

Knut-Alfred Haugland

Ungdomsskoleelever og musikklytting i arbeidstimer

En hermeneutisk-fenomenologisk studie om musikklytting, motivasjon og konsentrasjon.

Masteroppgave i Musikkdidaktikk - Grunnskolelærerutdanning 5-10.

Veileder: Øyvind Johan Eiksund

Mai 2023

Knut-Alfred Haugland

Ungdomsskoleelever og musikklytting i arbeidstimer

En hermeneutisk-fenomenologisk studie om
musikklytting, motivasjon og konsentrasjon.

Masteroppgave i Musikkdidaktikk - Grunnskolelærerutdanning 5-10.
Veileder: Øyvind Johan Eiksund
Mai 2023

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



Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

I denne musikkdidaktiske masteroppgaven belyses en påstand om at det kan være en mulig påvirkning på konsentrasjon og motivasjon hos elever, gjennom å ta i bruk musikklytting i arbeidstimer på skolen. Ved å rette søkelyset mot elevenes selvbestemmelse, og la dem medvirke i valget av egen arbeidsmåte, utforskes hvilke opplevelser de har av egen motivasjon og konsentrasjon til arbeid med skole mens de lytter til musikk. Målsettingen med studien er å gi elevene både en mulighet til å medvirke til sin egen læring, og en stemme til å si deres meninger om det å lytte til musikk mens de jobber med skole.

I det nye kunnskapsløftet LK20 sin overordnede del, blir det lagt stor vekt på å fremme motivasjon hos elever, og gi dem læringsstrategier som kan legge grunnlag for livslang læring. Ved å trekke inn elevenes egne arbeidsmetoder, som de selv allerede tar i bruk utenfor skolen, kan det tenkes at man kan støtte opp og hjelpe elevene med å forme gode læringsstrategier og læringsrutiner.

Studien er en kvalitativ studie med en hermeneutisk-fenomenologisk tilnærming, og den baserer seg på to semi-strukturerte intervjuer i grupper med elever på 8-trinn. For å skape meningsenheter av disse intervjuene, ble de analysert gjennom en fortolkende fenomenologisk analyse (IPA). Gjennom diskusjonen av det analyserte materialet, kom det frem antydninger fra elevene, gjennom deres egne opplevelser av å ta i bruk musikklytting i arbeidstimer, på både positive og negative påvirkninger av deres motivasjon og konsentrasjon. Det tyder på at dette er en individuell sak, men datamaterialet peker mot at det kan være mulig å påvirke både motivasjon og konsentrasjon i arbeidstimer gjennom frivillig musikklytting.

Abstract

In this musicdidactic master's thesis, an assertion that there may be a potential impact on concentration and motivation among students, by incorporating music listening during normal tasksolving classes in school. By focusing on students' autonomy, and allowing them to participate in the choice of their own working method, the study explores their experiences of motivation and concentration while listening to music during school work. The aim of the study is to provide students an opportunity to contribute to their own learning, and to give them a voice to express their opinions about listening to music while working on school tasks.

In the new curriculum framework, LK20, there is a strong emphasis on promoting student motivation, and providing them with learning strategies that can lay the foundation for lifelong learning. By incorporating students' own working methods, which they already utilize outside of school, it is conceivable that teachers can support and help students develop effective learning strategies and routines.

The study is a qualitative study with a hermeneutic-phenomenological approach, based on two semi-structured interviews, conducted in groups with 8th-grade students. To extract meaningful units from these interviews, an Interpretative Phenomenological Analysis (IPA) was employed. Through the discussion of the analyzed material, indications emerged from the students regarding their own experiences of using music listening during work hours. These indications showed both positive and negative influences on their motivation and concentration. This suggests that it might be an individual matter, but as the data indicates, it may be possible to influence both motivation and concentration during tasksolving classes in school, through voluntary music listening.

Forord

Med denne masteroppgaven levert, markeres slutten på min tid som lærerstudent i bartebyen Trondheim. Det er selvsagt en vemodig følelse, å skulle skrive forord for den siste oppgaven jeg leverer på dette femårige studiet, men det kjennes også på en rar måte litt godt. Dette semesteret har vært en berg-og-dalbane av følelser, slit, oppturer og nedturer, og hvor i alle dager ble det av april 2023? Det er allikevel en herlig følelse å kunne reise seg fra mastersalplassen, som har vært mitt hjem i nærmere 40 dager, og si at jeg klarte det! Jeg har klart å komme meg gjennom en oppgave som jeg mest sannsynlig aldri kommer til å toppe innenfor academia, og det også føles litt godt. Men jeg har selvsagt ikke gått på denne stien alene, og det er flere som fortjener en stor takk!

Først vil jeg takke min veileder, Øyvind Johan Eiksund, for gode veiledninger underveis og helt fantastiske samtaler hvor store deler av denne masteroppgaven ble til. Tusen takk.

Videre vil jeg rette en takk til lærerne og elevene ved skolen hvor jeg fikk lov til å gjøre datainnsamlingen min. Jeg vil takke lærerne for at jeg fikk være med og låne elevene deres i en ellers travel hverdag, og jeg vil takke elevene for at de stilte med et åpent sinn, stort engasjement og åpenhet rundt deres opplevelser underveis.

Jeg vil også takke musikklassen jeg har vært så heldig å få være en del av. Takk for godt samhold, mange gode samtaler, for minneverdige stunder på dagtid, og (mindre) minneverdige stunder på nattestid, gjennom snart fem år.

Til slutt vil jeg rette en stor takk til mamma, Mette Ulrichsen, som har vært en viktig støttespiller gjennom hele denne prosessen. I tillegg har hun vært et tålmodig esel, som Henrik Wergeland ville kalt det, og lest korrektur for meg, og gitt viktige tilbakemeldinger som har ført denne oppgaven helt frem til målstreken. Tusen takk.

Med dette vil jeg vennligst få be deg, leseren av denne masteroppgaven, med på å lukke kapittelet i livet mitt som student, ved å åpne opp kapittel 1 i «Ungdomsskoleelever og musikklytting i arbeidstimer – En hermeneutisk-fenomenologisk studie om musikklytting, motivasjon og konsentrasjon».

Jeg ønsker deg en god fornøyelse, og god lesing!

Innholdsfortegnelse

<i>Figurer</i>	x
1 Innledning	11
1.1 <i>Hensikt og bakgrunn med masteroppgaven</i>	11
1.2 <i>Problemstilling</i>	12
1.3 <i>Tidligere forskning</i>	12
1.4 <i>Begrepsavklaring og avgrensning</i>	13
1.4.1 <i>Motivasjon for læring</i>	13
1.4.2 <i>Konsentrasjon</i>	13
1.4.3 <i>Arousal og humør</i>	14
1.4.4 <i>Læringsmiljø</i>	14
1.5 <i>Tidlige antagelser</i>	14
1.6 <i>Oppgavens struktur</i>	15
2 Teori	16
2.1 <i>Motivasjon for læring</i>	16
2.1.1 <i>Mestringsforventning</i>	16
2.1.2 <i>Self-Determination Theory</i>	17
2.1.2.1 <i>Indre motivasjon</i>	18
2.1.2.2 <i>De fire nivåene av ytre motivasjon</i>	19
2.2 <i>Musikk og identitet</i>	20
2.2.1 <i>Musikk og følelser</i>	20
2.2.2 <i>Guilty pleasures</i>	21
2.3 <i>Konsentrasjon</i>	21
2.4 <i>Elevbestemt læringsrom</i>	22
2.4.1 <i>Autentisk læringsrom</i>	23
3 Forskningsdesign	25
3.1 <i>Vitenskapsteoretisk posisjonering</i>	25
3.2 <i>Etiske overveielser</i>	27
3.2.1 <i>Etiske prinsipper</i>	27
3.2.2 <i>Forforståelse</i>	29
3.3 <i>Metoder for å generere empiri</i>	30
3.3.1 <i>Utvalget i mitt prosjekt</i>	30
3.3.2 <i>Semi-strukturert gruppeintervju</i>	30
4 Analyse	32
4.1 <i>IPA-metoden</i>	32
4.1.1 <i>Mitt første møte med teksten</i>	32
4.1.2 <i>Identifisering av temaer</i>	32
4.1.3 <i>Overordnet gruppering av temaer</i>	32
4.1.4 <i>Oversiktstabell</i>	33

5	Diskusjon	34
5.1	<i>Personlighet og autonomi</i>	34
5.1.1	Selvstyre.....	34
5.1.2	Identitet.....	36
5.1.3	Assosiasjoner.....	37
5.2	<i>Indre påvirkningsfaktorer</i>	38
5.2.1	Affekt.....	38
5.2.2	Utsoning.....	40
5.2.3	Fokus.....	41
5.3	<i>Ytre påvirkningsfaktorer</i>	43
5.3.1	Rammefaktorer.....	44
5.3.2	Distrasjon.....	45
6	Avsluttende drøfting	47
6.1	<i>Konklusjon</i>	47
6.2	<i>Veien videre</i>	49
7	Litteratur	50
8	Vedlegg	55
8.1	<i>Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD</i>	56
8.2	<i>Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring</i>	57
8.3	<i>Vedlegg 3: Intervjuguide</i>	60

Figurer

Figur 1: The SDT Continuum of Relative Autonomy (Ryan & Deci, 2016, s. 102).	18
Figur 2: Oversiktstabell fra IPA-analyse.	33

1 Innledning

«Kan vi høre på musikk mens vi jobber?», «Vi fikk lov i forrige uke av vikaren», «Jammen jeg jobber bedre når jeg hører på musikk».

Dette er tre oppdiktede fraser som har en stor likhet med hva jeg husker ble spurt i nesten hver eneste arbeidstime da jeg gikk på ungdomsskolen. Det var en generell konsensus hos meg og mine medelever om at vi faktisk jobbet bedre med musikk på øret, og stort sett hver eneste gang fikk vi et nei fra læreren. Når jeg nå snart er ferdig med min mastergradsavhandling finner jeg meg selv i situasjoner hvor jeg nærmest ikke klarer å studere uten å ha musikk i umiddelbar nærhet, og jeg ser mange studenter rundt meg som også har behov for å stenge omverdenen ute. Gjennom dette masterprosjektet har jeg sett på om dette også kan være tilfellet i norsk ungdomsskole i dag.

1.1 Hensikt og bakgrunn med masteroppgaven

Musikk har alltid vært en stor del av min oppvekst, og generell hverdag. Jeg har spilt piano siden jeg var ti år, var med i en amatørmusikalgruppe fra jeg var 12 år, gikk på musikklinja da jeg gikk på videregående, og nå til slutt skriver jeg en mastergrad innenfor musikkdidaktikk ved grunnskolelærerutdanningen. Musikk har altså vært en stor del av mitt liv og min oppvekst, og jeg vil påstå at det er en stor del av min identitet. Dette er jeg ikke alene om. Ifølge Statistisk Sentralbyrå sitt mediebarometer for 2021 så sier nemlig 58% av befolkningen i Norge at de lytter til lydmedier på en gjennomsnittsdag (Schiro, 2021). I tillegg til at mange lytter til musikk, så er musikk også blitt rangert blant topp ti ting som individer kaller høyst lystbetont, og det spiller en stor rolle i livene til mange (Salimpoor et al., 2009).

Denne studiens opprinnelse er en god blanding av min egen opplevelse med å lytte til musikk mens jeg studerer, en generell oppfattelse av at det er flere rundt meg som har liknende rutiner når de studerer, samt en studie utført av Rauscher et al. (1993). I studien deres kom det frem en idé om at man kunne gjøre det bedre på oppgaver hvor det krevdes logisk tenking og oppnå en høyere IQ, ved å høre på en sonate skrevet av Mozart. Dette har i senere tid fått tilnavnet *Mozart-effekten*, og er i flere tilfeller blitt kritisert (Črnčec et al., 2006; McKelvie & Low, 2002). Rauscher et al. blir også kritisert for at studien kun viser en forbedring i testresultater, men viser ingen resultater som holder mål mot at du får en økning i intelligens av å høre på Mozart (Jones et al., 2006). Det gir deg altså ikke en høyere IQ av å bare høre på et stykke av Mozart, men det kan påvirke hvordan du opplever situasjonen gjennom å f.eks. gjøre deg gladere eller roligere. Senere er det også blitt forsket på om det er nødvendig at det er musikk skrevet av Mozart som blir spilt, noe Ivanov og Geake (2003) skriver at ikke er tilfellet. Dette ga meg en inngang til det som har blitt mitt masterprosjekt; å se på om musikklytting kan ha en innvirkning på elevers motivasjon og konsentrasjon.

Videre oppdaget jeg, gjennom mine litteratursøk, at mesteparten av forskningen som er gjort på forbindelsen mellom lytting til bakgrunnsmusikk og motivasjon/konsentrasjon, er nesten utelukkende kvantitative forskningsartikler fra en forskers synspunkt (Ador et al., 2022; Anderson & Fuller, 2010; Cloutier et al., 2020; Kumar et al., 2016; Salimpoor et

al., 2009). På bakgrunn av dette funnet, følte jeg meg mer og mer dratt mot å utføre et forskningsprosjekt med en mer kvalitativ inngang, og dette ledet meg til beslutningen av å forske på et utvalg elevers opplevelse av å lytte til musikk i arbeidstimer. Som Anderson og Fuller (2010) skriver, så hevder elever og studenter ofte at de jobber mer effektivt når de lytter til musikk. Dette ville jeg sette søkelys på, med fenomener som motivasjon og konsentrasjon i hovedfokus, fra elevenes perspektiver.

1.2 Problemstilling

I dette musikkdidaktiske masterprosjektet vil jeg forske på hvordan musikklytting kan medvirke til konsentrasjon og motivasjon i arbeidstimer på ungdomstrinnet, samt hvordan det kan være med å gi elevene en stemme i organiseringen og utformingen av deres egne læringsmiljø. Problemstillingen jeg har valgt å belyse, lyder slik:

«Hvordan kan musikklytting bidra til ungdomsskoleelevers opplevelse av motivasjon og konsentrasjon i arbeidstimer?»

Gjennom denne problemstillingen er jeg ute etter å belyse et utvalg ungdomsskoleelever sine opplevelser av å lytte til musikk i arbeidstimer, og se om selve musikklyttingen kan være med å påvirke elevenes evne til å konsentrere seg og oppleve motivasjon. For å besvare denne problemstillingen har jeg valgt en abduktiv inngang, og å ta i bruk en hermeneutisk-fenomenologisk posisjonering. Jeg ønsker å besvare denne problemstillingen gjennom å trekke ut essensen fra mine forskningsdeltakeres opplevelser, og gjengi deres syn på det, samt mine tolkninger av disse opplevelsene. For å hjelpe meg med å besvare denne problemstillingen har jeg kommet frem til disse tre forskningsspørsmålene:

1. *Hvordan opplevde mitt utvalg av elever på ungdomstrinnet det å lytte til musikk mens de hadde arbeidstimer i fag som norsk og KRLE?*
2. *På hvilke måter opplevde elevene at musikklyttingen påvirket deres motivasjon og konsentrasjon?*
3. *Hvordan kan musikklytting forstås som et virkemiddel i utformingen av elevenes læringsmiljø?*

1.3 Tidligere forskning

Som beskrevet i 1.1: *Hensikt med masteroppgaven*, så utførte jeg litteratursøk for å se hva som tidligere var forsket på når det kommer til bakgrunnsmusikk og motivasjon/konsentrasjon. Litteratursøkene jeg har gjort har gått gjennom Oria og Google Scholar, hvor jeg tok i bruk norske og engelske versjoner av ord som *motivasjon*, *konsentrasjon*, *skole*, *klasserom*, *bakgrunnsmusikk*, *Mozart-effekten*, *musikklytting*, *arousal*, i forskjellige kombinasjoner. Disse litteratursøkene resulterte blant annet i funnet jeg beskrev i kapittel 1.1; at forskning på dette feltet stort sett baserer seg på kvantitative studier med forskerens perspektiver i fokus, og datamaterialet deres baseres hovedsakelig på resultater av prøver. (Ador et al., 2022; Anderson & Fuller, 2010; Cloutier et al., 2020; Kumar et al., 2016; Salimpoor et al., 2009; Thompson et al., 2001).

En viktig del av mitt prosjekt vil være å lage en kobling mellom musikk, humør, arousal og følelser. Dette kan tenkes å være en grunn for at musikk kan påvirke produktivitet, konsentrasjon og motivasjon. Cloutier et al. (2020), Kumar et al. (2016), Steele (2000)

og Thompson et al. (2001) har alle utført studier hvor de ser på om en positiv endring i enten arousal, humør eller følelser generelt, kan ha en mulig positiv effekt på mennesker med tanke på produktivitet og motivasjon. Her har de kommet frem til litt forskjellige resultater, blant annet (1) at beroligende behagelig musikk kan ha en innvirkning på reaksjonsevne (Cloutier et al., 2020); (2) at studenter har en positiv oppfatning av å ta i bruk musikk mens de studerer, og at positive innvirkninger på deres humør kan føre til økt konsentrasjon og motivasjon mens de studerer (Kumar et al., 2016); (3) at en positiv økning av arousal og humør kan være en forklaring på hvorfor Rauscher et al. (1993) sin studie kom frem til at man ble smartere, eller scoret høyere på testen (Steele, 2000; Thompson et al., 2001).

For å konkludere, så har litteratursøket mitt gjort det klart for meg at jeg vil bidra til forskning på en mulig sammenheng mellom musikklytting, motivasjon og konsentrasjon, ved å vise frem elevenes egne opplevelser av å ta i bruk musikklytting aktivt i arbeidstimer, og tolke disse opplevelsene opp mot teori om konsentrasjon og motivasjon. I tillegg vil jeg se på hvordan musikklytting kan bidra til å utforme elevenes læringsmiljø.

1.4 Begrepsavklaring og avgrensning

I møte med problemstillingen, forskningsspørsmålene og tidligere forskning, ser jeg det nødvendig og hensiktsmessig å avklare noen av begrepene som jeg kommer til å ta i bruk videre i oppgaven. Samtidig er denne avklaringen med på å avgrense noen av de større konseptene som jeg tar i bruk i oppgaven.

1.4.1 Motivasjon for læring

Det første store fokusområdet som kommer til å gå igjen i teksten er *motivasjon*. Det gjør seg aktuelt i denne masteroppgaven ved å være et av to store fenomener som jeg omtaler i problemstillingen; men siden motivasjon finnes i alle livets områder (Skaalvik & Skaalvik, 2021), har jeg valgt å avgrense det til motivasjon for læring, slik Skaalvik og Skaalvik har fremstilt det (s. 132). I tillegg til at motivasjon finnes innenfor alle felt, og på mange måter er avgjørende for hvilke aktiviteter vi velger å gjøre (Skaalvik & Skaalvik, 2015), har det oppstått mange teorier som prøver å forklare forskjellige sider av motivert atferd (Skaalvik & Skaalvik, 2021). Med tanke på oppgavens omfang, har jeg derfor valgt å fokusere på en enkelt motivasjonsteori, Ryan og Deci sin *self-determination theory (SDT)* (Ryan & Deci, 2000, 2016; Skaalvik & Skaalvik, 2015, 2021), samtidig som jeg trekker inn noen tanker fra Bandura sin teori om mestringsforventning.

