. Yin (2018) hevder at intervju er en av de viktigste kildene til informasjon i en casestudie (s.118). Videre utdyper Yin at innen casestudier bør intervjuene foregå som guida samtaler, heller enn strukturerte utspørringer. I mine intervju fulgte jeg en intervjuguide (vedlegg 1), men tok meg tid til å følge opp tråder fra informantene og jeg forsøkte å følge samtalens naturlige gang. Et slikt intervju, er det Tanggaard og Brinkmann (2012, s. 27) kaller for et semistrukturert intervju. I tillegg valgte jeg å trekke inn observasjoner som var gjort i løpet av undervisningsopplegget, for å bruke intervjuene til å belyse disse.

Intervjuene ble gjort med lærerne som var med i klasserommene i løpet av undervisningsopplegget. Disse intervjuene hadde tre hovedmål, som var å utfylle konteksten rundt klassen, å bidra til å tolke mine observasjoner og å få frem observasjoner som lærerne selv hadde gjort seg i løpet av undervisningsopplegget. Lærerne har kjennskap til elevene fra før, og de har derfor bedre forutsetninger for å kunne tolke elevenes uttrykk, både de verbale og de non-verbale uttrykkene. Samtidig

var informasjon rundt hvilke erfaringer elevene hadde med gruppearbeid og om de hadde erfaring med skolearbeid som involverte musikk nyttig for å utdype konteksten.

Siden undervisningsopplegget ble gjennomført i to ulike klasser og med to ulike lærere i hver sin klasse, ble det også gjennomført to intervjuer. Et intervju med hver av lærerne. Disse intervjuene ble gjennomført i et grupperom som ligger vegg i vegg med det ene klasserommet jeg gjennomførte undervisningsopplegget i, og varte mellom 15 og 20 minutter hver. Ved å gjennomføre intervjuene på dette grupperommet oppnådde vi å ha en privat sfære uten forstyrrelser fra andre eller bakgrunnsstøy, samtidig som at det hadde en relativ nærhet til der vi tidligere hadde hatt undervisning.

Intervjuene ble tatt opp på båndopptaker. Ved bruke lydopptak i intervjuene, kunne jeg ta fokuset vekk fra noteringen, og rette all oppmerksomheten mot samtalen (jf. Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205). Utfyllende informasjon om masterprosjektet hadde begge lærerne fått på forhånd, men jeg startet intervjuene med å gi en kort oppsummering av hva jeg fokuserte på og deres rettigheter, slik som frivillighet, mulighet for å trekke seg og bekreftelse på at de godtok opptak av intervjuet. Videre begynte jeg med spørsmålene fra intervjuguiden. Siden jeg brukte båndopptaker, hadde jeg overskudd til å gå frem og tilbake i intervjuguiden for å følge opp på det lærerne sa, og dermed la samtalen flyte mer naturlig.

3.3.4 Transkripsjon

Transkripsjonen av intervjuene ble gjort direkte fra båndopptakeren som ble brukt i intervjuet. På grunnlag av utfordringen ved det etiske i hvordan man skal lagre intervjuopptakene, ble dette den beste løsningen for meg. Siden lydopptaket kan sees på som personidentifiserbart materiale, kunne jeg ikke lagre dette på min personlige datamaskin, og dermed ble overføring til en sikker database vanskelig. Arbeidet med å anonymisere startet allerede i transkripsjonsprosessen, da jeg endret navn på personer og klasser i løpet av denne prosessen.

Kvale og Brinkmann (2015, s. 207) påpeker at arbeidet med å omgjøre intervjuet fra lyd til tekst, kan føre med seg fortolkningsmessige problemstillinger. Her kommer spesielt forskjellen på talespråk og skriftspråk. Et av problemene kan være at toneleie og intonasjon forsvinner i transkripsjonen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205). I tillegg vil man ofte bygge opp setninger på en annen måte når man uttrykker seg muntlig enn det man gjør skriftlig. En ordrett transkripsjon vil derfor kunne bli sett på som usammenhengende og forvirret (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 213). Dette kan gjøre at intervjuobjektet, ut fra transkripsjonen, kan oppfattes som svakere intellektuelt. En slik fremstilling kan være etisk problematisk.

Ut fra disse tankene har jeg gjort noen bestemmelser i mitt transkripsjonsarbeid. Jeg ser ikke på språk i denne oppgaven, og er derfor ikke avhengig av å se alle nyansene i språket til informantene. Derfor har jeg, der en setning ikke gir like mye mening skriftlig som muntlig, tatt meg friheten til å omformulere setningsstrukturen, slik at meningen blir tydeligere. Her har jeg vært forsiktig i endringen, slik at innholdet fortsatt blir det samme. I tillegg har jeg valgt å utelate tenkepauser, og utelatt repetisjoner som følge av en tenkepause, med mindre jeg så på det som relevant at informantene måtte tenke seg om før de svarte. Tenkeord som *hm* og *eh* fikk lik behandling som tenkepausene.

I løpet av intervjuet ble det ved flere tilfeller sagt setninger eller ord som kommer fra en annens synspunkt enn informanten. Dette kan være ting som er sagt fra en elev sitt perspektiv eller en hypotetisk tanke eller utsagn fra en lærer sin side. Disse eksemplene har jeg valgt å skrive i kursiv, for å poengtere at det ikke er informanten som sier det, men at informanten bruker det som et eksempel. Her kan jeg vise til et eksempel fra intervjuet med Berit:

Ja, om er det bra nok det jeg skriver?, er ideene mine godt mottatt?, så de er jo veldig opptatt av hverandre. Hadde det vært en faglig tekst, ikke sant, nå skal du lese side åtte og svare på de spørsmålene her; ingen problem.

I dette eksempelet blir «er det bra nok det jeg skriver?» og «er ideene mine godt mottatt?» sagt fra en hypotetisk elev sitt perspektiv, mens «nå skal du lese side åtte og svare på de spørsmålene her» blir sagt fra et lærerperspektiv.

3.4 Utvalg

Innen kvalitative studier, er som regel deltakerne målrettet utvalgt (Creswell & Creswell, 2018, s. 186). Miles og Huberman (1994) beskriver fire områder som er viktige å tenke over i utvelgelsen av utvalget. Disse områdene er setting, deltakere, fenomen og prosess (s. 30). Fenomenet (hva jeg undersøkte hos deltakerne) og prosessen (hvilke handlinger deltakerne gjorde) er de viktigste for å besvare mitt forskningsspørsmål, og er henholdsvis opplevelser og arbeid med tverrfaglig låtskriving. Settingen (hvor studien gjennomføres) og deltakerne var ikke like fastlåst. For disse områdene hadde jeg i utgangspunktet kun krav om at det skulle gjennomføres i klasserommet på et mellomtrinn, sammen med lærere som kjente elevene.

Informantene og deltakerne i prosjektet ble kontaktet gjennom å sende mail til ulike skoler med informasjon om prosjektet og spørsmål om det var noen lærere og klasser ved skolene som var interessert i å delta. Som resultat av pandemien, var dette en krevende prosess på grunn av spesielt to grunner. Den første var at skolene var skeptiske til å slippe inn flere i skolen i frykt for økt smitte. Den andre var at problemer med stort fravær hos de ansatte, gjorde det vanskeligere for dem å planlegge og ha tid til å delta. Dette gjorde at jeg ikke hadde samme mulighet til å velge informantskoler ut fra spesifikke kriterier, men jeg måtte bruke de som hadde mulighet. Derfor gikk jeg relativt åpent ut da jeg vurderte hvilke skoler jeg skulle sende e-post til.

På denne måten gjennomførte jeg det som kalles praktisk utvelgelse (Convenience sampling). Dette handler om å velge ut deltakere ut fra hvem som er tilgjengelige (Johnson & Christensen, 2012, s. 230). Et slikt utvalg kan spare tid og innsats, men gå på bekostning av informasjon og troverdighet (Miles & Huberman, 1994, s. 28). Ved å utføre en praktisk utvelgelse, kan man i utgangspunktet ikke generalisere, siden ikke alle har like muligheter for å bli inkludert i studien (Johnson & Christensen, 2012, s. 230). Likevel vil ofte forskere bruke denne metoden for utvelgelse, på grunn av praktiske begrensninger, noe som også var tilfellet for min situasjon.

Undervisningsopplegget ble gjennomført i to klasser ved samme skole, med hver sin lærer i timene. Jeg har valgt å kalle klassene for 6A og 6B, der 6A er den første klassen jeg gjennomførte opplegget i, og 6B er den andre klassen jeg gjennomførte det i. I tillegg har jeg valgt å kalle lærerne for Anne i 6A og Berit i 6B. Dette er fiktive navn, der jeg også har valgt å bruke forbokstavene til å enkelt skille på hvilken av klassene de to

lærerne hører til. Timene jeg gjennomførte opplegget i var nest siste time for 6A, på 60 minutter, og den siste timen for 6B, som var på 45 minutter.

Jeg hadde et ønske om å kunne gjennomføre opplegget på to ulike skoler for å få et bredere utvalg, og dermed ha mulighet til å gjennomføre en komparativ casestudie. Dette ville gitt meg et mer generelt datamateriale, ved å se på ting som gikk igjen, og som ikke var spesifikt for den enkelte skole og dens skolemiljø. Dette ble lagt på hyllen på grunn av begrensningene som allerede er nevnt. Dersom jeg hadde hatt mer enn én skole inkludert i studien, ville resultatene potensielt være mer generaliserbare, men jeg tror muligheten ved å gjennomføre opplegget i to ulike klasser på samme skole vil gi en lignende effekt, men i en mindre grad.

Å bruke låtskriving som en måte å arbeide med lærestoff i andre fag enn musikk var en ny måte å arbeide på for både lærerne og klassene. Dette var et ønske for meg før jeg begynte å lete etter skoler som kunne delta i prosjektet, slik at dataen jeg fikk inn kunne si noe om hvordan de opplevde denne arbeidsmetoden, uten at tidligere erfaringer med tilsvarende arbeid ville påvirket. Likevel var ikke låtskriving nytt for alle, da klasse 6B tidligere hadde hatt et kort låtskrivingsprosjekt i musikkundervisningen. Dersom masterstudien hadde vært gjennomført i klasser som hadde større erfaring med å bruke musikk i tverrfaglige settinger, ville dette påvirket studien, ved at elevene hadde vært mer vant til, og hatt mer øving i lignende arbeid. Dette kan fort påvirke hvordan elevene opplever et slikt opplegg, da det ikke er nytt for dem, og at de mulig allerede har skapt seg en mening om hvordan det er å arbeide slik.

Siden deltakerne og konteksten er særdeles viktig innen casestudier, vil det fortsette å være et fokus på, og komme ytterligere beskrivelser av utvalget videre i presentasjonen av resultatene.

3.4.1 Begrunnelse for valg av lærere som intervjuobjekter

Problemstillingen for denne masteroppgaven undersøker elevenes opplevelse av låtskriving som en tverrfaglig arbeidsmetode i skolen. Likevel har jeg valgt å bruke lærerne i intervjuene. Dette kan muligens virke rart og det kan helt klart settes spørsmålstegn ved, men det var et bevisst valg fra min side å gjøre det på denne måten. På grunn av tidsbegrensninger, ville det vært vanskelig å gjennomføre gode intervju med nok elever til å belyse problemstillingen skikkelig, spesielt uten å ha noen relasjon til elevene på forhånd. Jeg så på mulighetene for å få relevant informasjonen fra lærerne som større i den posisjonen jeg var i, og siden lærerne kjenner elevene godt og var med som observatører i løpet av undervisningsoppleggene, har jeg valgt å stole på deres relasjonelle og profesjonelle kunnskap. Lærerne var også med i undervisningsøkten, og brukte i klasserommet til å både observere og prate med elevene. Gjennom relasjoner med elevene har lærerne allerede større forutsetninger for å tolke elevene enn meg, som en person som akkurat har møtt dem.

En annen tanke rundt å bruke elevene som intervjuobjekter, ligger i utfordringene som kommer med intervju av barn. Dette kan være en mer krevende prosess enn ved intervjuer av voksne, der «[m]ange vanskeligheter i forbindelse med intervjuer av voksne kan tilspisses ytterligere i intervjuer med barn» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 175). Det påpekes spesielt at det er større sannsynlighet for at svarene til barn blir ledet av spørsmålene og at spørsmål kan bli for komplekse eller kreve flere svar av gangen.

For meg som er relativt utrent i intervjukunsten, ser jeg på det som tryggere å bruke voksne som informanter for å få gode resultater i intervjuprosessen.

Dette kan selvfølgelig føre til mulige feilkilder, siden datamaterialet går gjennom et ekstra ledd med tolkning hos læreren. Likevel, på grunn av at intervjuene er kombinert med observasjon, og at lærerne også brukte tid i løpet av undervisningsøktene på å prate med elevene, har jeg valgt å stole på intervjudataen, og mener resultatene er troverdige. Her kan det trekkes inn hvordan Foley (2012) beskriver en informant som har en særegen kunnskap om en setting, og kan dermed sees på som en ekspert (Foley, 2012, referert i Kvale & Brinkmann, 2015, s. 123). Det er på denne måten jeg ser på lærerne som deltok i intervjuene, som eksperter på klassen og elevene i dem.

3.5 Analyse

Når man analyserer en casestudie, er det sentralt at både casen og konteksten blir ytterligere beskrevet gjennom analysen (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 157). Postholm og Jacobsen referer til Stake (1995), som sier at man som forsker har både en generell og en spesifikk interesse når man arbeider med casestudier. Dersom det er skapt en forståelse av casen og konteksten, kan forskningen på én case kunne få betydning for liknende caser (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 157).

3.5.1 Tematisk analyse

Som strategi for å analysere datamaterialet mitt, har jeg valgt å gjennomføre en tematisk analyse. To store stemmer innen tematisk analyse er Virginia Braun og Victoria Clarke. De kommer fra fagfeltet psykologi, og har sammen skrevet flere artikler som handler om gjennomføring av tematiske analyser. Tematisk analyse beskrives av Braun og Clarke (2012) slik: «TA [Thematic Analysis] is a method for systematically identifying, organizing, and offering insight into patterns of meaning (themes) across a data set» (Braun & Clarke, 2012, s. 57). Med andre ord vil man gjennom en tematisk analyse kunne finne temaer som går på tvers av et datasett ved strategisk organisere og identifisere meningsmønstre. Videre påpeker Braun og Clarke (2012) at gjennom å fokusere på meninger på tvers av datasettet, vil man få mulighet til å forstå kollektive eller delte meninger og opplevelser (s. 57).

Fremgangsmåten for å gjennomføre en tematisk analyse slik Braun og Clarke beskriver, består av seks steg eller faser (Braun & Clarke, 2006, 2012; Braun, et al., 2019). Ut fra denne tilnærmingen har Johannessen, Rafoss og Rasmussen (2018) videreutviklet en fremgangsmåte som består av fire faser, slik at det skal være mer passende for studenter. De fire fasene som denne fremgangsmåten består av, er forberedelse, koding, kategorisering og rapportering (Johannessen et al., 2018, s. 282). I min analyse, har jeg valgt å bruke disse fire fasene, samtidig som jeg tar inspirasjon fra Braun og Clarke (2006, 2012) og Braun et al. (2019). Når det er snakk om disse fasene, er det også viktig å påpeke at fasene ikke har et tydelig start- og slutt punkt, men at man i analyseprosessen, gjerne går frem og tilbake mellom dem (Johannessen et al., 2018, s. 283). Dette har jeg også gjort i min analyse, da spesielt i arbeidet med de siste tre fasene.

Den første fasen, forberedelse, består i hovedsak av «å skaffe til veie og få oversikt over data» (Johannessen et al., 2018, s. 283). Dette innebærer arbeidet med å transkribere

intervju (forklart ytterligere i kapittel 3.3.4) og å organisere observasjonsnotater, i tillegg til å lese gjennom og å bli kjent med datamaterialet.

