

MASTEROPPGAVE
M5GLU 5-10
Mai 2023

«Det ga meg mer innlevelse» - appen «Trall» og gitar i
sangundervisning

Akademisk masteroppgave

30 stp. oppgave

Kristian Reite Grøtteland



OsloMet – storbyuniversitetet

Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier

Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning

Forord

Arbeidet med denne oppgaven har vært et slit, men det har også vært veldig interessant. En rekke personer som har bidratt til at jeg har kommt meg trygt i havn uten å kollidere i et isfjell, fortjener stor oppmerksomhet og mange takketaler. Først og fremst vil jeg takke min veileder Bendik Fredriksen for gode og direkte tilbakemeldinger. Du går ikke rundt risengrynsgrøten, og det setter jeg stor pris på i alle fall. Du har vært tilgjengelig for veiledning og kommet med gode tips til hvordan denne oppgaven kan bli så bra som mulig.

Jeg vil også takke læreren som jeg fikk lov å stjele to timer av. Takk for at du svarte ja med det samme og hjalp meg til å samle inn foresattes signaturer. Jeg vil også takke Lukas, Peter, Fredrik, Marie og Mathilde for at dere var modige og turte å stille opp i gruppeintervjuet. Pia Lang-Holmen fortjener også en stor takk fordi jeg fikk seks måneders gratis abonnement i «Trall»-appen.

Avslutningsvis vil jeg takke familien min for støtte og mange telefoner om oppdateringer på livet, og til Inga som har heiet og oppmuntret meg i denne utfordrende tiden.

Sammendrag

Bakgrunnen for denne oppgaven er at sang har blitt en nedprioritert aktivitet i skolen, fordi den ikke lenger er nevnt i Overordnet del av læreplanen. Det viser seg at sang er viktig for mange mennesker og bidrar til å skape fellesskap og identitet. Denne oppgaven belyser to undervisningsmetoder i sangundervisning, nemlig arbeid med sangappen «Trall» og gitar. Gjennom aksjonsforskning har jeg designet to undervisningsopplegg og gjennomført dem i en femte klasse. Etter intervensjonene foretok jeg et gruppeintervju av elever for å høre deres opplevelser av forskjellen mellom de ulike metodene. Forskningsspørsmålene for denne oppgaven er:

«Hvordan kan bruken av sangappen «Trall» og gitarspilling i sangundervisning ha innvirkning på klasseledelsen i musikklasserommet, og hvordan opplever elevene forskjellen mellom disse metodene?»

«Hvilke kunnskaper trenger læreren og elevene i møtet med sangappen «Trall» og gitar?»

Det teoretiske grunnlaget for denne oppgaven er begrepene klasseledelse og TPACK-modellen, der jeg ser hva som forutsetter god musikalsk klasseledelse og hvilke kunnskaper læreren og elevene trenger i et klasserom der teknologi blir integrert. Jeg kommer også inn på tidligere forskning om sang i klasserommet og musikkopplevelser.

Funnene fra aksjonsforskningen viser at appen gir læreren muligheter til å ha oversikt over elevene, siden den krever færre kunnskaper som kan ta bort fokuset. «Trall» gir også mulighet for at elevene kan synge til et profesjonelt akkompagnement. Samtidig er sangen «låst» til appen og begrenser sanginnlæringsmulighetene, fordi toneart eller tempo kan endres.

Elevenes øyner var limt til skjermen, så alle musikkfaglige beskjeder jeg ga gikk upåaktet hen. Timen med gitar krever flere kunnskaper hos læreren, der kunnskap om instrumentferdigheter, tekstmemorering og stemmebruk er sentrale. Elevene opplevde timene forskjellig, der noen likte å lære sangen ved hjelp av appen på grunn av at de hadde tekst på skjermen. Det kan ha ført til at de opplevde mer mestring. Noen elever uttrykte at de likte timen med gitar fordi det var uten skjerm og det ga en «annerledes følelse», som kan tolkes til at de fikk en musikkopplevelse i det analoge.

Abstract

The background of this study is that singing has become a deprioritized activity in schools, as it is no longer mentioned in the Core Curriculum (Overordnet plan). However, singing is found to be important for many individuals as it can contribute to fostering a sense of community and identity. This research project focuses on two teaching methods in singing instruction, namely the utilization of the “Trall” singing app and guitar playing. Through action research, I have designed the two teaching approaches and implemented them in a fifth-grade classroom. Following the interventions, I conducted a group interview with five students to gather information of their experiences and perceptions of the differences between the two methods of teaching. The research question for this study are as follows:

1. “How can the use of the “Trall” singing app and guitar playing in singing instruction impact classroom management in the music classroom, and how do students experience the differences between these methods?”
2. “What knowledge bases do teachers and students require when engaging with the “Trall” app and guitar”

The theoretical foundation of this study revolves around the concepts of classroom management and the TPACK-model, examining the prerequisites for effective musical classroom management and the necessary knowledge for teachers and students in a classroom where technology is integrated. Previous research on singing in the classroom and music experiences is also explored.

The findings from the action research reveal that the app provides teachers with opportunities to have an overview of the students, as it requires fewer skills that could divert their attention. “Trall” also allows students to sing along with a professional accompaniment. However, the app restricts the learning possibilities of singing since the key and tempo cannot be altered. The students were fixated on the screen, so any musical instruction I provided was not noticed. The guitar lesson requires the teacher to have additional knowledge, such as instrument skills, memorization of lyrics and vocal singing techniques. The students had varying experiences with the lessons, with some enjoying learning the song using the app due to the presence of on-screen lyrics. This may have led to a sense of achievement. Some students expressed their fondness for the guitar lesson because it was screen-free and provided a “different feeling”, which can be interpreted to give a musical experience in an analog format.

Innholdsfortegnelse

1	INNLEDNING	1
1.1	BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA	2
1.2	OPPGAVENS FORMÅL	3
1.3	FORSKNINGSSPØRSMÅL	3
1.4	OPPGAVENS STRUKTUR.....	4
2	TEORI.....	6
2.1	KLASSELEDELSE	6
2.1.1	<i>Begrepsavklaring.....</i>	6
2.1.2	<i>Klasseledelse i et teknologirikt klasserom.....</i>	8
2.1.3	<i>Klasseledelse i musikklasserommet.....</i>	9
2.2	TPACK.....	10
2.2.1	<i>TPACK generelt.....</i>	10
2.2.2	<i>TPACK i et musikkfaglig lys.....</i>	14
2.3	TIDLIGERE FORSKNING.....	15
2.3.1	<i>Sang i skolen.....</i>	15
2.3.2	<i>Hvorfor sang?.....</i>	15
2.3.3	<i>Musikkopplevelse.....</i>	16
2.4	AVSLUTTENDE BEMERKNINGER	17
3	METODE	18
3.1	AKSJONSFORSKNING	18
3.1.2	<i>Gjennomføring.....</i>	20
3.2	INTERVJU	21
3.2.1	<i>Gruppeintervju</i>	22
3.2.2	<i>Utvalget</i>	23
3.2.3	<i>Intervjuguiden</i>	23
3.2.4	<i>Gjennomføring av intervjuet.....</i>	24
3.3	ANALYSE	25
3.3.1	<i>Transkribering.....</i>	25
3.3.2	<i>Koding</i>	26
3.3.3	<i>Fra kode til kategori.....</i>	26
3.4	KVALITET	27
3.4.1	<i>Validitet</i>	27
3.4.2	<i>Reliabilitet</i>	28
3.4.3	<i>Forskningsetiske hensyn.....</i>	29
4	RESULTAT.....	30
4.1	AKSJONSFORSKNINGSSYKLUSEN.....	31
4.1.1	<i>Planleggingsfasen.....</i>	31
4.1.2	<i>Time 1.....</i>	Feil! Bokmerke er ikke definert.
4.1.3	<i>Evaluering.....</i>	32
4.1.4	<i>Time 2.....</i>	Feil! Bokmerke er ikke definert.
4.1.5	<i>Avsluttende tanker</i>	33
4.2	INNLEVELSE	34
4.2.1	<i>Digital musikk.....</i>	34
4.2.2	<i>Den musikalske friheten? Tosidigheten?</i>	35
4.3	TEKSTENS PARADOKS	36
4.3.1	<i>«Det er lett!»</i>	36
4.3.2	<i>«Oppmerksomhetstyven».....</i>	37
4.3.3	<i>Tekstlige utfordringer</i>	37
4.4	KLASSELEDELSE	38
4.4.1	<i>Lærerkunnskaper</i>	38
4.4.2	<i>Elevenes kunnskaper og meninger om klasseledelse</i>	39

4.4.3	<i>Klasseledelse i de ulike timene</i>	40
4.5	FORMÅLSTJENLIGHET	41
4.5.1	<i>Didaktisk overføring fra hjemmet</i>	41
4.5.2	<i>Trivsel</i>	42
4.5.3	<i>Solistisk vs. allsang</i>	43
4.6	OPPSUMMERING	44
5	DISKUSJON	45
5.1	«LÆREREN SOM PASSASJER» - KLASSELEDELSE I MØTET MED UNDERVISNINGSMETODENE	45
5.2	«TRALL I VEI UTEN FORKUNNSKAPER!» - KUNNSKAPEN ELEVENE OG LÆRERE TRENGER I DE ULIKE TIMENE	47
5.3	«MÉR INNLEVELSE» - FØLELSER I DET ANALOGE OG DIGITALE	50
5.4	AVSLUTTENDE BEMERKNINGER	51
6	AVSLUTNING	52
6.1	OPPSUMMERING	52
6.2	KONKLUDERENDE BEMERKNINGER	52
6.3	VEIEN VIDERE	54
7	KILDELISTE	56
8	VEDLEGG	60
8.1	VEDLEGG 1: INFORMASJONSSKRIV OG SAMTYKKEERKLÆRING	60
8.2	VEDLEGG 2: GODKJENNING FRA SIKT	63
8.3	VEDLEGG 3: INTERVJUGUIDE	64
8.4	VEDLEGG 4: PLANLEGGINGSDOKUMENT FOR TIME 1	65
8.5	VEDLEGG 5: PLANLEGGINGSDOKUMENT TIME 2	66
8.6	VEDLEGG	FEIL! BOKMERKE ER IKKE DEFINERT.

«Det ga meg mer innlevelse» – appen «Trall» og gitar som metoder i sanginnlæring

-Et kvalitativt aksjonsforskningsstudie med gruppeintervju av elever

1 Innledning

Sang er en viktig del i mange menneskers liv. Sang kan bidra til fellesskapsfølelse og er et nært uttrykksmiddel, og kan føre til positive følelsesmessige opplevelser (Balsnes, 2010). Det kan være med på å øke elevenes sosiale læring og lærerne kan bruke den til å skape et positivt læringsmiljø for elevene. Dette forutsetter god, musikalsk klasseledelse. Jeg synes derfor at det kan være interessant å forske på to ulike undervisningsmetoder i sangundervisning som kan være relevante i mitt fremtidige virke som lærer. Ifølge Periskop.no har sangen blitt nedprioritert i den nye læreplanen, der den er fjernet fra overordnet del (2020). Dette mener Beckmann & Christensen (2020, s. 138 & 142) kan føre til at sang blir en marginalisert aktivitet i skolen der færre lærere velger å ta del i praktisk-estetiske aktiviteter.

Nedprioriteringen førte til et opprør i 2019, der Musikk i skolen og Krafttak for sang leverte et opprop som besto av tiltak for å styrke sangen i skolen og anmodet til regjeringen til å inkludere sang i læreplanen (Moen, 2019). I læreplanen for musikkfaget er sang inkludert, der det kan bidra til at elevene får «øve seg i håndverk, uttrykk og formidling»

(Utdanningsdirektoratet, 2019a). Sangen har tidligere hatt en stor plass i den norske skolen.