1.4.2 Konsentrasjon

Det andre store fokusområdet fra problemstillingen min er *konsentrasjon*. Som Hanssen og Gunnberg (2007) forklarer, så er konsentrasjon og oppmerksomhet vesentlig for et positivt læringsresultat, fordi man ikke kan behandle informasjon som man ikke oppfatter (s. 23). Konsentrasjon og oppmerksomhet brukes her om hverandre, og i synonymordboka står disse ordene listet som synonymer, samtidig som fremmedordboka definerer konsentrasjon som *samling av oppmerksomhet om noe bestemt*. På samme måte som motivasjon, så er konsentrasjon et omfattende fenomen. Derfor har jeg valgt å se på konsentrasjon som konsentrasjonsevne, evnen til å konsentrere seg, og tredelingen av konsentrasjonsevne som Hanssen og Gunnberg (2007) omtaler: *fokusering, delt oppmerksomhet og utholdenhet* (s. 24).

1.4.3 Arousal og humør

Som beskrevet i 1.3: *Tidligere forskning*, så er det gjort flere studier som ser på en sammenheng mellom en positiv økning i arousal og humør, og produktivitet og motivasjon. Arousal er tett tilknyttet stimulering og avslapping (Cloutier et al., 2020), og det brukes innenfor nevrobiologien som en økning av elektrisk aktivitet i hjernen¹. Jeg har lett etter en norsk oversettelse, men har ikke funnet en oversettelse som jeg mener gjengir ordets fulle mening. Derfor har jeg valgt å ta i bruk det engelske ordet arousal videre i denne oppgaven.

1.4.4 Læringsmiljø

Et læringsmiljø vil være til stede i alle klasserom, og for å lykkes må skolen, ifølge den overordnede delen av kunnskapsløftet 2020, bygge et trygt og godt læringsmiljø som fremmer læring og dannelse (Kunnskapsdepartementet, 2020a). Skaalvik & Skaalvik (2021) skriver at læringsmiljø i en vid betydning kan defineres som:

Alt som har betydning for elevenes opplevelse av skolen og for deres læring i skolen. Det vil da inkludere både (a) det som skjer innenfor den enkelte skoles rammer (*skoleinterne forhold*), og (b) forhold som ligger utenfor den enkelte skole, men som har betydning for, og som legger føringer for, skolen (*eksternale forhold*). (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 206).

I denne oppgaven vil jeg avgrense læringsmiljø-begrepet til å kun gjelde det som skjer innenfor den enkelte skoles rammer, altså skoleinterne forhold. Dette gjør jeg av hensyn til min problemstilling, hvor det er introduksjonen av musikklytting på en enkelt skole (skoleinternt forhold) som er i fokus, og ikke føringer som styringsdokumenter o.l. sin påvirkning på skolen (eksternale forhold). Noen av de skoleinterne forholdene som vil gå igjen i denne oppgaven er *arbeidsformer og undervisningsformer*, og *i hvilken grad elevene gis medbestemmelse i undervisningen* (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 207).

1.5 Tidlige antagelser

Før denne oppgaven virkelig tok form, har jeg hatt mange samtaler både med forelesere og medstudenter om dette å høre på musikk mens man studerer. Dette førte til at jeg gjorde meg opp to tidlige antagelser før prosjektet i det hele tatt hadde startet. Den første antagelsen jeg hadde før jeg startet dette masterprosjektet, var at *hvilken type musikk du hørte på*, kunne ha en innvirkning på om du kunne klare å konsentrere deg mens du hørte på det. Denne antagelsen oppstod da jeg opptil flere ganger, etter å ha forklart hva jeg skulle skrive master om, fikk som en stereotypi at det var snakk om klassisk musikk. Dette hendte overraskende mange ganger, og det åpnet opp for tanker om det kanskje faktisk kunne ha noe å si.

Min andre antagelse fikk jeg da jeg forklarte prosjektet mitt til en praksislærer. Jeg forklarte at jeg hadde tenkt til å la elevene få bruke headset for å høre på hva de måtte ønske, og det første denne praksislæreren spurte meg om, var om jeg hadde tenkt noe på de elevene som trenger klasserommet som en sosial arena. Jeg husker at jeg stoppet helt opp og tenkte meg om, og der oppstod min andre antagelse. Er det en mulighet for

¹ <https://sml.snl.no/arousal>

at man skaper et mer lukket samfunn i klasserommet, og høyner terskelen for å spørre medelever om hjelp, eller å sosialisere seg i det hele tatt?

1.6 Oppgavens struktur

Frem til nå har jeg presentert min masteroppgaves hensikt og bakgrunn, problemstillingen jeg har valgt, og forskningsspørsmål jeg vil ta i bruk for å få svar på den. Jeg har også gjennomgått tidligere forskning som er gjort innenfor feltet, samt forklart avgrensning av oppgaven gjennom begrepsavklaringer.

I kapittel 2 tar jeg for meg det teoretiske rammeverket jeg har valgt for denne masteroppgaven. Det består av teori om motivasjon, musikk og identitet, konsentrasjon, og læringsrom.

I kapittel 3 legger jeg frem forskningsdesignet mitt. Her legger jeg frem hvordan hermeneutisk fenomenologi reflekteres som prosjektets vitenskapsteoretiske posisjonering, samt hvilken metode som er brukt til datainnsamling og hvilke etiske overveielser jeg har forholdt meg til.

I kapittel 4 går jeg gjennom hele analyseprosessen min fra start til slutt. Først presenterer jeg min analysemetode, for så å gå frem steg for steg hvordan jeg gjennomførte analysen min, og endte med de temaene og kategoriene jeg tok med meg inn i diskusjonsdelen.

I kapittel 5 setter jeg funnene mine fra analysedelen opp imot tidligere forskning og mitt teoretiske rammeverk, og diskuterer med problemstilling og forskningsspørsmål i tankene.

I kapittel 6 trekker jeg inn alle de diskuterte funnene og setter de opp imot problemstillingen min og forskningsspørsmålene; og forsøker å besvare disse gjennom konkluderende og samlende tanker.

2 Teori

Som jeg har beskrevet tidligere, så har denne masteroppgaven for hensikt å undersøke om musikklytting kan ha en effekt på elevers motivasjon og konsentrasjon, ut ifra deres opplevelser. I denne delen av oppgaven vil jeg presentere mitt teoretiske rammeverk, som jeg kommer til å bruke senere i oppgaven for å tolke elevenes opplevelser. Først vil jeg gå inn på motivasjon for læring, for så å bevege meg inn mot musikk og identitet. Etter dette legger jeg frem teori om konsentrasjon, og til slutt teori om læringsrom.

2.1 Motivasjon for læring

«Humans are, in their natural environments, amazingly curious and interested. From birth we exhibit a robust propensity to actively explore our physical environments and to take interest in and internalize practices from the social surroundings.» (Ryan & Deci, 2016, s. 96). I dette sitatet beskriver Ryan og Deci en tanke om at mennesket er skapt nysgjerrig og søkende av natur. I en tidligere artikkel skriver de at den mest humane representasjonen av mennesket er nysgjerrig, livlig og selv-motivert (Ryan & Deci, 2000). Vi er altså ifølge Ryan og Deci motiverte skapninger fra første åndedrag, og motivasjon har derfor blitt et viktig begrep innenfor alle arbeidsplasser, fagfelt, forskningsfelt, og ikke minst innenfor skolen.

I det nye kunnskapsløftets overordnede del, underpunkt «Å lære å lære», står det skrevet at «Opplæringen skal fremme elevenes motivasjon, holdninger og læringsstrategier, og legge grunnlaget for læring hele livet.» (Kunnskapsdepartementet, 2020b). Motivasjon er så viktig at vi i Norge har bestemt at alle lærere skal strebe etter å fremme elevenes motivasjon, gjennom at av de høyeste styringsdokumentet vi har, kunnskapsløftet LK20. Jeg vil ta i bruk Ryan og Deci sin teori om selvbestemmelse, *self-determination theory* (SDT), indre og ytre motivasjon og mestringsforventning (Ryan & Deci, 2000, 2016; Skaalvik & Skaalvik, 2015, 2021).

2.1.1 Mestringsforventning

Bandura sin teori om mestringsforventning er en teori som prøver å se på en persons bedømmelse av egen kapabilitet. Jeg kommer ikke til å gå dypt inn i denne teorien siden dette ikke vil være min hovedteori, men jeg ser at den kan være nyttig for å få frem noen poenger i mitt datamateriale. Teorien går ut på at det ligger en forventning om mestring hos alle mennesker, og denne forventningen er med på å bestemme hvor godt man klarer å planlegge eller utføre en handling eller oppgave i gitte situasjoner (Skaalvik & Skaalvik, 2015, 2021). I skolesammenheng vil dette være elevens forventning av å klare å utføre en oppgave eller handling, og det kan være med å bestemme hvor stor innsats eleven velger å legge i det. For en elev som har en forventning av å ikke klare matematikkoppgaver innenfor temaet brøk, så vil det i følge teorien være høyere sannsynlighet for at denne eleven vil gi opp relativt raskt etter at det butter imot. Mestringsforventning kan derfor sees på som en stor motivasjonsfaktor, og en undersøkelse gjort av Skaalvik et al. (2015) gjorde funn som kunne tilsa at mestringsforventningen i matematikk hos deres utvalg ble påvirket av blant annet karakterer, som igjen påvirket deres motivasjon.

2.1.2 Self-Determination Theory

Self-determination theory (SDT) er en motivasjonsteori som forsøker å kartlegge handlinger og opplevelser enten som indre, eller ytre motiverte. Jeg har valgt denne motivasjonsteorien på grunn av dens syn på motivasjon som et spekter, istedenfor noen faste kategorier av motivasjon som du enten har eller ikke har. Der andre teorier og forfattere ser på indre og ytre motivasjon som uforenlige, nærmest som motpoler, ser SDT på dem på en annen måte (Ryan & Deci, 2016, s. 101). «various external events such as rewards, deadlines, and feedback have been found to affect intrinsic motivation, implying that intrinsic and extrinsic motivations tend to be interactive» (Ryan & Deci, 2016, s. 99). Her antyder Ryan og Deci ikke bare at indre og ytre motivasjon ikke er motpoler av hverandre, men at de i tillegg er i en form for samspill med hverandre. Et grep Ryan og Deci har tatt i SDT, er at de deler opp ytre motivasjon i fire nivåer, som går fra en kontrollerende form for ytre motivasjon til en mer autonom og selvbestemt form for ytre motivasjon. Gjennom introduksjonen deres av konseptet om *integring* og *internalisering* gis det også flere muligheter for å nærme seg den samme effekten som indre motivasjon, selv om ikke oppgavene eller handlingene er drevet av interesse.

Teorien tar utgangspunkt i, slik Ryan og Deci (2000, 2016) beskriver det, en antagelse av at mennesket har en naturlig, medfødt evne til å lære og å utvikle seg. Teorien bygger på tanker som ble omtalt allerede i 1959, i en artikkel skrevet av Robert W. White, hvor han hevdet at mennesket har et behov for å føle seg kompetent, eller et grunnleggende behov for kompetanse (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 142). I tillegg til behovet for kompetanse, mener Ryan og Deci (2000, 2016; Skaalvik & Skaalvik, 2021) at det også er et grunnleggende behov for autonomi og tilhørighet hos mennesket. Dette «begrunnes med at de [behovet for autonomi og tilhørighet], på samme måte som fysiologiske behov, må tilfredsstilles for at mennesket skal ha en optimal vekst, utvikling og velbefinnende.» (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 143), i tillegg til sosial utvikling og personlig velvære (Ryan & Deci, 2000, s. 68).

I self-determination theory deler Ryan og Deci motivasjon inn i tre forskjellige typer motivasjon: *indre motivasjon*, *ytre motivasjon* og *amotivasjon* (2000, 2016). Jeg vil nå gjøre en enkel forklaring av de forskjellige typene før jeg går dypere inn i indre og ytre motivasjon, som vil være viktige i min oppgave. Amotivasjon er hva man kan gjenkjenne som en mangel på motivasjon og hensikt hos for eksempel elever. Ifølge Ryan og Deci (2016) vil elevene her være helt fratatt sin autonomi (s. 102), og det er en tilstand hvor personen har null intensjoner (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 145). Ytre motivasjon derimot, har ofte et snev av autonomi. Denne formen for motivasjon blir ofte forstått som at elever blir motivert til å gjøre en aktivitet, enten ved å få en belønning, eller slippe å bli straffet (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 67). Dette er en forståelse som i noen tilfeller kan være riktig, men absolutt ikke fullstendig, noe jeg vil komme tilbake til om litt. Til slutt er den mest autonome typen av motivasjon, indre motivasjon. Her har eleven all motivasjonen den trenger innvendig, gjennom interesse, og den trenger ingen ytre belønninger eller andre faktorer til å motivere seg mot å fullføre en oppgave. Dette er gjennom litteraturen kjent som den mest optimale formen for motivasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 145).

I tillegg til de tre typene motivasjon, introduserer Ryan og Deci begrepene *internalisering* og *integring* innenfor motivasjon, en form for *selvregulering* av motivasjon knyttet til en handling. «Internalization refers to people's "taking in" a value or regulation, and

som bader og ikke vil opp av vannet.» (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 142). Dette er to eksempler på indre motivert atferd. Handlingene utføres ikke med en baktanke om at det ligger en belønning eller straff i andre enden, men selve utførelsen av handlingen har en egenverdi for dem. Kraften av indre motivasjon er så sterk, at vi allerede på 70-tallet kunne se, gjennom eksperimenter utført av Edward L. Deci, at indre motivasjon var en sterkere drivkraft for å løse «interessante oppgaver» enn en pengepremie (Ryan & Deci, 2016, s. 98). Studentene som ble utsatt for en ytre motivator i form av en pengepremie, ga opp raskere med å løse oppgavene enn de studentene som kun var motivert gjennom interessen av å løse oppgaven.

2.1.2.2 De fire nivåene av ytre motivasjon

Som tidligere nevnt, er den generelle forståelsen av ytre motivasjon at det er en form for motivasjon som styres utelukkende av belønning eller straff. Dette er kun delvis en sannhet hvis man skal se til Ryan og Deci sin selvbestemmelsesteori. Som vist i *figur 1*, er Ryan og Deci (2016) sin oppfattelse av ytre motivasjon delt inn i fire forskjellige «nivåer» av ytre motivasjon med gradvis økende grad av relativ autonomi, og med hver sine karakteristiske trekk. Ifølge modellen vil denne forståelsen av ytre motivasjon falle under det de kaller for *external regulation* (s. 101). Dette er et nivå som kan identifiseres med et behov for stor grad av kontroll ovenfor elevene, hovedsakelig gjennom bruk av belønning og straff.

Videre i modellen er det neste nivået kalt *introjected regulation*, som også kan gjenkjennes med en relativ høy grad av kontroll, men med en høyere grad av relativ autonomi enn det første nivået (Ryan & Deci, 2016, s. 101). Her vil elevene ha startet en internaliseringsprosess, og ofte funnet ut at ved å gjøre denne handlingen vil eleven få en indre premie gjennom en følelse av stolthet; eller unnvike at deres ego blir svekket gjennom skam eller en følelse av å ha feilet. Kontroll kommer inn som en faktor gjennom elevenes egen kontroll over seg selv, til å holde ut med handlingen så lenge det fører til en følelse av stolthet, eller at man unngår en følelse av skam ved å ikke feile (s. 102). Et eksempel på dette kan være en elev som i en gymsøkt skal løpe cooper-test for å teste sin utholdenhet og fart over en periode på tolv minutter. Her kan redselen for å være den som løper tregest, eller færrest runder, være en stor ytre motivasjonsfaktor hos eleven; en redsel som kun er påført og styrt av eleven selv, og dens oppfattelse av seg selv i samsvar med elevene rundt seg.

Det neste nivået innenfor ytre motivasjon har Ryan og Deci (2016) valgt å kalle for *identified regulation*. Dette er en form for ytre motivasjon hvor elevene har enda høyere relativ autonomi, og som man kan se på modellen i *figur 1*, har dette nivået gått fra å være en kontrollert motivasjon, til å være en autonom motivasjon. Her har eleven klart å identifisere verdien av å utføre en handling, og på grunn av elevens selvstendige evne til å se verdien av å gjøre handlingen, blir det en egeninitiert handling (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 146). Prosessen man gjennomgår for å identifisere verdi i en handling, som ikke av natur er interessant for deg, kaller Ryan og Deci (2016) en relativ autonom form for regulering (s. 102). Dette argumenterer de med at mennesket kan føle en form for engasjement når de selv klarer å se verdien av å utføre den motiverte handlingen.

Som et siste nivå innenfor spektrumet av ytre motivasjon, har man det Ryan og Deci (2016) kaller for *integrated regulation*. Dette er nivået av ytre motivasjon som har den høyeste formen av relativ autonomi, og deler likhetstrekk med indre motivasjon som

f.eks. at det er helt frivillig. Her har eleven både klart å identifisere verdien av å utføre en handling, og å sette denne verdien opp imot andre interesser og verdier som eleven har (s. 102). Den største forskjellen på denne formen for ytre motivasjon, og den indre motivasjonen, er at den indre motivasjonen springer ut fra *interesse*, mens man innenfor integrated regulation verdsetter de positive innvirkningene som kommer ut av å gjennomføre handlingen.

2.2 Musikk og identitet

Hvert eneste klasserom i hele Norge er fylt opp av individer som alle har sin egen identitet; eller rettere sagt innehar hver og en av disse elevene to identiteter, slik Even Ruud (2013) beskriver det: en personlig identitet, og en sosial identitet (s. 51). Det er som Ruud skriver, ingen fullstendig enighet i litteraturen når det kommer til definisjonen av begrepet *identitet*, men i denne oppgaven vil jeg ta utgangspunkt i Ruud (2013) sitt syn på identitetsbegrepet, hvor han beskriver det som: «en mer subjektiv, fenomenologisk forstand, som en del av vår indre, opplevde oppmerksomhet mot oss selv, som en «identitetsfølelse»» (s. 52). Denne definisjonen, eller måten å se på identitet mener jeg at kan hjelpe meg med å skape mening i forskningsmaterialet mitt; ved å se på elevene sine utsagn rundt det å være en del av en helhet, men samtidig være individuelle og inneha egne verdier og følelser.

2.2.1 Musikk og følelser

Identitetsbegrepet er stort og omfattende, og når det gjennom forskning kommer frem at musikk har en viktig betydning for dannelse av minner, mener Ruud (2013) at musikk får en viktig funksjon i konstruksjonen av identitet (s. 65). Dette dreier seg også derfor om sammenhengen mellom musikk og følelser, og hvordan vi gjennom å bare lytte til musikk kan bli rørt til tårer, eller bli så glade at vi nærmest skriker med på teksten i ren gledesrus. Jeg skal frastå fra å her gå dypt inn på det nevropsykologiske aspektet som omhandler musikk, hjernen og produksjonen av minner, men jeg ser meg nødt til å trekke inn noe nevropsykologi for å få frem poenger rundt musikk og følelser som kan være med å lage mening til funnene mine.