Ifølge Johannessen et al. (2018), handler koding om å «fremheve og sette ord på viktige poenger i dataene våre» (s. 284). Dette krever en mer analytisk tilnærming til lesingen enn det som er nødvendig i den første gjennomlesingen. Kodingen min gjorde jeg for hånd, der jeg brukte markeringstusj og notater på siden for å skape kodene underveis. I løpet av kodingen startet allerede deler kategoriseringsprosessen, da jeg skrev notater i liknende farger når jeg så ting som jeg foreløpig opplevde at hørte sammen. Jeg brukte for eksempel en grønn penn når det var snakk om gruppearbeid, oransje penn når det handlet om tverrfaglighet eller læreplanen og rosa penn dersom det var snakk om endringer som ville gagnet elevene.

I Braun & Clarke sin fremgangsmåte består fase tre til fase fem av å først lete etter temaer, så gjennomgå temaene, og til slutt definere og navngi temaene (Braun & Clarke, 2006, s. 87). Det er disse tre fasene Johannessen et al. (2018) har slått sammen til én og samme fase, som er kategorisering. Kategoriseringen består av å samle kodene i større overhengende temaer eller kategorier. For å kategorisere kodene, la jeg dem inn i en tabell, der både kodene og utdrag fra datamaterialet var til stede, og hvor jeg kunne organisere dem i temaer. Man kan beskrive prosessen ved at mens man «i kodefasen zoomet inn på detaljene i materialet ditt, skal du nå zoome ut og se hvordan dataene kan settes sammen til en større helhet» (Johannessen et al., 2018, s. 294). I løpet av analysen kom jeg frem til tre ulike temaer i dataen som jeg ser på som nyttige for å svare på min problemstilling. Disse tre temaene er *kreativitet og musikk*, *gruppedynamikker* og *didaktiske valgs påvirkning*. Temaene har igjen fått et ulikt antall undertemaer som blir beskrevet videre i kapittelet om resultatene. Et utdrag fra slik jeg organiserte kodene og temaene kan sees i tabell 3.1.

Tabell 3.1: Eksempel fra organiseringen av koder og temaer i analysen

Fra datamaterialet	Kode	Undertema	Tema
«[...] mange av elevene var litt opphengt i melodien» (Anne)	Musikken var viktig.	Glede over musikk	Kreativitet og musikk
De fleste elevene uttrykte at de hadde det gøy på spørsmål om hvordan de syntes opplegget var (Observasjonslogg, 6B, plenums-tilbakemeldinger)	Gøy å jobbe på denne måten.	Glede over musikk	Kreativitet og musikk
«De er veldig i en alder nå, hvor de er veldig bevisste på hverandre, både seg selv og hverandre» (Berit)	Bevisste på hvordan de oppleves av medelever.	Usikkerhet i gruppen	Gruppedynamikker
Vanskelig å komme i gang: Hva skal den handle om? (Observasjonslogg, 6A)	Åpenheten i oppgaven skaper utfordringer for oppstart av arbeidet.	Rammebetingelser	Didaktiske valgs påvirkning
«Får vi jobbe videre med dette neste naturfagstime?» (Observasjonslogg, 6A, sitat elev)	Ønske om å jobbe mer med sangen	Rammebetingelser	Didaktiske valgs påvirkning

De fire kolonnene i tabell 3.1 viser utdrag fra datamaterialet, kode, undertema og tema. Utdraget fra datamaterialet viser også hvilken del av datamaterialet utdraget kommer fra, om det kommer fra et av intervjuene eller om det kommer fra observasjonsloggen. I analyseprosessen, startet jeg med datamaterialet, satt på koder, før jeg organiserte kodene i temaer.

Ved bruk av denne tabellen, gikk jeg over i den siste fasen i modellen for tematisk analyse. Denne fasen er rapportering, som handler om å presentere funnene fra analysen (Johannessen et al., 2018, s. 301). Selv på dette punktet beveget jeg meg mellom de ulike fasene, gjennom at jeg skrev ut resultatene, for så å revidere kategoriene mine i flere omganger. Dette ble gjort på grunnlag av nye oppdagelser og sammenhenger som kom til syne i rapporteringen. I presentasjonen av resultatene er det viktig å ha en sammenhengende struktur der rekkefølgen av temaene gir mening (Johannessen et al., 2018, s. 302). I resultatdelen av denne oppgaven, har jeg valgt å presentere temaene i følgende rekkefølge: *kreativitet og musikk, gruppedynamikker, didaktiske valg påvirkning*. Med denne rekkefølgen, starter jeg først inne i enkeltelevens opplevelser, før jeg gradvis ser utover, først på eleven i møte med elevgrupper og videre til hvordan lærerens valg påvirker opplevelsene.

3.5.2 Triangulering

Prosesen der man bruker mer enn én datakilde til å støtte opp under funn og resultater kalles triangulering (Yin, 2018, s. 128). Yin (2018) ser, som nevnt tidligere, på behovet for flere datakilder som spesielt viktig innen casestudier, og legger vekt på triangulering av datamaterialet. Det vil si at funnene fra hver datakilde ikke skal analyseres i vakuum, der hver datakilde fører til egne konklusjoner, men all dataen skal analyseres sammen. Postholm & Jacobsen (2018) beskriver det også som at man kan «beskrive virkeligheten fra mange ulike vinkler for slik å få et mer helhetlig bilde av en kompleks og sammensatt virkelighet» (s. 237). Mye av bakgrunnen til dette ligger i at alle datakildene har sine egne styrker og svakheter, og gjennom bruk av flere datakilder kan de ulike styrkene veie opp for svakhetene hos andre datakilder.

Jeg hadde både intervjudata og observasjonsdata som skulle analyseres. For å skape sammenheng i dataen valgte jeg først å kode alt av dataen før jeg fant temaer som gikk på tvers av materialet. På denne måten kunne jeg i noen tilfeller se på data fra flere vinkler. Dette var nyttig da mine observasjoner ikke stemte overens med ting som ble sagt i intervjuet og når de to datakildene var enige. Ofte stemte ikke dataen overens fordi jeg, som nevnt tidligere, ikke kjente elevene, og kun oppfattet det som skjedde i løpet av den tiden jeg var der. Gjennom å sammenligne dataene kunne jeg få en kontekst på observasjonene jeg gjorde i løpet av undervisningsopplegget.

3.6 Etske overveielser

Jeg har gjort mitt beste for å ta hensyn til personvernet til deltakerne i prosjektet. Deltakere i forskning har krav på anonymisering (NESH, 2021, s. 21). I min masteroppgave er alle navn og klasser anonymiserte, med både fiktive navn og fiktive klassenavn. I tillegg har jeg valgt å ikke spesifisere skolen mer enn at det er en norsk skole. Eneste personidentifiserbare informasjonen som ble innhentet i prosjektet, var stemmen på lydopptaket og underskrift på å delta. Denne informasjonen har blitt behandlet konfidensielt, der lydopptaket ble transkribert fra lydopptakeren og slettet etter transkripsjonen. De få gangene klassenavn ble nevnt, ble disse omgjort til de fiktive

navnene i løpet av transkripsjonsprosessen. I løpet av observasjonen, ble det heller aldri notert noen navn på hverken klassenes elever eller lærere. På denne måten, mener jeg at det ikke vil være mulig å identifisere verken skolen, klassene eller lærerne som var involvert i prosjektet.

Før undervisningsopplegget og intervjuene ble gjennomført hadde deltakerne underskrevet samtykkeskjema (vedlegg 2), og det ble også gitt beskjed om hvordan de kunne trekke seg fra studien. Postholm og Jacobsen (2018) beskriver at informert samtykke handler om at deltakerne har kompetanse til å ta valget, ta valget frivillig, få full informasjon om prosjektet og ha forstått informasjonen (s. 247-249). Deltakerne fikk informasjon om både hvorfor jeg gjennomførte prosjektet, hva jeg fokuserte på og hvordan det eventuelt kunne påvirke dem. Gjennom samtykkeskjema har jeg også fått dokumentert at deltakerne har fått denne informasjonen, slik som NESH (2021, s. 17) påpeker at er viktig. Ekstra samtykke ble også tatt opp i starten av intervjuene, der deltakerne svarte ja på å delta og på at intervjuet kunne tas opp, samt at informasjon om at deltakelse var frivillig, og at de kunne trekke seg når som helst, også ved en senere anledning, og at all data om dem og intervjuet da ville bli slettet.

Studien er godkjent av NSD (vedlegg 3).

3.7 Metodologisk drøfting

Postholm og Jacobsen (2018) skriver at i forskning må forskeren være opptatt av, og reflektere over, hvordan dens subjektivitet kan påvirke forskningen (s. 108). Ved å undersøke et undervisningsopplegg som jeg selv har konstruert, har jeg naturligvis fått et eierskapsforhold til det. Dette gjør at jeg ønsker at et slikt opplegg skal fungere, og det kunne fort endt opp med at jeg kunne ha lett etter bekræftende data for dette opplegget. I tillegg, beskrev jeg i innledningen at jeg er interessert i tverrfaglighet med musikk, og ønsker å finne gode måter å gjennomføre det på. Tiltrekningen mot observasjoner og utsagn som støtter bruken av låtskriving som en tverrfaglig læringsmetode har jeg reflektert over underveis, noe som har latt meg aktivt arbeide mot denne skjevheten i datagenereringen. Dermed har jeg også klart å plukke opp empiri som kan skinne et kritisk lys på et slikt undervisningsopplegg. Et eksempel er at jeg ikke bare noterte ned når elevene opplevdes som engasjerte i oppgaven, men også når de ikke opplevdes som engasjerte. Prosessen med å jobbe mot mine egne bias fortsatte også inn i analysen og drøftingen av datamaterialet.

Prosjektet jeg har gjennomført vil være umulig å gjenskape presist. Klassene, elevene og lærerne som deltar i en eventuell gjenskapelse vil bringe frem annet datamateriale og kontekster. Dette er et prinsipp som gjelder for kvalitative studier generelt (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 223-224), og spesielt når det kommer til casestudier (Yin, 2018, s. 46). Samtidig, så har jeg hatt både direkte og indirekte påvirkning på datamaterialet som er generert i denne studien. Måten jeg har vært som lærer i undervisningsopplegget og hvordan jeg har intervjuet har vært med på å påvirke resultatene.

Den indre gyldigheten, eller indre validiteten, av en studie handler om hvor virkelighetsnært det som beskrives er (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 229). Er det som har blitt studert og analysert representativt for det som faktisk skjedde, og har jeg et grunnlag for å si noe om årsak og virkning? Jeg mener at gjennom triangulering, altså å ha flere datakilder, og å se på alt av datamaterialet som én enhet og analysere det

sammen, har jeg klart å komme frem til resultater som beskriver virkeligheten (jf. Creswell & Creswell, 2018, s. 200). Ved å se på både observasjonene, tilbakemeldingene fra elevene og intervjuene fra lærerne opp mot hverandre, har jeg hatt muligheten til å oppdage de punktene der informasjonen ikke samsvarer. Samtidig har jeg greid ut om hvordan undervisningsopplegget så ut, slik at leseren kan se funnene i lys av dette.

Likevel ser jeg at lengre tid sammen med klassen og lærerne kunne gitt meg bedre datamateriale, på grunn av at jeg hadde hatt mulighet til å bli bedre kjent med dem og hatt lettere for å tolke det de gjorde og sa. Dette kunne også gitt meg bedre muligheter for å plukke opp på ting som ville vært nyttige og viktige for analysen og diskusjonen, men som jeg ikke oppdaget i denne omgangen.

Prosjektet jeg har gjennomført for masteroppgaven, har vært en casestudie. Funnene og analysen er gjort i lys av de spesifikke klassene jeg var innom, og vil dermed ikke være umiddelbart overførbare til andre kontekster. Dette gjør at andre lærere, ikke kan forvente å få nøyaktig samme resultat dersom de velger å gjennomføre et helt likt prosjekt med sine klasser. Yin (2018) sier likevel at casestudier kan være en inngang til teoretiske generaliseringer (s. 20). Gjennom å se på analysen i lys av teori og tidligere forskning, tror jeg likevel at jeg har klart å komme frem til konklusjoner som kan være overførbare til andre klasserom. Postholm og Jacobsen (2018) beskriver overførbarhet innen kvalitative studier som at leseren skal kunne kjenne igjen beskrivelsene og kunne tenke at det ligner på dens situasjon (s. 238). Dette mener jeg har fått til gjennom tydelige beskrivelser på hva som er gjort i løpet av prosjektet. Ved å gjennomføre et tilsvarende opplegg, med de tilpasningene som er nødvendig for den eventuelle klassen, mener jeg at funnene vil være relativt overførbare.

4 Resultater

Gjennom å gjennomføre den tematiske analysen av datamaterialet, har jeg kommet frem til tre hovedtemaer som jeg ser på som interessante i sammenheng med problemstillingen. Gjennom dette kapittelet kommer jeg til å presentere disse temaene, med undertemaer, under hver sin overskrift, der jeg beskriver de ulike funnene jeg har gjort. De tre hovedtemaene jeg har kommet frem til er *kreativitet og musikk*, *gruppedynamikker* og *didaktiske valgs påvirkning*.

Temaet *kreativitet og musikk* handler om elevenes møte med den kreative arbeidsmetoden, og hvordan de opplevde å arbeide med en åpen oppgave som krever kreativitet. Dette temaet er derfor rettet mot elevene, og deres opplevelser som individer. Her vil også følsomhet over egne ideer og elevenes syn på seg selv være sentrale aspekter.

Det andre temaet, *gruppedynamikker*, retter seg mot hvordan elevene samhandler med hverandre, og hvordan dette påvirker deres arbeid med oppgaven. Jeg ser på dette som relevant i analysen av opplevelsene deres, fordi opplevelsene deres i forbindelse med gruppearbeid direkte påvirker deres opplevelse med en gruppeorientert arbeidsmetode.

Det siste temaet, *didaktiske valgs påvirkning*, er for det meste rettet mot læreren, og dens valg. I løpet av datagenereringen var det jeg selv som var læreren, men gjennom intervjuene kom det også frem spennende drøftinger om hvordan andre valg kunne forbedret eller gjort det vanskeligere for enkelte elever og elevgrupper. Selv om fokuset innen dette temaet er rettet mot ulike valg læreren tar, ser jeg på det som et viktig aspekt av hvordan elevene opplever arbeidsmetoden. Hvordan opplegget blir strukturert og lagt frem for elevene, vil tross alt påvirke elevenes mottakelse og syn på opplegget.

Noe jeg oppdaget tidlig i løpet av analyseprosessen, var at empirien ofte går på tvers av temaene, så noen elementer vil kunne passe under mer enn ett av hovedtemaene. For eksempel vil elevgruppens erfaringer med gruppearbeid, også påvirke hvordan læreren må tenke didaktisk, eller at elevenes trygghet i gruppen også kan påvirke hvor komfortable de er med å uttrykke seg selv kreativt. På bakgrunn av dette, vil det forekomme lignende resultater i noen av delene, der jeg ser relevansen innen flere temaer. Der likhetene forekommer, vil de likevel være beskrevet i lys av temaene de står under.

4.1 Kreativitet og musikk

Temaet kreativitet og musikk har gjennom analysen fått tre undertemaer, som er *glede over musikk*, *mulighet for kreativitet* og *sårbarhet*. Det første av undertemaene handler om hvordan elevene finner glede i bruken av musikk, og hvordan musikken potensielt kan være en motivasjonsfaktor i arbeidet med skolearbeidet og arbeidsoppgaven. Videre går jeg over i undertema nummer to, som handler om hvordan elevene opplever det kreative mulighetsrommet, både som positivt og negativt. Til slutt i dette temaet kommer jeg til undertemaet sårbarhet, som omhandler ting som har vært emosjonelt eller sosialt utfordrende for elevene i arbeid med denne oppgaven.