Det startet med at elevene skulle læres opp til å delta i kirkekor, og etterhvert ble salmesang et eget fag på skolen (Beckmann & Christensen, 2022, s. 140). Elevene måtte lære noter, og det var fokus på å synge pent og vakkert (Balsnes et al., 2022, s. 31). Før 1960 ble musikkfaget kalt *Sang*, og etter det skulle faget bidra til dannelse, der det sosiale aspektet hadde et større fokus (Kalsnes, 2017, i Beckmann & Christensen, 2022, s. 140). Siden sang har blitt en nedprioritert aktivitet, men samtidig er viktig for elevene, vil jeg forske på ulike metoder i sangundervisning. Jeg vil først undersøke hvordan bruken av sangappen «Trall» og deretter gitar har innvirkning på klasseledelsen, og deretter foreta et gruppeintervju av elever for å høre hvordan de opplevde forskjellen mellom undervisningsmetodene. I dette kapittelet blir

bakgrunnen for valget av temaet presentert, og deretter oppgavens formål. Videre blir forskningsspørsmålet formidlet med underspørsmål og til slutt kommer en oversikt over oppgavens struktur.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Sang har vært en stor del av mitt liv, og jeg har hatt mange voksne opp gjennom årene som har vært solide forbilder i min musikalske reise. Sangen har gitt meg mestringsfølelse, samhold, identitet og livsglede. Det er mitt dypeste ønske at jeg som musikk lærer skal kunne se ressursene til elevene og evner å oppbygge de fleste til å kjenne den samme gleden som jeg har for sang og musikk. Skoleårene besto av mye sang, og lærere benyttet seg av fysiske instrumenter og CD-avspilling i sanginnlæringen. Jeg spilte piano og sang i ungdomskor, og brukte karaokeversjoner av populære låter på Youtube for å lære meg låtene. Det ble også brukt til fremførelser på ungdomsskolen, fordi jeg syntes at jeg manglet tilstrekkelige instrumentferdigheter.

Jeg har erfart at lærere har brukt fysiske instrumenter og teknologi i sanginnlæring både i praksis, som assistent og som vikar. En lærer i første klasse spilte av en sang i appen KorArti, som er en karaokeapp. Jeg syntes låtvalget var altfor vanskelig med tanke på melodi og tekst for det gitte trinnet, og jeg opplevde at hun forventet at elevene skulle synge med. Det var ikke mange av elevene som sang, og de som sang var i helt andre toneleier. I eldre klassetrinn brukte musikk lærerne flere fysiske instrumenter som gitar eller piano, og de benyttet seg også av KorArti. Elevene sang med, men læreren sto bakerst i klasserommet og deltok ikke i sangaktiviteten. Det er mitt inntrykk at læreren var passiv i læringsaktiviteten, og det kan være flere grunner til det. En forklaring kan være at han ville observere elevsamspelet og det sosiale, og den andre forklaringen kan være at han ikke hadde tilstrekkelige musikalske kunnskaper til å lede klasseromssangen. I mitt eget virke som vikar samt student i praksis har jeg benyttet sang i musikkundervisning og har fått mange fine opplevelser, der flesteparten av elevene deltok i aktiviteten og ga uttrykk for at de syntes det var meningsgivende og at det førte til mestringsfølelse.

Derfor synes jeg det kan være interessant å teste ut en lignende app kalt «Trall» og gjennomføre en time der jeg kun bruker appen. «Trall» er en app som er utviklet av musikkpedagoger på barnehagelærerstudiet på Oslomet, og fungerer som en sangapp som

benytter karaokefunksjon (Trall, 2023b). Appen har over hundre nyinnspilte sanger av utøvere som KORK, Moddi og Marthe Wang med flere. I en artikkel i NRK uttrykte daglig leder i Trall at forskningen på barnehagelærer- og lærerstudenter viste at studentene kan færre sanger, og at vi synger mindre generelt (Edwardsen, 2022). I en annen artikkel står det at «Trall-appen» skal bidra til at barn får muligheten til å synge mer og skal bevare gamle barnesanger som er på vei i glemmeboken (Berg, 2020). Jeg synes dette hørt spennende ut og tenkte at jeg ville teste ut appen i praksis og høre med elever hva de synes om den måten å lære en sang på. Samtidig belyste førsteamanuensis John Vinge i NRK-artikkelen et interessant problem i møtet med appen, nemlig at læreren bør lede barna med musikkinstrumenter der tempo og toneart kan endres etter elevenes kunnskaper og forutsetninger (Edwardsen, 2022). Han hevdet appen ikke kunne bidra til det, men det positive var den musikalske kvaliteten på innspillingene. Et motsvar fra prosjektlederen var at appen kan tilby muligheter som en gitar ikke kan, der elevene kan synge med et profesjonelt komposisjon som KORK. Derfor mener jeg at det kan være interessant å gjennomføre en time i sangundervisning ved hjelp av gitar etter «Trall»-timen, for å se om det stemmer med John Vinges synspunkter. Jeg vil se disse metodene i lys av klasseledelsesbegrepet, der jeg ser på hvordan arbeidet med metodene virker inn på klasseledelsen til læreren.

1.2 Oppgavens formål

Formålet med denne oppgaven er å undersøke metoder som kan være nyttig for eksisterende og fremtidige musikk lærere i deres arbeid med sang i klasserommet. Jeg har funnet lite forskning som omhandler elevers opplevelse av undervisningspraksis, og jeg ønsker dermed å fylle et tomrom vedrørende dette temaet. Denne oppgaven kan derfor gi verdifull informasjon om hvilke tanker elever gjør seg om ulike undervisningsmetoder, og kan gi lærere et innblikk i hvordan de kan «legge opp» undervisningen basert på elevers uttalelser.

1.3 Forskningsspørsmål

Denne oppgaven har to forskningsspørsmål. Det første spørsmålet er:

Hvordan kan bruken av sangappen «Trall» og gitarspilling i sangundervisning ha innvirkning på klasseledelsen i musikklasserommet, og hvordan opplever elevene forskjellen mellom disse metodene?

Det andre forskningsspørsmålet lyder:

Hvilke kunnskaper trenger læreren og elevene i møtet med sangappen «Trall» og gitar?

Den første delen av forskningsspørsmålet legger opp til at jeg som forsker kan undersøke dette i praksis, der jeg går inn i situasjonen og ser hvordan de ulike metodene har innvirkning på klasseledelsen. I arbeidet med denne oppgaven ønsket jeg å ha et praksisrettet fokus. Jeg benytter meg av en metode som blir kalt aksjonsforskning, der jeg gjennomfører to intervensjoner. Det kan føre til at jeg får kunnskap om min egen praksis, men også teste ut ulike opplegg som jeg eventuelt kommer til å bruke i mitt fremtidige virke som lærer. Den første intervensjonen blir med «Trall» og den andre med gitar. Den andre delen i forskningsspørsmålet skjer etter at intervensjonene er gjennomført, der jeg vil undersøke opplevelsene til elevene gjennom et gruppeintervju. Jeg finner det også interessant å studere hvilke kunnskaper læreren og elevene trenger i arbeidet med de ulike metodene, siden kunnskap henger sammen med begrepet klasseledelse og kan gi verdifull informasjon om kunnskapskrav i sanginnlæring. Denne oppgaven og forskningsspørsmålene tar utgangspunkt i kompetansemålene etter 7. trinn: «Utøve et repertoar av musikk, sang og andre vokale uttrykk (...) fra samtiden og historien» og «øve inn og fremføre sang og musikk, i samspill (...), gehørbasert (...)» (Utdanningsdirektoratet, 2019b).

1.4 Oppgavens struktur

Oppgaven har følgende struktur: Teorikapittel, metode, resultat, diskusjon og oppsummering. I teoridelen vil begrepene klasseledelse og TPACK være hovedfokuset. Jeg gir først en generell forklaring og deretter vinkler jeg det inn mot musikkfaget. Avslutningsvis kommer en presentasjon av tidligere forskning som ser på sang i klasserommet og musikkopplevelse. Metodekapittelet består av to metoder som jeg har vært inne på, nemlig aksjonsforskning og gruppeintervju. Jeg forklarer planen for de to intervensjonene. Etter aksjonsforskningsdelen kommer jeg inn på gruppeintervjuet av elever, der jeg ser på ulike utfordringer som kan oppstå i intervju med barn. Analyseprosessen setter søkelys på hvordan gruppeintervjuet ble transkribert, kodet og kategorisert etter relevant metodeteori. Avslutningsvis går jeg inn på oppgavens kvalitet og sikkerhet før jeg til slutt presenterer de forskningsetiske hensynene som ble tatt. Resultatkapittelet omhandler først funnene i aksjonsforskningssyklusen og deretter

funnene i intervjuet. Resultatkapittelet er lagt opp etter de ulike kategoriene som dukket opp, og henger sammen med forskningsspørsmålet og underspørsmålet. Diskusjonen innbefatter motsetningene som befinner seg i resultatdelen, der de blir diskutert opp mot teorien. I oppsummeringskapittelet forsøker jeg å svare på forskningsspørsmålene og viser til hva som kan gjøres videre i forskningen på dette temaet.

2 Teori

I dette kapittelet skal jeg presentere teoriene klasseledelse og TPACK, og gi en oversikt over tidligere forskning på sang i klasserommet og musikkopplevelse. Den første teorien jeg presenterer er klasseledelse generelt, før jeg belyser ledelse i et teknologirikt klasserom. Videre vinkler jeg det inn mot klasseledelse i musikkfaget. Teoridelen vil også omhandle hvilke kunnskaper eller momenter som forutsetter god klasseledelse, og hvilke kunnskaper læreren trenger for å inkludere teknologi i klasserommet. En redegjørelse av TPACK-rammeverket vil da blir presentert. TPACK er et akronym for «technological-pedagogical-content knowledge». Temaet står sentralt i denne oppgaven, der jeg ser på hvilke kunnskaper jeg trenger for å undervise en sang ved hjelp av teknologi. Jeg skriver litt om bakgrunnen til rammeverket og gir litt kontekst, før jeg går inn på TPACK generelt. Deretter ser jeg på rammeverket i et musikkfaglig lys og betydningen det har for musikklasserommet. Avslutningsvis gir jeg en oversikt over tidligere forskning på sang i klasserommet og musikkopplevelse. Denne teorien i kapittelet ble valgt fordi det belyser sentrale aspekt i mitt fremtidige virke som lærer, og kan kobles til det jeg ønsker å undersøke, nemlig hvordan klasseledelsen endres i arbeidet med app og gitar, og hvordan elevene opplever den forskjellen.

2.1 Klasseledelse

I dette teorikapittelet kommer en begrepsavklaring av begrepet og deretter ser jeg på betydningen av positive tilbakemeldinger i klasserommet. Jeg kommer inn på ledelse i et teknologirikt klasserom før jeg avgrensner oppgaven til å gjelde klasseledelse i musikkfaget.

2.1.1 Begrepsavklaring

Klasseledelse er omfattende begrep som kan være utfordrende å definere i en så kort oppgave av denne karakter, men jeg velger å inkludere denne, da jeg mener den er passende i forhold til oppgavens formål. I prinsipper for skolens praksis i Overordnet del av læreplanen står det at: «Et raust og støttende læringsmiljø er grunnlaget for en positiv kultur der elevene oppmuntres og stimuleres til faglig og sosial utvikling (...) Trygge læringsmiljøer utvikles og opprettholdes av tydelige og omsorgsfulle voksne, i samarbeid med elevene (Utdanningsdirektoratet, 2017a). I denne oppgaven blir klasseledelse definert på lignende måte som handlingene lærere gjør for å skape et miljø som legger til rette for faglig og sosial læring (Evertson & Weinstein, 2006, s. 4). Det finnes ulike former for klasseledelse.