En av de nevropsykologiske forklaringene på hvorfor, og hvordan musikk kan påvirke følelsene våre er en såkalt *entrainment*. Dette er et konsept hvor «det skjer en sammensmeltning eller synkronisering av det rytmiske i musikken og vår opplevelse» (Ruud, 2013, s. 67). Dette går ut på at man nærmest kan lære kroppen til å oppleve en bestemt følelsesmessig reaksjon gjennom å høre på musikkstykker gjentatte ganger, samtidig som man utfører en handling eller har en bestemt opplevelse. Gjennom forskning er det også blitt oppdaget at det ikke alltid er slik at man vet hvorfor man reagerer emosjonelt på musikk, men at hjernen har utviklet og gjort en slags *entrainment* uten at vi selv har forsøkt eller vært vitne til at den gjør det. Hjernen kan plukke opp og reagere på musikk som vi ikke engang er bevisste på at vi hører, og ut ifra det skape en slags betingingshistorie som i senere tid kan spille inn på våre følelser. «Dette må bety at tidligere omgang med musikk og vår betingingshistorie vil påvirke emosjonelle reaksjoner.» (Ruud, 2013, s. 67).

«Å spille stykker av Bach var noe jeg gjerne gjorde på den tiden. Det hadde for meg omtrent samme funksjon som å høre blues. Ved hjelp av Bach fikk jeg orden på tankene og ro inni meg.» (Ruud, 2013, s. 99). Dette sitatet fremstiller en måte å ta i bruk musikken på som gir ro og orden på tankene gjennom det å lytte på, eller spille stykker

av Bach og høre på blues. Musikken gir oss en mulighet for å uttrykke og sette ord på forskjellige følelser som vi kjenner på, og den hjelper oss «til å beskrive, oversette og tydeliggjøre de indre bevegelser vi kaller følelser.» (Ruud, 2013, s. 99). Hvis man her igjen trekker tråder mellom musikk, følelser og konstruksjonen av identitet, argumenterer Ruud (2013) for at følelser ikke bare er *automatiske kroppsreaksjoner*, men også kognitive reaksjoner og handlinger som fungerer som en bro mellom kroppen og selvbevisstheten (s. 99). Med tanker fra nevropsykologen Antonio Damasio mener Ruud at følelser, gjennom å påvirke kognitive prosesser i tillegg til de spontane kroppsreaksjonene, har en stor påvirkning på hvordan vi tenker og hvilken atferd vi har.

2.2.2 Guilty pleasures

På grunn av den subjektive naturen av hva som er bra og dårlig, vil det alltid være noe musikk som jeg synes er noe av det verste jeg har hørt, men som andre synes er helt rått. Følelsen av *skyld* – som ligger indoktrinert i fenomenet guilty pleasure – kommer av at dette er noe du liker å høre på og oppleve selv om den generelle oppfattelsen rundt det er at det er dårlig, og derfor skjuler du dette fra andre rundt deg (Ruud, 2013, s. 39). Fenomenet fremhever våre individuelle preferanser innenfor musikk. Det kan rett og slett si noe om vår musikalske identitet, og hvordan vi vil at omverdenen skal se på oss:

What on the surface may appear to be miniscule gestures of random alliances (somebody switching radio stations, fast-forwarding CD tracks, or expressing distaste for a particular song, for instance) turn out to have a vitally important impact on our own sense of identity as well as on how we chose to present ourselves to the world. (Derno & Washburne, 2004, s. 3).

Små reaksjoner av avsky hos mennesker når de hører musikk, kan altså ha ganske stor innvirkning på deres identitet og deres plass i et samfunn, selv om denne reaksjonen kan komme helt ubevisst som en slags refleks. Allerede gjennom prosessen av å distansere oss fra visse musikalske uttrykk, utgir vi oss for å være *hevet* over andre med en oppfatning av hva som er *bra* musikk (Derno & Washburne, 2004). Det vil derfor være nesten mer informerende – for å finne sammenhengen mellom identitet og musikk – å stille spørsmål rundt hva man *ikke* liker, enn hva man liker (Ruud, 2013, s. 39). Det er allikevel dette som gjør det mulig for oss å bære preferanser; vi kan ikke kalle en viss type musikk *bra* uten å ha musikk å sammenligne med som er *dårlig*.

2.3 Konsentrasjon

Konsentrasjonsbegrepet er stort, og mye brukt innenfor mange fagfelt. «Ordet konsentrasjon kommer fra det latinske *cocentrare* i betydningen samling, fortetting (også fokusering).» (Hanssen & Gunnberg, 2007, s. 23). Man kan altså forstå konsentrasjon som et begrep for å samle noe, eller «konsentrere» noe, og som Hanssen og Gunnberg (2007) beskriver konsentrasjon så brukes det til daglig om det å følge med, eller fokusere oppmerksomheten på en spesiell ting (s. 23). Videre skriver de at når man er konsentrert på noe – en oppgave, et gjøremål eller en situasjon – vil man forsøke å sette alle sansene i spinn for å oppta så mye informasjon som mulig. For at man skal inneha en god konsentrasjonsevne, må denne informasjonen derfor samles inn på en effektiv måte. For å se nærmere på konsentrasjonsevne har Hanssen og Gunnberg gjengitt en definisjon som deler opp konsentrasjonsevne i tre forskjellige faktorer: fokusering, delt oppmerksomhet og utholdenhet.

Disse tre faktorene er hva som spiller inn, ifølge Hanssen og Gunnberg (2007), for å kunne opprettholde en god konsentrasjonsevne over lengre perioder. *Fokusering* i denne sammenhengen vil bety evnen til å begrense mengden sanseinntrykk og tankeprosesser, og det å ha høy oppmerksomhet på det du skal fokusere på over en kort tid (s. 24). *Delt oppmerksomhet* vil her gå på evnen til å ha bevissthet om at det foregår flere hendelser eller prosesser på en gang, men allikevel klare å prioritere en spesifikk handling ovenfor de andre uten å bli forstyrret. Dette kan også sees på som det kjente fenomenet *multitasking*, evnen til å konsentrere seg om flere ting på en gang. Den siste faktoren, *utholdenhet*, går ut på å være kapabel til å holde denne oppmerksomheten på en hendelse over lengre tid, uten å «miste konsentrasjonen».

Et annet aspekt som kan spille inn på elevers konsentrasjon, og evne til å arbeide konsentrert er *arousal*. Dette begrepet spiller i stor grad inn på produktivitet, og er tett knyttet sammen med humør (Cloutier et al., 2020; Steele, 2000). Det er sterke følelser innblandet når man hører på musikk, og disse sterke musikalske følelsene spiller inn på vår arousal (Cloutier et al., 2020). I tillegg til en følelses- og humørbasert tilknytting, har det også vist seg å være en positiv korrelasjon mellom musikalske parametere i bakgrunnsmusikk, lesehastighet og andre motoriske ferdigheter (s. 2). En økning i arousal gjennom sanseinntrykk har altså vist seg å påvirke motoriske ferdigheter, og kan være med på å få deg «*in the zone*»: i din *egen sone* (Wekselblatt & Niell, 2015). Dette er en slags optimal sinnstilstand som kan ligne på Csikszentmihalyi sin *flytzone* (Skaalvik & Skaalvik, 2021). Det som er spesielt med sinnstilstanden til Wekkelblatt og Niell (2015), er at det finnes en topp av produktivitet og ytelsesevne. De skriver «If your arousal level is too low, you are spaced out or disengaged, and if your arousal level is too high, then you are anxious and distracted – in both cases performance suffers.» (Wekselblatt & Niell, 2015, s. 7). Dette tyder på at det er negativt med både for mye og for lite arousal.

2.4 Elevbestemt læringsrom

Et læringsrom kan på mange måter beskrives som både en konkret, og en mer abstrakt form for rom hvor læring skjer (Randers-Pehrson, 2016). Læring kan skje overalt, og i alle faser av livet, men jeg skal fokusere på de relevante læringsrommene hvor ungdomsskoleelever befinner seg, samt det jeg har valgt å kalle for et mer elevbestemt læringsrom. I mitt prosjekt vil jeg kalle den selvvalgte musikklyttingen for en mulighet som kan påvirke læringen, samt et grunnleggende forhold som kan bidra til mer elevmedvirkning og byggingen av deres egne elevbestemte læringsrom.

All læring trenger omgivelser, og all læring er forbundet med situasjoner (Løvlie, 2007, s. 32). I disse situasjonene gjør vi som mennesker oss opp erfaringer, og ifølge Løvlie, er det disse «erfaringene» som kan lede til en mulig pedagogikk, eller læring. Slik Randers-Pehrson (2016, s. 27) tolker dette, så antydes det at måloppnåelse og effektivitet ikke er det viktige i denne studien, men heller det erfarte og situasjonene hvor disse erfaringene skjer. Det er altså ikke et resultat man måler læring på, men heller de mange pågående prosessene hvor elever kommer frem til et resultat.

For å koble begrepet læringsrom til studien, som jeg har utført på ungdomstrinnet i norsk skole, vil jeg trekke inn det Randers-Pehrson (2016) kaller en romlig metafor av læringsrom:

Et læringsrom kan [...] betraktes som et slags landskap hvor elevene beveger og orienterer seg gjennom i læringsarbeidet. I dette landskapet interagerer de med og tar i bruk redskaper og fagkunnskap som kan være tilbudt gjennom lærerens undervisning og formidling. (s. 28)

Denne metaforen for et læringsrom benytter begreper som *redskaper*, *landskap* og *lærerens formidling*. Det er altså alle redskaper og tiltak som læreren etterkommer og introduserer i et klasserom, som former et landskap hvor elevene tar fatt på læringsarbeid. Videre argumenterer Randers-Pehrson (2016) også for at det faglige innholdet som læreren utsetter elevene for, sett fra et fagdidaktisk perspektiv, kan tas i bruk på forskjellige måter av både lærer og elever; og ved å se på læringsrom som et fagdidaktisk begrep, åpnes det opp for mer refleksjoner, forståelse og sammenhenger mellom elev, lærer og faglig innhold (s. 28). Her kan det tenkes at elevene, i et hvilket som helst klasserom kan ha nytte av å selv få lov til å medvirke til utformingen av det metaforiske landskapet, og gjennom den overordnede delen i det nye kunnskapsløftet, blir elevmedvirkning dratt frem som en nødvendighet i den norske skolen: «Elevmedvirkning må prege skolens praksis. Elevene skal både medvirke og ta medansvar i læringsfellesskapet som de skaper sammen med lærerne hver dag. Elever tenker, erfarer og lærer i samspill med andre gjennom læringsprosesser, kommunikasjon og samarbeid.» (Kunnskapsdepartementet, 2020a). Dette er med på å legge grunnlaget for det jeg har valgt å kalle et mer *elevbestemt læringsrom*, hvor elevene har mulighet til å få større innvirkning på deres egen læring, og samtidig mer ansvar for egen læring.

2.4.1 Autentisk læringsrom

For å bygge videre på begrepet læringsrom vil jeg nå trekke inn Eiksund og Reistadbakk (2020) sin forståelse av begrepet *autentisk læringsrom* (s. 184). De mener introduksjonen av begrepet autentisitet umiddelbart vil by på problemer på grunn av kompleksiteten i begrepet autentisitet. Det vil oppstå problemer fordi det som er autentisk for meg i et fastsatt tidsperspektiv, ikke nødvendigvis vil være autentisk for noen andre enn meg på akkurat dette tidspunktet og på akkurat dette stedet. Det kan til og med være slik at det ikke er autentisk for meg selv engang, så fort man endrer enten tidspunkt eller sted. Med dette avklart trekker de linjer til Lucy Green (2008) sin forståelse av autentisitet i skolesammenheng. Når man bringer autentisitet inn i skolen, er det viktig at man bruker både prosesser og innhold fra den *virkelige verden*, altså verden utenfor skolen. Autentisitet i skolen vil derfor gå ut på å lage virkelighetsnære, *autentiske* situasjoner hvor elevene kan kjenne seg igjen utenfor skolens fire vegger. I Green (2008) sitt eksempel skulle en musikkklasse lære seg å spille en poplåt, men de fikk hverken notasjon å følge eller steg å følge for å lære seg denne låten (s. 2). Det eneste de fikk var en CD med låten de skulle lære seg, og derfra skulle de ta i bruk gehøret sitt for å lære seg den. Dette gjenspeilet både en virkelighetsnær metode å lære seg å spille en låt, og det var i tillegg en *virkelig* låt de skulle lære seg.

For å nærme meg begrepet *autentisk læringsrom* ser jeg det også viktig å anskaffe en definisjon av begrepet *autentisk læring*. Eiksund og Reistadbakk (2020) benytter en definisjon skrevet av Herrington et al. (2014):

Authentic learning is a pedagogical approach that situates learning tasks in the context of real-world situations, and in so doing, provides opportunities for

learning by allowing students to experience the same problem-solving challenges in the curriculum as they do in their daily endeavors. (s. 401-402)

Denne definisjonen gir oss en forståelse om en pedagogisk tilnærming, som tar utgangspunkt i å gi elever en mulighet for læring gjennom situasjoner med liknende oppgaver som man møter på i deres daglige liv. På samme måte som Løvlie (2007) omtaler læring, er det her snakk om at læring skjer i omgivelser og situasjoner hvor vi gjør oss opp erfaringer, men her er det altså fokus på at det skal være virkelighetsnære utfordringer. Her vil jeg legge trykk på at det er snakk om *virkelighetsnære* utfordringer, og ikke nødvendigvis *virkelige* utfordringer. Som Herrington et al. (2014) beskriver så er det mindre viktig at en oppgave har *fysisk troverdighet*, enn at det utnyttes realistiske og virkelighetsnære prosesser for å løse utfordringer på (s. 407).

Med en forståelse både for begrepet læringsrom og autentisk læring, er det klart for å sette disse to begrepene sammen til det litt mer omfattende *autentisk læringsrom*. Her handler det altså om å forme et landskap, hvor elevene kan tilegne seg nye erfaringer som igjen kan forstås som læring (Løvlie, 2007). Det er også viktig at dette er virkelighetsnære prosesser og innhold, som strever etter å skape en så autentisk opplevelse for elevene som mulig (Eiksund & Reistadbakk, 2020, s. 185). Videre nevner de også at det er mange pedagogiske muligheter for autentisk læring ved å ta med seg læringen ut av klasserommet, men at dette ikke er et premiss for at autentisk læring kan finne sted; og i deres studie var det helt klart naturlig å ta med disse «workshopene» ut av klasserommet. Der var lederne for workshopene de fungerende fasilitatorene for prosjektet, og deres ekspertise og kunnskap var et stort bidrag i forsøket på å skape autentiske opplevelser for elevene.

3 Forskningsdesign

I masterprosjektet har jeg valgt å ta i bruk den vitenskapsteoretiske posisjoneringen hermeneutisk fenomenologi. Dette er en posisjonering som åpner opp for at jeg kan gjøre et dypdykk innenfor fenomenene motivasjon og konsentrasjon, se på mine forskningsdeltakeres opplevelser av disse fenomenene, og til slutt tolke deres utsagn for å skape meningsenheter. I dette kapitlet vil jeg redegjøre for hvordan hermeneutisk fenomenologi er reflektert gjennom min oppgave. Videre i kapitlet, siden dette er et prosjekt som etterlyser informasjon utelukkende fra barn under 15 år, ser jeg det nødvendig å være klar over mine etiske forpliktelser, og derfor har jeg valgt å legge stor vekt på mine etiske valg og prinsipper gjennom prosessen med dette masterprosjektet. Til slutt i dette kapitlet vil jeg gå gjennom min forforståelse i det jeg går inn i dette prosjektet.

Tidligere dette studieåret deltok vi på masterstudiet i didaktisk musikk i et masterforberedende emne: MGLU5235, Vitenskapsteori og analyse. I en eksamensoppgave i dette emnet, levert i Inspira, la jeg frem forskningsdesignet til min masteroppgave, og den eksamenen vil være utgangspunktet for dette kapitlet.

3.1 Vitenskapsteoretisk posisjonering

I dette masterprosjektet var det aller viktigste for meg å gi elevene en mulighet til å snakke sin sak på prosjektet, som reflektert gjennom problemstillingen til avhandlingen. Det har blitt gjort en del forskning innenfor forskningsfeltet fra forskeren sitt synspunkt, så nå er det på tide å høre elevenes stemme og deres opplevelser av situasjonen. På bakgrunn av dette ble jeg nødt til å velge en posisjonering som både kan få frem elevenes opplevelser på en riktig måte, men samtidig gi meg en mulighet til å fortolke dataene og lage mening av dem. Derfor har jeg valgt å ta i bruk hermeneutisk fenomenologi som min vitenskapsteoretiske posisjonering i dette masterprosjektet.

Fenomenologien som en filosofisk teori oppstod tidlig på 1900-tallet, gjennom en mann ved navn Edmund Husserl. Ordet fenomenologi i seg selv, stammer fra de greske ordene *phainomenon* og *logos*, som vil gi en oversettelse lignende «læren om det som viser seg» (Tanggaard, 2017, s. 81). Husserl ønsket å utvikle en teori, eller en vitenskap, hvor subjektets kompliserte psykiske liv ikke skulle bli endret på noen måte av et «objektivt» synspunkt. Derfor vil all forforståelse være ødeleggende for fenomenologisk forskning, siden det kan endre eller forme subjektets beskrivelser av fenomenene. Teorien går derfor ut på å vise frem et bilde av virkeligheten fra våre egne, eller andres øyne, og hvordan den som beskriver dette virkelighetsbildet opplever det (Szklański, 2019, s. 149). Teorien er ute etter å kape *essensen* i menneskelige opplevelser: det som ikke kan forandres av noen andre enn det selv, og det som gjør en ting til det det er. «The defining characteristic of phenomenological research is its focus on describing the “essence” of a phenomenon from the perspectives of those who have experienced it» (Merriam, 2002, s. 93). Fenomenologien handler altså om å nærmest gjenfortelle de opplevelser som prosjektdeltakerene skildrer til forskeren. I mitt forskningsprosjekt er det som beskrevet tidligere, elevenes egne oppfatninger av situasjonen jeg gjerne vil få tak i, og derfor ser jeg det viktig å ta fenomenologi med som en filosofi.

Hermeneutikken derimot er selve læren om tolkning av forskjellige uttrykk og fenomener (Gilje, 2017). Disse uttrykkene og fenomenene kan komme frem gjennom alt fra tekster,

kunstverk, intervjutranskripsjoner og lignende. Ideene bak hermeneutikken oppstod allerede med Platon, og det han kalte for *hermeneutike techne*, altså fortolkningskunst; men vår moderne filosofiske tilnærming til hermeneutikken ble bragt til oss gjennom Martin Heidegger og Hans-Georg Gadamer. Denne retningen går ut på å tolke, forstå og formidle opplevelser og oppfattelser av fenomener, og derfor har den fått en solid plass innenfor humanistisk og samfunnsvitenskapelig forskning, som for eksempel forskning i, og på skolen (Westlund, 2019). Kjersti Johansson (2016) poengterer at hermeneutikkens forståelse, i tillegg til å ha et mer personlig og subjektivt tolkende aspekt, også har et relasjonelt aspekt. Dette er tanker som bygger på Hans-Georg Gadammers tolkning av begrepet forståelse (*verstehen*), og at man kommer til en forståelse av noe sammen med en annen person, ikke kun av at man forstår noe som enkeltperson. Dette beskriver altså forståelsesprosessen mer som en samtale mellom forskeren og andre, hvor det forhandles frem forståelse gjennom dialog.