4.1.1 Glede over musikk

Musikk er noe jeg har erfaring med at de aller fleste har et godt forhold til i dagens samfunn. Selv tar jeg meg selv i å alltid ha musikk på øret, enten jeg går til universitet, jobber med studiene eller sitter hjemme og slapper av. De fleste av vennene mine er likedan, og når jeg sitter på lesesalen ser jeg nesten ikke en person uten øretelefoner. Denne gleden av musikk er ikke noe som er unikt for min generasjon, men gjelder også elevene som i dag går på grunnskolen. I samtale rundt hva i undervisningsopplegget som appellerte mest til elevene, nevnte Anne at hun forstod det som at det var det musikalske som appellerte mest til elevene. Hun påpeker at «det er mange av elevene som er glad i musikk». Anne sier også at elevene noe ganger får høre på musikk når de arbeider, og at det hjelper dem. Berit var helt enig i at det musikkfaglig er noe elevene syntes var artig, og at prosessen med å høre gjennom instrumentalen og å prøve å sette ord på musikken hadde stor appell for elevene.

Ut fra mine observasjoner i løpet av undervisningsøktene, tolker jeg det som at elevene syntes at det var en gøy arbeidsmåte. Da vi avslutningsvis snakket om undervisningsøkten i plenum, fikk jeg mange svar om at elevene opplevde økten som gøy, spennende og morsom. Det var omtrent halvparten som uttrykte at de syntes det var gøy, mens det var noen få elever som mente at det ikke var gøy. Resten av elevene sa hverken det ene eller det andre. I tillegg fikk jeg, i løpet av siste halvdel av undervisningsøkten i klasse 6B, med meg to interessante sitater fra noen elever. Det ene var en elev som spurte meg: «Får vi jobbe videre med dette neste naturfagstime?» og det andre var et spørsmål jeg overhørte at ble stilt til en medelev: «Hvorfor har tiden gått så fort?». Disse sitatene var ikke fra samme elev, og kom uavhengig av hverandre.

Sitatet «Hvorfor har tiden gått så fort?», kan hinte om at eleven var engasjert i arbeidet, siden det ofte kan oppleves som at tiden går raskere når man er engasjert eller har det gøy i det man driver med. Dette ble sagt på en gruppe der de hadde gjort en del arbeid, så jeg tolker det ikke som at tiden hadde gått fort fordi de satt og tullet den vekk.

Spørsmålet som var rettet mot meg, la jeg spesielt merke til på grunn av ordet *får*, noe som var grunnen til at jeg valgte å notere det ned. Dette tolker jeg som at eleven hadde et ønske om å jobbe videre med oppgaven. Dersom eleven ikke hadde et spesielt ønske om å jobbe mer med oppgaven, hadde det vært mer naturlig at eleven hadde brukt et annet ord, som for eksempel *skal*. Selvfølgelig kan årsaken til at eleven ønsket å jobbe videre med oppgaven komme av ulike grunner. Grunnen kan både være at de syntes det var en gøy arbeidsmåte eller at de hadde et ønske om å fullføre det de hadde startet på uavhengig av hvordan de opplevde det. Her ser jeg i ettertid at jeg burde ha stilt eleven oppfølgingsspørsmål da jeg fikk spørsmålet for å klare opp dette, men det ble dessverre ikke gjort.

Jeg la også merke til at i løpet av utførelsen av undervisningsopplegget i klasse 6B, var det tilfeller der elevene prøvde seg på å synge det de hadde skrevet. Dette var lavt, slik at det ikke var lett å høre det over til andre grupper. Syngingen endte, i spesielt ett tilfelle, i latter i gruppen. Denne latteren opplevde jeg som en godhjertet latter, der de sammen lo av det de hadde skrevet. Jeg oppfattet dette som at gruppen hadde det gøy med skrivingen og utprøvingen av teksten deres. At elevene hadde det gøy med oppgaven kan også støttes opp av tilbakemeldinger på opplegget som jeg fikk i slutten av hver økt. Her fikk jeg fra begge klassene kommentarer på at de syntes det var gøy å

jobbe på denne måten. Hvilke elever som kom med disse tilbakemeldingene hang også sammen med hvilke grupper som hadde jobbet ivrigst og fått produsert mest arbeid.

Temaet som ble brukt i denne oppgaven var også veldig passende i arbeid med låtskriving. Undertemaer innen livsmestring, slik som kjærlighet og livsmestring, er tross alt veldig vanlig å finne i utgitte sanger. På denne måten kunne elevene oppleve låtskriving som genuin. Da jeg spurte Berit om hvordan hun tror et liknende opplegg ville fungert i andre naturfaglige temaer svarer hun:

Jeg er litt usikker altså, men jeg er enig i at jeg syns, i forhold til det musikkfaglige, så synes jeg det temaet treffer veldig bra. De fleste sangene er jo skrevet med inspirasjon fra kjærlighet, forelskelse. Så jeg tenker, sånn som jeg sa i stad, at hadde det vært om bærekraft, så.. Jeg vet ikke helt altså. Kanskje noen som er veldig interessert i det hadde kommet til å.. Men sånn jeg tenker på sanger, så tenker jeg hovedsaklig sånn typer tema, som er litt sånn følsomt. Kanskje det er den mest tradisjonelle måten å tenke det på da.

Litt senere i intervjuet, mens vi snakker om hva ved slikt opplegg som appellerer mest til elevene, tenker Berit tilbake, og sier at:

... hadde det vært et annet tema, det hadde kanskje truffet bra det også, absolutt. Jeg tror absolutt det går an å skrive en sang om dyreliv eller bærekraft, absolutt. Men det bare sånn i mitt hode, så er det kanskje ikke det mest tradisjonelle å skrive sanger om, men det hadde vært et artig eksperiment.

Gjennom disse to sitatene ser det ut som at Berit er usikker på hvilken mottakelse ulike temaer ville hatt hos elevene. Berit sier selv at hun har et tradisjonelt syn på musikk, og nevner at det er nettopp de temaene som elevene skrev om i dette opplegget, som er det som til vanlig hører til i musikken. I starten tror hun ikke helt at det hadde vært interessant for elevene med andre naturfaglige temaer, med mindre det er elever som er veldig interessert i de eventuelle temaene. Når hun senere vender tilbake til tanken om andre temaer, er hun litt mer åpen for at det kunne vært interessant. Hvorfor hun har justert tankene sine i løpet av intervjuet, vet jeg ikke, og kan derfor ikke si så mye rundt hvordan hun tenker. Det jeg derimot la merke til i løpet av gjennomføring av undervisningsopplegget i 6B, var at det var en av gruppene som hadde bestemt seg for å ta utgangspunkt i puberteten når de skrev teksten. Dette vil jeg si at ligger litt utenom de vanlige temaene man finner i sangtekster. Her hadde de blitt inspirert av den norske TV-serien *Side om side*, hvor den ene episoden inneholder en rap om puberteten. Disse elevene var veldig motiverte og engasjerte til å lage det de mente skulle være en morsom tekst, som også inneholdt fagstoff.

Anne, på sin side, mener at musikken kan være en motivasjonsfaktor for elevene når de skriver tekster. Hun sier at:

For jeg så at noen av dem brukte en melodi, og så skrev til for det skulle passe til melodien. Så var det jo på en måte tekst ut det da. Så ja, jeg tror det, at den musikken kan motivere til at de skriver om et tema.

Med de ulike punktene angående hvordan det var å arbeide med lærestoffet gjennom musikk, kan det tolkes som at musikken hadde en motiverende effekt på flere av elevene, noe jeg også forstår det som at både Anne og Berit er enig i. Hvordan det hadde blitt dersom det hadde vært et annet tema, er vanskelig å si siden det ikke ble prøvd ut, men sånn jeg forstår Anne, så tolker jeg det som at hun tenker musikk kunne vært motiverende med andre temaer også.

At elevene hadde interesse og glede i musikk, gjorde likevel ikke at alle elevene ble motiverte til å jobbe med det faglige og med å skrive sangteksten. Her kan jeg trekke frem spesielt én guttegruppe jeg observerte i den ene klassen som ikke var engasjert i oppgaven de hadde fått. De hadde det tilsynelatende veldig gøy med ulik musikk fra YouTube, men uten å skrive sangteksten de skulle. Jeg forstår det derfor som at musikkinteressen alene ikke var nok til å motivere arbeidet deres. Det var også flere eksempler av enkeltelever som brukte mye av tiden til å tulle med musikk fra YouTube, i stedet for å bidra i arbeidet resten av gruppen gjorde.

4.1.2 Mulighet for kreativitet

Å få muligheten til å være kreativ er ikke noe elevene nødvendigvis får i hver skoletime. Funnene mine tyder på at muligheten for kreativitet kan være en positiv ting for noen elever, mens for andre elever ble behovet for kreativitet en utfordring.

Begge lærerne jeg intervjuet trakk frem at det var enkelte elever i hver klasse som virkelig dro nytte av muligheten til å uttrykke seg kreativt i løpet av dette undervisningsopplegget. Anne trekker frem et eksempel på dette, der det blir påpekt at muligheten for å bruke kreativiteten virket engasjerende på spesielt én av elevene: «Det la jeg i hvert fall merke til, at de fikk, hvert fall hun ene jenten da, fikk være kreativ, og hun var engasjert, det er ikke alltid at hun er det». Den samme jenten som Anne i dette sitatet referer til, var en jente jeg selv la merke til at var engasjert i arbeidet, og jobbet ivrig med oppgaven hun hadde fått. Dette var da en elev som fikk dra nytte av en annerledes måte å arbeide på, og som kunne dra nytte av å få muligheten til å utfolde seg kreativt. Likedan var det elever som jeg, i løpet av undervisningsøkten, oppfattet som mindre ivrige i arbeidet, men som jeg i etterkant fikk høre at generelt var flinke til å arbeide med det de skulle. Grunnlaget for dette, er ifølge Anne, mest sannsynlig det samme som for jenten, altså behovet for å være kreativ i oppgaven. Disse elevene hadde potensielt større utfordringer med å «slippe seg litt løs», som Anne kalte det, og være kreative.

Samtalen vi hadde i plenum på slutten, støttet også opp mot at det var elever som slet med å finne ut hva de skulle skrive og hvordan de skulle skrive det. Da jeg spurte om hvordan de syntes det var å jobbe på denne måten, var det mange elever som uttrykte at de syntes det var vanskelig. På spørsmål om hva som var vanskelig, var det mest fremtredende svaret at det var vanskelig å finne ut hva de skulle skrive. Det kreative aspektet av oppgaven var altså det de opplevde som vanskeligst. Hvilke elever som mente at oppgaven var vanskelig, hadde ikke en tydelig sammenheng med hvilke elever som mente at arbeidsmetoden var gøy. Det var en del elever som syntes det både var vanskelig og gøy på en gang. Det viser at en oppgave ikke nødvendigvis er mindre gøy, selv om den oppleves som vanskelig.

Både Anne og Berit brukte i løpet av intervjuene begrepet *kreativ skriving* da vi snakket om låtskriving. Å drive med kreativ skriving er noe flere elever kan streve med av ulike grunner. Berit nevnte for eksempel at svakere skrivere eller sosialt usikre elever kan slite med dette. Etter litt betenkning, brukte Anne ordet beskjedne for å beskrive det samme poenget som Berit hadde. Her sa også Anne at disse elevene, samt elever som «liker å være innen boksen» ofte ender opp med å spørre «kan jeg skrive det?», noe jeg selv opplevde å bli spurt om i løpet av gjennomføringen av undervisningsopplegget. Dette viser at disse elevene kan slite med å stole på sin egen kreativitet når det ikke er en klar

fasit. I tillegg trakk Berit frem at «det å skrive en sangtekst for meg, er en veldig åpen oppgave», noe som kan være utfordrende for enkelte elever «både i forhold til det å komme på en ting og det at *vil ideene mine bli akseptert overfor gruppen?*». Det siste punktet, om usikkerheten for hvordan gruppen vil reagere, blir ytterligere snakket om under temaet gruppedynamikk.

4.1.3 Sårbarhet

Temaer rundt kjærlighet, forelskelse og pubertet kan oppleves som flau temaer. Dette var det flere elever som uttrykte i løpet av undervisningsøktene. Det kan ha påvirket deres arbeid med oppgaven. Dersom de synes det er flau ting å snakke om, enten med hverandre eller med læreren, vil det naturlig kunne bremse arbeidet i en slik oppgave. Likevel var det ikke et stort problem i det store og hele, da mitt inntrykk var at selv om elevene syntes det var litt flaut tema, var det ikke så flaut at de ikke klarte å jobbe med det. Jeg tolker det som at flauheten påvirket mest i startfasen, ved at det tok litt tid å komme over det flauet og å starte med oppgaven. Her kan det ha hjulpet at elevene hadde arbeidet med disse temaene omtrent hele uken før jeg gjennomførte undervisningsopplegget, noe som gjorde at de var blitt litt herdet mot flauheten.

Når Berit trakk frem den samme flauheten, mener hun at elevene ikke nødvendigvis opplevde det som ubehagelig, men at de heller synes det er litt morsomt:

... jeg tror det temaet, for det la jeg merke til i forrige uke og, det temaet om pubertet og forelskelse er veldig sånn.. De blir veldig flirfulle av det, og det er litt fnising. Så mange er nok kanskje litt ubekvemme. [kort tenkepause]. Ikke ubekvemme, men synes det er litt morsomt ubehagelig, det gir litt kriblinger, det temaet.

På en måte kan et slikt tema, så lenge ikke flauheten tar overhånd, gjøre at elevene synes det blir morsomt å arbeide med. Likevel la jeg merke til at de gruppene som var mest fnisete, ikke produserte noe mer enn andre, så selv om elevene kunne syntes det var morsomt av denne grunnen, gav det ikke nødvendigvis en ekstra motivasjon til å jobbe med oppgaven.

Å synge høyt, var også noe elevene kviet seg for. Jeg fikk spørsmål underveis fra en elev om de måtte synge sangen sin for resten av klassen. Denne eleven viste et tydelig ønske om å ikke fremføre sangen for de andre. I slutten av begge øktene spurte jeg om det var noen elever som ønsket å vise eller å fremføre det de hadde laget, men dette var det ingen som ville. Som nevnt tidligere, var det noen grupper som prøvde seg på å synge det de hadde skrevet innad i gruppen, men dette var med lavt nok volum til at de andre gruppene ikke kunne høre, og man måtte gå ganske nærme før man hørte det skikkelig. Det kan være flere grunner til at elevene ikke ønsket å synge for resten av klassen. Noen grupper hadde ikke fått produsert noe særlig, mens for de gruppene som hadde produsert et produkt, kan det både være flaut å skulle synge eller en usikkerhet rundt kvaliteten på arbeidet deres, og videre en usikkerhet rundt hvordan resten av klassen vil reagere på dem. Slik jeg tolker det, i lys av observasjonene fra resten av øktene, mener jeg at begge disse tingene var påvirkende for elevenes ønske om å synge, selv om muligens ikke alle elevene kjente på begge to grunnene samtidig.

4.2 Gruppedynamikker

Begge klassene, både 6A og 6B, er vant til å jobbe mye i grupper. Gruppearbeid er noe som har fått mye fokus på hele trinnet. Likevel var det en liten forskjell på hvor mye de

hadde arbeidet med det i klassen, og en relativt tydelig forskjell på hvor godt elevene mestret det. I klasse 6A var det litt utfordringer i forbindelse med å dele klassen i grupper, og få startet oppgaven de skulle gjøre. Anne, læreren i 6A, nevnte selv at denne klassen «er den klassen på trinnet som kanskje er minst flink til å jobbe i grupper». Dette fikk jeg også beskjed om før timen startet, og at jeg fikk høre det påvirket muligens min holdning mens jeg var i klasserommet. Selv om det Anne sa, ut fra mine observasjoner, kan se ut til å stemme, viser det at lærerne kan ha fordommer, noe som kan påvirke både min holdning og observering, samt det som blir sagt i løpet av intervjuene.

For den andre klassen, 6B, nevnte Berit at «det er veldig tilfeldig hvem man ender opp på gruppe med». I den klassen trekkes læringspartnere, uten å ta spesielt hensyn til hvem som ikke går sammen, i tillegg til at de bytter læringspartnere ganske hyppig. Dette har, ifølge Berit, hatt «effekt i forhold til at det blir trygghet i klassen, blant stort sett de fleste, at de blir trygge på hverandre og kjenner hverandre godt». Denne forskjellen på klassenes erfaringer med gruppearbeid var merkbar for meg da jeg var til stede, både i forbindelse med oppdeling i grupper, og på hvordan elevene angrep og arbeidet med oppgaven de fikk presentert.