Lærersentrert klasseledelse omfattes av at læreren har myndighet til å foreta alle beslutninger som påvirker klasserommet og elevadferden, og en elevsentrert klasseledelse åpner for at elevene har en stemme i valg av aktiviteter og mål for læringen (Gee, 2022, s. 56). I denne oppgaven er fokuset på den lærersentrerte klasseledelsen, siden jeg bare skal gjennomføre to timer i en klasse, og dermed blir det liten tid til at elevene skal kunne påvirke valgene mine og det jeg vil undersøke.

I Norge er det Thomas Nordahl som har vært en betydningsfull person innenfor klasseledelsesbegrepet. Nordahl (2013, s. 144-146) presenterer fire områder for god klasseledelse: Positiv og støttende relasjon til hver elev, der forfatteren presiserer viktigheten av å se elevene for det de er verdt; etablering av struktur og regler, som omhandler at læreren har kontroll og gir en forutsigbarhet for elevene; tydelige forventninger og motivering, som betyr at læreren bør ha realistiske forventninger til det elevene kan oppnå og motivere dem i klasseromsarbeidet; og til slutt etablere en god læringskultur, der læreren utvikler normer og regler som fører til faglig og sosial læring i et trygt fellesskap. I denne oppgaven blir fokuset hovedsakelig på «forventninger og motivering», fordi jeg ikke har mulighet til å skape et miljø på to musikktimer, men det er også interessant å se på hva som definerer en god klasseledelse.

Kommentarer læreren gir er sentrale for en god klasseledelse. En god klasseleder underviser og gir tilbakemeldinger og respons på det elevene gjør, og gir positive kommentarer som kan føre til oppmuntring (Nordahl, 2019, s. 14). I den samme banen mener Whitney & Ackerman (2020, s. 86) at kommentarer fra læreren kan ha stor innvirkning på den faglige og sosiale kunnskapen hos enkeltelever, men også for hele klassemiljøet. Hvis læreren reagerer negativt på en enkeltelev, kan det føre til at adferden hos eleven eskalerer og kan bidra til at uroen smitter over på hele klassen. Dette gjenspeiles også i en eldre artikkel av Yarbrough & Price (1981, s. 210) som hevder at elevene hadde bedre atferd i oppgaveløsning når læreren ga positive tilbakemeldinger enn når han ga negative tilbakemeldinger. En slik «godkjenningsforsterkning», som vil si at lærere godkjenner det elevene gjør i oppgaven med positive kommentarer, førte det til at oppmerksomheten til elevene økte signifikant (Yarbrough & Price, 1981, s. 210).

2.1.2 Klasseledelse i et teknologirikt klasserom

Det er interessant å undersøke hvordan teknologien kan påvirke klasseledelsen i dagens klasserom. Innenfor dette delkapittelet vil fokuset være på bruk av app som ble vist på storskjerm, ikke en-til-en enheter. Giæver et al (2020, s. 222) mener at læreren bør kunne bruke teknologi til pedagogiske formål, som fungerer som en fin variasjon i undervisningsmetoder. Teknologien kan fungere som et verktøy for å samle elever, for eksempel gjennom at elevene samles foran storskjermen i klasserommet og deltar i interaksjoner med læreren og skjermen (Giæver et al., 2020, s. 226). En utfordring som kan virke inn på klasseledelsen i et teknologirikt klasserom er at elevene er fokusert på teknologien i stedet for læreren. De fleste lærere mente at teknologien ikke bidro til at elevene mistet fokus, men 14% av lærerne i en undersøkelse av 1498 musikk lærere mente at teknologien tok fokuset vekk fra selve læringen (Upitis et al., 2017). Dette kan samsvare med det Giæver et al. (2020, s. 232) skriver at elever har en tendens til å fokusere mer på skjermen enn på læreren i undervisningssammenheng. Det har blitt gjort studier på om skjermbruk fører til oppmerksomhetsvansker, som kan være relevant å undersøke fordi skolen er preget av digitale hjelpemidler. Elever mellom 9-12 år viste ingen tegn til oppmerksomhetsvansker med overdrevent skjermbruk, men når elevene var yngre, viste de tegn til oppmerksomhetsvansker (Santos et al., 2022). Det er mitt syn at dette kan være med på å påvirke klasseledelsen, siden læreren kan miste fokuset til elevene. Uansett nevner Giæver et al. (2020, s. 227) at teknologien aldri kan ta over klasseledelsen, og da er det viktig at læreren evner å bruke teknologien på en formålstjenlig måte, som skal fungere som et verktøy for læring.

Det er også relevant å se dette i et musikkperspektiv. Atabek & Burak (2020) undersøkte lærerstudenters holdninger til å bruke teknologi i musikkfaget i Tyrkia. Informantene som mente de ikke hadde tilstrekkelige musikalske ferdigheter, som å spille instrument eller å bruke sangstemmen, var åpen for å bruke teknologi. Studentene mente at teknologien kan gi muligheter som kan kompensere for de musikkdidaktiske manglene de har (Atabek & Burak, 2020, s. 61). Noe annet som kan være interessant å undersøke, er om teknologien (her Trall-appen) eller klasselederen har føringen i klasserommet. Bell (2015) mener at elevs kreative skapende arbeid på digitale verktøy, som Garageband, hemmer kreativiteten. Han nevner at Apple har satt føringer i valg av starttempo og toneart, og at loop-funksjonen består av lyder som allerede er laget (Bell, 2015, s. 57). Bell argumenterer derfor at programutviklere er de største musikkpedagogene, fordi de har satt føringen på hva som er musikk (2015, s. 45). Selv om denne oppgaven tar for seg klasseledelse i sangundervisning, kan det sees i sammenheng

med det Bell (2015) mener om kreativitet. Utviklerne av «Trall» kan også legge føringer for hvordan sangen i klasserommet skal være, med en fastsatt toneart og tempo. Uansett er det viktig at musikk læreren er bevisst på hvordan teknologien kan virke inn på klasseledelsen, og hvilke føringer den medbringer til musikklasserommet.

2.1.3 Klasseledelse i musikklasserommet

Klasseledelse er et vidt begrep, og denne oppgaven omhandler mer spesifikt klasseledelse i musikkfaget. Rinholm (2020, s. 170) skriver om Nielsens (1994) kunnskapsbasiser, som går ut på at en musikalsk klasseleder må legge opp til opplevelsessiden og kunnskapssiden av musikkfaget. Disse sidene, eller dimensjonene som Nielsen (1994) kaller det, er «ars»-dimensjonen og «scientia»-dimensjonen.

«Ars-dimensjonen går ut på at musikken skal oppleves og utøves. Det forutsetter en sansemessig kunnskap (s. 171) i møte med musikken. Scientia-dimensjonen omhandler de «intellektuelle sidene av kunnskapsområdet musikk», og kan defineres som kunnskap om musikk (Rinholm, 2020, s. 170). Videre nevner også Nielsen en håndverkdimensjon, som kan plasseres mellom de foregående dimensjonene, og kan forklares som å utøve og lage musikk. Dette blir poengtert fordi det gjennomsyrrer hele musikkfaget og er ferdigheter som læreren må ha for å få til en god musikalsk klasseledelse. Dette betyr i praksis at en god musikalsk klasseleder må ha en rekke kompetanser som legger opp til at elevene får delta i aktiviteter der de får bruk for kunnskapene i de ulike dimensjonene. Det er viktig at læreren har musikalske ferdigheter som å bruke sangstemmen og ha instrumentferdigheter for å lære det bort til elevene (Rinholm, 2020, s. 173). Det forutsetter at læreren har pedagogisk og metodisk kunnskap, der læreren er klar over utfordringer som den gitte elevgruppen kan møte i musikkundervisningen. Det trekker også Russell (2000, s. 208) frem og hevder at det er viktig at læreren legger opp undervisningen på en slik måte at oppgavene er utfordrende men gjennomførbare. Hun trekker frem at læreren i et musikklasserom må være forsiktig med hastigheten i innlæringsfasen, der en for rask aktivitet vil føre til at elevene ikke rekker å nyte det, mens en for sakte hastighet vil føre til oppmerksomhetssvikt og kjedsomhet (s. 210).

En rekke eldre forskningsartikler trekker frem ulike handlinger hos læreres utøvelse av musikalsk klasseledelse som blant annet øyekontakt, hastighet i innlæringen, hvordan læreren formidler innholdet, og hvor entusiastisk læreren er i innlæringsfasen (Byo & Sims, 2014, s. 224). Yarbrough (1975, s. 135) kaller disse handlingene for «magnitude» som vil si de handlingene dirigenten kan gjøre for å gjøre øvelsen mer spennende. Forfatteren ville

undersøke om elevenes oppmerksomhet, fremførelse og holdninger ble endret ved at dirigenten var veldig aktiv eller inaktiv i undervisningen. Når dirigenten var aktiv gikk han rundt i klasserommet, ga raske tilbakemeldinger, hadde øyekontakt med alle i koret, brukte armer og bein og gestikulerte og viste entusiasme med stemmen. Når han derimot var inaktiv sto dirigenten stille, ga ikke uttrykk for at han satt pris på det han hørte, og var veldig statisk i armbevegelsene. Resultatene viste at det var ingen sammenheng mellom hvordan læreren oppførte seg og fremførelsesnivå, oppmerksomheten og holdningene til elevene, men de likte best den aktive læreren (Yarbrough, 1975, s. 146). I likhet med dette kaller Madsen et al. (1989, s. 89) handlingene for lærerintensitet, og fant ut at utenom fagkunnskapen til læreren så er entusiasme en stor faktor for hvordan man kan undervise på en effektiv måte. Her blir også øyekontakt med elever trukket frem som noe lærerstudenter synes er mest viktig i den musikalske klasseledelsen (Madsen et al., 1989, s. 91). Yarbrough & Price (1981, s. 216) skriver også om øyekontakt, og sier at når læreren hadde øyekontakt med elevene fulgte de mer med på oppgaven, og når læreren ikke hadde øyekontakt gjorde de andre ting. Elever er også mer oppmerksom når de deltar i praktiske oppgaver som å synge og spille instrumenter, i stedet for at læreren snakker mellom aktivitetene (Byo & Sims, 2014, s. 225; Yarbrough & Price, 1981, s. 210).

Den musikalske klasseledelsen er altså preget av at læreren må ha kunnskaper. Hvilke kunnskaper læreren trenger vil være hovedfokuset i neste kapitlet.

2.2 TPACK

I arbeidet med teknologi i klasserommet er det viktig at å se på hvilke kunnskaper læreren bør ha. Først presenterer jeg PCK-rammeverket før jeg setter søkelys på TPACK-modellen. Deretter vinkler jeg det inn til å være gjeldende for musikkfaget.

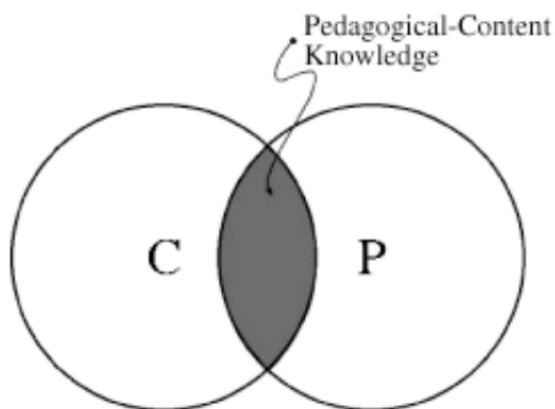
2.2.1 TPACK generelt

2.2.1.1 PCK

Lærerprofesjonen er en kompleks profesjon som forutsetter en rekke ulike kunnskaper. Shulman (1987, s. 4) mener det finnes en kunnskapsbase hos lærere som er en samling av ulike kunnskaper og ferdigheter, som blant annet pedagogisk kunnskap, kunnskap om innholdet som skal bli undervist og kunnskap om elever (1987, s. 8). Kunnskapsbasen ble utgangspunktet for PCK-rammeverket og senere TPACK. PCK står for «pedagogical-content

knowledge» og tar for seg at læreren trenger kunnskap om både pedagogikk og innholdet separat, og en kunnskap om hvordan innholdet skal bli lært bort til en gitt klasse (Shulman, 1987, s. 8). En redegjørelse av pedagogisk- og innholdskunnskap vil forekomme før PCK blir beskrevet.