Jeg har nå lagt frem litt om både den fenomenologiske tradisjonen og den hermeneutiske tradisjonen, men som beskrevet har jeg valgt en slags kombinasjon mellom disse to: et slags hermeneutisk fenomenologisk paradigme. Dette er et paradigme som har blitt kritisert for å være selvmotsigende, men jeg mener at jeg i denne avhandlingen trenger tanker fra begge disse tradisjonene for å kunne analysere og gjengi elevenes opplevelser av situasjonen på en riktig måte. Gjennom den fenomenologiske tradisjonen vil jeg finne essensen av det mine informanter forteller gjennom intervjuet, og la deres forklaring av deres opplevelse stå sterkt (Szklarski, 2019). Jeg vil også som forsker få innsyn i hva mine *informanter* opplever som rett og galt i denne situasjonen; og som Lindseth og Norberg (2004) skriver om, så er ikke min oppgave å forklare moralske og sosiale fenomener, men heller å forstå opplevelsene av hva de mener er rett og galt (Lindseth & Norberg, 2004, s. 146). Den hermeneutiske tradisjonen vil derimot gi meg en måte å analysere på som tillater meg å ha en forforståelse, som jeg mener at oppgaven min nesten legger opp til gjennom bakgrunnen for masterprosjektet. Dette er en mulighet jeg ikke ville hatt om jeg hadde gått for kun den fenomenologiske tradisjonen.

Det å velge en slik vitenskapsteoretisk posisjonering er ikke helt uproblematisk, og som skrevet tidligere så er dette et paradigme som har blitt kritisert. Paradigmet er blitt kritisert til den grad at det er flere som mener at det vil være helt umulig å gjøre en slik krysning i en vitenskapsteoretisk posisjonering. Kjersti Johansson (2016) er en av disse som gjennom sitt essay skriver at de to forskningstradisjonene er uforenelige på et vitenskapsteoretisk nivå. Johansson legger i hovedsak to viktige poenger i dette, nemlig hva man skal se resultatet som, og den prinsipielle forskjellen på syn av forforståelse. Når det kommer til hvordan man skal se på resultatet av et forskningsprosjekt, så er det ifølge Johansson enten hermeneutiske fortolkninger eller fenomenologiske essenser. I mitt forskningsprosjekt derimot er jeg ute etter både elevenes opplevelse av fenomenet, altså essensen, men jeg er også ute etter min forståelse eller fortolkning av elevenes opplevelse av dette fenomenet. Derfor mener jeg at det vil være riktig å ta i bruk dette omstridte paradigmet. Videre mener Johansson at det ikke er mulig å forene disse forskningstradisjonene på grunn av deres syn på forforståelse, derav fenomenologiens nulltoleranse for forforståelse, og hermeneutikkens omfavnelser av forforståelse (Johansson, 2016).

3.2 Etske overveielser

I et masterprosjekt, som i all annen forskning, er det mange etiske overveielser man tar fra start til slutt, og etiske prinsipper man følger. Som forsker sitter jeg med et stort ansvar ovenfor mine forskningsdeltakere og forskningsfeltet, om å være etisk bevisst og transparent. Som lærerforsker er dette på mange måter enda viktigere slik Postholm og Jacobsen beskriver: «En etisk bevissthet er noe som bør gjennomsyre alt læreren gjør i sin yrkesutøvelse.» (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 134). Gjennom dette underkapitlet vil jeg gå grundig gjennom noen av de etiske overveielserne og valgene jeg har tatt i løpet av dette prosjektets varighet, opp imot Postholm og Jacobsens (2018) etiske prinsipper. Jeg vil videre gå nøyere inn på min egen forforståelse av feltet.

3.2.1 Etske prinsipper

Min aller første handling innenfor hva man kan kalle etiske overveielser og prinsipper var at jeg sendte inn en søknad til NSD (Norsk senter for forskningsdata) som ligger vedlagt (se vedlegg 1). Etter jeg fikk godkjenningen, sendte jeg ut informasjonsskriv med samtykkeerklæring til elevene i mitt utvalg og foreldrene deres. Informasjonsskriv med samtykkeerklæring ligger vedlagt (se vedlegg 2).

Postholm og Jacobsen (2018) skriver om etiske prinsipper i forskning, og et av de aller største etiske prinsippene innenfor forskning er at man som forsker alltid har en ansvarlighet; i første rekke ovenfor forskningsdeltakerne, for så i andre rekke ovenfor undersøkelsen, og i tredje rekke ovenfor forskeren som individ (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 246). Dette vil altså si at forskeren har et ansvar for å ivareta forskningsdeltakerne sine rettigheter og respekt før undersøkelsen har noen betydning i det hele tatt. Jeg mener at dette prinsippet alene gjør det trygt å være forskningsdeltaker, da dine rettigheter som deltaker overgår undersøkelsens rett til eksistens.

Videre beskriver Postholm og Jacobsen (2018) utgangspunktet for forskningsetikk i Norge i dag gjennom tre grunnleggende punkter og krav knyttet opp mot forholdet mellom forsker og forskningsdeltaker: *informert samtykke, krav på privatliv, og krav på å bli korrekt gjengitt* (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 247). Informert samtykke er kanskje selvforklarende, men det går ut på at man som forsker har et etisk ansvar ovenfor sine forskningsdeltakere at de blir informert om alt som har med deres deltakelse i det gjeldende prosjektet. Postholm og Jacobsen deler dette punktet opp i ytterligere fire hovedkomponenter, der den første er (1) *kompetanse*. Denne komponenten går ut på at deltakerne i første omgang er kompetente nok til å selv se forskjellige ulemper og fordeler ved å delta i prosjektet, og deretter ta en beslutning om de vil være med eller ikke. Siden mine forskningsdeltakere er elever i 8. klasse, altså barn under 15 år, var jeg nødt til å hente inn samtykkeerklæring fra foreldrene, samtidig som jeg også måtte forsikre meg om at de forstod hva det var de sa ja til å være med på, og deres ulemper og fordeler. Dette ble gjort, i første omgang, ved at foreldrene ble bedt om å gå gjennom de punkter som gjaldt elevene i informasjonsskrivet, med dem. I andre omgang handlet det om at jeg gikk inn i klassene for å informere og forsikre meg om at alle forstod hva det var de sa ja til, noen dager etter at informasjonsskrivet ble delt ut.

Den andre hovedkomponenten innenfor informert samtykke er (2) *frivillighet*. Kravet om at det skal være frivillig å delta i forskningsprosjekter er helt nødvendig, og en stor del av et samtykke. Frivillighet forklarer seg på en måte selv, ved at det skal være frivillig å

delta i et forskningsprosjekt, men det skal også være et fritt valg uten press fra andre (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 248). Mitt forskningsprosjekt var selvsagt helt frivillig å delta i, og dette ble informert om både gjennom informasjonsskrivet til foresatte, og gjennom min samtale med klassene. I tillegg ga jeg forskningsdeltakerne mine muligheten til å være med på selve prosjektet i arbeidstimene, men å frabe seg muligheten til å bli spurt om å være med på gruppeintervju. Dette kan ha vært en faktor som har begrenset mitt utvalg i noen grad, men det var viktigere for meg at frivilligheten til forskningsdeltakerne mine ble ivaretatt. Det var videre viktig for meg at prosjektet foregikk i timer hvor elevene hovedsakelig skulle arbeide med individuelt arbeid, slik at det ikke bare var frivillig for de elevene som samtykket å være med på prosjektet, men også for de resterende elevene i klassene som kunne gjennomføre timene slik de var planlagt, uten noen ulemper. En siste tanke som jeg mener er verdt å nevne, er at det finnes en mulighet for at foreldrene til elevene kan ha fargelagt deres valg om å delta i prosjektet, enten gjennom måten det ble gått gjennom på, eller gjennom foreldrenes egne synspunkter på tematikken. Slik Anderson og Fuller (2010) beskriver det, så er det intuitivt både hos foreldre og lærere å ha en oppfattelse av musikklytting som utelukkende distraherende (s. 178). På bakgrunn av dette ser jeg det nesten som uunngåelig at elevenes valg kan bli påvirket, når man skal forske på barn under 15 år. På grunn av kravet om foreldrenes samtykke, vil foreldrene alltid ha en viss påvirkning på sine egne barn.

(3) *Full informasjon*, er Postholm og Jacobsen's (2018) tredje hovedkomponent under informert samtykke. Dette bygger videre på frivilligheten til å velge om man vil delta i et prosjekt, da forskningsdeltakerne må «ha full informasjon om undersøkelsens hensikt, hvilke ulemper og fordeler det kan medføre for dem, hvordan data skal benyttes, osv.» (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 248), for at de skal kunne velge helt fritt om de vil delta. I mitt prosjekt var jeg helt åpen om alt jeg ville undersøke foran klassene, jeg nevnte både ordene motivasjon og konsentrasjon, og la alle kortene på bordet. Dette er noe jeg ser at jeg kunne gjort på en annen måte, ved å bruke andre ord enn akkurat disse, men allikevel gi elevene det Postholm og Jacobsen kaller for *tilstrekkelig informasjon* (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 249). Dette kan ha hatt en innvirkning på datamaterialet jeg har anskaffet.

Det aller siste hovedpunktet ved informert samtykke er (4) *forståelse* (Postholm & Jacobsen, 2018). Dette har vært et slags gjennomgående punkt i de tre øvrige punktene, og jeg har nevnt litt om det tidligere, men det går ut på at deltakerne faktisk forstår hva det vil si for dem å delta. Dette er en veldig vanskelig oppgave, da man aldri vet om man får et hundre prosent riktig svar fra forskningsdeltakerne, men man blir nødt til å stole på det svaret de gir. I mitt masterprosjekt passet jeg på å gjøre meg godt forstått både gjennom informasjonsskrivet og da jeg var inne i timene og forklarte for elevene.

Det neste grunnleggende kravet til Postholm og Jacobsens (2018) som bygger opp forskningsetikk er *krav til privatliv*. Her stilles det krav til forskeren om å la forskningsdeltakerne ha en slags frisoner som man ikke nødvendigvis undersøker (s. 249). Dette betraktes i stor grad av både hvor privat og følsom den informasjonen som samles inn er, og i hvilken grad det er mulig å identifisere enkeltpersoner ut ifra den innhentede informasjonen. Dette har vært mindre problematisk i mitt forskningsprosjekt, da det verken er spesielt følsom eller privat informasjon min empiri består av, men jeg har hatt en tankegang rundt linken mellom musikk og identitet. Som Even Ruud (2013) beskriver: «Identitet er i særlig grad knyttet til selvfølelse, til opplevelse av egen

handlekompetanse og muligheten til å påvirke omgivelsene, kort sagt: evnen til å forvalte eget liv.» (Ruud, 2013, s. 22). Identitet er noe som er veldig privat og for mange er veldig følsomt, og som Ruud beskriver videre: «Snarere er musikk en viktig identitetsmarkør, et middel til å skape grenser overfor andre, til å stenge noe ute og avgrense sin identitet.» (Ruud, 2013, s. 30), så er musikk i stor grad med på å forme hvem vi identifiserer oss som. På denne måten, kan dette gå som både følsom og privat informasjon og dette har jeg tatt til betraktning når jeg har behandlet mitt materiale.

Til slutt kommer *kravet til riktig presentasjon av data*. Dette er et krav som støtter deltakernes rett til å bli riktig representert i undersøkelser, slik at det ikke oppstår problemer rundt autenticitet og feilsitering. I min oppgave vil dette absolutt være viktig, men det å etterkomme det slik Postholm og Jacobsen (2018) anbefaler at det gjøres, ved at forskningsdeltakerne er de første leserne av forskningsteksten, ser jeg på som vanskelig å gjøre når det er snakk om et utvalg bestående av barn under 15 år (s. 251). Forskningstekster er skrevet med et vanskeligere språk, og med en tiltenkt mottaker som enten er innenfor et visst fagfelt, eller har generelle interesser av å lese dette. Derfor har jeg ikke fulgt opp dette slik det ble anbefalt, men jeg har forsøkt å gjengi fullstendige resultater slik de fremstår i datamaterialet.

3.2.2 Forforståelse

Gjennom mitt valg av vitenskapsteoretisk posisjonering har jeg også valgt å ta stilling til min forforståelse opp imot studien. Alle forskere bringer subjektive syn og meninger inn i sin forskning, og jeg ser denne informasjonen nyttig for mitt masterprosjekt for å vise transparens (Postholm & Jacobsen, 2018). Som Fejes og Thornberg (2019) beskriver, mener jeg at det vil være uunngåelig å ikke la seg påvirke av teoretisk kunnskap, samt tidligere møter med fenomenet som blir undersøkt (s. 24).

Min forforståelse innebærer en oppvekst full av musikk, hvor jeg allerede i en alder av 3 år ble tatt med på diverse trekkspill- og gammeldansfestivaler i både Norge og Sverige. Jeg har en mor som spilte torader og en far som spiller kontrabass og gitar, så da var det bare et tidsspørsmål før jeg selv skulle starte å spille musikk. Fra rundt tiårsalderen startet jeg å spille piano hos en musikkpedagog, og da jeg ble tolv år fikk jeg en fantastisk mulighet av min musikk lærer på ungdomsskolen om å bli med å spille piano i en amatørteatergruppe i regi av kulturskolen. Dette trivdes jeg veldig godt med, og endte med å gå videre med musikk på videregående skole. Allerede på dette punktet i livet var jeg godt i gang med å høre på musikk stort sett hele tiden, blant annet mens jeg gjorde lekser, satt på bussen, eller hvor som helst ellers hvor jeg hadde muligheten til det. Jeg husker fortsatt da jeg fikk min første iPod Nano på ungdomsskolen, og nesten hver eneste dag spurte vi om vi kunne høre på musikk mens vi arbeidet, men på den tiden var svaret stort sett, hver eneste gang, nei. Jeg har fortsatt med å høre like mye på musikk, om ikke mer, og ifølge min årlige statistikk fra Spotify hørte jeg i 2022 på 52 934 minutter med musikk og podkast, som tilsvarer ca. 36 fulle døgn. I skrivende stund hører jeg på musikk, og for meg så fungerer det som et virkemiddel for min konsentrasjon.

I dette forskningsprosjektet er det, som beskrevet tidligere, elevenes egne refleksjoner og opplevelser av å ta i bruk musikklytting i arbeidstimer som er selve forskningsmaterialet. For å sikre kvalitet og pålitelighet i min studie, ser jeg det nødvendig å være bevisst på min egen forforståelse gjennom hele prosjektet, og det blir kritisk for meg å kunne se på datamaterialet med et åpent syn fra start til slutt. Min

bakgrunn med musikk, og det faktum at jeg bruker musikk selv mens jeg studerer kan gi meg en sterk bias, som i ytterste konsekvens, kan gjøre meg blind på utsagn fra datamateriale som går imot min egen forforståelse og hypotese. For å unngå at denne mulige biasen skal farge oppgaven min, har jeg satt i gang mange tankeprosesser gjennom mangfoldige gjennomlesninger av forskningsmaterialet; helt til jeg føler at jeg har tenkt på alle mulige vinkler jeg kan se materialet fra.

3.3 Metoder for å generere empiri

I denne delen av oppgaven kommer jeg til å legge frem hvordan jeg har valgt å samle inn datamateriale. Først vil jeg gå inn på hvordan utvalget mitt ble valgt, for så å gå inn på hvilken intervjuemetode jeg har brukt.

3.3.1 Utvalget i mitt prosjekt

Dette prosjektets utvalg består av to klasser på 8. trinn ved en skole. Dette vil si en elevgruppe på i overkant av 40 elever, hvor ca. en tredjedel samtykket til å være med på prosjektet. Valget mitt om å la forskningsdeltakerne høre på musikk gjennom headsett/ørepropper i stedet for over høyttaler i klasserommet, gjorde det mulig for de som ikke samtykket til å være med i prosjektet å ha en helt vanlig arbeidstime på skolen, og dette bidro til at det ble en relativt normal klasseromssituasjon. Prosjektet gikk over 3-4 skoletimer i hver klasse, altså rundt 7 skoletimer tilsammen. I tillegg gjennomførte jeg et ca. 15 minutters gruppeintervju med 3 elever fra den ene klassen, og 2 elever fra den andre klassen i etterkant av prosjektet.

Klassene som bidro i prosjektet ble valgt på bakgrunn av kjennskap til lærerne på disse trinnene. Jeg fikk lov til å være med inn i klassene allerede før nyttår slik at de kunne få et kjent ansikt å møte når prosjektet skulle settes i gang i februar 2023. Det ble imidlertid noen uforutsatte utsettelse, da det ikke hadde kommet inn nok samtykkeerklæringer da jeg hadde sett for meg å starte prosjektet. Dette kan komme av flere grunner, og jeg ser i ettertid at jeg kunne vært tidligere ute med både å søke til NSD; og hvis jeg hadde vært tidligere ute med søknaden, kunne informasjonsskrivet blitt sendt ut tidligere også. Uansett så ordnet det seg til slutt, og jeg fikk utført prosjektet mitt, om noe, litt senere enn planlagt.

3.3.2 Semi-strukturert gruppeintervju

I dette prosjektet ble det tatt i bruk intervjuformen semi-strukturert gruppeintervju, en intervjuform som er en slags blanding mellom Svend Brinkmann og Steinar Kvale's (2018) semi-strukturerte intervju, med trekk fra deres modell på fokusgruppeintervju. Jeg har valgt det semi-strukturerte intervjuet på grunn av dets naturlige fokus på forskningsdeltakernes opplevelser: «A semi-structured life-world interview attempts to understand themes of the lived daily world from the subjects' own perspectives.» (Brinkmann & Kvale, 2018, s. 14). Her stilles det åpne spørsmål, som lager rom for at deltakerne kan reflektere på deres egne premisser, og intervjuets gang er nærliggende en helt vanlig dagligdags samtale med struktur. I tillegg til de overordnede store og åpne spørsmålene, hadde jeg oppfølgingsspørsmål som jeg kunne ta i bruk dersom jeg så det nødvendig, og ellers fulgte jeg ingen spesiell rekkefølge på spørsmålene, men stilte dem der jeg følte det passet i de enkelte intervjuene. Jeg hadde allikevel en intervjuguide tilgjengelig under intervjuet, for å huske både spørsmål og oppfølgingsspørsmål. Denne intervjuguiden ligger vedlagt (vedlegg 3).