4.2.1 Erfaringer med gruppearbeid

Forskjellene jeg har beskrevet om hvordan de to klassene mestret gruppearbeid hadde et merkbart utfall for hvor godt elevene mestret oppgaven de fikk. Hovedoppgaven i undervisningsopplegget jeg har laget, består i stor grad av gruppearbeid, og man er derfor avhengig av at elevene klarer å jobbe i grupper. Jeg la merke til utfordringer i løpet av gjennomføringen av opplegget i klasse 6A, ved at noen elever ikke kommuniserte med gruppen, at de ikke ble enige om ting eller bare fokuserte på sin egen skjerm uten å komme videre med oppgaven. Anne fortalte også i intervjuet at «Jeg vil tro det kunne ha fungert bedre i andre klasser, der de kanskje er litt bedre til å samarbeide med hverandre». Dette utsagnet støttes opp av observasjonene mine av forskjellene på de to klassene jeg var inne i, da klasse 6B arbeidet markant bedre, og hadde generelt en bedre innstilling til oppgaven. Selvfølgelig kan det være flere ulike grunner til dette. Både interesse, generell arbeidsmoral og klassekultur kan ha spilt inn, men i og med at begge lærerne som deltok trakk frem gruppearbeid som et viktig poeng, tror jeg det har hatt stor innvirkning på hvordan elevene opplevde undervisningsopplegget, både når det kommer til å jobbe med oppgaven og opplegget i helhet. Dette kan dermed vise en korrelasjon mellom hvordan elevene opplever denne læringsmetoden og hvordan de opplever gruppearbeid.

På samme måte som flere i klasse 6A slet med å arbeide med oppgaven i gruppen, var det et par eksempler fra klasse 6B som også slet litt med å forholde seg til gruppen. For meg som ikke kjenner klassen, var ikke dette lett å legge merke til, da de som meldte seg ut ikke gjorde det like åpenbart som i 6A. Likevel la Berit merke til to elever som hun opplevde at ikke var helt med. Om disse to elevene sa hun at:

... jeg vet at de sliter med gruppearbeid fra før av. Så det var litt sånn at de prøvde så godt de kunne, men det var litt sånn at de kanskje halte ut tiden litt eller bare forholdt seg til sin PC og sitt. Så jeg så det var spesielt to da, som skilte seg litt ut i forhold til å ikke kanskje bidra så mye til gruppen.

For disse elevene, mente også Berit at det ikke var noe utenom det vanlige. Vi snakket ikke om hvordan de to elevene i eksempelet arbeider med individuelle arbeidsoppgaver

til vanlig, men de ble spesifisert at det var «litt det samme som ellers. Og det handler nok om at gruppearbeid generelt er vanskelig da».

Selv elever som er godt erfarne med gruppearbeid, kan likevel støte på utfordringer når de skal produsere noe sammen med medelever. Uenigheter kan skje mellom elever uansett. I løpet av timen i 6B, observerte jeg noen diskusjoner, der det virket som at elevene ikke klarte å bli enige om temaet til sangen. Dette la også Berit merke til. Hun fortalte at er sterke personligheter i gruppen, og at det derfor ble litt diskusjoner og at det «blir litt sånn *jeg vil skrive på norsk, nei, jeg vil skrive på engelsk*». Elevene hadde relativt stor frihet i arbeidet med oppgaven, og denne friheten kan ha gjort det vanskeligere å samarbeide i grupper enn dersom det er tydelige retningslinjer for arbeidet. Selv om man kan være flink på å organisere seg i gruppen når det er tydelige oppgaver som skal gjøres der løsningen er enten rett eller feil, så tyder datamaterialet på at oppgaver med en kreativ art kan være utfordrende. Det finnes mange ulike veier til mål i en slik oppgave, og dersom elevene vil gjøre det på sin måte, kan det fort føre til uenigheter innad i gruppene som må løses.

4.2.2 Usikkerhet i gruppen

I undertemaet om mulighet for kreativitet, nevnte jeg at noen elever følte på en usikkerhet rundt hvordan medelevene skulle reagere på ideene deres. Berit var tydelig på at «De [elevene] er veldig i en alder nå, hvor de er veldig bevisste på hverandre, både seg selv og hverandre, i mye større grad enn da de gikk i tredje og fjerde». Videre fortalte Berit at elevene «er veldig søkende etter aksepten fra hverandre». Dette er en utfordring som Berit har erfaring med at ikke er like stor når elevene jobber med oppgaver som er mer konkrete. Mens vi, i intervjuet, snakker om elevers mulige sårbarhet og usikkerhet i det kreative arbeidet det har gjort, sa Berit:

Sårbarheten, ja. Ja, om er det bra nok det jeg skriver?, er ideene mine godt mottatt?, så de er jo veldig opptatt av hverandre. Hadde det vært en faglig tekst, ikke sant, nå skal du lese side åtte og svare på de spørsmålene her; ingen problem. For da er oppgaven veldig tydelig. Men i og med at det her er mer friskrivning, kreativ skrivning, så kan noen kjenne på en sånn terskel der, tenker jeg. Mens andre barn som er veldig trygge, både i seg selv, og har god aksept i klassen, er gode ledere kan du si, eller føler seg trygge i gruppen, vil nok synes det er artigere vil jeg tro. Så det handler mye om læringsmiljøet da.

Det kommer frem i dette utsagnet, at elevenes opplevelse av å jobbe med denne typen oppgave i gruppen i stor grad henger sammen med hvilken sosial status den enkelte eleven har i klassen og hvilket syn eleven har på seg selv. Dersom en elev stoler på sine egne tanker og ideer, og eleven føler seg trygg på de andre, vil terskelen for å slippe seg løs i oppgaven være lavere, og ifølge Berit, dermed ha det artigere i arbeidet. I intervjuet med Anne, nevnte hun noe som muligens kan hjelpe til med å inkludere alle elevene, selv om noen elever synes det er utfordrende eller skummelt å ytre sine ideer. Hun sa at «når man er i gruppe, så kan man jo tilpasse, noen kan jo skrive og noen kan jo komme på». Dette går i tråd med tilpasset opplæring, ved at elevene kan få arbeidsoppgaver som i større grad er tilpasset deres forutsetninger og erfaringer.

4.3 Didaktiske valgs påvirkning

Hvordan læreren legger opp en undervisningsøkt og hvilke rammebetingelser læreren setter kan ha stor betydning for elevenes opplevelse. Dette var begge informantene i dette prosjektet opptatt av, og det ble snakket rundt dette i løpet av intervjuene. De to tingene som vi snakket mest om at hadde en påvirkning i mitt undervisningsopplegg var

rammene for selve oppgaven elevene gjorde, både i grad av åpenhet og tidsbegrensninger, og om hvordan forberedelse av elevene kunne ha påvirket. Derfor har jeg i analysen valgt å bruke undertemaene *rammebetingelser* og *forberedelse av elevene* under temaet om hvordan didaktiske valg kan påvirke elevenes opplevelse.

4.3.1 Rammebetingelser

Oppgaver der elevene skal være kreative vil ofte være relativt åpne oppgaver, slik at det er rom for kreativ utfoldelse. Hvor godt elevene mestrer åpne oppgaver, varierer fra klasse til klasse, og fra elev til elev. I mitt tilfelle hadde jeg ikke muligheten til å tilpasse oppgaven etter hvor godt elevene mestret arbeidet med åpne oppgaver, siden jeg ikke kjente dem fra før, og ikke visste så mye om elevene før jeg møtte opp på skolen.

At noen elever hadde utfordringer med hvordan de skulle forholde seg til åpne oppgaver kom tydelig frem i løpet av gjennomføringen, da mest i klasse 6A. Hvilke rammer elevene hadde rundt oppgaven, var også noe som Anne hadde et stort fokus på under intervjuet. Det var elever i klassen som trivdes med åpne oppgaver, men det var også flere som kunne trenge tydeligere rammer. Denne klassen hadde ifølge Anne kunne dratt nytte av flere bestemte rammer. «Så kanskje hvis oppgaven var mer sånn bestemt. For noen er det kjempes fint at den er åpen, og *yes, den er åpen, da kan jeg bestemme selv*, og så har du andre elever som trenger rammene». Hun sa også litt senere at «... det var kanskje vanskelig for dem å gjennomføre på grunn av det da, at det var litt for åpent».

En av tingene som Anne tenkte at hadde hjulpet i 6A, ville vært å ha et mer bestemt tema. Temaet livsmestring, som var det de holdt på med mens jeg var der, er et ganske vidt tema, som kan inneholde mange ulike undertemaer. Dette gjorde at flere av elevene i 6A hadde problemer med å klare å komme frem til hva de skulle skrive om. «Og kanskje hvis de hadde fått et konkret tema, at vi bare hadde bestemt at *dere skal skrive om dette temaet her*, hadde det kanskje vært lettere». Her påpeker Anne at det å konkretisere oppgaven enda mer ville hjulpet elevene med arbeidet. Hun fortalte også at elevene hadde utfordringer med å bestemme retningen for skrivearbeidet: «For jeg så det var en del som kanskje var litt sånn usikre på hva de skulle skrive om». Jeg forstår det som at Anne mener en innsnevring spesielt ville ha hjulpet elevene med oppstarten av arbeidet.

En annen del av rammene, som Berit mente kunne styrke elevenes opplevelse av opplegget, hadde vært å la det vare lengre enn én skoletime. Dette er et punkt jeg stiller meg helt enig til, og så selv i løpet av gjennomføringen at det ble litt snaut med tid. Berit forklarte synet hennes slik:

... så jeg tror de opplevde det artig, men tror veldig mange så kanskje på det mer som en øvelse, for de innså jo ganske fort at de rakk ikke å bli ferdig, for det var jo en kort time. Rammefaktorene var kanskje litt uheldige sånn sett. Men alle fikk hørt på den sangen, og snakket om det der med beat og litt sånn, så jeg opplevde det kanskje mer som en sånn smakebit av en time, starten på en time, enn å ha jobbet med det grundig. Så man kunne ha tatt det her videre da, og gjort det til et prosjekt, temauke, litt sånne ting da, så det var kanskje en start da.

Det at elevene forstod relativt tidlig at de ikke fikk tid til å fullføre en gjennomtenkt tekst, gjorde jo også at de ikke forventet å skrive en ferdig sang, noe som kan ha påvirket innstillingen deres. Hvis jeg tolker tankegangen til Berit riktig, så er det akkurat dette hun også tenkte. Holdningen til elevene ble, at nå skulle de prøve seg litt frem, uten at

det trengte å bli et resultat ut av det. Slik jeg oppfattet det i løpet av undervisningsøktene, var det også et ønske fra flere elever sin side å få muligheten til å jobbe mer med oppgaven. En av elevene i 6B stilte meg spørsmålet «Får vi jobbe videre med dette neste naturfagstime?» etter de hadde arbeidet en liten stund. Her var det spesielt det at eleven spurte om de fikk jobbe videre som fanget interessen min. Jeg tolker det som at eleven hadde et ønske om å kunne bruke mer tid på oppgaven enn det de hadde.

4.3.2 Forberedelse av elevene

Lærerne i begge klassene trakk også frem tanker om hvordan mer forberedelse av elevene kunne bidratt til en bedre opplevelse for elevene. Likevel er tankene deres rundt forberedelsen ulike.

Anne legger vekt på at, i klasse 6A kan elevene dra nytte av forberedelse før opplegget startet. Dette er noe hun nevner flere ganger gjennom intervjuet. Noen eksempler fra intervjuet er: «Hvis det hadde vært litt forarbeid. Vi kunne jo ha forberedt dem litt før du kom. Det har vi jo ikke gjort» og «Men jeg tror kanskje at den gruppen her hadde trengt litt mer tid og kanskje mer forarbeid». En forberedelse av elevene på forhånd, var ikke en del av avtalen jeg hadde med dem, og heller ikke noe jeg hadde et spesielt ønske om at de gjorde. Likevel så Anne på forberedelse som viktig for denne klassen. Dette trakk hun også sammen med det som allerede er nevnt om fastere rammer: «Ja, og vi kunne jo kanskje ha forberedt dem litt på det, og sagt at neste uke skal dere skrive en sangtekst om kjærlighet for eksempel, eller kjønn eller identitet, og bare snevret det inn for dem». På denne måten kunne kanskje tankeprosessen ha startet tidligere, slik at elevene var klarere til å gå i gang med arbeidsoppgaven når de skulle. Dette kan vi også se i sammenheng med de tidligere tankene til Berit angående å gjennomføre oppgaven som et lengre prosjekt, slik at det er mer tid til å starte tankeprosessen før selve skrivearbeidet starter.

Berit snakket ikke noe om at elevene i 6B kunne ha behov for forberedelse før økten startet, men legger fokuset på ytterligere forberedelse i oppstarten av opplegget:

Ja, men tror også det er viktig å, på en måte, kanskje begynne timen med å involvere elevene i læringsprosessen, fortelle dem om hvorfor vi gjør dette her, hva er det vi ønsker å oppnå gjennom å gjøre dette her. Koble dem litt på, for ellers så kan de tenke at *å ja, vi skal lage en sang, og så ferdig*. Så jeg har litt troen på at hvis man involverer elevene i tankene bak, at *det her skal dere lære, fordi sånn og sånn*, så kan de bli litt mer sånn okei og akseptere litt mer.

Dette handler om å at elevene skal involveres i læringsprosessen, slik at de vet hvorfor de gjør det de gjør. Dersom elevene vet hva de skal lære gjennom arbeidet, kan de være mer tilbøyelige til å godta arbeidsoppgaven og ha en annen innstilling til arbeidet.

En grundigere gjennomgang av hvordan man kan arbeide med å skrive en sang, er også en type forberedelse som kunne vært nyttig. Dette hadde jeg valgt bort, både på grunn av tidsbegrensninger og fordi jeg hadde blitt fortalt at de hadde jobbet litt med låtskriving i musikkundervisningen tidligere. Derfor ble det kun kjørt en kort prat rundt denne tematikken før elevene startet med oppgaven deres. Mangelen på en skikkelig gjennomgang gjorde at elevene slet med å vite hvor de skulle starte. Mange av elevene måtte spørre om hjelp til hvordan man begynner når man skriver sang, og denne usikkerheten gjorde kanskje at flere syntes oppgaven var vanskeligere enn den hadde

trenge å være. Ved å måtte bidra med starthjelp på mange av gruppene, ble det potensielt også brukt mer tid enn det som hadde vært nødvendig i en eventuell felles gjennomgang.

5 Diskusjon

Interessen for musikk hadde påvirkning hos elevene med tanke på å fremme motivasjon og å gjøre læringsmetoden gøy for elevene, samtidig som at det var mange faktorer som kunne gjort elevenes opplevelse av opplegget både bedre og verre. For eksempel dro noen elever nytte av de mange mulighetene en slik åpen arbeidsoppgave gir, mens for andre elever ble de samme mulighetene en utfordring og noe som gjorde arbeidet vanskeligere. I tillegg kunne graden av trygghet elevene opplevde i gruppen og på seg selv, påvirke hvor komfortabelt de opplevde at det var å dele de kreative ideene sine. Med andre ord, kunne noen elever oppleve en frykt eller usikkerhet rundt andres reaksjoner på deres forslag.

Det var flere aspekter fra resultatene som viste veldig klart at valgene læreren tar også har stor påvirkning på hvordan elevene opplevde læringsmetoden. At læreren har stor påvirkning på hvordan elevene både lærer og opplever undervisningen kan tross alt leses i de fleste lærebøker om pedagogikk eller didaktikk. Hanken & Johansen (2013) sier for eksempel at undervisning er en samhandlingssituasjon og relasjonell prosess, der samhandlingen og kommunikasjonen mellom lærer og elev er avgjørende for læringsprosessen (s. 21).