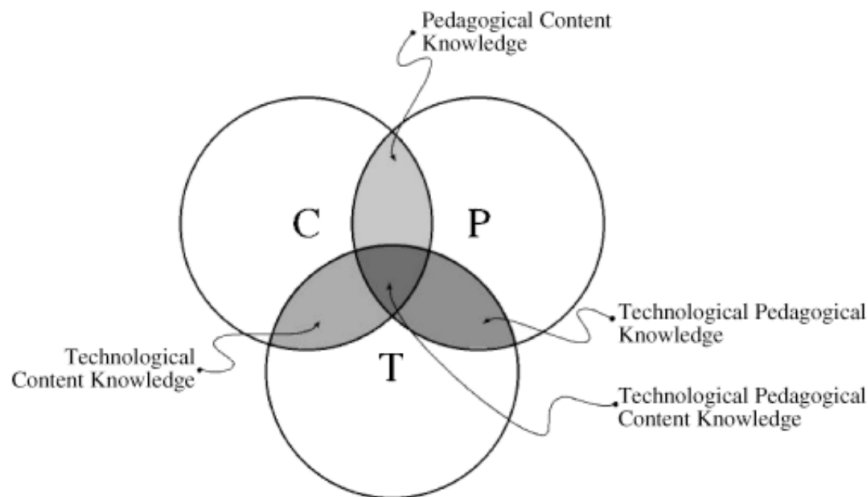
Den første kunnskapen i PCK-rammeverket er pedagogisk kunnskap (P), som er kunnskap om praksiser og metoder for undervisning, og er en sentral del av klasseledelse, planlegging og vurdering (Mishra & Koehler, 2006, s. 1027; Shulman, 1986, s. 14). Denne kunnskapen innebærer bred kunnskap om utviklingsteorier og hvordan elever lærer. I dette tilfellet trenger jeg som fremtidig lærer i sanginnlæring kunnskaper om ulike undervisningsmetoder, og hvordan det blir tatt imot av elevene. Innholdskunnskap (C) er den andre delen av PCK-rammeverket og omhandler kunnskap om faget det skal undervises i, der det er sentralt at læreren ikke bare vet *hva* som skal formidles, men *hvordan* det er sånn det er (Mishra & Koehler, 2006, s. 1026; Shulman, 1986, s. 9). Forfatterne (2006) fortsetter og sier at læreren bør kunne viktige fakta, sentrale ideer og teorier i faget. I denne oppgavens tilfelle er det viktig for meg å ha kunnskap om sangens effekt i klasserommet, og at jeg evner å bruke verktøyer som kan være formålstjenlig for sanginnlæringen, som f.eks. stemmebruk og instrumentspilling. Pedagogisk-innholdskunnskap (PCK), som vist i figur 1.1, er en blanding mellom de to foregående kunnskapene og omhandler at læreren evner til å lære bort et innhold som kan fremstå vanskelig og diffust på en forståelig måte til elevers evne (Mishra & Koehler, 2006, s. 1027; Shulman, 1986, s. 9; Shulman, 1987, s. 8). Det forutsetter kunnskap om både pedagogikk og innhold, og hvordan disse henger sammen. I denne oppgaven omhandler PCK-rammeverket det helhetlige arbeidet med sang, som betyr at jeg som lærer skal kunne det jeg skal undervise i. Dette betyr å inkludere ulike verktøy og være i stand til å mestre bruken av disse. Det er samtidig viktig å reflektere over hvordan jeg lærer bort sang ved hjelp av ulike aktiviteter og elevers erfaringer. Hvis en musikk lærer har disse nevnte kunnskapene, kan sanginnlæringen i skolen fungere godt?



Figur 1.1: Pedagogisk-innholdskunnskap av Mishra & Koehler (2006, s. 1022)

2.2.1.2 Teknologiens inntog

Samfunnet har blitt mer preget av digital teknologi som smarttelefoner og iPader de siste 20 årene. Den første som nevnte at kunnskap om teknologi skulle inkluderes i PCK-rammeverket var Pierson (2001) og hevdet at teknologisk kunnskap omhandler både kunnskap om selve teknologien, og hvordan den kan bli brukt som et verktøy for læring (s. 427). Teknologisk kunnskap innebærer også kunnskap om software og apper, og at læreren kan lære nye teknologier som konstant er i utvikling (Mishra & Koehler, 2006, s. 1027-1028). Pierson (2001) ser på hvordan ulike lærere bruker teknologi i klasserommet og rangerer bruken av teknologi fra tilstrekkelig til eksemplarisk. De lærerne som bruker teknologi tilstrekkelig endrer måten de arbeider på når de inkluderer teknologi, og ofte blir fokuset på selve teknologien, ikke innholdet som blir formidlet. Eksemplarisk integrering av teknologi derimot fører til at læreren kan bruke teknologien som et verktøy for læring, der læreren er klar over når teknologien skal brukes eller ikke. For at eksemplarisk integrering av teknologi skal fungere godt i klasserommet, krever det at læreren har en teknologisk kunnskap (T), samtidig som han/hun evner å bruke både den pedagogiske (P) og innholdskunnskapen (C) i møtet med teknologien (Mishra & Koehler, 2006; Pierson, 2001). Dette blir da forklart som TPACK-rammeverket som vist i figur 1.2.



Figur 1.2: TPACK-rammeverket av Mishra & Koehler (2006, s. 1025)

Ved inkluderingen av teknologi i rammeverket, oppstår det en rekke kunnskaper som kan være relevante for denne oppgaven. Den første kompetansen er teknologisk-innholdskunnskap (TCK). Det er kunnskap om hvordan teknologi og faginnhold henger sammen, og hvordan innholdet kan bli forandret ved hjelp av teknologi (Mishra & Koehler, 2006, s. 1028). I denne oppgavens kontekst kan teknologien føre til at elevene opplever at de synger med et band eller et orkester i stedet for å bare synge med læreren som spiller gitar, og da er det viktig at læreren vet hvordan teknologien påvirker innholdet som blir formidlet til elevene. Den andre kompetansen som dukker opp i det nye rammeverket er teknologisk-pedagogisk-kunnskap (TPK). Det handler om kunnskap om å velge rett teknologisk verktøy for ulike pedagogiske formål, og hvordan teknologiintegrasjon kan forandre undervisningen (Mishra & Koehler, 2006, s. 1028). Det er relevant for denne oppgaven, der jeg undersøker om «Trall»-appen fungerer som et godt verktøy for sanginnlæring, der jeg også hører elevers mening om hvordan de opplevde instruksjonen ved hjelp av appen.

Den mest sentrale og viktigste kunnskapen i denne teorien befinner seg i skjæringspunktet mellom de ulike kunnskapene, nemlig teknologisk-pedagogisk-innholdskunnskap. Det er essensielt for lærere å ha en slik kunnskap i inkluderingen av teknologi i klasserommet (Mishra & Koehler, 2006; Pierson, 2001). Mishra og Koehler (2006, s. 1029) utdyper dette og uttrykker at dette er forbeholdt læreres arbeid med teknologi, og ikke personer som er eksperter på et felt, siden de mest sannsynlig mangler en betydelig del av kunnskapene som innbefatter rammeverket.

2.2.2 TPACK i et musikkfaglig lys

TPACK-rammeverket omhandler undervisningskompetanse generelt, og det er derfor interessant og relevant for denne oppgaven å undersøke hva litteraturen sier om TPACK i musikkfaget. Et spørsmål som kan stilles vedrørende dette temaet, er hvilke kunnskaper *musikklæreren* bør ha i møtet med teknologi i klasserommet. Gall (2017, s. 309) har laget en revidert versjon av TPACK-rammeverket der hun har inkludert en distinksjon mellom generell kunnskap og musikk-kunnskap, fordi musikkfaget krever andre og mer spesifikke kunnskaper. Et eksempel i sanginnlæring kan være at læreren må kunne lede et ensemble i sang, og bruke forskjellige musikkpedagogiske kunnskaper i måten det blir gjort på, for eksempel å endre tempo og toneart som kan gjøre det lettere for elever å lære sangen. Dette kan være et eksempel på musikk-pedagogisk-kunnskap (Gall, 2017, s. 310). Den andre endringen, eller tilføyelsen til Gall (2017, s. 309), er musikkteknologisk kunnskap. Det betyr ikke at skolen skal ansette musikkteknologiske eksperter, fordi de ikke har mye kunnskap om det pedagogiske eller det passende innholdet til et gitt klassetrinn (2017, s. 311). I dette tilfelle er hovedfokuset på verktøy som kan brukes til kreativt, skapende arbeid, noe som Trall-appen ikke kan brukes til. I arbeidet med sanginnlæring er det etter min mening viktig at musikklæreren vet når teknologien skal bli brukt, til hvilket formål det skal brukes og inneha kunnskap om elevers styrker, svakheter og evner. Musikklæreren bør ha kjennskap til alle appens funksjoner, og hvordan den kan bidra til å gjøre sangundervisningen enklere og mer relevant for elevene. Det er også hensiktsmessig at denne læreren er oppmerksom på forhold som kan føre til at undervisningen blir hindret, eller eventuelt føre til at undervisningen blir hindret. Den tredje forandringen til Gall (2017) er at innholdskunnskapen er byttet til «music skills», og forutsetter at læreren har musikkfaglig kunnskap. Det betyr at læreren kan bruke sin egen sangstemme og ha ferdigheter i bruk av instrumenter (Eiksund & Reistadbakk, 2020). I mitt tilfelle betyr det at jeg må kunne spille gitar og bruke min egen sangstemme når jeg skal undervise i en sangaktivitet.

2.3 Tidligere forskning

Dette delkapittelet presenterer en oversikt over tidligere forskning på sang og musikkopplevelse i musikkundervisningen. Dette velger jeg å sette søkelys på fordi det er interessant å se hvordan sangen kan bidra til en annerledes skolehverdag og hva den kan gjøre med oss.

2.3.1 Sang i skolen

Som skrevet i innledningen har sang vært en sentral del i norske klasserom over lang tid, der musikkfaget het *sang* før 1960 (Beckmann & Christensen, 2022, s. 140). Balsnes et al. (2022, s. 32-33) presenterer en oversikt over sangens status i tidligere læreplaner. Jeg velger å fokusere på læreplanene fra 1987 til 2020 grunnet oppgavens omfang. I M87 ble sang presentert som et av hovedområdene i musikkfaget, fordi sang kan være det næreste uttrykksmiddelet til elevene siden de bruker sine egne stemmer. Etter M87 fikk sangen generelt mindre plass i læreplanene. Sang ble en del av begrepet musisering i L97, og ble likestilt med dansing, komponering og lytting. LK06 fortsatte i samme bane og la til at sangen kunne inkluderes i de overordnede temaene musisering og estetiske opplevelser.