Jeg gjorde et valg om å gjennomføre dette intervjuet som et slags fokusgruppeintervju – uten den karakteristiske og veldig løse intervju-stilen – men med meg mer som en intervjuer istedenfor en moderator som Brinkmann og Kvale (2018) foreslår at man skal ha i et fokusgruppeintervju (s. 80). Dette er et valg jeg gjorde på bakgrunn av tiden jeg hadde til rådighet i en ellers travel skolehverdag for elevene, og for å sannsynliggjøre at elevene ville komme inn på den tematikken som jeg ønsket å få deres syn på. Hadde jeg hatt mer tid til rådighet, ville jeg latt samtalen og diskusjonene flyte i alle retninger, for å få absolutt alle opplevelser og tanker som elevene kunne finne på å ha om temaet.

4 Analyse

Gjennom masterprosjektet har jeg hentet inn empiri gjennom semi-strukturerte gruppeintervjuer. For å analysere dette materialet har jeg derfor måttet finne en analysemetode som både omfavner den hermeneutisk-fenomenologiske posisjoneringen min, og min metode for innsamling av empiri. Dette mener jeg at jeg klarer ved å bruke Back og Berterö (2019) sin Interpretative Phenomenological Analysis (IPA) (s.165). Dette kapitlet vil også være inspirert av eksamensoppgaven som ble levert tidligere dette studieåret i emnet MGLU5235, Vitenskapsteori og analyse. Analysedelen i den eksamensoppgaven vil være utgangspunktet for dette kapitlet (Haugland, 2022).

4.1 IPA-metoden

Denne analysemetoden er delt opp i 4 steg og tar utgangspunkt i at vi mennesker er meningsskapende vesener (Back & Berterö, 2019). På norsk vil metoden lyde noe som «Fortolkende Fenomenologisk Analyse», noe som innebærer at man som forsker går inn med fortolkende briller og ser på opplevde erfaringer hos prosjektdeltakere. IPA-metoden har en idiografisk vektlegging, noe som går ut på at man vil få innsikt i enkeltpersonens opplevelse av forskjellige situasjoner i sammenheng med forskjellige fenomener, og utforske prosjektdeltakerne sitt syn på verden med ett «innenfra»-perspektiv.

4.1.1 Mitt første møte med teksten

Gjennom mitt første møte med mine to transkriberte intervjuer, hadde jeg fokus på å sette meg inn i mine intervjudeltakere sine opplevelser og forsøke å finne selve essensen i hva de fortalte gjennom intervjuene. Under dette steget av analysen kladdet jeg ned mulige temaer i marginen til venstre for selve transkripsjonen, mens jeg i høyremargen skrev ned tanker underveis i gjennomlesningen, slik Back & Bertrö (2019) anbefaler at man skal gjøre i dette første analysesteget. Etter denne gjennomlesningen satt jeg igjen med et førsteinntrykk om at mitt utvalg i noen grad ble påvirket av å høre på musikk i arbeidstimene hvor prosjektet pågikk, både positivt og negativt. Samtidig observerte jeg at det var en del korte ja- og nei-svar, som kan ha dukket opp som en konsekvens av intervjumetoden jeg brukte. Her sikter jeg spesifikt til at jeg valgte å ha gruppeintervjuer, hvor det kan være lettere å bare si seg enig med de andre i gruppen, istedenfor å snakke om sine egne opplevelser.

4.1.2 Identifisering av temaer

Som oppfølging til den første fulle gjennomlesningen av forskningsmaterialet mitt, gikk jeg tilbake til teksten og leste gjennom den igjen. Under denne prosessen var fokuset mitt rettet mot identifiseringen av temaer som kunne være med å skape mening til teksten. Back og Berterö (2019) skriver at man på dette steget i analysen skal navngi temaer ut ifra tekstens sammenheng og innhold (s. 171), og bygge videre på antakelser man fikk i det første steget. I mitt tilfelle endte jeg opp med å lese gjennom mange ganger på dette steget, både for å samle sammen temaer, og for å komme opp med nye.

4.1.3 Overordnet gruppering av temaer

Etter å ha sortert datamaterialet mitt inn i temaer, ble neste steg å lage noen overordnede grupperinger, eller hva Back og Berterö (2019) kaller for *kluster av överordnade teman* (s. 171). Her sammenfattet jeg lignende temaer og lagde større kategorier hvor temaene passet inn under. I dette steget ble jeg nødt til å gå mye frem

og tilbake mellom temaene jeg hadde laget i det tidligere steget, og jeg endte med å måtte gjøre noen justeringer på noen av temaene for at de skulle la seg sammenfatte i overordnede grupperinger og gi mening i samsvar med forskningsspørsmålene mine.

4.1.4 Oversiktstabell

Da jeg var ferdig med den overordnede grupperingen av temaene mine gjenstod det fjerde steget av analysen: å sette alt inn i en oversiktstabell. Her skal man i følge Back og Berterö (2019) sette sammen en tabell over de forskjellige overordnede grupperingene, de tilhørende temaene, og et sitat eller et nøkkelord som illustrerer litt om hva hvert tema omhandler (s. 172). I min oversiktstabell har jeg derfor valgt å kun belyse ett sitat fra vært av de tilhørende temaene, og dette vil derfor kun vise en liten del av mitt datamateriale som et eksempel. Disse sitatene vil fremheves ved at radnummeret hvor det finnes i datamaterialet er uthevet. Resterende radnummere er andre sitater innenfor temaet.

Gruppering 1: Personlighet og autonomi		
Selvstyre	«Det må jo være noe med at det jo fortsatt bare er deg i din egen boble, helt alene i dine egne tanker, og da klarer hvertfall jeg å konsentrere meg.»	Rad 10-13, 34-41, 47-56, 117-119 , 119-121, 143-148, 209-212
Identitet	«Jeg hører på litt sånn eldre rap, for eksempel. Eller litt sånn rolig musikk, ikke sånn romantisk musikk, men rolig musikk.»	Rad 60-62 , 62-63, 134-137, 143-148, 170-184, 303-305, 310
Assosiasjoner	«Er det liksom veldig sånn sterk musikk, så kan du miste litt sånn... eh, du får ikke til å konsentrere deg like bra.»	Rad 60-62, 71-72 , 72-75, 227-228, 296-300
Gruppering 2: Indre påvirkningsfaktorer		
Affekt	«Jeg blir jo glad av å høre på musikk jeg liker, og når jeg hører på det så blir det litt mindre «ahh, skole er dritt..» liksom.»	Rad 15-17, 80-81, 99-100, 105-106, 128-130 , 166-168, 187-188, 258-260, 296-298
Utsoning	«Fordi at da har man noe annet på ørene som man liker, som gjør at man klarer å nesten lukke seg litt inne. Da klarer jeg å fokusere bedre hvertfall. Jeg tror ikke det er sånn for alle.»	Rad 12-13, 47-49, 117-121, 166-168, 192-194 , 240-246, 291-293
Fokus	«Jeg slet med å få fokus på noe annet enn musikken. Jeg vibet mest til musikken egentlig. Og når jeg ikke fikk til oppgavene så var det lettere å bare ikke gjøre noe.»	Rad 22-30, 71-75, 82-85, 99-113, 117-121, 138-141, 166-169, 192-198, 243-250, 288-290 , 290-293
Gruppering 3: Ytre påvirkningsfaktorer		
Rammefaktorer	«Ja, det pleier ofte å være mye bråk i klassen, og da klarer ikke jeg å fokusere meg like mye. Da ender det med at man prater mer med vennene sine.»	Rad 15-25, 26-28 , 28-30, 166-168, 200-203, 267-271
Distraksjon	«Men hvis du da hører på musikk i et helt stille klasserom, så får du en type, jeg vet ikke hva jeg skal kalle det, en vibe, men da har du ikke lyst til å jobbe. Da har du egentlig bare lyst til å se på Youtube, eller gå å slappe av. Eller bare sitte å høre på musikk.»	Rad 10-17, 128-130, 247-250, 271-275 , 288-290

Figur 2: Oversiktstabell fra IPA-analyse.

5 Diskusjon

Gjennom analysen av datamaterialet mitt fra forrige kapittel, har det dukket opp meningsenheter som jeg vil kategorisere som funn. Disse funnene vil jeg i dette kapitelet diskutere opp imot min overordnede teoretiske forankring, og tidligere forskning. Måten jeg velger å gjøre dette på er gjennom en empirinær fremgangsmåte. Jeg kommer til å gå systematisk og strukturert gjennom funnene mine, og jeg kommer til å samle funnene under de overordnede grupperingene og temaene jeg presenterte i oversiktstabellen fra analysen min, presentert i *figur 2*. Som det kommer frem gjennom denne tabellen, så er det flere utsagn som faller innenfor flere temaer og overordnede grupperinger, og der hvor dette er tilfellet prøver jeg å holde det til kun et av temaene. Ved noen spesifikke funn mener jeg at det kan lede til gode diskusjoner innenfor flere temaer, så der kommer jeg til å diskutere det innen flere temaer, og opp imot forskjellig teori.

Gjennom denne delen av oppgaven vil jeg trekke inn sitater fra begge intervjuene jeg utførte, og bruke dem mye om hverandre. For å skille dem, og for å ivareta mine forskningsdeltakeres personvern, har jeg valgt å kalle deltakerne i det første intervjuet for **Elev 1**, **Elev 2** og **Elev 3**, og i det andre intervjuet heter deltakerne **Elev 4** og **Elev 5**. Sitatene, eller utsagnene fra intervjuene vil bli gjengitt slik de forekommer i de transkriberte versjonene av intervjuene.

5.1 Personlighet og autonomi

Fra intervjuene har jeg klart å trekke ut mange gode funn som jeg mener går inn under grupperingen *personlighet og autonomi*. Dette er utsagn og antydninger fra mitt datamateriale som kan peke mot at personlighet og autonomi kan ha en betydning for hvordan elevene opplevde prosjektet fra deres ståsted. Det kan tyde på at elevenes mulighet til å forme et mer *elevbestemt læringsrom* kan føre til en høyere grad av relativ autonomi, og dermed føre til motivasjon (Ryan & Deci, 2000, 2016). I tillegg kan funnene også, gjennom en høyere relativ grad av autonomi, peke mot Herrington et al. (2014) sin betegnelse av *autentisk læring*, og Eiksund & Reistadbakk (2020) sin betegnelse av *autentisk læringsrom*.

5.1.1 Selvstyre

Det jeg legger i temaet *selvstyre* i denne studien, er hendelser eller uttalelser som går på forskningsdeltakerne sin evne eller ønske til å styre egen læring. Selvstyre ser jeg på som en viktig komponent i det elevbestemte læringsrommet, et læringsrom hvor eleven har en høy medvirkning på hvordan de vil forme sitt eget læringsrom for å støtte opp under deres læring. Jeg mener også at selvstyre kan være med på å bygge opp under det autentiske læringsrommet, gjennom å ta normale arbeidssituasjoner som elevene møter når de jobber med skole hjemme, og plassere dem innenfor klasserommets fire vegger.

For å finne ut av forskningsdeltakerne mine sine vaner utenfor skolen med å høre på musikk, stilte jeg spørsmål om de normalt sett hører på musikk mens de jobber med skole hjemme, og der fikk jeg disse kortfattede svarene fra det første intervjuet:

Elev 3: Nei, jeg gjør ikke noe skole hjemme.

Elev 1: Jeg gjør det når jeg er hjemme ja.

Elev 2: Jeg også, hvis jeg ikke snakker med noen venner, så hører jeg på musikk.

På samme spørsmål i det andre intervjuet ble svarene litt mer utfyllende

Elev 5: Jeg kan ende opp med å høre på musikk ja. Hvis jeg sitter alene for eksempel. Om jeg sitter på rommet så hører jeg på musikk. Men hvis jeg sitter med mamma og pappa for eksempel, så hører jeg ikke på musikk.

Elev 4: Ja, det samme. Når jeg skal jobbe med noe alene, så hører jeg på musikk, men hvis jeg trenger hjelp med noe, da hører jeg heller på hjelpa.

Disse utsagnene gir klare indikasjoner på at dette er en praksis som deltakerne utøver til vanlig utenfor skolen, med unntak av **Elev 3**, som tilsynelatende ikke gjør mye skolearbeid på fritiden sin. Her kan det tenkes at de fire deltakerne som her uttaler at de både gjør skolearbeid på fritiden sin, og hører på musikk mens de gjør det, kan dra fordel av å få lov til å utøve en musikklyttende praksis i arbeidstimer på skolen også. For disse elevene er dette en arbeidsmåte som de utøver utenfor skolen, og ved å bringe den inn i skolesammenheng kan dette bidra til det Herrington et al. (2014) beskriver som autentisk læring. For **Elev 3** derimot, vil ikke dette på samme måte føles autentisk, men selv uten den samme autentisiteten vil det i større grad være et elevbestemt læringsrom for alle deltakerne.

Musikklyttingen kan sees på som et redskap som integreres i læringslandskapet, formet av klasserommets fire vegger, og dette kan vi gjennom Randers-Pehrson's (2016) romlige metafor, forstå som et læringsrom. Frivilligheten av å få lov til å ta i bruk musikklytting i dette læringsrommet bygger opp under elevenes medvirkning og medansvar, gjennom å få lov til å selv bestemme *hvordan* de vil utføre skolearbeidet. Denne medvirkningen som eleven fikk gjennom prosjektet, og det frivillige valget av å høre på musikk i disse timene, er noe som også kan bygge opp under det psykologiske behovet for autonomi (Ryan & Deci, 2000, 2016), som er viktig for at motivasjon kan finne sted.

Videre stilte jeg et oppfølgingsspørsmål hvor jeg prøvde å finne ut om det var noe annerledes å jobbe på skolen og høre på musikk, enn å jobbe hjemme og høre på musikk. På dette spørsmålet fikk jeg dette som svar fra det første intervjuet:

Elev 1: På skolen så har jeg på headset, mens det har jeg ikke på hjemme.

Elev 2: Mhm, det gjør jeg også. Men jeg får ofte hjelp hjemme, og da hører jeg ikke på musikk. Og hvis jeg trenger hjelp mens vi jobber i klasserommet så hører jeg ikke på musikk.

Og fra det andre intervjuet:

Elev 5: Egentlig ikke. Jeg synes det er veldig likt, fordi jeg er jo bare fortsatt i min sone på en måte. Det er samme musikk, og det samme jeg driver med.

Elev 4: Helt enig med det som «Elev 5» sa. For meg så er det nesten ingen forskjell annet enn hvor jeg er.

Her kan det også forstås som at elevene fikk ta med seg sine måter å jobbe på utenfor skolen, inn i skolen. Dette kan sees på som prosesser (Green, 2008), og gjennom dette kan det tenkes at disse elevene fikk en mer *autentisk* opplevelse i timene hvor prosjektet pågikk. Siden de bruker denne arbeidsmetoden utenfor skolen, så vil den bli sett på som

mer *virkelighetsnær* enn om man skal bli kommandert til å sitte der i stillhet, eller i klasseromsstøyen som i mange tilfeller er nærmest uunngåelig. Ved å la elevene benytte seg av sine egne arbeidsmetoder i skolen, så bygger dette grobunn for et mer *autentisk læringsrom* i skolen (Eiksund & Reistadbakk, 2020). Her kan det også forstås som at elevene fikk ta med seg sine måter å jobbe på utenfor skolen, inn i skolen. Gjennom dette kan det tenkes at disse elevene fikk en mer *autentisk* opplevelse i timene hvor prosjektet pågikk. Siden de bruker denne arbeidsmetoden utenfor skolen, så vil den bli sett på som mer *virkelighetsnær* enn om man skal bli kommandert til å sitte der i stillhet, eller i klasseromsstøyen som i mange tilfeller er nærmest uunngåelig. Ved å la elevene benytte seg av sine egne arbeidsmetoder i skolen, så bygger dette grobunn for et mer *autentisk læringsrom* i skolen (Eiksund & Reistadbakk, 2020; Green, 2008).

5.1.2 Identitet

Det neste temaet fra analysen min er *identitet*, og hva jeg legger i identitet her går mye på elevens egen medvirkning, spesielt med tanke på interesse. For å oppnå et mer elevbestemt læringsrom, valgte jeg å la elevene velge musikken de hørte på selv; og som Even Ruud (2014) skriver, så får musikk en viktig funksjon i konstruksjon av identitet.

Det første sitatet jeg vil trekke frem her er et som er fra det andre intervjuet. Her stilte jeg et spørsmål om hvilken type musikk forskningsdeltakerne hørte på mens de jobbet, både under prosjektet og til vanlig når de hører på musikk mens de jobber med skolearbeid:

Elev 5: Jeg hører på litt sånn eldre rap, for eksempel. Eller litt sånn rolig musikk, ikke sånn romantisk musikk, men rolig musikk.

Elev 4: Jeg hører mer på sånn 80-talls musikk og rock og sånn.

Senere i intervjuet spurte jeg om dette var musikk som de vanligvis ville hørt på til vanlig, hvorpå de svarte:

Elev 4: Ja, det er det det går i for det meste.

Elev 5: Ja, for meg også. Jeg «liker» sanger på Spotify, som jeg går rundt og hører på hele tiden. Jeg hører hele tiden på samme type musikk egentlig.

Det første jeg fikk øye på, og ble interessert i blant disse utsagnene er: «Eller litt sånn rolig musikk, ikke sånn romantisk musikk, men rolig musikk.». Jeg tolker dette utsagnet dithen at **Elev 5** synes at det å høre på rolig musikk mens hen jobber med skolearbeid, i tillegg til eldre rap, er behagelig og å foretrekke. Det kommer også veldig tydelig frem hva denne eleven *ikke* hører på, og det er «sånn romantisk musikk». Dette ser jeg på som at eleven har en ganske klar oppfattelse av sin egne musikalske identitet, og at dette kan sees på som en *miniscule gesture*, som Derno & Washburne (2004) kaller det; for å spesifisere ovenfor både meg og den andre eleven i rommet at hen tar avstand fra denne typen musikk. Gjennom dette kan **Elev 5** opprettholde det bilde som hen har laget av seg selv. Videre i disse utsagnene blir det fortalt av **Elev 4** og **Elev 5** at den musikken de hørte på i timene hvor prosjektet pågikk, er liknende, eller helt lik den musikken de hører på til vanlig også. Det at denne musikken føles familiær for disse elevene, har vist seg å ha en positiv effekt på arousal, ifølge Cloutier et al. (2020).

I det første intervjuet kom det frem et interessant utsagn fra **Elev 3**. Som svar på det første spørsmålet i hele intervjuet, om hvordan de syntes det var å høre på musikk samtidig som de jobbet med fag, svarte eleven dette:

Elev 3: Spørs egentlig helt hva slags musikk du hører på. Hvis du hører på sånn heavy rock, ikke sant? Så tror jeg ikke du klarer å konsentrere deg på sånn 2 opphøyd i andre ganger 3 liksom. Men hvis du hører på noe «fuckings» jazz, ikke sant? Da kan man sikkert konsentrere seg ganske mye.

Senere i intervjuet har denne eleven også et utsagn vedrørende heavy rock, som jeg også synes er interessant. Her er konteksten at jeg stilte et spørsmål om elevene trodde det hadde noe å si hvilken musikk de hørte på mens de arbeidet under prosjektet:

Elev 1: Ja, hvis man hører på rolig musikk, så blir man kanskje rolig. Men hvis man hører på skikkelig sånn rap, eller hip hop eller noe sånt... Rock, det var det jeg skulle si.