Noen av elementene som påvirket elevenes opplevelse stammer altså fra innsiden hos elevene, mens andre faktorer kommer i større grad utenfra, og påvirkes for eksempel av lærerens valg og undervisningens organisering. Skillet mellom de indre og ytre påvirkningene er spesielt interessant fra et lærerperspektiv. At læreren klarer å oppdage hvordan dens egne valg er med på å forme elevenes opplevelser, vil være nyttig i undervisningsarbeidet. I tillegg er det viktig at læreren også er bevisst på hvordan elevene opplever undervisningen innenfra og hvilke behov elevene har. Slik kan de indre og ytre faktorene ha en gjensidig påvirkning, ved at læreren kan tilpasse undervisningen etter elevenes opplevelser, samtidig som at elevenes opplevelser blir påvirket av lærerens valg.

Diskusjonen av datamaterialet har jeg derfor valgt å dele inn i to overordnede deler, nemlig indre faktorer og ytre faktorer. I diskusjonen av de indre faktorene vil fokuset rettes mot hvordan elevenes indre opplevelser var i møte med undervisningsopplegget, for eksempel opplevelse av motivasjon, risiko og trygghet. Diskusjonen rundt de ytre faktorene vil i større grad omhandle de mulighetene læreren har, og de valgene læreren, ut fra resultatene, kan ta for å kunne bedre elevenes opplevelser av en slik læringsprosess. De indre og ytre faktorene kan til dels sees i lys av temaene fra analysen, da det finnes en viss sammenheng mellom indre faktorer og temaet *kreativitet og musikk*, og mellom ytre faktorer og temaet *didaktiske valgs påvirkning*. Sammenhengene er likevel ikke helt faste, på grunn av de indre og ytre faktorenes gjensidige påvirkning, noe som kommer til syne gjennom diskusjonen.

5.1 Indre faktorer

Elevene gav selv uttrykk for at de opplevde bruken av låtskriving som en læringsmetode som en gøy arbeidsmåte. Hva som gjorde at dette opplegget opplevdes som kjekt for

elevene, vil ut fra mine funn, være det musikkfaglige. I løpet av intervjuene, nevnte både Anne og Berit at elevene var glade i musikk, og at de forstod det som at musikken var det mest appellerende i opplegget. Gjennom interessen elevene har for musikk, kan oppgaven få en indre verdi, slik Skaalvik og Skaalvik (2015) beskriver. Når en aktivitet oppleves som interessant eller gøy, slik det kan se ut som at elevene i dette prosjektet opplevde, er det en god sjanse for at den indre motivasjonen aktiveres (Ryan & Deci, 2009). Denne tanken blir også styrket av et ønske elever hadde om å få jobbe med samme oppgave i neste naturfagstime. Selander og Kress (2012) nevner at elevene har interesser og kunnskaper som strekker seg utenfor skolens område, og at det er nyttig å trekke disse inn i læringssituasjonene. Derfor kan det se ut som at bruk av låtskriving, eller annen bruk av musikk, har gode muligheter for å skape motivasjon for elevene i undervisningen. Dette vil være nyttig i undervisningsarbeidet, da indre motivasjon fremmer både mer og bedre læring enn andre motivasjonskilder (Ryan & Deci, 2009).

Til tross for bruken av musikk, var det ikke alle elevene som opplevde arbeidet som kjekt, og det var heller ikke alle elevene som opplevde motivasjon i arbeidet. Jeg tror ikke at mangelen på motivasjon hos disse elevene nødvendigvis betydde at de ikke har interesse av musikk, men heller at interessen deres for å selv skape musikk eller å skrive sanger ikke var stor nok til å være motiverende i arbeidet. Anne uttrykker nemlig at elevene liker å ha musikk på øret mens de jobber med skolearbeidet. Det kan også være mulig at mangelen på arbeid hos noen av elevene, ikke hadde med interesse å gjøre heller, men at oppgaven var for utfordrende for dem. Forutsetningene for å mestre oppgaver vil være ulike fra elev til elev (Olsen, 2020), og flere av elevene som deltok i dette opplegget hadde muligens dratt nytte av bedre tilrettelegging for dem. Estetisk arbeid er en type arbeid som krever åpenhet for ideer og mye tenking (Willbergh, 2019). Denne måten for tenking kan ha vært uvant og utfordrende for elevene. Hvis vi ser på kreativiteten som en egenskap en person kan ha, slik som Imsen (2015) nevner, vil det være klart at ikke alle vil stå likt i møte med kreative oppgaver. De fleste av elevene uttrykte tross alt at de mente det var en artig måte å arbeide med fagstoffet på, også flere av de elevene som ikke hadde fått jobbet så mye i løpet av undervisningsøktene.

5.1.1 Opplevelse av autentisitet

Temaet livsmestring var et veldig passende tema å skrive sangtekst om, og Berit var tydelig på at det var noe elevene kunne kjenne igjen fra musikk de hadde hørt på tidligere. Dette ser i lys av tankene rundt autentisk læring. Innen autentisk læring skal elevene kunne møte på læringsoppgaver som de kan kjenne igjen fra den virkelige verden (Herrington, Reeves & Oliver, 2014). Fordi sangene som elevene skrev i dette opplegget handlet om en tematikk de kunne kjenne igjen fra andre sanger, kan dette ha blitt opplevd som en autentisk oppgave for dem, gjennom at sangene de skrev og arbeidet kunne oppleves som «ekte». I tillegg går en slik oppgave i tråd med Setyowati og Sukmawan (2019) sine tanker rundt autentisitet, ved at låtskriving ikke er en aktivitet som er konstruert spesifikt for skole eller opplæring. Likevel, er det ikke sikkert at alle elevene opplevde denne autentisiteten, siden den opplevde graden av autentisitet vil variere fra person til person (Eiksund & Reistadbakk, 2020, s. 184).

Om et tilsvarende opplegg der fokuset var rettet mot andre naturfaglige temaer eller andre skolefag ville hatt tilsvarende effekter på elevene, kan jeg ikke fastslå. Dette er noe som må utprøves nærmere for å ta en faglig beslutning på. Likevel kan det antas at elevene ikke vil oppleve selve sangtekstene de skriver som like autentiske, siden innholdet i sangene ikke vil være like gjenkjennelige fra det de ellers hører på. Å prøve å

holde på autentisiteten vil være nyttig, fordi dette kan hjelpe med å gjøre arbeidet interessant og motiverende (Setyowati & Sukmawan, 2019). En løsning dersom man ønsker autentisitet innen andre temaer kan være å se til Eiksund og Reistadbakk (2020) sitt syn på ekspertise som fasilitator for autentisk læring. Gjennom bruk av lærere, eller aktører utenfra, som har god erfaring innen låtskriving, kan en opplevelse av autentisitet skapes.

Informantene i dette prosjektet mener at det er muligheter for at elevene kan oppleve musikken som en motivasjonsfaktor innen andre temaer også. Slik som White et al. (2004) fant ut, kan et slikt arbeid med fagstoff fremme et eierskap over læringsstoffet og læringsprosessen. Hos White et al. foregikk det et større prosjekt, med en skikkelig forestilling på slutten, noe som kan ha bidratt til en autentisk opplevelse, selv om dette ikke blir diskutert i forskningsartikkelen deres. I opplegget jeg gjennomførte valgte den ene av elevgruppene å skrive en sangtekst om puberteten, noe som er etter min erfaring, et litt mindre vanlig tema for sangtekster, og likevel var denne gruppen vel så engasjert som de andre gruppene. Jeg opplevde det som at elevene syntes det var et relativt morsomt tema, og derfor kan den indre motivasjonen ha blitt trigget gjennom dette (jf. Ryan & Deci, 2009). På bakgrunn av denne observasjonen, ser det ikke ut som at autentisiteten er nødvendig for elevenes motivasjon i et slikt arbeid, selv om det vil kunne være en ekstra motivasjonsfaktor og påvirkning av elevenes opplevelser (Setyowati & Sukmawan, 2019). I forskningsprosjektet til Ward et al. (2018), er det ikke tydelige tegn på at det ble tilrettelagt for autentisk læring, og det ble brukt helt andre tematikker. Likevel ble det konkludert med at interessen elevene hadde for musikk, ble brukt som et springbrett for de vitenskapelige temaene. Selv om elevene som Ward et al. skriver om var eldre og i en helt annen kontekst, kan det tenkes at den samme effekten kan overføres til norske klasser på mellomtrinnet.

5.1.2 Opplevelse av trygghet i gruppene

Slik som jeg tidligere har diskutert, hadde begge klassene tilfeller der elever syntes det var utfordrende å skulle arbeide med en såpass åpen og kreativ oppgave. Dette er noe Imsen (2015) også påpeker, nettopp at elevene har ulike opplevelser i møte med kreative oppgaver. Noen trives med å få være kreative, mens andre vil heller ha arbeidsoppgaver som har tydeligere struktur. At oppgaven med å skrive en sangtekst ble mottatt ulikt hos elevene var derfor ikke spesielt overraskende. Det jeg derimot synes var interessant, var hvor kraftig elevenes opplevelser med gruppearbeid påvirket opplevelsen deres med denne oppgaven. Det var ikke uforventet at det var en viss sammenheng, men at opplevelsene innen gruppearbeid var såpass fremtredende var uventet. Sett i lys av teori og tanker rundt selvvord er det likevel ikke så rart.

Først er det viktig å påpeke at oppgaven elevene gjorde ble gjort i grupper og den skulle løses sammen i gruppene. Dette legger allerede til rette for at erfaringer med gruppearbeid vil være en påvirkende faktor i arbeidet. Her legger jeg spesielt merke til sitatet fra Berit om hvordan elevene tenker over andres oppfatning av dem: «De er veldig i en alder nå, hvor de er veldig bevisste på hverandre, både seg selv og hverandre, i mye større grad enn da de gikk i tredje og fjerde». Sett i lys av teori om selvvord, gir dette mening, gjennom både speilingsteorien til Mead (1934, referert i Sylte, 2016) og måten Skaalvik og Skaalvik (2017) beskriver dannelsen av selvvordet. Begge disse teoriene beskriver at synet man har på seg selv blir dannet gjennom andres reaksjoner på seg selv. Berit beskriver også at elevene er opptatt av hverandre, og videre at de er søkende etter aksept fra hverandre. Som Skaalvik og Skaalvik (2017)

sier, er det nettopp gjennom en slik aksept at selvverdet utvikler seg, i samhandling med andre. Elever som synes det var utfordrende å prøve ut kreative ideer eller som ikke gjorde noen innsats for å engasjere seg i oppgaven, kan potensielt ha gjort dette på bakgrunn av mangel på tidligere aksept for tilsvarende innsats. Jeg vil påpeke at jeg ikke har nok kunnskap om denne elevgruppen til å kunne konstatere om deres selvverd er høyt eller lavt, eller om det i det hele tatt er en sammenheng, men i lys av teoriene, kan det se ut som dette er tilfelle. De fleste av elevene i 6B som ikke bidro så mye i arbeidet, var elever som Berit nevnte at ofte ikke bidro i gruppearbeid ellers heller. Dette er elever som Berit mener at har utfordringer med gruppearbeid på en generell basis. Skaalvik og Skaalvik (2017) sier at elever med lavt selvverd har en tendens til å både skjule tanker og å delta mindre i gruppearbeid, og hvis de ikke forventer å mestre en oppgave, yter de gjerne en lavere innsats og somler vekk tiden for å slippe bekreftelse på antakelsen deres. Disse tankene går overens med Berit sine observasjoner av de elevene som ikke engasjerte seg i arbeidet når hun påpeker at de «kanskje halte ut tiden litt eller bare forholdt seg til sin PC og sitt».

5.1.3 Opplevelse av nye læringsmetoder

Det var også elever som skilte seg ut fra normalen i en positiv retning når det kom til arbeidsinnsats. Eleven i 6A som, etter Annes erfaringer, til vanlig ikke er like engasjert i skolearbeidet, jobbet veldig ivrig med opplegget denne timen. Det er mulig at denne eleven opplevde større forutsetninger for å mestre en oppgave der det var et åpent og større handlingsrom enn det denne eleven opplever på oppgaver som har et fasitsvar. Ulike typer oppgaver, vil kreve ulike tidligere erfaringer med mestring for å oppnå mestringsforventning. Hvor store forventninger man har for mestring, er tross alt både oppgave- og situasjonsspesifikk (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Her er det også verdt å trekke frem at skrivestilen for sanger kan bryte med elevenes forventning om hva skriving er (Dagsland et al., 2020). Friheten innen låtskriving vil kunne åpne nye muligheter for å oppleve mestring i skrivearbeidet. Dersom denne eleven har skrevet mye tidligere, kan det være at den opplever at den mestrer skriving godt. Da er muligens den kreative skrivingen og låtskriving av interesse, slik at det blir en motivasjonsfaktor (jf. Ryan & Deci, 2009).

For elevene var dette en ny måte å bearbeide læringen sin på. Gjennom læringsopplegg med estetiske aspekter kan elevene få prosessere kunnskapen på nye og flere måter (Sotiropoulou-Zormpala, 2012). Når det blir introdusert nye læringsmetoder, kan det diskuteres om engasjementet i arbeidet kommer fra av at metoden i seg selv er ny og spennende (Allern & Sæbø, 2010). På bakgrunn av det, vil det være mulig at grunnen til at eleven i 6A var engasjert i arbeidet og at de fleste elevene opplevde arbeidet som gøy, var nettopp det nye og spennende i dette opplegget. Dersom dette er tilfelle, vil et slikt undervisningsopplegg bli mottatt av elevene på samme måte i første omgang, men etter gjentatt bruk vil det kunne miste effekten, siden opplegget ikke lenger er en spennende avledning fra den vanlige undervisningen.

Alle elevene har ulike interesser og forutsetninger for å mestre ulike oppgaver (Olsen, 2020), noe som også kommer til syne i dette prosjektet. Selv om det kan se ut som at flerparten av elevene som deltok i dette undervisningsopplegget hadde tilnærmet normal arbeidsinnsats, var det noen utstikkere, både de som jobbet mer ivrig og mindre ivrig enn normalt. Selv om et slikt opplegg ikke treffer alle, kan det likevel være et potensielt opplegg for å få frem elever som ikke får vist frem sine ferdigheter og kunnskaper til vanlig. Kunnskaper og erfaringer kan vises på mange ulike måter (Selander & Kress,

2012), og det må derfor legges til rette for at elevene får representere kunnskapen på flere forskjellige vis. Dette går overens med at læreplanen sier at tilpasset opplæring skal, i størst mulig grad, skje gjennom variasjon og tilpasning for mangfoldet i klassen (Kunnskapsdepartementet, 2017).

5.1.4 Opplevelse av risiko

I et sosialpsykologisk syn på kreativitet vil de sosiale og miljømessige faktorene ha en påvirkning på det kreative (Imsen, 2015). Siden oppgaven var av en kreativ og åpen art, kan det hende at elevenes tanker rundt aksept fra andre var større enn i andre deler av skolearbeidet. Både Anne og Berit beskriver at noen elever klarer lettere å jobbe i grupper dersom det er tydeligere rammer og at oppgaven er mer rett frem. Slike oppgaver vil muligens innebære mindre risiko for å gjøre «feil». I disse tilfellene vil ikke andres reaksjoner være like betinget på om det er en «god idé», men heller om det er et rett svar. For elever som ikke tror de er kreative, uavhengig av hvor gode ideer de har, kan det være risikofyllt å ytre dem. Her vil det være elevens egne tanker om seg selv, ikke deres objektive evner, siden det ikke alltid er samsvar mellom «faktiske evner» og antatte evner (Bandura, 2012). Jeg satt faktiske evner i hermetegn her, siden kreativitet ikke nødvendigvis kun er en indre evne, men også avhengig av ytre faktorer (Imsen, 2015).