Avslutningsvis nevner LK20 sang under kjerneelementene, og knytter det til de tverrfaglige temaene folkehelse og livsmestring (Balsnes et al., 2022). Som nevnt i innledningen er sang nevnt i fagplanen for musikk, men ikke i Overordnet del. Dette er det mange som synes er negativt, fordi det kan være at sang blir en nedprioritert og marginalisert aktivitet (Beckmann & Christensen, 2022, s. 138). Forfatterne hevder at når studenter har større valgfrihet på grunn av at utdanningen har blitt en master, er det 95% av studentene som ikke velger praktisk-estetiske fag (s. 142). Dermed kan man si at sang har gått fra å være obligatorisk til en valgfri aktivitet, som avhenger av læreren tar initiativ til å innlemme den i undervisningen.

2.3.2 Hvorfor sang?

Det kan være interessant å spørre seg hvorfor man i det hele tatt trenger sang i klasserommet. Anne Haugland Balsnes (2010) presenterer en kartlegging av forskning om sangens effekter, som an gi oss noen argumenter til hvorfor dette kan sees på som betydningsfullt for elevene i klasserommet. Balsnes (2010, s. 6) mener at sang virker inn på hele mennesket, som berører ulike sider ved menneskets natur. Hun fokuserer på hvordan sangen virker inn på det fysiske, psykologiske eller emosjonelle, kognitive og sosiale området, og hvordan sang kan bidra til å skape mening (2010, s. 26-27). Sangen kan bidra til at elevene får redusert stress og at det kan

bidra til glede og oppstemthet. Den kan også føre til en opplevelse av tilhørighet som virker inn på den sosiale læringen. Sang er en gruppeaktivitet, som kan føre til at elevene får en fellesskapsfølelse (Nielsen, 1994, s. 175). Forfatteren kaller dette det sosiale- og sosial-psykologiske aspektet ved sang, og nevner at gruppesang kan føre til at flere elever deltar, fordi det ikke er like utleverende som når elevene synger alene. Balsnes (2010, s. 29) refererer til en studie som undersøkte tre kvinner som hadde sunget i samme kor i 60 år, og fant ut at koret gir en opplevelse av mestring og at det fremmer fellesskap. Som nevnt har sangen mange funksjoner som kan være relevant å vite om i musikkundervisningen.

Et viktig moment i klasseromssangen er selve stemmen. Stemmen er et viktig instrument som kan defineres som den dypeste uttrykksformen, fordi det bor inni oss (Kirk, 2009, s. 182). Dette kaller Nielsen (1994, s. 174) for det psykologiske aspektet som omhandler betydningen av et enkeltindivids vokale selvuttrykk, der man med sangstemmen kan gi uttrykk for sine tanker og sitt indre liv. Det er kjent at jo eldre barn blir, jo mindre synger de, fordi de får en oppfattelse av hva som er god og dårlig sang, og dermed får de en følelse at de ikke strekker til (Beckmann & Christensen, 2022, s. 144; Kirk, 2009, s. 182). En av grunnene til at elevene ikke synger i klasserommet når de er eldre, kan være at musikken de hører på er overproduisert, som gir et bilde på at musikken er perfekt og ufeilbarlig (Beckmann & Christensen, 2022, s. 158). En konsekvens som følge av dette kan være at elevene sitter med en oppfatning at stemmen deres ikke er god nok, fordi artistene er tilnærmet perfekte. Kirk (2009, s. 183) mener at spørsmålet om sangen er bra eller dårlig kommer an på konteksten det skal synges i. Klasseromssangen trenger nødvendigvis ikke høres ut som en musikalkonsert, og kan også bidra til at elevene kan bruke den stemmen de har. Det er mitt syn at musikk læreren bør motvirke den oppfatningen noen elever sitter med og gi anerkjennende kommentarer som oppbygger til musikalsk deltakelse.

2.3.3 Musikkopplevelse

Musikkopplevelse er et stort tema som man kunne skrevet hele avhandlinger om, men i denne oppgaven skal ha en kort presentasjon av dette begrepet. Musikk er ikke noe vi bare hører, men det er også noe vi føler (Kirk, 2009, s. 147). Kirk (2009, s. 148) hevder videre at musikken kan skape følelser som ikke andre kunstarter kan, og kan sette i gang tankeprosesser og gi assosiasjoner til tidligere opplevelser. På lik linje mener Balsnes (2010, s. 6) at musikken, eller sangen i dette tilfellet, kan gi en «opplevelse av økt personlig og følelsesmessig velvære». Her virker det som om musikken spiller inn på det psykologiske, der

elevene kan bli tilfredse i musikkutøvelsen. Dette kan sammenlignes det Nielsen (1994, s. 313) kaller persepsjon som innbefatter lytting til musikk. Det som menes er at elever lytter til musikk, som egentlig er ulike lydbølger, og bearbeider musikken som kan føre til at det gir en mening for elevene. Nielsen (1994, s. 314) kobler persepsjonen til ars-dimensjonen som jeg presenterte i kapittel 2.1.3, som omhandler opplevelsen av musikk. Det finnes også musikkopplevelse i utøvelsen av et musikalsk produkt, der utøvelsen kan vekke dype følelser som glede, skjønnhet og forelskelse, og utøverne kan bli grepet og overveldet når de spilte sammen (Gabrielsson, 2008, i Runsjø, 2015, s. 100). Musikk kan oppleves forskjellig fra person til person og konteksten som atmosfæren og fellesskapet kan påvirke den musikalske helhetsopplevelsen (Kirk, 2009, s. 152 & 157). Dette er viktig å tenke på i min oppgave der jeg undersøker forskjellen mellom elevers opplevelse av to undervisningsmetoder, fordi elever har ulike forutsetninger for musikkopplevelse og at klassemiljøet kan påvirke hvordan de opplever timene.

2.4 Avsluttende bemerkninger

I dette teorikapittelet presenterte jeg først begrepet klasseledelse, før jeg spisset det inn til ledelse i klasserom preget av teknologi og musikk. TPACK-modellen ble presentert og avslutningsvis skrev jeg om sang og musikkopplevelser. Denne teoridelen gir grunnlaget for oppgaven og vil gjennomsyre drøftingen, der jeg diskuterer hvordan bruken av appen og gitar virket inn på klasseledelsen, hvilke kunnskaper læreren og elevene trenger i møtet de de ulike metodene og hvordan elevene opplevde forskjellen mellom de to timene.

3 Metode

I dette kapittelet blir det presentert to metoder; aksjonsforskning og gruppeintervju av elever. Jeg vil begrunne valget av disse metodene, og nevne hva litteraturen sier om metodene og deres svakheter. Først vil jeg presentere generell aksjonsforskning, der jeg også vil ta for meg hvordan denne ble gjennomført i mitt tilfelle. Deretter går jeg videre til den andre metoden som innebærer gruppeintervju. Jeg presenterer intervju av barn og utfordringene som kan oppstå der. Videre viser jeg hvordan jeg samlet inn data, nærmere bestemt på aksjonsforskningssyklusen og gruppeintervjuet. Jeg innlemmer intervjuguiden og utarbeiding av spørsmålene, og samt tar for meg hvordan intervjuet ble gjennomført. Etter en presentasjon av hva jeg gjorde, kommer en forklaring på hvordan jeg transkriberte og analyserte datamaterialet. Avslutningsvis presenteres en redegjørelse av kvalitet i denne forskningsoppgaven og til slutt forskningsetiske hensyn.

3.1 Aksjonsforskning

I dette delkapittelet blir det en begrunnelse på valg av metode, deretter en generell definisjon og presentasjon av aksjonsforskningssyklusen. Det blir forklart at jeg har en forkortet syklus og argumenterer for årsaken til at den er slik.

3.1.1.1 *Begrunnelse for valg av metode*

Jeg velger aksjonsforskning siden det er en metode som setter søkelys på læreres forbedring av sin egen praksis (Cohen et al., 2018, s. 440) og utvikler metoder som er til det beste for elevene (Stringer, 2008, s. 1 & 5, min oversettelse). Metoden er praksisnær, og jeg mener den kan bidra til å forbedre min profesjonsutøvelse i fremtiden. Det er også interessant å planlegge et opplegg og gjennomføre det i klasserommet, for så å få en forståelse for elevenes opplevelser om de gjennomførte undervisningstimene. Det kan bidra til at aksjonsforskningen får høre elevers stemme, som også er en sentral del av læreryrket. Avslutningsvis velger jeg aksjonsforskning fordi jeg ville skrive en praksisrettet masteroppgave, fordi kunnskapen som jeg nå tilegner meg ved hjelp av denne oppgaven antar jeg vil få stor nytteverdi i mitt fremtidige yrke som musikk lærer.

3.1.1.2 *Aksjonsforskning generelt*

Aksjonsforskning er et stort og bredt tema som kan være utfordrende å definere. Ulvik (2022a, s. 39) uttaler at det er forskning som kan være individuelt eller kollegialt, der et av

hovedmomentene er læreres syn på egen praksis og konsekvensene av det som foregår i klasserommet. Det samme trekker Stringer (2008, s. 1) frem og sier at aksjonsforskning er koblet til klasseromspraksis og at lærere kan bruke denne metoden i sitt eget virke uten at det blir ekstraarbeid for lærerne. Et av målene med forskningen er å forbedre elevenes læring og forbedre lærerens praksis (Stringer, 2008; Ulvik, 2022a). I mitt tilfelle blir det forskning på min egen undervisning i sanginnlæring og forskjellen i klasseledelsen som kan oppstå mellom to metoder.

3.1.1.3 Aksjonsforskningssyklusen

Prosessen i et aksjonsforskningsprosjekt følger en bestemt form. Formen kommer til syne gjennom det litteraturen kaller *aksjonsforskningssyklusen* eller *spiralen* (Stringer, 2008; Ulvik, 2022a). Syklusen omhandler den kontinuerlige forbedringen av praksis, der lærere først finner et problem eller noe de vil forbedre. Stringer (2008, s. 5) kaller det første steget å «designe studien» som går ut på å avgrense problemet og planlegge undersøkelsesmetoder. Syklusen starter med at lærere reflekterer over egen praksis og finner problemer eller forbedringspotensialer (Ulvik, 2022, s. 41). Det neste steget i aksjonsforskningsprosjektet er at lærere undersøker det aktuelle temaet fra ulike kilder som faglitteratur og kolleger (Stringer, 2008; Ulvik 2022). Når det er gjort, handler det om å teste ut et opplegg i praksis, og deretter evaluere og reflektere over opplegget. Etter at læreren har evaluert og reflektert blir det dannet en revidert plan, og til slutt blir det foretatt et nytt opplegg som er basert på de foregående elementene. Hovedpoenget med aksjonsforskningssyklusen er at når det dukker opp et forbedringspotensial eller noe læreren vil teste ut, så planlegger, gjennomfører, evaluerer og gjennomfører læreren en ny time der tiltaket er testet ut i en evig syklus (Stringer, 2008; Ulvik 2022).

3.1.1.4 Avgrensning av aksjonsforskningssyklusen

Som beskrevet i kapittel om aksjonsforskningssyklusen forutsetter et aksjonsforskningsprosjekt at man reviderer opplegget og gjennomfører det på nytt. Grunnet oppgavens omfang, samt begrenset tid til å intervju elever, medfører det en utfordring å gjennomføre prosjektet etter de gitte kriteriene. Jeg skal ikke gjennomføre det reviderte opplegget, men har til hensikt å presentere et nytt opplegg den andre timen. I feltnotatet kommer jeg til å skrive hva jeg ville gjort i den en neste timen, men dette blir ikke fokuset. Det vil si at jeg planlegger den første og den andre timen, gjennomfører time en, reviderer, og

gjennomfører den andre timen. Dette medfører at aksjonsforskningsdelen ikke nødvendigvis vil gjøres helt nøyaktig som presentert i den nevnte litteraturen, men siden det er elevenes stemme som er viktigst og sentrale i denne oppgaven, vil jeg derfor argumentere for at aksjonsforskningen blir værende slik den er beskrevet.