Elev 3: Ja, sånn heavy rock er mye mer bråkete. Da hadde jeg nok bare gått ut av timen.

I det første sitatet her, kommer **Elev 3** helt fra starten av intervjuet, med et hint til en av mine tidlige antagelser om at hvilken musikk du hører på i en arbeidssituasjon kan ha innvirkning på hvordan du jobber. Denne elevens musikalske identitet kan også sees på som ganske utviklet, slik som **Elev 5**. I tillegg viser **Elev 3** en noenlunde evne til refleksjon over musikkvalg til bruk i slike arbeidstimer. I sitat nummer to beskriver hen heavy rock som bråkete musikk, og derfor ser jeg det som at denne eleven ikke klarer å konsentrere seg om å arbeide med skole når hen hører på bråkete musikk.

5.1.3 Assosiasjoner

Det siste temaet innenfor grupperingen læringsrom har jeg valgt å kalle *assosiasjoner*. I dette temaet ville jeg ha et samle-tema for situasjoner hvor forskningsdeltakerne mine kanskje slet litt med å kunne sette ord på ting, men endte opp med gode beskrivende assosiative forklaringer.

Funnet jeg vil diskutere under dette temaet kommer fra det andre intervjuet, hvor jeg stilte et spørsmål om elevene trodde det hadde noe å si hvilken musikk de hørte på mens de jobbet. Her virket det som at **Elev 4** slet litt med å få frem det hen virkelig ville si på en god måte, men gjennom å ta i bruk andre mer assosiative måter å forklare på, tror jeg eleven fikk frem det hen hadde lyst til å få frem:

Elev 4: Ja, egentlig så tror jeg det.

Intervjuer: Ja? På hvilken måte da?

Elev 4: Er det liksom veldig sånn sterk musikk, så kan du miste litt sånn... eh, du får ikke til å konsentrere deg like bra. Hvis det er litt sånn sterk musikk, eller musikk du ikke liker så er det liksom... Altså høy og sterk og kraftig musikk, da er det vanskeligere å konsentrere seg.

Her tolker jeg det til at denne eleven har et syn på musikk, gjennom sin egen musikalske identitet, om at hen i denne situasjonen anser bruken av ordene høy, sterk og kraftig musikk for å beskrive dårlig musikk til dette bruksområdet. Denne eleven har helt klart

et tydelig bilde av hvilken type musikk hen ser for seg kan være vanskelig å konsentrere seg til, nemlig musikk av den litt mer bråkete typen. **Elev 3** hadde også et utsagn om at heavy rock er mer bråkete, og at hen ville bare gått ut av klasserommet istedenfor å høre på det. Her kan det tenkes at begge disse to elevene, **Elev 3** og **Elev 4**, kanskje kan ha blitt eksponert for slik musikk tidligere gjentatte ganger, hvor de har hatt en reaksjon på musikken som *høy, sterk, kraftig* eller *bråkete*, og opplever den slik på grunn av *entrainment* (Ruud, 2013, s. 67).

5.2 Indre påvirkningsfaktorer

Den andre overordnede grupperingen, *indre påvirkningsfaktorer*, består av funn som jeg ser at kan belyse studien med innsikt i hvordan noen faktorer kan ha påvirkning på *hvordan* elevene opplevde situasjonene under prosjektet. Disse indre påvirkningsfaktorene kan virke å spille inn på både elevenes motivasjon og konsentrasjon, og gjennom å trekke disse inn kan musikklytting sees på som en måte å holde elevene motiverte (Kumar et al., 2016). I denne delen vil jeg trekke tråder til Ryan og Deci sin self-determination theory (SDT) (Ryan & Deci, 2000, 2016; Skaalvik & Skaalvik, 2015, 2021) og de tre faktorene for konsentrasjonsevne (Hanssen & Gunnberg, 2007).

5.2.1 Affekt

Under det første temaet kommer det frem funn fra situasjoner hvor forskningsdeltakerne viste tegn til at de følte seg affektivt påvirket i større eller mindre grad. Min forståelse av en affekt vil i denne oppgaven være en emosjonell opplevelse eller reaksjon, som forskningsdeltakerne mine kjente på under prosjektet, og klarer å gjenfortelle gjennom intervjuet.

Det første funnet jeg vil fremheve under dette temaet vil være fra da jeg i det andre intervjuet stilte spørsmål om hvordan elevene opplevde deres egen motivasjon under prosjektet:

Elev 4: Veldig bra. Jeg blir bare gladere når jeg hører på musikk. Blir automatisk mer glad.

Intervjuer: Det blir lettere å jobbe?

Elev 4: Mhm. Og som jeg sa i stad, så jobber jeg faktisk da, istedenfor å bare sitte å følge med på noe annet, eller begynne å spille eller noe.

Elev 5: Ja, jeg kjenner at jeg kan jobbe lettere med oppgaver da. Det er litt morsommere bare.

Det første jeg synes er interessant ved dette funnet er en oppdagelse av at **Elev 4** sitt syn på hva motivasjon er, kan være at man blir mer glad av å gjøre noe. Det andre jeg synes er interessant med dette funnet er at det blir poengtert både her og tidligere i intervjuet – som jeg kommer tilbake til senere i diskusjonen – at **Elev 4** legger mye vekt på dette med at hen faktisk velger å jobbe med oppgaver, og **Elev 5** sier at hen kjenner at det er lettere å jobbe med oppgaver. Selv om den måten jeg valgte å integrere musikklytting i klasserommet på kan sees som en slags utlysning av belønning, og derfor kan plasseres innenfor en kontrollerende ytre motivasjon for å utføre skolearbeidet, så mener jeg også at denne måten å integrere musikklytting på kan havne innenfor den mest autonome ytre motivasjonen (Ryan & Deci, 2000, 2016; Skaalvik & Skaalvik, 2015, 2021). La meg utdype: under prosjektet var det hundre prosent frivillig for

forskningsdeltakerne å velge både *om* de ville høre på musikk, og *hvilken* type musikk de ville høre på. Det er altså en høy grad av autonomi ovenfor egen arbeidsmåte og prosess (Green, 2008) inne i bildet, og etter at f.eks. **Elev 4** da har valgt å benytte seg av muligheten til å lytte til musikk, så velger denne eleven også å frivillig gjøre de oppgavene som er blitt delt ut. I tillegg til dette kommer det tydelig frem flere steder i intervjuet dette med at «da jobber jeg faktisk», så for denne eleven kan det virke som at musikklyttingen i seg selv faktisk er en motivator for å få skolearbeidet gjort.

Det andre funnet jeg vil trekke frem under temaet affekt, er enda et utsagn fra **Elev 4**. Da jeg stilte spørsmål rundt hvordan elevene opplevde musikkens innvirkning på hvordan de jobbet, svarte **Elev 4** dette:

Elev 4: Jeg blir jo glad av å høre på musikk jeg liker, og når jeg hører på det så blir det litt mindre «ahh, skole er dritt...» liksom.

På samme måte som det forrige funnet, er her **Elev 4** inne på det at hen blir glad av å høre på musikk som hen liker, noe som kan være med på å underbygge viktigheten av å få lov til å bestemme selv hva man vil høre på gjennom en høy grad av autonomi. I dette tilfellet vil jeg også si at musikk fungerer som en ytre motivasjon, som er på nivå av enten *identified regulation* eller *integrated regulation* på Ryan og Deci (2016) sitt kontinuum av relativ autonomi (s. 102). Det kommer klart frem at denne eleven ikke har særlig høy grad av interesse for å jobbe med skole gjennom hens utsagn om at det blir «litt mindre ahh, skole er dritt...». Her tolker jeg det også som at eleven kanskje ikke ville ha jobbet i det hele tatt om hen ikke hadde fått høre på musikk som en slags motivator. Dette kan tyde på at for denne eleven, så er musikken en del av hens måte å internalisere verdien av skolearbeidet på, og i så måte gir eleven motivasjon for å jobbe videre (Ryan & Deci, 2000, s. 71).

Det siste funnet jeg vil vise frem under temaet affekt er et funn sammensatt av flere utsagn fra det første intervjuet. Funnet kommer frem gjennom en observasjon av at det kun er **Elev 1** sine utsagn som jeg har kategorisert under temaet affekt, gjennom hele intervjuet hvor det var tre elever til stede. En annen grunn til at jeg vil trekke frem dette funnet er at det også ligner på flere utsagn som **Elev 4** kom med i det andre intervjuet, noe jeg også synes er interessant. Her kommer tre forskjellige utsagn gjort av **Elev 1** i det første intervjuet, og det starter med det aller første svaret i intervjuet på spørsmål om hvordan elevene syntes det var å høre på musikk mens de jobbet med oppgaver:

Elev 1: Det var gøy, og da konsentrerer jeg meg bedre, for da fokuserer man ikke på bråket rundt. Da fokuserer jeg mer på oppgavene.

Det neste utsagnet kom som et svar på et oppfølgingsspørsmål på det første spørsmålet, omhandlende *hvorfor* **Elev 1** tenker at det er gøy å jobbe med musikk:

Elev 1: Ehm, jeg liker veldig godt å høre på musikk da, så det blir jo litt gøyere å jobbe med skole når jeg hører på musikk.

Det siste utsagnet som omfatter dette funnet kom frem litt senere i intervjuet, hvor **Elev 1** svarte dette på et spørsmål om hvorfor de tror at det kan være lettere eller morsommere å jobbe med skole mens de hørte på musikk:

Elev 1: Kanskje fordi man hører på ting man liker, og da blir man mye mer avslappet og får mere lyst til å jobbe, eller motivasjon eller noe sånt.

Positive affekter blir nok en gang nevnt, denne gangen av **Elev 1**, når det blir spurt om hans opplevelse av å høre på musikk og jobbe med skolearbeid. I tillegg til å nevne at det er gøy, så gir denne eleven et inntrykk av at hen blir mer avslappet av å høre på musikk, og at det er med på å stenge ute bråket som vanligvis er i klasserommet. Her vil jeg si at det, på lik linje som for **Elev 4** i det forrige funnet, kan virke som at **Elev 1** finner en motivator i musikklyttingen som blir introdusert. I dette tilfellet kan det også virke som at eleven kan slite med å konsentrere seg for å jobbe med skolearbeid når det er uro og støy i klasserommet; og gjennom å få muligheten til å lukke støyen ute har eleven *internalisert* bruken av musikk som en slags støydemper, og kan gjennom følelsen av glede få motivasjon til å jobbe videre med oppgavene som skal jobbes med (Ryan & Deci, 2000, s. 71).

5.2.2 Utsoning

Det andre temaet innenfor *indre påvirkningsfaktorer*, har jeg valgt å kalle for *utsoning*. I dette temaet legger jeg i denne sammenhengen mye fokus på den første faktoren i Hanssen og Gunnberg (2007) inndelingen av konsentrasjonsevne: *fokusering* (s. 24). Her har det kommet frem funn som kan tyde på at musikklyttingen hjalp elevene til å komme inn i en slags *sone* (Wekselblatt & Niell, 2015), og gjennom dette klarte å avgrense mengden av sanseinntrykk. De klarte på mange måter å lukke seg litt inne i sin egen verden.

Det første funnet jeg vil presentere kommer fra begge intervjuene, og er delt opp i tre forskjellige utsagn fra intervjuene. Det første utsagnet kom som et svar på det første spørsmålet i det andre intervjuet, omhandlende hvordan elevene opplevde å høre på musikk mens de jobbet under prosjektet:

Elev 5: Det er mer behagelig å kunne høre på noe du liker, bare være i din sone på en måte.

Det andre utsagnet ble sagt som svar på spørsmål om hvorfor de opplevde at de konsentrerte seg bedre ved å høre på musikk mens de jobbet:

Elev 5: Det må jo være noe med at det jo fortsatt bare er deg i din egen boble, helt alene i dine egne tanker, og da klarer hvertfall jeg å konsentrere meg.

Elev 4: Ja, helt enig. Jeg får stengt ute støyen som er i klasserommet ellers, og jobber faktisk med det jeg skal gjøre.

Det tredje utsagnet kom som et svar på hvorfor denne eleven tenkte at hen klarte å konsentrere seg bedre ved å høre på musikk:

Elev 2: Jeg tror bare at jeg klarer å sone ut og fokusere på oppgaver når jeg hører på musikk. Klarer liksom ikke å forklare det helt.

Det aller første jeg synes er interessant ved disse utsagnene er at deltakerne på tre forskjellige punkter i intervjuene – fra to forskjellige elever, i to forskjellige intervjuer – nevner dette med å sone ut. Dette tolker jeg som at de klarer å skille seg fra resten av

klasseromslandskapet, og støyen det måtte medbringe, for å være i sin *egen sone*, som Wekselblatt og Niell (2015) mener man kan komme i hvis man innehar en form for *arousal*. Denne økningen av *arousal* vil i dette tilfelle tenkes at kommer fra musikklyttingen slik Cloutier et al. (2020) beskriver bakgrunnsmusikk, og at musikklyttingen også kan ha en positiv effekt på humøret. Denne utsoningen som jeg mener skjer hos disse elevene, hvor de forklarer at de klarer å konsentrere seg bedre på bakgrunn av at de får lukket seg inne, kan også minne veldig om det Csikszentmihalyi omtaler som *flow*, eller en *flytzone* (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 146). Denne flytsonen som disse elevene får muligheten til å gå inn i, tilsynelatende som en effekt av at de fikk bruke musikklytting aktivt i undervisningen, virker som at gjør det lettere for dem lukke ute de bråkete omgivelsene rundt seg og fokusere mer på oppgavene de skal gjøre.

5.2.3 Fokus

Det siste temaet innenfor denne grupperingen har fått navnet *fokus*. Dette er et tema som dannes av funn hvor elevene uttrykte at de opplevde at deres fokus, eller konsentrasjon ble påvirket positivt, eller negativt i større eller mindre grad. Dette temaet synes jeg er veldig spennende, fordi det her fremkommer funn som går på den mulige negative siden av å ta i bruk musikklytting slik det ble gjort i prosjektet.

Det første funnet jeg vil presentere her kommer fra intervju nummer to, og består av utsagn fra to forskjellige spørsmål. De første utsagnene kom som svar på spørsmål om elevene syntes det var lettere eller morsommere å jobbe mens de hørte på musikk:

Elev 5: Hvis vi hører på musikk, så er det ikke sikkert at vi jobber sammen med noen da. Men jeg tror det. Man blir jo mer glad på en måte da.

Elev 4: Istedenfor å begynne å sitte og spille eller følge med på noe annet, så jobber jeg faktisk.

De neste utsagnene kom som svar på hvordan disse elevene opplevde at deres motivasjon var under prosjektet:

Elev 4: Veldig bra. Jeg blir bare gladere når jeg hører på musikk. Blir automatisk med glad.

Intervjuer: Det blir lettere å jobbe?

Elev 4: Mhm. Og som jeg sa i stad, så jobber jeg faktisk da, istedenfor å bare sitte å følge med på noe annet, eller begynne å spille eller noe.

Elev 5: Ja, jeg kjenner at jeg kan jobbe lettere med oppgaver. Det er litt morsommere bare.

Intervjuer: Og hvordan syntes dere at dere klarte å konsentrere dere mens prosjektet pågikk?

Elev 5: Jeg holdt jo fokuset på hele tiden, så jeg synes jeg konsentrerte meg veldig bra. Jeg satt alltid å holdt på med det jeg skulle gjøre.

Elev 4: Som jeg sa i stad, så jobber jeg hele tiden, og konsentrerte meg faktisk om det.

Gjennom disse utsagnene kommer det frem opplevelser fra elevene som jeg opplever interessante. Det første jeg synes er interessant i disse utsagnene er, som jeg har nevnt tidligere, dette med at **Elev 4** legger mye vekt på dette at hen *faktisk* jobber, tilsynelatende på grunn av musikklyttingen. Som beskrevet tidligere, vil jeg si at dette

tyder på at elevene klarer å oppnå en motivasjon gjennom *internaliseringen* av å jobbe med skolearbeid når det tilbys musikklytting (Ryan & Deci, 2000). **Elev 4** antyder blant annet at hen ville begynt å spille eller følge med på noe annet hvis eleven ikke kunne høre på musikk.

Det andre jeg synes er interessant kommer frem hvis man ser på disse utsagnene opp imot definisjonen av konsentrasjonsevne, som Hanssen og Gunnberg (2007) beretter. *Fokusering*, som er den første faktoren til konsentrasjonsevne, mener jeg at vi kan se gjennom at disse elevene klarer å begrense sanseintrykk som de ellers ville fått i et vanlig klasserom. Her kan det tenkes at gjennom innføringen av et selvvalgt sanseintrykk, musikklytting, klarte disse elevene å begrense en større mengde av ukontrollerte sanseintrykk som ellers kan være i et klasserom. Man får blant annet muligheten til å stenge ute ukontrollerbar støy, samtidig som man kan oppnå en tilstand som ligner på Csikszentmihalyi sin *flytsone* (Skaalvik & Skaalvik, 2021), hvor man kan ende med å glemme både tid, sted og alt rundt seg (s. 146).

Videre på definisjonen av konsentrasjonsevne som Hanssen og Gunnberg (2007) skriver om, vil jeg nevne den andre faktoren ved konsentrasjonsevne: *delt oppmerksomhet*. Gjennom disse utsagnene vil jeg tolke det dithen at disse to elevene har en klar bevissthet om flere ting som skjer, både i klasserommet og i sine egne headset, men allikevel klarer å tilsynelatende prioritere arbeidet med oppgaver fremfor f.eks. spilling eller å gjøre andre ting. I tillegg virker de to siste kommentarene også som at disse to elevene klarte å holde fokus hele tiden under de timene som prosjektet pågikk, noe som kan vise til deres *utholdenhet*, som er den siste faktoren for konsentrasjonsevne. Det kan derfor tenkes at disse to elevene, ut ifra sin egne oppfatning, kan ha hatt en økning i konsentrasjonsevne på bakgrunn av musikklyttingen som ble introdusert.

Det neste funnet jeg vil trekke frem under dette temaet består av noen utsagn fra **Elev 3** som fremkommer på to forskjellige steder i intervju nummer en. Det første utsagnet kom som et svar på spørsmål om elevene følte at det ble morsommere eller lettere å jobbe når de fikk høre på musikk:

Elev 3: Jeg glemte hva jeg skulle si, men jeg føler egentlig ikke at faget blir lettere bare av å høre at noen har det fælt og rapper om det, ikke sant? Så jeg føler ikke at det blir lettere å jobbe med faget, men det blir jo sikkert mer chill, på en måte.

Det andre utsagnet fra **Elev 3** kom som et svar da jeg stilte et oppfølgingsspørsmål om hvorfor elevene tenkte at det kunne være slik at **Elev 1** og **Elev 2** virket til å få mer gjort under arbeidstimene enn **Elev 3**. Dette kom som et oppfølgingsspørsmål etter at **Elev 1** og **Elev 2** hadde gitt uttrykk for at de fikk gjort mange oppgaver, og **Elev 3** ga uttrykk for at hen ikke fikk gjort så mye:

Elev 3: Jeg slet med å få fokus på noe annet enn musikken. Jeg vibet mest til musikken egentlig. Og når jeg ikke fikk til oppgavene så var det lettere å bare ikke gjøre noe.