Kristoffersen (2020) mener motstanden elever kan oppleve i møte med kreativt arbeid og inkludering, for eksempel i gruppearbeid, er nyttig, siden det kan invitere elevene til å tenke nytt, eller som Dewey sier det, skal ikke motstand bli sett på som en hindring, men som en invitasjon til refleksjon (Dewey, 1934/2005, s. 46). Ved å se på den motstanden elevene kan oppleve i et kreativt arbeid som noe positivt, vil et slikt opplegg som jeg gjennomførte kunne bringe muligheter for refleksjon og nytenking. Selv om motstand i forbindelse med kreativ skrivning kan føre med seg både en følelse av risiko og usikkerhet, kan det fremme gode samtaler rundt måter å uttrykke seg på (Dagsland et al., 2020). På bakgrunn av dette, mener Dagsland et al. (2020) at situasjoner som kan medføre en viss grad av risiko burde bli ønsket velkommen. Dette vil kreve at man aktivt tar tak i disse mulighetene. Da jeg gjennomførte opplegget, hadde jeg ikke et stort fokus på å gripe disse mulighetene, siden dette aspektet kom overraskende på meg, og dermed endte flere elever som møtte motstand opp med å heller la være å prøve seg. Motstanden sitt potensial ble altså ikke nyttiggjort.

5.2 Ytre faktorer

Læreren kan ha stor påvirkning på elevenes opplevelse av skolehverdagen og undervisningsopplegg. Hvordan læreren velger å legge opp læringssituasjonene og hvilke holdninger læreren har med seg inn i klasserommet er derfor viktig for å skape god læring og gode opplevelser for elevene. Rammene rundt elevenes læring kan styrke både læring av kvalitet, motivasjon og følelsen av velvære hos elevene dersom rammene støtter opp under elevenes grunnleggende psykologiske behov (Ryan & Deci, 2017). Organiseringen av et opplegg der låtskriving brukes som en læringsmåte kan gjøres på flere ulike måter, både med tanke på kravene læreren setter på elevene, veiledningsmetoder og i hvor stort opplegget gjøres.

5.2.1 Lærerens syn på kreativitet

Ulike tanker rundt kreativitet, legger forskjellig vekt på hva slags resultat eller produkt som kreves før arbeidet kan sees på som kreativt. Schlitt (2013, referert i Lutnæs, 2020)

sin definisjon uttrykker at det kreves meningsfulle ideer og tolkninger for at det skal være kreativt, mens dersom vi ser til Biesta (2006), vil kun handlingen ved å skape noe nytt være kreativitet. Hvilket syn man som lærer velger å ta med inn i klasserommet, vil kunne være påvirkende for elevene sine opplevelser av mestring, noe som igjen vil ha en innvirkning på motivasjonen og arbeidsinnsatsen deres (Zimmerman, 1995). I løpet av mitt prosjekt var det store forskjeller på hva elevene klarte å produsere i løpet av undervisningsøktene. Dersom læreren gir uttrykk for at sangtekstene til elevene må oppnå en viss kvalitet eller være en viss mengde meningsfull før det kan kalles for et kreativt produkt, vil terskelen for at elevene opplever mestring være mye høyere enn dersom læreren har tanker om at alt elevene skaper er uttrykk for kreativt arbeid. Innen tankene om performativ læring ligger det skapende aspektet av dybdelæringen sentralt (Østern et al., 2019), og derfor kan det argumenteres for at det bør være et fokus på den skapende delen, altså prosessen, i læringsarbeid. Dersom fokuset kun er produktorientert, er det en fare for at elevene mister gleden av å skape sangteksten. Ved å ikke ha en åpenhet for ulike produkter og resultater i kreativt arbeid, kan skapergleden fort forsvinne (Willbergh, 2019).

Elevene selv var opptatt av at arbeidet deres skulle være bra, og både som Anne påpeker og som jeg la merke til selv, endte fort elevene opp med å stille spørsmål om «kan jeg skrive det?». Synet læreren har på resultatdelen når det kommer til kreativitet, om de fokuserer på prosessen eller produktet, kan også påvirke svarene som elevene får i slike spørsmål. Dette kan sees i tråd med den sosialpsykologiske tolkningen av kreativitet, at et kreativt produkt vil være avhengig av ytre vurderinger (Imsen, 2015). Læreren får til dels en definisjonsmakt over hva som er «bra nok» eller «kreativt nok». Dette kan forsvares gjennom at det gir læreren mulighet til å sikre kvalitet i læringen og arbeidet til elevene, men samtidig kan det også være motargumenter om at elevene får mindre rom til å selv få uttrykke seg og skape. Resultatene i en kreativ prosess vil være uforutsigbare, fordi kreativitet også handler om at man ikke vet hvor det ender opp (Willbergh, 2019).

Selv hadde jeg med meg et syn på linje med Biesta (2006) i løpet av undervisningsopplegget, at kreativitet i bunn og grunn handler om å skape noe, og valgte derfor å ikke legge meg opp i eventuelle sjangerfeil eller unormale setningsoppbygninger, men prøvde å støtte opp under det skapende i arbeidet til elevene. Det at jeg kom med positive tilbakemeldinger på det de hadde skapt i stedet for å rette på ting for at sangteksten skulle bli mer meningsfull, opplevde jeg at styrket motivasjonen og inntrykket elevene hadde overfor arbeidet. Her kan det også trekkes inn performativ læring. Denne typen læring har et fokus på både det skapende, relasjonelle og affektive i undervisningen (Østern et al., 2019). Målet med et slikt opplegg, etter mitt syn, er tross alt ikke at elevene skal skrive perfekte sangtekster, men å bruke prosessen til å gå inn i det naturfaglige temaet. Med andre ord så jeg på læringen som prosessorientert, heller enn resultatorientert.

5.2.2 Må produktet synges?

Elevene hadde ikke noe ønske om å synges foran klassen i løpet av undervisningsopplegget mitt, noe som også kom frem da jeg fikk spørsmålet om de måtte synges foran resten av klassen. Både Schei (2011) og Kulset (2019) beskriver at barn allerede i tidlig alder kan utvikle en skam over sin egen stemme, selv så tidlig som andre klasse (Schei, 2011, s. 92), og det kan derfor fint tenkes at det var elever i klassene jeg var innom som slet med en usikkerhet rundt hva andre tenkte om deres

sangstemme. Jeg ser på skillet mellom stemmeskam og scenefrykt som viktig, siden ubehaget ikke handler om aktiviteten i seg selv, men andres reaksjoner og oppfatninger av den som synger (Schei & Schei, 2017). Det kom tydelig frem at elevene var opptatt av hvordan medelevene deres oppfattet dem, og da vil terskelen for å synge kunne være enda større dersom de ikke er komfortable med stemmen sin fra før. I tillegg kom jeg som en person utenfra, en person de visste at studerte noe med musikk som ville høre. Dette kan ha fått dem til å oppleve meg som en dommer, slik som Schei (2011) beskriver.

Kulset (2019) sier at det krever et bevisst fokus på at stemmeskam eksisterer for å hjelpe noen å utfordre denne skammen. Det er mulig at jeg, gjennom positiv oppmuntring og støtte, kunne fått noen av elevgruppene til å fremføre den nyskapte sangen sin for klassen, uten at jeg kan si det helt sikkert. Jeg prøvde tross alt ikke for hard å presse elevene til å fremføre sangene de hadde skrevet. Oppmuntring fra andre kan ha en effekt på noens forventning om å mestre en oppgave (Skaalvik & Skaalvik, 2015), noe som muligens har en grad av overførbarhet til sang. Dette har størst effekt når oppmuntringen kommer fra en signifikant andre (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 23), noe læreren ofte er, men siden dette var mitt første møte med elevene, var sjansen på at de så på meg som en signifikant andre relativt liten. Dersom dette hadde vært en klasse jeg kjente godt, ville mulighetene for at oppmuntringen hadde en innvirkning mest sannsynlig vært større. En tanke jeg har i ettertid er: Ville det hatt en positiv eller potensiell negativ effekt på elevenes opplevelse av opplegget? Eller ville opplevelsen vært den samme?

Som lærer, er det mitt ansvar å gjøre elevene komfortable med å utfordre stemmeskammen (Schei, 2011) og prøve å skape et læringsrom der elevene kan få en mulig opplevelse av at de ikke kan gjøre «feil» når de synger (Kulset, 2019). Å skape et slikt rom vil være enklere når man er fast lærer enn dersom man kun er med klassen én gang, siden man har mer tid til å bearbeide en slik klassekultur. Elevene er tross alt bevisste på både læreren og medelevers vurderinger og reaksjoner (Skaalvik & Skaalvik, 2017). Ønsket de hadde om å ikke synge kan ha vært et forsøk på å beskytte selvet, ved å ikke la andre vurdere deres evne til å synge. Dersom man klarer å bygge opp et slikt læringsrom, der elevene kan synge foran hverandre uten frykt for hva medelevene tenker, mener jeg at elevene kan oppleve mestring for det de har produsert. Å synge er en kroppslig aktivitet, og dermed vil det kunne være en del av performativ læring, og videre bidra til dybdelæring (jf. Østern et al., 2019). Sangen kan også sees på som en representasjon av læringen (jf. Selander & Kress, 2012). Samtidig, kan det hende at elevene vil oppleve det som artig, slik som de elevgruppene som hadde det gøy da de satt og sang for seg selv, noe som også vil kunne bringe frem en indre motivasjon i arbeidet (jf. Ryan & Deci, 2009).

På en annen side kan man også stille spørsmålet om fremføringen av sangen egentlig er viktig i et slikt opplegg. Selv om elevene ikke trengte å presentere sangen sin for resten av klassen, opplevde jeg ikke at dette påvirket motivasjonen deres. Det er vanskelig å si sikkert, siden jeg ikke har en alternativ målestokk å sette disse tankene opp mot, men det er vert å trekke frem de elevene som stilte spørsmål om de måtte presentere. Det var ingen merkbar endring i verken arbeidsinnsats eller oppførsel etter de fikk svar om de ikke trengte å synge for resten av klassen. Når sangen utgår fra et slikt læringsopplegg, vil det likevel miste en av de estetiske dimensjonene i opplegget. Disse estetiske dimensjonene kan være viktige siden det estetiske er en fin inngang til tenking

(Willbergh, 2019). Likevel vil jeg påstå at selve låtskrivingen er et estetisk arbeid, som i større grad enn syngingen bidrar til de tankeprosessene estetisk arbeid åpner for. Dette fordi det er i låtskrivingen det skapende skjer. Det som blir viktig å overveie før læreren velger å fjerne syngingen, er at elevene ikke får mulighet til å lære av hverandres sanger. Derfor bør læreren tenke over om planen er at elevene skal lære av hverandres sanger, eller om det kun er gjennom den skapende prosessen de skal lære.

5.2.3 Autonomi som krever veiledning

Denne oppgaven gav elevene en del autonomi i arbeidet, siden de hadde en viss frihet i valg av tema og i det kreative. Å ha autonomi i det man gjør er viktig for å få en glede gjennom ulike aktiviteter (Ryan & Deci, 2009). Selv om ikke oppgaven i seg selv var frivillig, mener jeg at gjennom oppgavens åpne art og store handlingsrom, kunne elevene oppleve en viss grad av frivillighet i arbeidet. Dessuten, når en aktivitet eller oppgave blir sett på som interessant eller gøy fra elevene sin side, kan de ende opp med å få lyst til å gjennomføre den. Dette blir i likhet med en lek eller hobby (jf. Skaalvik & Skaalvik, 2015), og kan potensielt gi en opplevelse av frivillighet, selv om aktiviteten ikke er frivillig i utgangspunktet. Opplevelse av frivillighet er grunnsteinen innen autonomi (Ryan & Deci, 2017), og det viktig for å yte, spesielt når en aktivitet krever kreativitet og fleksibilitet (Ryan & Deci, 2006, s. 1564) slik som denne oppgaven krevde.

Likevel var det flere elever som syntes at oppgavens åpne form gjorde det utfordrende å arbeide med. Disse elevene trengte mye veiledning for å få fremgang i arbeidet sitt. At oppgaven ble opplevd som utfordrende for elevene, var i stor grad på grunn av mangelen på fasitsvar og at den utfordret til kreativ utfoldelse. En slik oppgave krever, som Anne sier det, at elevene må slippe seg litt løs. For elever som ikke har stor erfaring med kreativ skriving, kan dette oppleves som overveldende, siden det ikke er klare retningslinjer for arbeidet, og elevenes antakelser om mulighetene for mestring kan dermed være lavere og usikre enn i annet arbeid. Veiledning vil dermed bli ekstra viktig for elevenes arbeid når de skal arbeide med en oppgave der forventningene for mestring er noe usikkert (Skaalvik & Skaalvik, 2015).

En løsning på utfordringen med for åpne oppgaver, kan være bedre forberedelse av elevene, noe som Anne var veldig opptatt av i intervjuet. Anne mente at hennes elever ville dra nytte av å få vite hva oppgaven var i forkant av opplegget, slik at de visste hva de kom til. I kreativt arbeid kan det være positivt med motstanden man får gjennom løse arbeidsrammer og brudd på forventninger om hvordan skolearbeid ser ut (Dagsland et al., 2020; Kristoffersen, 2020). Denne motstanden kan bidra til at elevene får utforske uttrykksmåter og nytenking. Utbytte fra motstanden kommer likevel ikke av seg selv, så forberedelser av elevene og veiledning i startfasen blir viktig for å hjelpe elevene i gang med arbeidet. På denne måten, kan også elevene se at arbeidet kan være overkommelig, slik at elevene forstår at de har forutsetninger for å mestre oppgaven (jf. Bandura, 2012), og dermed er det mindre sjans for at de ikke gir opp når de møter på utfordringer (Zimmerman, 1995).

5.2.4 Muligheter ved en lengre tidsramme

Berit mente at klasse 6B kunne dra nytte av å ha et slikt opplegg over lengre tid, og heller gjøre det om til et større prosjekt eller en temauke. Denne tanken er absolutt en interessant tanke. Jeg måtte i dette prosjektet, både på grunn av tidsbegrensninger i masteroppgaven og begrensninger med tanke på tilgang til feltet, gjennomføre et opplegg som hadde mindre omfang i tid. Gjennom analysen, og å se datamaterialet i lys

av teori, ser jeg at det finnes flere muligheter ved å gjennomføre et slikt opplegg over lengre tid og som et større prosjekt.

Ved at opplegget kun varte i én undervisningsøkt, mente Berit at elevene så mer på oppgaven som en øvelse enn det som var intensjonen. Elevene innså relativt fort at de ikke fikk tid til å produsere et ferdig produkt. Ved å ha lengre tid på å jobbe med sangteksten de skulle lage, hadde elevene hatt større forutsetninger for å kunne fullført en mer ferdig tekst. På denne måten kunne elevene få tid til å skape meningsfulle kreative produkter, noe som til tider blir sett på som viktig i kreativt arbeid (Lutnæs, 2020). Spørsmålet jeg fikk fra en elev om de fikk jobbe videre med det samme neste naturfagtime, kan også ha vært et uttrykk for at de ønsket å få til et gjennomført arbeid. Hvorvidt kreativt arbeid krever meningsfulle resultater har jeg allerede diskutert, men uavhengig hvilket syn man har på dette området, mener jeg at det ikke kan sees på som negativt å gi elevene mulighetene til å skape gjennomarbeidete og ferdige produkter. Dette kunne også ha økt motivasjonen deres til å jobbe med teksten, siden de i større grad kunne forventet å få til en god tekst. Dette ser jeg i sammenheng med teorien om mestringsforventning, siden mengde tid er med på å styre hvordan elevene forutser sine sjanser om mestring (Skaalvik & Skaalvik, 2015).