3.1.2 Gjennomføring

Jeg har gjennomført to intervensjoner; den ene intervensjonen var sanginnlæring ved bruk av appen «Trall», og i den andre intervensjonen spilte jeg gitar. I dette delkapittelet velger jeg å gi en kort presentasjon av hva «Trall»-appen er og dens funksjonaliteter. Deretter vil planene for timene bli redegjort i dette kapittelet, og opplevelsene og tankene jeg gjorde meg etter endt undervisning blir delt i resultatkapittelet. Da kan jeg sammenligne planene opp mot det som ble gjennomført, og se om det ble noen store forskjeller i diskusjonsdelen.

3.1.2.1 Appen Trall

Som skrevet i kapittel 1.1 – *bakgrunn for valg av tema* er Trall en karaokeapp. En begrunnelse for appen er at den «skal skape gode musikkopplevelser som samler oss og gjør at vi synger mer» (Trall, 2023a). Her ser vi at det er fokus på fellesskap og sangglede. Likevel står det beskrevet at det å bruke appen ikke krever noe form for forkunnskaper. Det er derfor interessant å se på om dette faktisk gjelder for en musikk lærer som skal bruke appen i praksis. Jeg velger å teste ut denne appen i aksjonsforskningen, fordi det kanskje er en app som blir brukt i skolen. Det er da viktig å se på mulighetene og begrensningene i appen før man tester det ut i praksis, dette fordi det kan bidra til å gi en forforståelse på hva som kan skje i bruken av den. Det er min antakelse og forforståelse at appen kan bidra til klasseromssang, men at sangen er «låst» til appen. Det kan se ut som at tempoet eller tonearten ikke kan endres, bare volumet til vokalistene. Likevel er nyinnspillingene gjort i en annen drakt, og det kan bidra til at det skaper engasjement.

3.1.2.2 Første undervisningstime

I den første timen skal jeg bruke appen «Trall». Før jeg tar i bruk appen skal jeg ha noen oppvarmingsleker, som kan hjelpe å bryte den sosiale barrieren mellom forsker og deltakere og bidra til at deltakerne får bruke stemmen. Oppvarmingslekene jeg benytter er «call and response» der deltakerne skal herme etter meg med forskjellige lyder. Deretter skal jeg foreta en kroppsoppvarming som går ut på å herme etter ulike idretter. Dette er for å varme opp

kroppen til å delta i sangaktiviteten. Deretter spiller jeg av «Neste sommer» og spør om elevene har hørt den før. Det som skjer videre, er at jeg skal spille av versjonen i Trall-appen og synge del for del. Etter del for del, spiller jeg av hele sangen med bakgrunnsvokal og ser på deltakerevne, synlig glede og hvordan appen virker inn på klasseledelsen. Avslutningsvis er planen at jeg skrur vokalstyrken gradvis nedover og ser hvor mye elevene synger. Etter timen noterer jeg hvordan jeg følte timen gikk, hvor aktive elevene var, hva som eventuelt kunne være årsaken til at de ikke var delaktige, hvordan det var å bruke appen, hvor mye glede utstrålte elevene og hvordan arbeidet virket inn på klasseledelsen.

3.1.2.3 Andre undervisningstime

Den andre timen skal jeg spille gitar i sanginnlæringen. Det første jeg gjør er å gjennomføre en stemmeoppvarming og en kroppsoppvarming, så sirkulasjonen og stemmen kommer i gang. Jeg spiller av «Tenke sjæl» etter stemmene er ferdig oppvarmet og gjentar samme prosedyre som i første timen, der jeg spør om de har hørt sangen før og hva de synes om låten. Deretter spiller jeg og synger del for del sakte, slik at deltakerne kan synge med og herme etter forskeren. Det at jeg spiller på et instrument kan medføre visse friheter som for eksempel å finne den passende tonearten eller spille i et saktere tempo som Vinge uttalte i NrK artikkelen (Edwardsen, 2022). I innlæringsfasen kommer jeg til å spille sangen sakte, slik at elevene klarer å henge med på teksten og melodien. Jeg kommer også til å teste ut ulike tonearter for å finne den passende tonearten for elevgruppen. Etter hvert som teksten og melodien begynner å bli innlært hos elevene, spiller jeg raskere. Dette gjør jeg for å få sangen så lik originalen som mulig. Når del for del av sangen er sunget og repetert, skal jeg da spille og synge hele sangen. Til slutt skal jeg bare spille, slik at elevene kan synge uten forskerens hjelp. Etter timen gjennomfører jeg samme prosedyre som i time 1, der jeg skriver et feltnotat.

3.2 Intervju

Denne delen av metodekapittelet inkluderer en forklaring på hva gruppeintervju er, og hvordan jeg har gjennomført et gruppeintervju av elever. Jeg presenterer hvordan utvalget ble valgt ut og hvordan intervjuguiden ble til. Avslutningsvis snakker jeg om analysen og deretter reliabilitet og validitet angående gruppeintervju av elever.

Intervju er den mest utbredte metoden i kvalitativ forskning og blir omtalt som en profesjonell samtale, der kunnskap blir formidlet gjennom interaksjonen mellom forsker og deltaker (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 22; Tjora, 2021, s. 127). Intervju får frem subjektive perspektiver og er en hensiktsmessig metode for å få informasjon om opplevelser, erfaringer og meninger til objektet som blir intervjuet (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 199-200). Dette er relevant for min oppgave, der jeg intervjuer elever om deres opplevelser av musikktime som jeg gjennomførte. I denne avhandlingen blir det benyttet et gruppeintervju.

3.2.1 Gruppeintervju

Et gruppeintervju av elever ble gjennomført etter aksjonsforskningen. Dette ble valgt fordi jeg ønsket å lytte til flere av elevenes perspektiver på timene. Målet med et gruppeintervju er at intervjuobjektene kan spille på hverandres synspunkter, og datamaterialet ligger i interaksjonen mellom intervjuobjektene (Tjora, 2021, s. 138). Dette ligner det Kvale og Brinkmann (2015, s. 179) gir uttrykk for, at det ikke handler om at deltakerne skal komme til en enighet, men at deltakerne diskuterer temaet seg imellom for å få frem ulike synspunkter. I gjennomføringen av gruppeintervjuet følte jeg at elevene ikke snakket så mye dem imellom, men kom med gode og relevante svar på det jeg lurte på og var både enig og uenig med hverandre på ulike temaer.

Når deltakerne samtaler med hverandre kan det oppstå mer spontane svar enn i et individuelt intervju. Spontanitet og at man kan få inn mye data på kort tid er noen av fordelene når flere personer er samlet til et intervju (Kvale & Brinkmann, 2015; Tjora, 2021). Elevene i intervjuet kom med spontane svar, og det var hovedsakelig når de var enig eller uenig i det en annen elev sa. Ifølge Tjora (2021, s. 288) har forskeren rollen som moderator eller ordstyrer, som guider samtalen i den retningen han vil, der en utfordring kan være å holde samtalen til temaet (s. 140). Målet før datainnsamlingen var at elevene skulle snakke om temaet uten at jeg styrte samtalen så mye. Jeg innså raskt at jeg måtte ta styringen, fordi det ble endel utenomsnakk, og noen svarte veldig kort. Da måtte jeg være aktiv og etterspørre informasjonen som omhandlet musikktime mine. Et eksempel var at når vi snakket om lærerrollen, så var det en elev som nevnte at læreren på svømmingen var streng og plutselig snakket hele gruppen om svømming på skolen.

3.2.1.1 *Intervju av barn*

Det er noen utfordringer som er viktig å belyse i denne oppgaven. Et gruppeintervju av barn kan være utfordrende med tanke på reliabilitet og intervjuerens rolle. Kvale og Brinkmann (2015, s. 175) skriver at en fare med å intervju barn er at den voksne kan påvirke barnet, og føre til at upålitelige svar kommer frem siden barnet blir påvirket av spørsmålene. Det var noen ganger jeg tenkte at jeg kanskje stilte litt for mange lukkede spørsmål, som kan ha ført til at elevene ble påvirket til å svare som jeg ville. En annen utfordring som kan oppstå i intervjusettinger med barn, er at forskeren blir sett på som en annen lærer som er ute etter et rett svar. Jeg startet intervjuet med å si til elevene at det ikke fantes rett eller gale svar på spørsmålene mine, og at jeg var nysgjerrig på hva de hadde å si. Det kan være en mulighet for at de av og til svarte det de trodde jeg ville høre. Jeg forsøkte å stille så åpne spørsmål som mulig, men jeg tar selvkritikk på at de ofte kunne bli lukket, men dette ble gjort for å få et svar fra elevene.

3.2.2 *Utvalget*

Jeg valgte å gjennomføre aksjonsforskningen i en femte klasse på Østlandet. Jeg kjente ikke klassen fra før, så jeg tok kontakt med kontaktlæreren via e-post og ba han om å velge ut 5-6 elever som var av ulikt kjønn og som var kjent for å ta ordet. Jeg valgte disse elevene fremfor de som var mer stille og beskjedne. Grunnen til dette valget, er at jeg hadde en forventning om at det kunne bli utfordrende for dem å være aktive i et gruppeintervju. Jeg har en formening om at et individuelt intervju ville være mer gunstig for denne gruppen elever. Jeg ba kontaktlæreren om han kunne ta kontakt med foresatte med tanke på å få gitt informasjon om prosjektet (se vedlegg 1), samt innhente skriftlig samtykke til at deres barn kunne delta i gruppeintervjuet (se vedlegg 1). Da jeg ankom skolen på intervjudagen informerte læreren meg om at to av elevene som skulle delta i intervjuet, var syke. Forutsetningene for deltakelse i dette gruppeintervjuet var at elevene måtte ha deltatt i begge timene. Læreren mottok skriftlig godkjenning fra to nye foresatte som da hadde fått det samme informasjonsskrivet (se vedlegg 1), og utvalget ble da fem elever som besto av tre gutter og to jenter. Elevene fikk de fiktive navnene: Lukas, Peter, Fredrik, Marie og Mathilde.

3.2.3 *Intervjuguiden*

Intervjuguiden ble utarbeidet på bakgrunn av Kvale og Brinkmanns (2015, s. 162) beskrivelser av en semistrukturert intervjuguide. Det betyr at forskeren har en oversikt over

temaer som skal bli undersøkt, og kan ha en liste med spørsmål som skal dekke dette. Forskeren kan stille oppfølgingsspørsmål om det som ble sagt av informantene. Temaene sang, klasseledelse, og opplevelse av undervisningsmetoder var temaene jeg ville fokusere på. Jeg ville hovedsakelig undersøke hvordan elevene opplevde forskjellen mellom de to metodene. Kvale (1997, s. 78) skriver at spørsmålene «hva» og «hvorfor» skal komme før «hvordan», og derfor kunne ikke spørsmålet om hvordan elevene opplevde metodene komme først (se vedlegg 3). Derfor tenkte jeg at de første spørsmålene måtte være introduksjonsspørsmål, der jeg fokuserte på hva de synes om musikkfaget og hva de liker med det, for deretter å vinkle det inn mot sangen i klasserommet. Deretter forsøkte jeg å vinkle spørsmålene mot klasseledelsen, mer spesifikt de musikalske kunnskapene læreren satt med, og hvilke instrumenter han brukte i musikkundervisningen. Jeg så for meg at etter de spørsmålene ville jeg vinkle intervjuet inn på timene som vi hadde, og høre med elevene hva de synes om timene. Til slutt ville jeg spørre dem om hvordan de opplevde forskjellen mellom de to måtene å lære en sang på.