Disse utsagnene synes jeg er veldig interessante, og de skaper grunnlag for et funn som går i motsatt retning av mange av de andre funnene. Først vil jeg trekke frem hvordan **Elev 3** i det første utsagnet uttaler at hen føler at det ikke blir noe lettere å jobbe med faget, men at det muligens kan bli «chillere». Her tolker jeg det som at eleven ser på

musikklyttingen som en slags flukt fra klasserommet, men kanskje også som en flukt fra oppgavene som skal gjøres i timen. Det kan tenkes at denne eleven får en høy grad av *arousal* fra å høre på «at noen har det fælt og rapper om det»; og slik Wekselblatt og Niell (Wekselblatt & Niell, 2015) beskriver det, så kan en altfor høy grad av *arousal* fungere som en distraksjon, og på samme måte som en altfor lav grad av *arousal*, svekke produktivitet og ytelsesevne.

I det andre utsagnet sier **Elev 3** det rett ut, at hen ikke klarer å holde fokus på noe annet enn musikken. Denne uttalelsen vil jeg tolke på to forskjellige måter. Den første (1) vil være i tråd med Hanssen og Gunnberg (Hanssen & Gunnberg, 2007) sin definisjon av fenomenet konsentrasjonsevne, med fokus på *delt oppmerksomhet*. Jeg tolker det dithen at denne eleven har input fra mange sanseinntrykk, men til forskjell fra f.eks. **Elev 4** i forrige funn, så klarer ikke, eller vil ikke **Elev 3** prioritere arbeidet med skoleoppgaver fremfor det å bare «chille» til musikken. Dette kan være en grunn til at denne eleven tilsynelatende hadde en lavere konsentrasjonsevne under dette prosjektet, og dermed ikke fikk gjort like mye.

Den andre (2) tolkningen jeg vil legge frem, er en tolkning som tar utgangspunkt i Bandura sin teori om *mestringsforventning*. Det kan tenkes at **Elev 3** kan ha en relativt lav mestringsforventning, enten til dette faget, eller til skolen i sin helhet. Som et utfall av dette, kan denne eleven ha svekket motivasjon, eller en påvirket atferd ovenfor skole og skolearbeid (Skaalvik & Skaalvik, 2021). I utsagn nummer to beskriver eleven at hen syntes det var lettere å gi opp oppgavene som skulle gjøres i timene under prosjektet, istedenfor å spørre om hjelp eller gå videre. Senere i intervjuet hadde denne eleven enda et utsagn som jeg vil trekke inn. På et spørsmål om hvordan elevene opplevde at deres konsentrasjon var og hvor mye de fikk gjort i timene, svarte **Elev 3** dette: «Jeg gjorde litt, men ikke så mye. Jeg fikk ikke til så mye, så jeg ga opp.». Dette kan også være et tegn på at eleven har en lav utholdenhet ovenfor faget, eller denne måten å jobbe på, noe som også kan være et tegn på lav konsentrasjonsevne (Hanssen & Gunnberg, 2007).

En siste tanke jeg har rundt dette funnet, er en tanke som var en av de tidlige antagelsene jeg har hatt i tråd med denne avhandlingen. Kan det være mulig at gjennom å gi elevene muligheten til å lytte til musikk, så skaper man en høyere terskel for å samarbeide eller spørre andre elever om hjelp? I dette tilfelle virket det ikke som at **Elev 3** hverken spurte om hjelp, eller ville spørre om hjelp, og dermed endte med å bare sitte å høre på musikk når hen ikke klarte oppgavene som skulle gjøres. Gjennom det å stenge ute mulig bråk og støy i et klasserom, så stenger man også elevene mer inne, noe som kan være med på å skape barrierer for blant annet å spørre om hjelp.

5.3 Ytre påvirkningsfaktorer

Den siste overordnede grupperingen fra min analyse, *ytre påvirkningsfaktorer*, vil belyse funn jeg har gjort som jeg mener kan vise tegn på ytre faktorer som spiller inn hos elevene når de gjennom mitt prosjekt skulle arbeide med oppgaver. Her består funnene av utsagn som forklarer om læringsmiljøet som elevene befinner seg i til vanlig, og utfordringer som kan oppstå i læringsmiljøer overalt, som støy, bråk og uro. Jeg vil i hovedsak knytte dette opp imot *læringsrom* (Randers-Pehrson, 2016), og det mer *elevbestemte læringsrom*.

5.3.1 Rammefaktorer

Det første temaet som jeg har lagt innenfor grupperingen ytre påvirkningsfaktorer, er *rammefaktorer*. I et klasserom er man veldig sjelden alene som elev, og derfor vil alt og alle rundt eleven også ha en betydning for hvordan man kan konsentrere seg og holde fokus i et læringsrom. Hva jeg legger i begrepet rammefaktorer er ting eller situasjoner som hver enkelt elev i særlig grad ikke har kontroll over, og som kan påvirke konsentrasjonsevnen til elevene. I denne situasjonen er det stort sett tenkt som en mer negativ påvirkning, selv om rammefaktorer absolutt har muligheten til å påvirke på en positiv måte.

Funnet jeg vil presentere her går på uro i klasserommet, og består av et utsagn fra det første intervjuet og to utsagn fra det andre intervjuet. I utsagnet fra det første intervjuet, forteller **Elev 3** om hvordan hen synes klasseromssituasjonen kan være:

Elev 3: Det er jo litt sånn med følelsen, hmm, fordi, du vet når du er i et klasserom ikke sant? Enten så kan det bli helt jævlig mye bråk, og alle bare kaster ting og slenger masse dritt og sånt. Eller så er det helt stille fordi læreren skriver ned anmerkning.

Fra det andre intervjuet, som svar på om elevene hadde opplevd noen timer i klasserommet hvor det ikke var så godt å arbeide med oppgaver, kom dette som svar:

Elev 5: Ja, det pleier ofte å være mye bråk i klassen, og da klarer ikke jeg å fokusere meg like mye. Da ender det med at man prater mer med vennene sine.

Elev 4: Og begynner å gå rundt og sånn. Det er jo ganske gøy, men jeg får ikke gjort så mye da.

I disse utsagnene ga elevene meg et bilde av hvordan en relativt normal hverdag i klasserommet kunne se ut, med mye bråk og vandring i klasserommet som kan påvirke konsentrasjonsevnen til elevene. Det kan også være stille, men som **Elev 3** forklarer, så er det stort sett på grunn av en trussel mot å bli straffet med anmerkning, altså en kontrollert ytre motivasjon (Ryan & Deci, 2000, 2016; Skaalvik & Skaalvik, 2015, 2021). Det vil si at elevenes normale læringslandskap, eller læringsrom, til vanlig blir påvirket på en negativ måte, og derfor blir også læringsarbeidet påvirket (Randers-Pehrson, 2016).

Det vi også får vite gjennom disse utsagnene, er at det normalt sett er mange sanseintrykk i disse klasserommene. Slik elevene fra det andre intervjuet beskriver det, så kan de slite med å prioritere å arbeide med oppgaver når det er urolige tilstander i klasserommet, og dette vil slå negativt ut på deres konsentrasjonsevne (Hanssen & Gunnberg, 2007). Gjennom introduksjonen av *redskapet* frivillig musikklytting til læringslandskapet, kan man oppleve en reduksjon i sanseintrykk ved å stenge støy og uro fra klasserommet ute. Hvis elevene i tillegg har evnen til å prioritere skolearbeid mens man lytter til musikk, så kan det tenkes at det kan ha en positiv innvirkning på konsentrasjonsevnen hos elever, samt føre til mer medbestemmelse og medansvar for egne læringsmetoder.

5.3.2 Distraksjon

Det andre temaet som går inn under ytre påvirkninger er *distraksjon*. Dette er et tema som kan likne litt på det forrige, rammefaktorer, men her er det spesifikke utsagn hvor elevene beskrev at de opplevde å bli distraheret på en eller annen måte. Funnet som jeg vil presentere under dette temaet bygger på utsagn som **Elev 3** gjorde under intervjuet, hvor hen legger frem sin opplevelse med å ta i bruk musikk i timene. Det første utsagnet er et utsagn som ble brukt tidligere under temaet *fokus*, hvor jeg stilte spørsmål om elevene følte det ble morsommere eller lettere å jobbe mens de lyttet til musikk:

Elev 3: Jeg glemte hva jeg skulle si, men jeg føler egentlig ikke at faget blir lettere bare av å høre at noen har det fælt og rapper om det, ikke sant? Så jeg føler ikke at det blir lettere å jobbe med faget, men det blir jo sikkert mer chill, på en måte.

Det andre utsagnet kom som en del av en respons på hvordan elevene opplevde at deres motivasjon under prosjektet var:

Elev 3: Men hvis du da hører på musikk i et helt stille klasserom, så får du en type, jeg vet ikke hva jeg skal kalle det, en vibe, men da har du ikke lyst til å jobbe. Da har du egentlig bare lyst til å se på Youtube, eller gå å slappe av. Eller bare sitte å høre på musikk.

Det siste utsagnet jeg vil presentere for dette funnet ble også brukt under temaet *fokus*, og kom som et svar på hvorfor elevene tenkte at det kunne være slik at **Elev 1** og **Elev 2** kanskje klarte å konsentrere seg bedre, mens **Elev 3** slet litt mer med å konsentrere seg:

Elev 3: Jeg slet med å få fokus på noe annet enn musikk. Jeg vibet mest til musikken egentlig. Og når jeg ikke fikk til oppgavene så var det lettere å bare ikke gjøre noe.

Dette er tre utsagn jeg synes er interessante på grunn av **Elev 3** sin evne til å få frem sine vanskeligheter ved å lytte til musikk mens hen jobber med skolearbeid. Det virker veldig klart at denne eleven ikke har god nytte av musikklyttingen, og den fungerer mer som en distraksjon enn noe annet. Dette kan det være flere grunner til, som jeg også har vært inne på tidligere. En mulighet er at denne eleven sliter med å opprettholde og prioritere blant sine sanseinntrykk, og dermed får svekket konsentrasjonsevne ved å høre på musikk (Hanssen & Gunnberg, 2007). En annen mulighet kan være at denne elevens mestringsforventning til faget, eller skolen generelt, er lav, og derfor gir eleven lett opp når hen skal jobbe med oppgaver (Skaalvik & Skaalvik, 2021). En tredje mulighet kan tenkes å være at musikklyttingen gir denne eleven en stor økning av arousal, slik at elevens nivå av arousal er altfor høyt til å klare å konsentrere seg. Dette kan føre til en lavere ytelse eller produktivitet (Wekselblatt & Niell, 2015). Det kan selvsagt også være en helt annen grunn til at denne eleven opplever det på denne måten.

Uansett vil det i dette tilfelle fungere negativt for denne eleven å ha et frivillig tilbud om å høre på musikk, da denne eleven selv valgte å lytte til musikk, selv om hen slet med å få fokuset vekk fra musikken og stort sett bare «vibet». Slik jeg tolker dette, så ville

denne eleven, om hen fikk muligheten, valgt å høre på musikk hele tiden uansett hvor forstyrrende det er i en arbeidssituasjon. Dette kan være en mulig fallgruve med et mer elevbestemt læringsrom, hvor elevene kan velge å gjøre ting for fornøyselsens del, og det kan gå hardt utover produktivitet. Når elevene blir tilbudt en høyere grad av medvirkning i sin arbeidsmåte eller sitt læringsfellesskap, så følger det også med et større medansvar for egen læring, slik det står i LK20 (Kunnskapsdepartementet, 2020a). Et annet eksempel på en lignende elevmedvirkning, som jeg har sett blitt gjennomført på mange skoler i Norge, er å gi elevene muligheten til å utføre gruppearbeid utenfor klasserommet. I disse situasjonene er ofte argumentet at det er bråkete i klasserommet, men etter min erfaring, så ender elevene som setter seg andre steder ofte opp med å bare tulle bort tiden. Her kan det på samme måte tenkes at de flytter seg for fornøyselsens del, for enten å snakke eller gjøre noe helt annet, men intensjonen med å la dem flytte seg er allikevel å gi dem ro for å øke produktivitet og ytelse.

6 Avsluttende drøfting

Gjennom denne musikkdidaktiske masteroppgaven har jeg satt søkelyset på en antagelse om at musikklytting kan ha en påvirkningskraft på motivasjon og konsentrasjon. Jeg har utforsket problemstillingen min i et lys av det hermeneutisk-fenomenologiske paradigmet, anvendt en abduktiv tilnærming til forskningsprosjektet, samt kategorisert og analysert forskningsmaterialet gjennom en fortolkende fenomenologisk analyse (IPA). Gjennom dette kapittelet skal jeg trekke inn forskningsspørsmålene mine, og dra konklusjoner opp imot problemstillingen min. Deretter går jeg inn på hvordan denne tematikken kan tas videre, og bidra til videre forskning innenfor forskningsfeltet.

6.1 Konklusjon

Denne oppgaven har gjennom en abduktiv, hermeneutisk-fenomenologisk tilnærming vist frem et utvalg ungdomsskoleelever sine opplevelser av konsentrasjon og motivasjon, gjennom å frivillig få bestemme om de vil høre på musikk, og hva slags musikk de vil høre på i ellers normale arbeidstimer på skolen. Gjennom mitt teoretiske rammeverk, bestående av self-determination theory og mestringsforventning (Ryan & Deci, 2000, 2016; Skaalvik & Skaalvik, 2015, 2021); teori om musikk og identitet (Derno & Washburne, 2004; Ruud, 2013); teori om konsentrasjon og konsentrasjonsevne (Cloutier et al., 2020; Hanssen & Gunnberg, 2007; Steele, 2000; Wechselblatt & Niell, 2015); teori om læringsrom og autentisk læringsrom (Eiksund & Reistadbakk, 2020; Herrington et al., 2014; Løvlie, 2007; Randers-Pehrson, 2016); samt tidligere forskning på sammenhengen mellom bakgrunnsmusikk, konsentrasjon og motivasjon (Ador et al., 2022; Anderson & Fuller, 2010; Cloutier et al., 2020; Kumar et al., 2016; Salimpoor et al., 2009; Thompson et al., 2001), har meningsenhetene fra forskningsdeltakerne mine blitt tolket for å svare på problemstillingen: *Hvordan kan musikklytting bidra til ungdomsskoleelevers opplevelse av motivasjon og konsentrasjon i arbeidstimer?*

For å besvare denne problemstillingen har jeg hatt tre forskningsspørsmål. Disse vil jeg nå gå systematisk gjennom, ved å samle trådene fra diskusjonsdelen. Det første forskningsspørsmålet er: *Hvordan opplevde mitt utvalg av elever på ungdomstrinnet det å lytte til musikk mens de hadde arbeidstimer i fag som norsk og KRLE?*

Gjennom arbeidstimene i norsk og KRLE fikk elevene muligheten til å frivillig velge å lytte til musikk, og elevene selv virket stort sett å ha en positiv opplevelse av å få lov til dette. Det er flere utsagn fra intervjuene hvor elevene uttrykker at de blir gladere av å høre på musikk; at de kjenner det blir lettere å jobbe med oppgaver på denne måten, og at de klarer å holde fokus. Dette virker som en gjennomgående opplevelse hos mitt utvalg, med unntak av for én elev, som gjør det klart at hen ikke klarer å fokusere på skolearbeidet med musikk på ørene. Det blir uttrykt at det kanskje blir «chillere», men denne eleven virker ikke til å identifisere seg med utsagnene fra de andre elevene, om at de jobber bedre når de lytter til musikk. Her kan det tenkes at eleven ender med å overbelaste sin arousal og sitt humør, noe som ifølge Wechselblatt og Niell (2015) kan føre til svekket produktivitet. Eleven sier også at hen slet med å holde fokus på noe annet enn musikken, noe som også tyder på at denne eleven sliter med å prioritere fokuset sitt, og oppnår en reduksjon i konsentrasjonsevne (Hanssen & Gunnberg, 2007).

Det kan altså virke som at alle elevene i forskningsprosjektet, opplevde det fornøyende å få lytte til musikk mens de arbeidet, uansett om de klarte å opprettholde fokus over en

lengre periode, eller mistet fokuset med en gang. Dette leder meg videre til det andre forskningsspørsmålet, som er: *På hvilke måter opplevde elevene at musikklyttingen påvirket deres motivasjon og konsentrasjon?*

Gjennom dette prosjektet mener jeg det har vært antydninger til både positiv og negativ påvirkning på elevenes motivasjon og konsentrasjon, gjennom musikklytting. Indikasjoner mot en positiv påvirkning har vært gjennom en økning i arousal og humør (Cloutier et al., 2020; Kumar et al., 2016); og gjennom flere elevers evne til å klare å opprettholde fokus, og delt oppmerksomhet over en lengre periode gjennom det å lytte til musikk (Hanssen & Gunnberg, 2007). Det har vært tilfeller i mitt forskningsmateriale hvor elever kan synes å ha klart å internalisere (Ryan & Deci, 2000, 2016) verdien av å få velge å høre på musikk mens de jobber, helt til et punkt hvor de lukker seg inne, og jobber fokusert uansett hvor bråkete det er i klasserommet. Disse elevene antyder også at dersom de ikke hadde fått lov til å lytte til musikk, så hadde de bidratt til å skape støy i klasserommet. Det kan derfor tenkes at disse elevene oppnådde en høy grad av autonom ytre motivasjon gjennom å få bestemme selv over sitt eget læringslandskap, eller læringsrom (Randers-Pehrson, 2016), og at deres konsentrasjon ble opprettholdt gjennom alle tre faktorer av konsentrasjonsevne (Hanssen & Gunnberg, 2007).

Det har også vært indikasjoner på det motsatte; at musikklyttingen har fungert som en distraksjon. Dette bekrefter hva lærere og foreldre ofte tenker intuitivt, at man lett kan miste fokus på arbeidet når man introduserer et nytt fornøyende sanseintrykk (Anderson & Fuller, 2010). Gjennom mitt datamateriale har jeg funnet klare indikasjoner på at musikklytting også kan være en distraksjon for noen elever, og dermed påvirke deres motivasjon og konsentrasjon på en negativ måte. Ut ifra mine funn, så kan det være antydninger til at musikklyttingen kan bli et overflødig sanseintrykk som kan være med på å sette eleven ut av fokus gjennom å dra for mye oppmerksomhet bort fra skolearbeidet (Hanssen & Gunnberg, 2007). Det kan også tenkes gjennom mine funn, at eleven som uttalte at hen slet veldig med å holde fokus, har en svekket mestringsforventning i det gjeldende faget, eller skolen generelt (Skaalvik & Skaalvik, 2015, 2021). Musikklyttingen kan i dette tilfellet fungere nesten som en flukt ifra å måtte jobbe med faget, når elevene møter på utfordringer som de ikke klarer å takle på egen hånd. Da kan elevene lene seg tilbake, lytte til musikken, og slutte å tenke på hva som egentlig skal gjøres. Her kan det også virke negativt at eleven og de elevene rundt stenger seg inne, fordi det kan forstørre terskelen for å spørre andre elever om hjelp.