Et prosjekt over lengre tid kunne også bidratt til større muligheter for dybdelæring, ved at elevene hadde fått mer tid til å gå i dybden på stoffet. Dette ville spesielt vært interessant i et prosjekt som går fra kryssfaglig til mer flerfaglig, slik Østern et al. (2019) beskriver, der det musikkfaglige får mer fokus og er en større del av opplegget. Dette ville også gjort at man kunne dratt større nytte av det multimodale og praktiske aspektet i læringen, gjennom et større fokus på det musikkfaglige. Disse aspektene er nyttige, siden slike kunnskaper er viktige i verdenen på utsiden av klasserommet (Selander & Kress, 2012), og kunne derfor også vært en pådriver for større opplevelse av autentisitet i arbeidet (jf. Herrington, Reeves & Oliver, 2014). I læreplanen for musikk er det flere mål for denne aldersgruppen som kunne blitt jobbet med i denne sammenhengen. Både «lytte, eksperimentere og skape nye uttrykk med instrumenter, kropp, stemme eller lyd fra andre kilder, og presentere resultatet» (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 7), «bruke fagbegreper i beskrivelse av og refleksjon over arbeidsprosesser, resultater, musikalske uttrykk og virkemidler» (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 7) og muligens «bruke teknologi og digitale verktøy til å skape, øve inn og bearbeide musikk» (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 7) kunne vært aktuelle i denne sammenhengen. Samtidig står det også at elevene skal få mulighet til å bruke fantasi og kreativitet i skapende arbeid (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 7), noe som går godt overens med et slikt opplegg. Mer fokus på den musikkfaglige biten av opplegget, kunne også gitt elevene muligheten til å jobbe mer med det som mange syntes var det artigste i dette prosjektet. Både Anne og Berit var tross alt tydelige på at det musikkfaglige var det som hadde størst appell for elevene.

Ved et slikt prosjekt kunne opplegget blitt bedre belyst fra både det musikkfaglige og det naturfaglige, og elevene kunne fått større utbytte av den utforskende og skapende prosessen. Østern et al. (2019) sine beskrivelser av dybdelæring som performativ læring ville i større grad vært en beskrivelse av et slikt opplegg. Som Østern og Dahl beskriver, er også performativ læring en relasjonell prosess som foregår gjennom interaksjoner (Østern et al., 2019). Dette er en ikke-forutsigbar prosess, og et større og mer omfattende prosjekt kunne muligens gitt større muligheter for disse interaksjonene ved at det blir mer tid til idémyldring og arbeid med trygghet i gruppene og trygghet i arbeid

med det åpne og kreative. For å trekke linjer tilbake til diskusjonen rundt bruken av sang i et slikt prosjekt, så kan det tenkes at et større samarbeid mellom naturfaget og musikkfaget et større prosjekt vil gi muligheter for, kan bidra til at det blir lettere å skape rammer der det oppleves som lettere og mer naturlig å skulle synge høyt. Utøvelse av sang er noe som står eksplisitt i læreplanen for musikk at elevene skal kunne (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 7).

6 Avslutning

I denne oppgaven, har jeg ved bruk av en casestudie forsøkt å svare på spørsmålet «hvordan opplever 6.-klassinger på en norsk skole å skape sangtekster som en tverrfaglig læringsmetode i naturfag?». Jeg gjennomførte et undervisningsopplegg i to sjetteklasser, og brukte observasjon, tilbakemeldinger fra elevene og intervju med lærerne deres som også observerte opplegget for å innhente empiri. Datamaterialet ble deretter analysert ved en tematisk analyse. En sammenfatning av de viktigste og mest interessante funnene blir presentert i neste delkapittel i et forsøk på å besvare problemstillingen. Etter presentasjonen av funnene, diskuterer jeg noen implikasjoner av dette prosjektet og tanker om hvordan det kan forskes videre på dette området.

6.1 Konklusjon av funn

Flesteparten av elevene hadde en positiv opplevelse i møte med denne læringsmetoden. Jeg vil påstå at bruk av låtskriving som en læringsmetode har et potensial i den norske skolen. Generelt var tilbakemeldingene fra elevene at en slik arbeidsmetode ble opplevd som en gøy måte å jobbe på. I dette tilfelle var det også en fordel at låtskrivingen kunne oppleves som autentisk på grunn av temaet. Det var noen elever i løpet av gjennomføringen av dette opplegget som hadde et større engasjement i oppgaven de fikk enn de vanligvis har i andre arbeids- og undervisningssituasjoner i skolen. En fordel ved et slikt undervisningsopplegg er mulighetene for at musikken kan være et interessepunkt som bidrar til indre motivasjon (jf. Ryan & Deci, 2009). Likevel er det viktig å påpeke at ikke alle elevene delte meningen om at læringsmetoden var gøy, og for flere var ikke interessen for musikk nok til å skape motivasjon i arbeidet. Noen av elevene trives også bedre med oppgaver som har tydeligere rammer og fasitsvar. I arbeidet med tilpasset opplæring gjennom variert undervisning, kan et slikt opplegg likevel være et nyttig verktøy for læreren for å nå mangfoldet av elever i klasserommet.

Det er viktig å påpeke at en slik arbeidsmetode også har sine svakheter. For mange elever ble oppgavens åpne art opplevd som utfordrende. Mange elever hadde overraskende store utfordringer med å slippe seg løs i arbeidet og trengte god veiledning for å komme i gang med skrivearbeidet. Noe av grunnen kan være at låtskriving bryter med de skrivetradisjonene som elevene er vant til i skolen, slik som Dagsland et al. (2020) beskriver. I tillegg kan det se ut som at elevene, gjennom usikkerhet rundt andres reaksjoner, kan synes at det er skummelt å skulle dele kreative ideer og tanker. Kreativitet har tradisjon for å bli sett på som betinget av det sosiale systemet et uttrykk er satt i (Imsen, 2015), noe som gjør at kreative uttrykk kan oppleves som mer utrygt å dele enn fagkunnskap, siden graden av kreativitet blir vurdert av mottakerne. En mulig kilde til opplevelsen av at det er skummelt å dele ideer kan også være usikkerhet i synet på seg selv og på sin posisjon i gruppen. Det var en viss sammenheng mellom hvem som deltok aktivt i arbeidet i dette opplegget og hvem som ifølge lærerne deltok aktivt i gruppearbeid på generell basis, noe som kan bygge opp under denne tanken, siden barn som er usikre på seg selv ofte deltar mindre i gruppearbeid (Skaalvik & Skaalvik, 2017).

Den samme usikkerheten ble også uttrykt gjennom elevenes motstand mot å presentere arbeidet sitt. De ønsket ikke å synge produktene sine. Flere av gruppene hadde ikke

produsert nok tekst på sangen sin til at det ville være mulig, men heller ikke de gruppene som hadde skapt et produkt var villige til å presentere. Men hvor nødvendig er egentlig syngingen i dette opplegget? Stemmeskam er en ting mange kan føle på (Schei, 2011; Kulset, 2018, 2019), og er dermed viktig for læreren å ta med i betraktningen. Engasjementet til elevene ble ikke påvirket i en negativ retning etter de fikk vite at de slapp å synge sangen sin foran resten av klassen. Diskusjonen rundt dette viste at å synge sangen de har skrevet ikke nødvendigvis er viktig for at de skal oppleve opplegget på en positiv måte.

I arbeid med bruk av låtskriving som en læringsmetode vil lærerens organisatoriske valg være viktige for hvordan elevene opplever læringsopplegget. Elevene vil bli påvirket av rammene rundt opplegget, for eksempel ved tidsbegrensninger. I mitt prosjekt var det satt av for kort tid, noe som førte til at elevene opplevde arbeidet som en smakebit av et større opplegg. Dette kan tyde på at én skoletime blir for kort tid for at elevene skal få en skikkelig opplevelse av hvordan et slikt arbeid er. Selv om det var forventet at en lengre tidsramme ville gjøre det lettere for elevene å sette seg skikkelig inn i arbeidet, var det overraskende hvor stor påvirkning tiden hadde på innstillingen deres. Dessuten ble det liten mulighet for elevene til å få oppleve mestring gjennom å skape et ferdig produkt, og de elevene som hadde utfordringer med å komme i gang, fikk lite tid til det faktiske arbeidet. I kreativt arbeid vil man ofte møte motstand (Dagsland et al., 2020; Kristoffersen, 2020), noe som ikke er negativt i seg selv, og kan gi muligheter for refleksjon (Dewey, 1934/2005) og nytenking (Kristoffersen, 2020), men det kan ta tid å jobbe med motstanden før man kommer til nytteverdien. God veiledning av elevene var nødvendig på grunn av motstanden de opplevde, og det kan se ut som at det krever en viss kompetanse for å klare å veilede dem godt i arbeidet med låtskriving.

6.2 Implikasjoner for studien

Dette masterprosjektet har sett på hvordan elevene opplever bruken av låtskriving som en tverrfaglig læringsmetode. En av tankene bak prosjektet var å undersøke om dette kunne være en potensiell tilnærming som lærerne kan ha i verktøykassen sin i arbeidet, og om en slik læringsmetode kan være med på å utfordre de mer tradisjonelle metodene som brukes i skolen. Det vil tross alt kunne være nyttig å utnytte elevenes kunnskaper og ferdigheter fra områder som ikke normalt inngår i skolearbeidet (Selander & Kress, 2012). Etter å ha gjennomført prosjektet, synes det at en slik læringsmetode kan oppleves som positiv av elevene, men at det likevel vil være områder som læreren bør tenke over før den eventuelt tar i bruk et slikt prosjekt i sin klasse.

Resultatene fra denne masterstudien tyder på at bruken av låtskriving som en læringsmetode vil ha større potensial dersom det blir satt av mer tid til prosjektet. Lengre tidsrammer vil også kunne åpne større muligheter for et flerfaglig samarbeid. Elevene trenger tid på å komme opp med ideer de kan bruke og å bearbeide sangteksten sin dersom de skal få skapt et produkt som de er fornøyde med og som er innholdsrikt. Et slikt prosjekt vil også stille krav til lærerens kompetanse, siden elevene synes det er uvant og utfordrende å arbeide på denne måten. Hvorvidt kompetansen må være innen musikk er ikke sikkert, men å klare å veilede elevene gjennom en prosess med kreativ skriving vil være viktig. Selv om det kan være uvant for elevene, erfarte jeg i mitt prosjekt at de kunne mestre arbeidet ved hjelp av god veiledning. En slik læringsmetode vil bryte med deres antakelser om hvordan læring skal foregå, noe som gjør at mange er usikre på hvor de skal starte og hvordan de skal gå frem i arbeidet. En god og felles

innføring i hvordan man kan arbeide med kreativ skriving, spesielt i sammenheng med sangtekster, kan muligens være en god start for flere elever i første omgang, men jeg antar at én-til-én-veiledning fortsatt vil være nødvendig. Dette vil også være en god grunn til å både sette av mer tid til opplegget og å bruke et flerfaglig samarbeid, der for eksempel både musikkfaget, naturfaget og norskfaget er involvert.

I tillegg mener jeg, etter å ha gjennomført mitt prosjekt selv, at et slikt opplegg gir læreren gode muligheter for relasjonsbygging. Dette er fordi opplegget ga mange situasjoner der det var mulig å snakke uformelt med elevene rundt interesser og annet mens de jobbet. For meg var gjennomføringen av undervisningsopplegget veldig givende på dette punktet, i tillegg til datamaterialet som ble generert.

6.3 Videre forskning

Diskusjonen i denne oppgaven har vært innovent tanken på å bruke prinsippet om låtskriving som en læringsmetode i et større og mer omfattende prosjekt i skolen. Det kan se ut som at det er gode muligheter, både for elevenes opplevelse av opplegget og for inngang til læring i et slikt prosjekt som går over lengre tid og som i større grad er flerfaglig (jf. Østern et al., 2019). Dette vil likevel måtte bli studert nærmere før det kan fastslås.

I tillegg vil det være nyttig å studere nærmere hvilket læringsutbytte elevene kan få gjennom denne læringsmetoden. Det er studier som viser til et godt potensial for læring gjennom bruk av låtskriving (Ward et al., 2018; White et al., 2004), men disse omhandler andre aldersgrupper og ulike kontekster enn den norske grunnskolen. Det vil også være interessant å se videre på hvilken effekt låtskriving som læringsmetode ville hatt i andre temaer som elevene ikke normalt møter på i musikken de hører på. Hvordan ville det truffet interessene deres, og ville man klart å skape autentisitet i slike situasjoner?

Referanser

- Alisaari, J. & Heikkola, L. M. (2016). Increasing fluency in L2 writing with singing. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 6(2), 271-292.
<https://doi.org/10.14746/sslit.2016.6.2.5>
- Allern, T. H. & Sæbø, A. B. (2010). Hva kan drama som læringsform bidra med i undervisnings- og læringsprosessen? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 94(3), 244-255.
<https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2010-03-06>
- An, S., Caparo, M. M. & Tillmann, D. A. (2013). Elementary Teachers Integrate Music Activities into Regular Mathematics Lessons: Effects on Students' Mathematical Abilities. *Journal for Learning through the Arts*, 9(1).
<https://doi.org/10.21977/D99112867>
- Bandura, A. (2012). On the Functional Properties of Perceived Self-Efficacy Revisited. *Journal of Management*, 38(1), 9-44.
<https://doi.org/10.1177/0149206311410606>
- Biesta, G. J. J. (2006). *Beyond Learning: Democratic Education for a Human Future*. Routledge.
- Biesta, G. J. J. (2014). *Utdanningens vidunderlige risiko* (A. Sjøbu, Overs.). Fagbokforlaget. (Opprinnelig utgitt 2014).
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology* 3(2), 77-101.
<https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Braun, V. & Clarke, V. (2012). Thematic analysis. I H. Cooper, P. M. Camic, D. L. Long, A. T. Panter, D. Rindskopf, & K. J. Sher (Red.), *APA handbook of research methods in psychology, Vol. 2. Research designs: Quantitative, qualitative, neuropsychological, and biological* (s. 57-71). American Psychological Association.
<https://doi.org/10.1037/13620-004>
- Braun, V., Clarke, V., Hayfield, N. & Terry, G. (2019). Thematic Analysis. I P. Liamputtong (Red.), *Handbook of Research Methods in Health Social Sciences* (s. 843-860). Springer Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-10-5251-4_103
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt forlag.
- Creswell, J. W. & Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative & mixed methods approaches* (5. utg.). SAGE.
- Crowther, G. J. & Davis, K. (2013). Amino Acid Jazz: Amplifying Biochemistry Concepts with Content-Rich Music. *Journal of chemical education*, 90(11), 1479-1483.
<https://doi.org/10.1021/ed400006h>
- Crowther, G. J., Wessels, J., Lesser, L. M. & Breckler, J. L. (2020). Is memorization the name of the game? Undergraduates' perceptions of the usefulness of physiology songs. *Advances in physiology education*, 44(1), 104-112.
<https://doi.org/10.1152/advan.00112.2019>
- Dagsland, S., Diesen, E. I. & Harstad, O. (2019, 30. oktober). *Lydrikk(k) -et flerfaglig samarbeidsprosjekt mellom universitetet og ungdomsskole*. NTNU Samfunn, språk og kultur. <https://www.ntnu.no/blogger/humsam/2019/10/30/lydrikk/>