3.2.4 Gjennomføring av intervjuet

Gruppeintervjuet ble gjennomført på datarommet etter langfri, på grunn av mangel på grupperom. Det virket som et bra sted å gjennomføre intervjuet, men på et tidspunkt kom det inn en annen elev fra et annet trinn, som kan ha tatt fokuset vekk både fra meg og elevene. Eleven lagde litt oppstyr i starten, men med tilsnakk fra meg roet han seg. Det var noen av elevene i intervjuet som hadde mer å si enn andre, og som oftere tok ordet. Dette hadde jeg sett for meg kom til å skje. Et eksempel på dette var Mathilde som hadde mye å si, og Peter som ikke pratet så mye. Jeg synes uansett at det var god flyt i intervjuet, men jeg måtte ta styringen relativt ofte. Jeg holdt meg nok mot den rigidefølgingen av spørsmålene som jeg hadde skrevet ned fra før, på grunn av at elevene begynte å snakke om andre temaer som ikke hadde med saken å gjøre. Spørsmålene ble stilt på elevenes språk, og jeg brukte ord som «måte» i stedet for «metode» som et eksempel. Intervjuet ble tatt opp av telefonen og en iPad som backup ved hjelp av lydopptak via diktafon-appen¹. Det varte i 34 minutter og ble avsluttet når jeg følte elevene hadde sagt det meste og at elevene virket lei av å sitte inne på «intervjurommet».

¹ Diktafon-appen er en mobilapp som brukes til et sikkert lydopptak. Opptaket blir umiddelbart kryptert, og sendt til Nettskjema, som krever to-faktor-autentisering <https://www.uio.no/tjenester/it/adm-app/nettskjema/hjelp/diktafon.html>

3.3 Analyse

Analysen har som mål å gjøre funnene tilgjengelig for leseren, uten at leseren trenger å ta et dypdykk ned i materialet (Tjora, 2021, s. 174). Jeg har benyttet meg av tematisk analyse etter Braun & Clarke (2006, s. 79), som betyr at jeg har identifisert, analysert og sett etter temaer i funnene som jeg gjorde i datainnsamlingen. Jeg kommer til å gå i dybden på de ulike trinnene i Braun & Clarks (2006, s. 87-93) tematiske analyseprosess i de neste delkapitlene. Først ser jeg på hvordan jeg transkriberte og deretter kodet, før jeg avslutningsvis skriver om hvordan det ble til kategorier.

Jeg hadde en induktiv tilnærming til analysen som betyr at det ble utviklet begreper, ideer og teorier på bakgrunn av det informantene delte (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 224). Jeg var interessert i å finne ut hvilke syn elevene hadde om timene, og det hadde vært utfordrende å ha svar på før datainnsamlingen begynte. Jeg hadde en idé om ulike temaer vi skulle innom og en tanke om hva de kom til å si, men det kunne jeg naturligvis ikke vite med sikkerhet før intervjuet var ferdig. I de kommende delkapitlene blir det presentert hvordan jeg transkriberte og kodet, og prosessen fra kode til tema.

3.3.1 Transkribering

Transkribering handler om å endre en samtale mellom mennesker til et tekstdokument (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 204). Det er det første steget i Braun & Clarks tematiske analyse, der det handler å gjøre seg kjent med dataene som er samlet inn (2006, s. 87). Det finnes ulike måter å transkribere på, og jeg valgte en måte som fokuserte på å få ned det elevene sa ordrett. Det inkluderer alle fyllord som «ehm» og «hmm». Selv om jeg hovedsakelig skulle undersøke hva som ble sagt og hvilke temaer som dukket opp, hadde det nok ikke vært nødvendig å ha en så detaljert transkripsjon, men jeg følte jeg måtte inkludere nøyaktig det de sa for å få med meg helheten i samtalen. Det er viktig at så mange detaljer som mulig kommer med i transkripsjonen, der man ikke overlater noe til tilfeldighetene (Braun & Clark, s. 88). Det bidrar også til at andre kan tolke utsagnene, som ikke hadde vært mulig hvis jeg hadde forkortet det. Elevene hadde tall i transkripsjonen i stedet for navn. Jeg noterte meg hvordan tonefallet på setningsendingen var med «↑» eller «↓» for å indikere om de gikk ned i intonasjon som kunne tolkes til en negativ følelse eller opp for å indikere noe positivt. Jeg noterte meg også pauser som jeg synes var viktige å få med som symbolet (.). I gruppeintervjuet skjedde det mange avbrytelser, og det ble transkribert med klammer: [].

Også beskrivelser inne i dobbelt-parentes ble foretatt, for å gi beskrivelser som ikke kunne skrives i korte koder. Et eksempel på det overnevnte kan være:

5. Jeg synes det var mye enklere å gjøre det som vi gjorde på onsdag enn vi gjorde [E. Ja], siden vi (.) fikk liksom [2. Ja, tekst ↑]. ((elever snakker i munnen på hverandre))

Elevene som snakket i kor ble forkortet som bokstaven «E». Etter jeg hadde transkribert, leste jeg gjennom tekstdokumentet flere ganger for å få en oversikt over tematikken, som er en sentral del i det første trinnet til Braun og Clarke (2006, s. 87). Noe av det som ble sagt i intervjuet var vanskelig å høre, men jeg ikke med meg det mest sentrale i elevenes uttalelser

3.3.2 Koding

Deretter lette jeg etter utsagn i teksten som ble til relevante koder. Koder kan defineres som ord og uttrykk som definerer og beskriver et utsnitt av datamaterialet (Tjora, 2021, s. 179). Koder kan også gjøre det enkelt for forskeren med å finne og gruppere de ulike delene i datamaterialet og knytte det opp mot forskningsspørsmål og teori (Miles et al., 2014). Jeg så på forskningsspørsmålet og leste gjennom materialet og lagde koder som beskrev det elevene sa. Dette er Braun og Clarkes (2006, s. 88) andre trinn i en tematisk analyse, der jeg lette etter funn som jeg syntes var interessante. Jeg leste nøye gjennom og kodet alt elevene sa, selv om det ikke direkte kunne kobles til forskningsspørsmålene (s. 89). Følgende kommer et eksempel fra prosessen av et elevutsagn i forkortet form til kode jeg endte opp med:

Noen føler sånn at de kan repetere én gang også bare: «Nå har elevene lært det». «Ja, da går vi til neste». Da lærer folk ikke det, men du var veldig flink på å lære det bort.

Eleven snakket om lærere som gikk for fort gjennom materialet. Jeg så på forskningsspørsmålet og et hovedfokus der var «klasseledelse». Det er et vidt begrep, og dette utsagnet er mer spesifikt enn bare klasseledelse. Utsagnet ble kodet til «manglende pedagogisk kompetanse».

3.3.3 Fra kode til kategori

I denne prosessen tok jeg for meg Braun og Clarkes (2006) tre siste trinn i den tematiske analysen. Det tredje trinnet i den analysen innebærer å søke etter temaer (s. 89). Jeg fikk oversikt over alle kodene og plasserte dem i temaer som omhandlet forskningsspørsmålene. Dette kaller Miles et al. (2014, s. 86) for den «andre syklusen» i kodingen, der jeg grupperer kodene til færre overordnede temaer. Jeg hadde 46 forskjellige koder som jeg spisset ned til fire kategorier. Braun og Clarks (2006) fjerde trinn omhandler å revidere temaene, som førte

til at mange koder og temaer ble forkastet og endret. De var ikke relevante for dette forskningsspørsmålet som for eksempel musikk i hjemmet, og bruk av iPad i kreative, skapende oppgaver. I forbindelse med intervjuet kom det frem et synspunkt fra en elev, der han ga uttrykk for at han synes det var gøy at det var gitar i stedet for skjerm. Det ble til koden «glede pga fysisk instrument». I kategoriseringsprosessen trodde jeg at kategoriene eller temaene skulle være direkte koblet til forskningsspørsmålene. Den umiddelbare kategorien for slike uttalelser og lignende koder ble til kategorien «Trall vs. gitar». Dette er nøyaktig det hele oppgaven min handler om, og jeg var ikke særlig fornøyd med hvordan kategorien hørtes ut. Det nest siste trinnet til Braun og Clarke (2006) handler om at jeg skulle definerte og navngi temaene som skal fenge leseren og presentere eventuelle underkategorier. Dermed fordelte jeg kodene som var under kategorien «Trall vs. gitar» til andre kategorier. Det gitte eksempelet ble plassert under den nye kategorien «Formålstjenlighet», der en underkategori ble «Trivsel». Det siste trinnet i den tematiske analysen er å skrive oppgaven, der jeg viser klart og tydelig hva jeg har gjort i analyseprosessen (2006, s. 93).

3.4 Kvalitet

Det finnes noen faktorer som kan virke inn på kvaliteten i denne oppgaven, noe som er viktig å belyse. I dette kapitlet presenterer jeg kvaliteten både i intervjuet og i aksjonsforskningen. Først skal jeg snakke om validiteten, altså gyldigheten, ved denne datainnsamlingen. Deretter ser jeg på reliabiliteten og ulike faktorer som kan ha påvirket denne påliteligheten. Til slutt ser jeg på de forskningsetiske hensynene som ble foretatt i møtet med elevgruppen.

3.4.1 Validitet

Validitet kan forklares som hvor gyldig forskningen er og undersøker hvor godt dataene representerer feltet som skal undersøkes (Johannessen et al., 2016, s. 433). Når jeg som forsker undersøker validiteten i oppgaven, kan jeg stille spørsmål om metoden er egnet til å undersøke det den skal undersøke (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Jeg ønsket å undersøke hvordan arbeidet med appen og gitar virker inn på klasseledelsen og da følte jeg at en av de beste måtene var at jeg skulle teste det ut og se hva som skjedde med meg som lærer i de ulike situasjonene. Kvaliteten hadde også vært god hvis jeg hadde designet et opplegg og gitt det til en erfaren lærer som skulle gjennomføre det og deretter intervjuet læreren om klasseledelsen. Jeg gir en klar oversikt over planleggingen av aksjonen, både i metodekapitlet og i vedleggene 4 og 5, som kan være med på å styrke gyldigheten ifølge Stringer (2008, s. 50),

der jeg er åpen om prosessene i forskningen. Min fortolkning i denne oppgaven kan ha en innvirkning på validiteten, siden jeg var læreren i datainnsamlingen. Det kan ha oppstått faktorer i klasserommet som jeg kanskje ikke fikk med meg, på grunn av alt det andre jeg skulle gjøre. Ulvik (2022b, s. 119) erfarer at det kan være utfordrende for studenter å forske på egen praksis de ikke har utviklet, noe som kan påvirke gyldigheten i oppgaven.

I analysedelen var jeg veldig bevisst på at min stemme kunne virke inn på det jeg ville finne ut av, og forsøkte etter beste evne å lese transkripsjonene med et øye som var fokusert på det elevene uttrykte. Elevene sa mye som jeg tenker er relevant for oppgaven. Dette blir lagt frem i resultatdelen, men et problem lik jeg ser det, er at de ikke snakket så lenge om temaene som en lærer ville gjort. Derfor kommer min egen tolkning inn i resultatdelen, noe som kan påvirke denne oppgavens gyldighet.

Noe annet som kan påvirke validiteten i denne oppgaven er utvalget. Jeg gjennomførte ett intervju med kun fem elever, som gir et ganske tynt datamateriale. Samtidig besto gruppen av ulike kjønn og etnisiteter. Resultatet kan selvsagt ikke generaliseres, men gruppen kan representere mange typer elever som finnes i et klasserom. Det hadde vært gunstig å foreta to gruppeintervjuer, men det hadde også ført til at jeg måtte ha hatt fire timer i to forskjellige klasser, og jeg vil argumentere for at oppgavens omfang ikke strekker til for en slik datainnsamling.