På bakgrunn dette resonnementet, på forskningsspørsmål nummer to, kan det tenkes at det er veldig individuelt for hver og en elev, om det å høre på musikk er motivasjons- og konsentrasjonsfremmende, eller motivasjons- og konsentrasjonshemmende. Dette leder meg inn mot det tredje, og siste forskningsspørsmålet: *Hvordan kan musikklytting forstås som et virkemiddel i utformingen av elevenes læringsmiljø?*

I dette masterprosjektet fikk elevene muligheten til å velge fritt om de ville lytte til musikk mens de hadde arbeidstimer, og i tillegg fikk de velge hvilken musikk de ville høre på. Bakgrunnen for dette var at elevene selv skulle få bidra i større grad i utformingen av deres læringsmiljø, læringslandskap og læringsrom. Dette hadde som oppgave å bygge opp under to skoleinterne forhold, som Skaalvik og Skaalvik (2021) mener kan påvirke et læringsmiljø: «*arbeidsformer og undervisningsformer*» og «*i hvilken grad elevene gis medbestemmelse i undervisningen*» (s. 207). Gjennom mitt forskningsmateriale, kan det virke som at forskningsdeltakerne mine, ved å få velge fritt

om de skulle lytte til musikk og hva de skulle høre på, fikk ta mer kontroll over sitt eget læringsrom; et mer elevbestemt læringsrom (Randers-Pehrson, 2016). Det kom også frem gjennom funnene mine at de elevene som jobbet med skole hjemme, benyttet seg av musikk mens de gjorde skolearbeid, og ved å få ta denne arbeidsmetoden inn i skolesammenheng kan det tenkes at læringen ble mer virkelighetsnær og autentisk (Green, 2008; Herrington et al., 2014).

Med dette resonnementet mener jeg, at i mitt masterprosjekt fungerte introduksjonen av frivillig musikklytting i arbeidstimer som et virkemiddel i utformingen av elevenes læringsmiljø; gjennom graden av selvbestemmelse og autonomi i undervisningen, og det at det viser seg å være en arbeidsform som elevene selv tar i bruk utenfor skolens fire vegger.

6.2 Veien videre

Gjennom denne studien har jeg undersøkt hvordan musikklytting kan bidra til motivasjon og konsentrasjon hos elever på ungdomstrinnet. Dette har resultert i et perspektiv som jeg håper kan bidra med nyttig informasjon til lærere, lærerstudenter og den norske skole. I tillegg håper jeg det vil være til inspirasjon for videre forskning på motivasjon og konsentrasjon i skolen, både med og uten musikklytting. En mulig fortsettelse på denne studien kan være å se på en mulighet for å gjennomføre faktiske fokusgruppe-intervjuer, en mer tid-krevende metode å samle inn data på, men en metode jeg tror kunne gi mange interessante samtaler og perspektiver.

7 Litteratur

- Ador, J., Noor, A. R. M., & Ismail, M. J. (2022). Effects of background music in completing academic tasks among children. *Quantum Journal of Social Sciences and Humanities*, 3(2), Artikkel 2. <https://doi.org/10.55197/qjssh.v3i2.136>
- Anderson, S. A., & Fuller, G. B. (2010). Effect of music on reading comprehension of junior high school students. *School Psychology Quarterly*, 25, 178–187. <https://doi.org/10.1037/a0021213>
- Back, C., & Berterö, C. (2019). Interpretativ fenomenologisk analys. I A. Fejes & R. Thornberg (Red.), *Handbok i kvalitativ analys* (3. utök. uppl., s. 165–178). Liber.
- Brinkmann, S., & Kvale, S. (2018). *Doing interviews* (2nd edition.). SAGE.
- Cloutier, A., Fernandez, N. B., Houde-Archambault, C., & Gosselin, N. (2020). Effect of Background Music on Attentional Control in Older and Young Adults. *Frontiers in Psychology*, 11, 557225. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.557225>
- Črnčec, R., Wilson, S. J., & Prior, M. (2006). No Evidence for the Mozart Effect in Children. *Music Perception*, 23(4), 305–318. <https://doi.org/10.1525/mp.2006.23.4.305>
- Derno, M., & Washburne, C. (2004). *Bad music: The music we love to hate*. Routledge.
- 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.
- Fejes, A., & Thornberg, R. (Red.). (2019). Kvalitativ forskning och kvalitativ analys. I *Handbok i kvalitativ analys* (3. utök. uppl., s. 16–43). Liber.
- Gilje, N. (2017). Hermeneutik—Teori og metode. I M. Järvinen & N. Mik-Meyer (Red.), *Kvalitativ analyse: Syv traditioner* (s. 127–152). Hans Reitzel.
- Green, L. (2008). *Music, Informal Learning and the School: A New Classroom Pedagogy*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315248523>

- Hanssen, S. H., & Gunnberg, K. P. (2007). *Frokostens betydning for konsentrasjon: Hos elever i videregående skole* [Master thesis, Universitetet i Tromsø].
<https://munin.uit.no/handle/10037/1407>
- Haugland, K.-A. (2022). *Eksamen: Vitenskapsteori og analyse* [Upublisert eksamensoppgave]. NTNU.
- Herrington, J., Reeves, T. C., & Oliver, R. (2014). Authentic Learning Environments. I J. M. Spector, M. D. Merrill, J. Elen, & M. J. Bishop (Red.), *Handbook of research on educational communications and technology: Fourth edition* (4. utg., s. 401–412).
<https://doi.org/10.1007/978-1-4614-3185-5>
- Ivanov, V. K., & Geake, J. G. (2003). The Mozart Effect and primary school children. *Psychology of Music*, 31(4), 405–413.
<https://doi.org/10.1177/03057356030314005>
- Johansson, K. (2016). Mellom hermeneutikk og fenomenologi—Et essay i vitenskapsteori. *Norsk forening for musikkterapi*. <https://www.musikkterapi.no/2-2016/2017/1/19/mellom-hermeneutikk-og-fenomenologi-et-essay-i-vitenskapsteori>
- Jones, M., West, S., & Estell, D. (2006). The Mozart effect: Arousal, preference, and spatial performance. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 5, 26–32.
<https://doi.org/10.1037/1931-3896.S.1.26>
- Kumar, N., Wajidi, M. A., Chian, Y. T., Vishroothi, S., Ravindra, S., & Aithal, A. (2016). The effect of listening to music on concentration and academic performance of the student: Cross-sectional study on medical undergraduate students. *Research Journal of Pharmaceutical, Biological and Chemical Sciences*, 7, 1190–1195.
- Kunnskapsdepartementet. (2020a). *Overordnet del—Et inkluderende læringsmiljø*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.1-et-inkluderende-laringsmiljo/?lang=nob>
- Kunnskapsdepartementet. (2020b). *Overordnet del—Å lære å lære*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.

<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/2.4-a-lare-a-lare/?lang=nob>

- Lindseth, A., & Norberg, A. (2004). A phenomenological hermeneutical method for researching lived experience. *Scandinavian Journal of Caring Sciences, 18*(2), 145–153. <https://doi.org/10.1111/j.1471-6712.2004.00258.x>
- Løvlie, L. (2007). The pedagogy of place. *Nordic studies in education, 27*(1), 32–36. <https://doi.org/10.18261/ISSN1891-5949-2007-01-03>
- McKelvie, P., & Low, J. (2002). Listening to Mozart does not improve children's spatial ability: Final curtains for the Mozart effect. *British Journal of Developmental Psychology, 20*(2), 241–258. <https://doi.org/10.1348/026151002166433>
- Merriam, S. B. (2002). *Qualitative research in practice: Examples for discussion and analysis*. Jossey-Bass.
- Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2011). *Læreren med forskerblikk: Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Høyskoleforl. https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2013071508281
- Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm akademisk.
- Randers-Pehrson, A. (2016). *Tinglaging og læringsrom i en kunst- og håndverksdidaktisk kontekst* [Doctoral thesis]. <https://www.duo.uio.no/handle/10852/53503>
- Rauscher, F. H., Shaw, G. L., & Ky, C. N. (1993). Music and spatial task performance. *Nature (London), 365*(6447), 611–611. <https://doi.org/10.1038/365611a0>
- Ruud, E. (2013). *Musikk og identitet* (2. utg.). Universitetsforl. https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2019072407063
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *The American Psychologist, 55*(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2016). Facilitating and hindering motivation, learning, and well-being in schools: Research and observations from self-determination theory. I

- K. R. Wentzel & D. B. Miele (Red.), *Handbook of Motivation at School: Second Edition* (s. 96–119). <https://doi.org/10.4324/9781315773384>
- Salimpoor, V. N., Benovoy, M., Longo, G., Cooperstock, J. R., & Zatorre, R. J. (2009). The rewarding aspects of music listening are related to degree of emotional arousal. *PLoS One*, *4*(10), e7487–e7487. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0007487>
- Schiro, E. C. (2021). *Norsk mediebarometer 2021*. Statistisk Sentralbyrå. https://www.ssb.no/kultur-og-fritid/tids-og-mediebruk/artikler/norsk-mediebarometer-2021/_/attachment/inline/21eec81a-a3d3-4cac-abd5-f08465e840a0:e2c775c93315c5645f8085659988863ae12393ad/SA169_web.pdf
- Skaalvik, E. M., Federici, R. A., & Klassen, R. M. (2015). Mathematics achievement and self-efficacy: Relations with motivation for mathematics. *International Journal of Educational Research*, *72*, 129–136. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2015.06.008>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2015). *Motivasjon for læring: Teori og praksis*. Universitetsforl.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2021). *Skolen som læringsarena: Selvoppfatning, motivasjon, læring og livsmestring* (4. utgave.). Universitetsforlaget. [https://www.nb.no/search?q=oaiid:"oai:nb.bibsys.no:999920169086102202"&mediatype=bøker](https://www.nb.no/search?q=oaiid:)
- Steele, K. M. (2000). Arousal and Mood Factors in the “Mozart Effect”. *Perceptual and Motor Skills*, *91*(1), 188–190. <https://doi.org/10.2466/pms.2000.91.1.188>
- Szklarski, A. (2019). Fenomenologi. I A. Fejes & R. Thornberg (Red.), *Handbok i kvalitativ analys* (3. utök. oppl., s. 148–164). Liber.
- Tanggaard, L. (2017). Fænomenologi som kvalitativ forskningsmetode. I M. Järvinen & N. Mik-Meyer (Red.), *Kvalitativ analyse: Syv traditioner* (s. 81–100). Hans Reitzel.
- Thompson, W. F., Schellenberg, E. G., & Husain, G. (2001). Arousal, Mood, and the Mozart Effect. *Psychological Science*, *12*(3), 248–251. <https://doi.org/10.1111/1467-9280.00345>
- Wekselblatt, J. B., & Niell, C. M. (2015). Behavioral State—Getting “In The Zone”. *Neuron* (Cambridge, Mass.), *87*(1), 7–9. <https://doi.org/10.1016/j.neuron.2015.06.020>

Westlund, I. (2019). Hermeneutik. I A. Fejes & R. Thornberg (Red.), *Handbok i kvalitativ analys* (3. utök. uppl., s. 72–90). Liber.

8 Vedlegg

Her kommer vedlegg som er nyttige i forbindelse med studien. Først ligger godkjenningen av prosjektet fra NSD, så kommer informasjonsskrivet med samtykkeerklæringen, og til slutt kommer intervjuguiden jeg brukte under intervjuene.

8.1 Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD



Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer	Vurderingstype	Dato
275079	Standard	18.01.2023

Prosjekttittel

Den "moderne" Mozart-effekten i klasserommet

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektansvarlig

Øyvind Johan Eiksund

Student

Knut-Alfred Haugland

Prosjektperiode

12.01.2023 - 25.05.2023

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 25.05.2023.

[Meldeskjema](#)

Kommentar

OM VURDERINGEN

Sikt har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket.

Prosjektet vil innhente samtykke fra foresatte til behandlingen av personopplysninger om barna. 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/foresatte kan trekke tilbake.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Vi har vurdert at du har lovlig grunnlag til å behandle personopplysningene, men husk at det er institusjonen du er ansatt/student ved som avgjør hvilke databehandlere du kan bruke og hvordan du må lagre og sikre data i ditt prosjekt. Husk å bruke leverandører som din institusjon har avtale med (f.eks. ved skylagring, nettspørreskjema, videosamtale el.)

Personverntjenester 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).

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Se våre nettsider om hvilke endringer du må melde: <https://sikt.no/melde-endringer-i-meldeskjema>

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

Vi vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

8.2 Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

Vil du delta i forskningsprosjektet

“Den «moderne» Mozart-effekten i klasserommet”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å se på om det å høre på musikk mens man arbeider med oppgaver på skolen kan bedre motivasjon og konsentrasjon hos elever på ungdomstrinnet. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Dette er et prosjekt som skal bli til en mastergradsavhandling ved Institutt for Lærerutdanning (ILU) ved NTNU Trondheim. Formålet med dette prosjektet er som sagt å se på om det er en mulighet for at det å stenge klasseromsstøy ute ved hjelp av musikk, kan være med på å bedre motivasjon og konsentrasjon hos elever på ungdomstrinnet i arbeidstimer. Denne såkalte Mozart-effekten er navnet på et fenomen som oppstod etter at Rauscher, Shaw og Ky i 1993 kom frem til at det å høre på Mozart sin musikk under en prøve, førte til en høyere gjennomsnittspoengsum kontra de som ikke hørte på Mozart. I mitt prosjekt har jeg ikke tenkt til å dra inn Mozart i klasserommet, men heller la elevene bestemme selv hva slags musikk de vil høre på. Jeg har siden jeg gikk på ungdomsskolen tatt i bruk musikk som et hjelpemiddel for å stenge ute lyd når jeg har trengt det, og jeg ser stadig vekk elever som sitter i timen med AirPods og andre ørepropper på hver eneste skole jeg er, og har vært, innom. Det er bevist at det ligger mer til forbindelsen mellom hjernen og musikk enn hva vi vet, og jeg vil se om det kan være mulig å utnytte denne koblingen i undervisning i norsk skole med den midlertidig problemstillingen:

«Hva er elever på ungdomstrinnet sin opplevelse av å ta i bruk musikk i klasserommet som et virkemiddel for konsentrasjon og motivasjon?»

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Institutt for Lærerutdanning (ILU) ved NTNU Trondheim er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du mottar dette informasjonsskrivet fordi du er elev og/eller foresatt til en elev ved ██████████ Skole hvor jeg har hatt min praksisperiode. Jeg har fått lov av ledelsen til utføre prosjektet på to klasser, og du er i en av disse og/eller er foresatt til en elev i en av disse klassene.

Hva innebærer det for deg å delta?

For deg som deltar i dette prosjektet vil det innebære å teste ut bruken av musikk som virkemiddel i arbeidstimer tilsvarende ca. 3 dobbelttimer, og etter uttestingen i klasserommet kan du som elev få spørsmål om å være med på et gruppeintervju sammen med 2-3 av medelevene dine. I dette intervjuet vil det stilles spørsmål rundt hvordan du/dere opplevde det å ha arbeidstimer hvor du kan stenge ute klasseromsstøy med musikk, og hvorfor dere opplever det sånn. Intervjuet vil ta mellom 30-45 minutter, og under dette intervjuet vil det bli tatt lydopptak. Hvis foreldre/foresatte vil ha en intervjuguide på forhånd av prosjektet er det bare å ta kontakt.

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. De som velger å ikke ta del i prosjektet vil ha den samme undervisningen de ville hatt, men de elevene som velger å delta vil også være tilstede i samme rom til samme tid.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- De eneste som vil ha tilgang til dine opplysninger er meg Knut-Alfred Haugland, og min veileder Øyvind Johan Eiksund.
- For å opprettholde ditt personvern, og for å sikre at ingen uvedkommende får tilgang til dine personopplysninger vil jeg ta i bruk en kode for hver enkelt elev istedenfor navn. Datamaterialet jeg ender med, altså lydopptaket, vil bli lagret på en egen kryptert forskningsserver gjennom Universitetet i Oslo (UiO) sin tjeneste «Nettskjema.no» og deres app «Dictaphone».
- Du som deltaker vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes 25. mai 2023. Etter prosjektslutt vil datamaterialet med dine personopplysninger bli slettet.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Institutt for Lærerutdanning (ILU) har Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandørs personverntjenester 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:

- Institutt for Lærerutdanning (ILU) ved Knut-Alfred Haugland (knutalfh@stud.ntnu.no; 94845950) eller veileder Øyvind Johan Eiksund (oyvind.j.eiksund@ntnu.no).
- Vårt personvernombud: Thomas Helgesen (Thomas.helgesen@ntnu.no; 93079038).

Hvis du har spørsmål knyttet til vurderingen av prosjektet som er gjort av Sikts personverntjenester ta kontakt på:

- Epost: personverntjenester@sikt.no, eller telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Øyvind Johan Eiksund
(Forsker/veileder)

Knut-Alfred Haugland
(Masterstudent)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet "Den «moderne» Mozart-effekten i klasserommet" og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i prosjektet
- å delta i gruppeintervju i etterkant av prosjektet

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

[-----]
(Signert av foresatt til prosjektdeltaker, dato)

(Navn på elev, klasse)

8.3 Vedlegg 3: Intervjuguide

Problemstilling:

«Hva er elever på ungdomstrinnet sin opplevelse av å ta i bruk musikk i klasserommet som et virkemiddel for konsentrasjon og motivasjon?»

Forskningsspørsmål:

1. Hvordan opplevde mitt utvalg av elever på ungdomstrinnet det å høre på musikk mens de hadde arbeidstimer i forskjellige fag?
2. På hvilken måte kan musikk bli brukt som et virkemiddel for konsentrasjon og motivasjon?

Tema	Tematiske Spørsmål	Oppfølgingsspørsmål
Arbeid med musikk	Hvordan opplevde/synes dere det var å få høre på musikk samtidig som dere gjorde skolearbeid? Hører dere på musikk når dere jobber hjemme?	Hvorfor tenker dere at det var sånn? Hva tenker dere om en slik måte å arbeide på? Hvis ja, er det noe som er annerledes fra skolen og hjemme? Når ellers hører dere på musikk?
Motivasjon	Opplevde dere at det var morsommere eller lettere å jobbe med fag når dere hørte på musikk? Hvordan opplevde dere at motivasjonen deres var under prosjektet?	Hvorfor tror dere at dere opplevde det sånn? På hvilken måte var den slik? Hvorfor tenker dere at det er tilfellet?
Konsentrasjon	Hvordan opplevde dere at konsentrasjonen deres var under prosjektet?	Hvorfor tenker dere at konsentrasjonen var som den var?
Type musikk	Hva slags type musikk hørte dere på? Hører dere på den type musikk til vanlig?	Tror dere det kan ha en innvirkning på hvordan dere opplevde arbeidstimene? Hva tror dere hadde skjedd om alle hørte på musikk bestemt av en lærer?