- Dagsland, S., Diesen, E. I. & Harstad, O. (2020). Motstand som didaktisk potensial i kreative skriveprosesser. *Norsklæreren*, 44(3), 52-66.
<https://hdl.handle.net/11250/2825922>
- Dagsland, S., Diesen, E. I. & Harstad, O. (2021). Om havfruer og havmenn: Samspillet mellom sangtekst, beat og flow i elevlåten «Rundlurt» og i morsmålsfagets sanglyrikkundervisning. I L. Jølle, A. S. Larsen, H. Otnes & L. I. Aa (Red.), *Morsmålsfaget som fag og forskningsfelt i Norden* (s. 126-150). Universitetsforlaget. <https://doi.org/10.18261/9788215050997-2021-08>
- Dagsland, T. P. (2021). "Det blir ofte vanskelig å få til de tverrfaglige greiene": Et lærerperspektiv på tverrfaglighet. *Techne Serien - Forskning I sløjdpedagogik Och slöjdvvetenskap*, 21(3), 32-47. <https://doi.org/10.7577/TechneA.3861>
- Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora. (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora* (5. utg.). De nasjonale forskningsetiske komiteene.
<https://www.forskningsetikk.no/ressurser/publikasjoner/retningslinjer-nesh/>
- Dewey, J. (2005). *Art as Experience*. Penguin Group. (Opprinnelig utgitt 1934).
- Diesen, E. I., Harstad, O. & Dagsland, S. (2020). Trøblete tenåringstematikk Rapplyrisk posisjonering og tekstkompetanse i elev- og studentproduksjoner. *Norsklæreren*, 44(4), 60-73. <https://hdl.handle.net/11250/2732195>
- Eiksund, Ø. J. & Reistadbakk, E. (2020). Knowledge for the Future Music Teacher: Authentic Learning Spaces for Teaching Songwriting and Production Using Music Technology. I Ø. J. Eiksund, E. Angelo & J. Knigge (Red.), *Music Technology in Education: Channeling and Challenging Perspectives* (s. 181-209). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.108>
- Fangen, K. (2010). *Deltakende observasjon* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Halkier, B. (2012). Fokusgrupper. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder: Empiri og teoriutvikling* (s. 17-45). Gyldendal.
- Hanken, I. M. & Johansen, G. (2013). *Musikkundervisningens didaktikk* (2. utg.). Cappelen damm akademisk.
- Herrington, J. Parker, J. & Boase-Jelinek, D. (2014). Connected authentic learning: Reflection and intentional learning. *Australian Journal of Education*, 58(1), 23-35.
<https://doi.org/10.1177/0004944113517830>
- Herrington, J., Reeves, T. C. & Oliver, R. (2014). Authentic Learning Environments. I J. M. Spector, M. D. David, J. Elen & M. J. Bishop (Red.), *Handbook of research on educational communications and technology* (4. utg., s. 401-412). Springer.
<https://doi.org/10.1007/978-1-4614-3185-5>
- Høeg, E. & Hjertaker, E. (2019). Å lykkes med kreativt arbeid i samarbeidssituasjoner: Læring gjennom samarbeid: teorier, prinsipper og praksis. I K. H. Karlsen & G. B. Bjørnstad (Red.), *Skaperglede, engasjement og utforskertrang: Nye perspektiver på estetiske og tverrfaglige undervisningsmetoder som redskap i pedagogisk virksomhet* (s.103-120). Universitetsforlaget.
- Imsen, G. (2015). *Elevenes verden: Innføring i pedagogisk psykologi* (5. utg.). Universitetsforlaget.
- Imsen, G. (2017). *Lærerens verden: Innføring i generell didaktikk* (5. utg.). Universitetsforlaget.
- Johannessen, L. E. F., Rafoss, T. W. & Rasmussen, E. B. (2018). *Hvordan bruke teori?: Nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Universitetsforlaget.
- Johnson, B. & Christensen, L. (2012). *Educational Research: Qualitative, Quantitative, and Mixed Approaches* (4. utg.). SAGE.

- Kress, G. (2010). *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. Routledge.
- Kristoffersen, A. M. (2020). Mulighetsrom i møte mellom inkludering og estetisk tilnærming til læring i grunnskolen. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 4(1), 52-75. <https://doi.org/10.23865/jased.v4.1956>
- Kulset, N. B. (2018). *Din musikalske kapital*. Universitetsforlaget.
- Kulset, N. B. (2019). *Musikk og andrespråk: Norsk tilegnelse for små barn med et annet morsmål* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Skaperglede, engasjement og utforskertrang: Praktisk og estetisk innhold i barnehage, skole og lærerutdanning* (F-4452 B). <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/skaperglede-engasjement--og-utforskertrang/id2665820/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Ludke, K. M. (2018). Singing and arts activities in support of foreign language learning: an exploratory study. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 12(4), 371-386. <https://doi.org/10.1080/17501229.2016.1253700>
- Ludke, K. M, Ferreira, F. & Overy, K. (2014). Singing can facilitate foreign language learning. *Memory & cognition*, 42(1), 41-52. <https://doi.org/10.3758/s13421-013-0342-5>
- Lutnæs, E. (2020, 29. oktober). *Kreativ kompetanse i vurderingsskjema*. Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen. <https://kunstkultursenteret.no/ressursbase/kreativ-kompetanse-i-vurderingsskjema/>
- Lyngsnes, K. & Rismark, M. (2015). *Didaktisk arbeid* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook* (2. utg.). SAGE.
- Olsen, M. H. (2020). *Tilpasset opplæring og spesialundervisning*. Pedlex.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregående opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Orth, U. & Robins, R. W. (2014). The Development of Self-Esteem. *Current Directions in Psychological Science*, 23(5), 381-387. <https://doi.org/10.1177/0963721414547414>
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Cappelen Damm Akademisk.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2006). Self-Regulation and the Problem of Human Autonomy: Does Psychology Need Choice, Self-Determination, and Will? *Journal of personality*, 74(6), 1557-1586. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2006.00420.x>
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2009). Promoting Self-Determined School Engagement: Motivation, Learning, and Well-Being. I K. R. Wentzel & A. Wigfield (Red.), *Handbook of Motivation at School* (s. 171-195). Routledge.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2017). *Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*. Guilford Publications.
- Savin-Baden, M. & Major, C. H. (2013). *Qualitative Research: The essential guide to theory and practice*. Routledge.

- Schei, T. B. (2011). Kan stemmeskam overvinnes? Om helsefremmende aspekter ved profesjonelle sangeres identitetsarbeid. I K. Stensæth & L. O. Bonde (Red.), *Musikk, helse, identitet* (s. 85-105). Norges musikkhøgskole.
<http://hdl.handle.net/11250/172633>
- Schei, T. B., & Schei E. (2017). Voice Shame: Self-censorship in vocal performance. *The Singing Network*, 1.
<http://journals.library.mun.ca/ojs/index.php/singingnetwork/article/view/1813>
- Selander, S. & Kress, G. (2012). *Læringsdesign: - i et multimodalt perspektiv*. Frydenlund.
- Setyowati, L. & Sukmawan, S. (2019). Authentic Materials for Teaching Writing: A Critical Look. *International Journal of Language Education*, 3(2), 68-77.
<https://doi.org/10.26858/ijole.v3i2.9609>
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2015). *Motivasjon for læring: Teori og praksis*. Universitetsforlaget.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2017). Elevenes selvverd: Et aspekt ved mental helse. I M. Uthus (Red.), *Elevenes psykiske helse i skolen: Utdanning til å mestre egne liv* (s. 70-90). Gyldendal.
- Sotiropoulou-Zormpala, M. (2012). Aesthetic Teaching: Seeking a Balance between Teaching Arts and Teaching through the Arts. *Arts Education Policy Review*, 113(4), 123-128. <https://doi.org/10.1080/10632913.2012.719419>
- Sylte, A. L. (2016). *Profesjonspedagogikk: Profesjonsretting/yrkesretting av pedagogikk og didaktikk* (2. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (2012). Intervjuet: Samtalen som forskningsmetode. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder: Empiri og teoriutvikling* (s. 17-45). Gyldendal.
- Teigen, K. H. (2020, 31. august). Opplevelse. I *Store norske leksikon*.
<https://snl.no/.versionview/1237508>
- Thingelstad, C. (2010). Sang. I J. H. Sætre & G. Salvesen (Red.), *Allmenn musikkundervisning: Perspektiver på praksis* (s. 199-215). Gyldendal Akademisk.
- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Læreplan i musikk (MUS01-02)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/mus01-02>
- Ward, S. J., Price, R. M., Davis, K. & Crowther, G. J. (2018). Songwriting to learn: how high school science fair participants use music to communicate personally relevant scientific concepts. *International Journal of Science Education, Part B*, 8(4), 307-324. <https://doi.org/10.1080/21548455.2018.1492758>
- White, J., Dixon, M. & Smerdon, L. (2004). Learning 'Through' or Learning 'About'? The Ridiculous and Extravagant Medium of Opera: Gardner's Multiple Intellegences in Pre-Service Teacher Education. *Australian Journal of Teacher Education*, 29(2), 1-10. <https://doi.org/10.14221/ajte.2004v29n2.4>
- Willbergh, I. (2019). «Som om»-opplevelser - viktig for demokratiet: Undervisningens etiske dimensjon og dens begrunnelser. I K. H. Karlsen & G. B. Bjørnstad (Red.), *Skaperglede, engasjement og utforskertrang: Nye perspektiver på estetiske og tverrfaglige undervisningsmetoder som redskap i pedagogisk virksomhet* (s. 225-239). Universitetsforlaget.
- Yin, R. K. (2018). *Case Study Research and Applications: Design and Methods* (6. utg.). SAGE.
- Zimmerman, B. J. (1995). Self-efficacy and educational development. I A. Bandura (Red.), *Self-Efficacy in Changing Societies* (s. 202-231). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511527692.009>

Østern, T. P., Dahl, T., Strømme, A., Petersen, J. Aa., Østern, A.-L. & Selander, S. (2019). *Dybde//læring: - en flerfaglig, relasjonell og skapende tilnærming*. Universitetsforlaget.

Vedlegg

Vedlegg 1: Intervjuguide

Vedlegg 2: Informasjonsskriv/samtykkeskjema

Vedlegg 3: NSD-godkjenning

Vedlegg 1: Intervjuguide

Intervjuguide

Til meg selv:

Husk å gi tid til å få svar. Ikke vær redd for tenkepauser, selv om det kan oppleves ubehagelig.

Lytt godt, og still oppfølgingsspørsmål der du føler det er oppklarende eller der det kommer frem gode poeng.

Vær høflig, og ikke press dersom den du intervjuer ikke ønsker å svare.

Intervjuguide

1. Intro

- Uttrykk rettigheter. Alt blir anonymisert, og du har rett til å trekke deg når som helst, også ved en senere anledning. All data vil da bli slettet. Ta kontakt på mail eller telefon (finnes på informasjonsskrivet).
- Spørsmålene vil handle om hvordan elevene opplevde læringsopplegget, og du skal svare slik du mener de gjorde det, ut fra dine inntrykk og tolkninger. Det er viktig for meg og prosjektet at du nevner det du tror, selv om du ikke vet sikkert.
- Problemstillingen er: *Hvordan opplever 5.-7.-klassinger å skape sangtekster som en tverrfaglig læringsmetode i den norske grunnskolen?*
 - Har du noen tanker rundt dette fra før?
 - Har elevene erfaring med slik type arbeid fra tidligere?

2. Om elevenes opplevelse

- La du merke til noe i løpet av læringsopplegget som du ønsker å nevne?
- Ut fra ditt inntrykk, hvordan mener du at elevene opplevde aktiviteten?
- Hvordan mener du at elevenes motivasjon var i denne aktiviteten?
- Tror du elevene ser nytte eller relevans i slikt type arbeid?
- Er det de samme som arbeidet godt med denne aktiviteten som til vanlig? Hvis ikke, på hvilke måter skilte det seg ut fra normalen?
 - Hvis ja; Hva tror du kan være grunnen?
- Oppfattet du det som at elevene synes det var en gøy måte å arbeide med fagstoffet på?
 - Hvis ja; Hva ved aktiviteten tror du appellerte til elevene?
 - Hva appellerte ikke til elevene?
- Er det aspekter ved opplegget som du tror føltes, eller kunne ha føltes, utrygt eller ubehagelig for elevene?
 - På hvilken måte?
- Ut fra din profesjonelle kunnskap, hvordan tror du det samme opplegget ville fungert i andre klasser?

- Hva ville vært annerledes?

3. Spørsmål som må lages etter opplegg

- Bruk observasjonene til å skape flere spørsmål etter opplegget.
- Hørte jeg at det ble sagt noe?
- Er det noe spesielt jeg la merke til?

4. Avslutning

- Er det noe annet du ønsker å trekke frem eller noe du mener at jeg burde vite?
- Gjenta rettigheter. Alt blir anonymisert, og du har rett til å trekke deg når som helst, også ved en senere anledning. All data vil da bli slettet. Ta kontakt på mail eller telefon (finnes på informasjonsskrivet).

Vedlegg 2: Informasjonsskriv/samtykkeskjema

Vil du delta i forskningsprosjektet

Låtskriving som en tverrfaglig læringsmetode på mellomtrinnet

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan elever på mellomtrinnet opplever bruken av låtskriving som en tverrfaglig læringsmetode i skolen. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Prosjektet skjer i forbindelse med masteroppgaven til Magnus Aanonsen innen kunstfagdidaktikk ved NTNU. Målet er å undersøke hvordan elever på mellomtrinnet opplever bruken av sangskrivning som en læringsaktivitet for å lære innholdet i ulike fag, her med fokus på naturfag. Studien innebærer gjennomføring av et læringsopplegg, for så et intervju med faglærer som har større mulighet til å tolke elevenes uttrykk.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

NTNU er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg har kontaktet skolen du jobber på for å høre om dere hadde noen som kunne være interessert i å delta i forskningsprosjektet mitt.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at jeg gjennomfører et undervisningsopplegg i klassen din mens du observerer elevene. I etterkant av undervisningsopplegget vil det også innebære at du deltar i et intervju, der du svarer på spørsmål om hvordan du tolker elevenes opplevelser i løpet av undervisningsopplegget. Intervjuet er planlagt å ta mellom 30 til 45 min, og lyden vil bli tatt opp. Opptaket skal transkriberes anonymisert, før det blir slettet. Både undervisningsopplegget og intervjuet tilpasses din timeplan. Hva du skal se etter i løpet av observeringen avtales på forhånd, og i intervjuet skal du ikke trenge å dele personidentifiserbare opplysninger om elevene, men heller generelle observasjoner fra klassen som helhet. Disse spørsmålene vil omhandle hvordan elevene i klassen arbeidet, engasjerte seg og motivasjonen deres i forhold til normalen.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er kun masterstudent Magnus Aanonsen som skal høre opptak fra intervju, og veileder Øyvind Johan Eiksund får tilgang til anonymisert transkripsjon.

Opptaket blir gjort på båndopptaker eid av NTNU, og transkriberes direkte fra den. Alle navn vil bli omgjort til fiktive navn i transkriberingsprosessen. Ingen vil kunne identifiseres gjennom dataen etter transkripsjonen er gjort.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Alt av dataen anonymiseres gjennom at intervjuet transkriberes, og opptak slettes når transkripsjonen er ferdig. Videre slettes transkripsjonen når oppgaven er godkjent, noe som etter planen vil være i løpet av sommeren 2022.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra NTNU har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å vite mer om eller benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Magnus Aanonsen, masterstudent ved Norges Teknisk-naturvitenskapelige Universitet.
 - Tlf: 46829425.
 - Mail: magnaan@stud.ntnu.no
- Veileder: Øyvind Johan Eiksund, Førsteamanuensis i musikk. Fagseksjonsleiar kunstfaga, kroppsøving og idrett.
 - Tlf: 73412845
 - Mail: oyvind.j.eiksund@ntnu.no
- Vårt personvernombud: Thomas Helgesen
 - Tlf: 93079038
 - Mail: thomas.helgesen@ntnu.no

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

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Magnus Aanonsen
(Masterstudent)

Øyvind Johan Eiksund
(Veileder)

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Låtskriving som en tverrfaglig læringsmetode på mellomtrinnet», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju.
- å delta i samtale før gjennomføring av prosjekt.

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: NSD-godkjenning

07.06.2022, 17:36

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

[Meldeskjema](#) / [Låtskriving som en tverrfaglig læringsmetode på mellomtrinnet](#) / Vurdering

Vurdering

Referansenummer

850840

Prosjekttittel

Låtskriving som en tverrfaglig læringsmetode på mellomtrinnet

Behandlingsansvarlig institusjon

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) / Institutt for lærerutdanning

Prosjektansvarlig

Øyvind Johan Eiksund

Student

Magnus Aanonsen

Prosjektperiode

24.08.2021 - 25.05.2022

[Meldeskjema](#) 

Dato	Type
27.01.2022	Standard

Kommentar

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg 27.01.2022, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 25.05.2022.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18) og dataportabilitet (art. 20).

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig

institusjon.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fyll-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema> Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet i tråd med den behandlingen som er dokumentert.

Kontaktperson hos NSD: Olav Rosness, rådgiver.

Lykke til med prosjektet!