3.4.2 Reliabilitet

Reliabilitet handler om hvorvidt forskningen er pålitelig og om resultatet kan reproduseres på nytt ved den samme metoden (Kvale & Brinkmann, s. 357). Et av hovedproblemet med gruppeintervjuet av elevene var at de ikke snakket så veldig lenge om temaet. Derfor kan jeg ha stilt ledende spørsmål i min jakt etter elevenes synspunkt. Dette kan medføre at elevene kanskje svarer annerledes på det andre forskere spør om. Uansett er dette én gruppe med elever, og deres livsverden og meninger er forskjellig fra andre elever. Noen spørsmål ble også lukkede og oppfølgingsspørsmålet var mer åpent, som for eksempel «Likte dere musikkturen?». Det er et lukket spørsmål i og med at det kan besvares enkelt med et ja eller nei. Etter de hadde valgt en av delene til svar ba jeg om en begrunnelse på hvorfor de mente det. Selv om noen spørsmål var ledende og noen var lukkede, fulgte jeg nesten alle spørsmålene i intervjuguiden. Dette mener jeg styrker oppgaven, med den konsekvensen at det kan bli mer pålitelig for andre forskere.

Stringer (2008, s. 47) nevner at aksjonsforskning omhandler subjektive opplevelser og at omfanget er veldig lokalt. Aksjonsforskningsdelen er nok ikke så pålitelig som intervjuet, siden det omhandler at jeg skal gjennomføre en time i en klasse. Ingen klasser er like, og ingen underviser likt. Undervisningsøktene kan repliseres, siden jeg har skrevet ned i detalj hva jeg gjorde, men resultatet kan ikke etterprøves. Det eneste som kan være mulig, er å gjøre det samme opplegget, og sammenligne utfallet med mine funn. Likevel kan forskningen bidra til at lærere får nye ideer og tanker (Ulvik et al., 2016) om sanginnlæring i klasserommet.

3.4.3 Forskningsetiske hensyn

Siden jeg forsket på barn, er det mange forskningsetiske hensyn å ta. Jeg sendte inn søknad til Sikt, og fikk det godkjent (se vedlegg nummer 2). Jeg samlet ikke inn personopplysninger i aksjonsforskningsdelen, men jeg nevnte for elevene hvorfor jeg var der og hva målet mitt med timen var. Ingen datainnsamling startet før jeg hadde fått godkjenning av Sikt. Jeg sendte et informasjonsskriv med detaljer angående prosjektet, og hvordan jeg skulle samle inn informasjon til kontaktlæreren (se vedlegg nummer 1). Kontaktlæreren skrev ut informasjonsskrivet og ga det til elevene han valgte ut, og dette skrevet skulle de gi videre til sine foresatte. Sistnevnte skulle signere på pair og sende det via elevene til læreren. Når jeg ankom skolen, ga læreren meg oversikten over signaturene og navnet på elevene. Jeg la ved intervjuguiden slik at foreldrene kunne se hvilke spørsmål som skulle stilles. Elevene fikk også mulighet til å takke nei til å stille opp i intervjuet.

Lydopptaket ble tatt opp av diktafon-appen som krever to-trinns autentisering og er sikkert oppbevart på Universitet i Oslo sin database som heter nettskjema og dette vil bli slettet når oppgaven er ferdig publisert.

4 Resultat

I dette kapittelet blir analysen av intervjuene og tanker i mitt feltnotat presentert. Jeg hadde rundt 40 koder fra gruppeintervjuet, også delte jeg kodene inn i fire ulike kategorier som blir tittelen på delkapitlene i denne resultatdelen. Først vil jeg presentere mitt arbeid innenfor aksjonsforskningszyklusen, men dette blir i korte trekk, siden hovedfokuset er elevenes svar. I hvert delkapittel vil først resultatene fra gruppeintervjuet bli fremlagt, og deretter mine egne tanker og observasjoner fra feltnotatet om disse temaene. Det første delkapittelet som tar utgangspunkt fra intervjuet er *Innlevelse* og omhandler elevenes tanker på forskjellen mellom de to timene med gitar og app i sangundervisning og samt mine observasjoner som lærer ifølge feltnotatet. Noen av elevene uttrykte at de følte en mer «innlevelse» når jeg spilte gitar. Det andre delkapittelet heter *Tekstens Paradoks* og tar for seg noe som elevene uttrykte, nemlig viktigheten med tekst i sanginnlæring. Mange mente det var mye bedre å lære en sang med tekst, men mine opplevelser i feltnotatet gjenspeiler noe annet. Det tredje delkapittelet heter *Klasseledelse* der jeg ser på lærerrollen og hvordan klasseledelsen ble forandret når jeg brukte app den ene timen og gitar den andre. Jeg presenterer også hvilke kompetanser læreren trenger i møtet med de to metodene og at læreren trenger kunnskap om elevenes kunnskap. Det siste delkapittelet heter *Formålstjenlighet* og omhandler hvilke formål denne undervisningen tjener til. Da ser jeg på underkategoriene: trivsel, fin allsang, fremføring og didaktisk overføring fra hjemmet. Til slutt oppsummerer jeg dette kapittelet og beveger meg over mot diskusjonsdelen.

Denne datainnsamlingen ble som tidligere nevnt, gjennomført i en femte klasse ved en skole på Østlandet. Klasserommet bar preg av å være mangfoldig med elever fra ulike sosioøkonomiske bakgrunner. I de to intervusjonene var det rundt 23-25 elever i klasserommet. Kontaktlæreren sa at klassen var ny, så elevene hadde gått i klasse med hverandre i litt over et halvt år. Gruppeintervjuet besto som sagt i delkapittel 3.2.2 av to jenter og tre gutter, og var en mangfoldig gruppe elever: Lukas, Peter, Fredrik, Marie og Mathilde.

4.1 Aksjonsforskningssyklusen

Jeg gjennomførte to ulike aksjonsforskningsopplegg i en femte klasse på Østlandet. I dette delkapittelet skriver jeg om *Planleggingsfasen, gjennomføring av time 1, evaluering, gjennomføring av time 2 og avsluttende tanker*. Det som kjennetegner en aksjonsforskningssyklus er at forskeren tar med seg opplevelsene fra første time og reviderer den basert på uttalelser, observasjoner eller egne tanker, og gjennomfører «samme» timen igjen, i en ny drakt. Dette har ikke jeg gjort. I stedet for å gjennomføre samme time, har jeg planlagt den neste timen som noe annet, der jeg bruker et annet verktøy. Dette var fordi jeg ville undersøke elevenes opplevelser av forskjellen mellom to undervisningsmetoder i sanginnlæring. Derfor kan det stilles spørsmål om hvorvidt dette kan kalles et aksjonsforskningsprosjekt «helt etter boken», men det er i alle fall noe i nærheten.

4.1.1 Planleggingsfasen

Jeg ville at timene skulle ta utgangspunkt i læremålet etter 7. trinn: «øve inn og framføre sang og musikk, i samspill eller individuelt, gehørbasert og ved bruk av enkle notasjonsteknikker» (Utdanningsdirektoratet, 2019a). Hovedfokuset mitt disse timene var innøvingen og ikke fremføringen, på grunn av tidsmangel. Det ble planlagt for ulike oppvarmingsleker og øvelser og hvordan jeg best skulle gå frem med de ulike metodene jeg skulle bruke. Jeg ville ha en aktiv rolle i denne fasen der jeg brukte kroppsspråk, mimikk og øyekontakt til å lære bort sangen ved hjelp av Trall. Jeg fant ut at appen hadde en funksjon der du kunne spole tilbake til starten av hvert vers og refreng. Det bestemte jeg meg for å teste ut. I sanginnlæring er det viktig med repetisjon. Jeg planla å lære dem det første verset noen ganger, også refreng et noen ganger. Når det var gjort, tok jeg både vers og refreng. Målet var at elevene skulle synge sangen uten hjelp av forskeren, men ved hjelp av appen. I timen der jeg spilte gitar planla jeg for de samme oppvarmingsøvelsene og litt annen innlæringsmetode. Jeg visste fra tidligere at jeg har frihet til å ta strofe for strofe. Som i første timen planla jeg å synge mindre og mindre men siden den andre timen ikke hadde tekst, bestemte jeg meg for å mime teksten med munnen. Til slutt i begge timene var målet at elevene skulle synge selv, uten så mye hjelp fra meg. Se vedlegg nummer 3 og 4 for mer informasjon.

4.1.2 Første time

Jeg gjennomførte opplegget så likt planleggingsdokumentet som mulig. Jeg logget meg på skjermen og skulle sjekke om det virket. Appen virket, og jeg trodde jeg var klar til timen. Jeg sjekket en gang til, og da kom det velkjente, og ofte fryktede, «buffer»-signalet opp. Plutselig hadde jeg ikke Wifi lenger, og det var tre minutter til elevene kom. Jeg fikk ordnet det til slutt, men da så jeg begrensningene i musikkundervisningen allerede før bruken av appen. Hvis læreren er avhengig av appen til god sangundervisning, så må han forsikre seg at alt fungerer, selv om det kan oppstå forutsatte ting. Kontaktlæreren uttrykte før timen at klassen kunne være litt passiv, og det så ut til å stemme i starten. Jeg gjennomførte opplegget og det virket som elevene var aktive i sangen, men de var limt til skjermen. Da jeg ga beskjed om at elevene skulle synge sterkere, men fortsatt fint, opplevde jeg at de gjorde som de fikk beskjed om. Sanggleden og deltakelsen så ut til å svinne litt jo lenger ut i timen vi kom. Læreren kom med en idé som kunne gjøre at elevene fikk et annet fokus, nemlig en mini-konsert. Jeg ga beskjed om at det var generalprøve, og da rettet elevene seg opp. Etter generalprøven gikk elevene ut av klasserommet, mens jeg latet som jeg var programleder. En introduksjon av elevene ble foretatt og elevene gikk inn i klasserommet. Jeg sa til klassen at det var 7500 i publikum bak tavla, og på fremste rad satt statsministeren og kongen, bare for å gjøre det litt seriøst. Jeg satt på sangen, og elevene sang i vei for full hals.

4.1.3 Evaluering

Jeg satte meg ned og noterte alle tanker etter at timen var gjennomført i et feltnotat. Dette var for å få ned tankene på papir med en gang jeg hadde hatt timen. Siden jeg skulle gjennomføre noe nytt i timen etterpå, ble det ikke så mye evaluering og tenke på veien videre for akkurat dette opplegget. Hvis jeg hadde revidert, og gjennomført den samme timen med trall-appen, så hadde jeg lært dem hele sangen godt. Den timen var det fortsatt mange som ikke sang med, og som ikke kunne teksten på begge versene. Det handlet litt om tidsmangel. Jeg tenkte at til neste time blir det noe enklere, da elevene kan oppvarmingslekene og er litt mer kjent med meg. Det var derfor jeg la opp til timen med app først, så elevene kanskje tør å synge mer den andre timen når det ikke er noen bakgrunnsmusikk.

4.1.4 Andre timen

Da elevene gikk inn i klasserommet spilte jeg rolig på pianoet i klasserommet. Jeg gjennomførte en kortere oppvarming fordi det var litt mindre tid, siden elevene skulle spise etter musikkturen. Jeg tok frem gitaren og spilte gjennom vers og refreng. Så lærte jeg inn strofe for strofe: «Du vekker deg sjæl, og kjenner deg helt alene» og så hermet elevene. «Du kjenner at nå...» og slik fortsatte det. Jeg måtte være mer aktiv, og kunne teksten bedre enn timen før. Jeg merket at jeg fikk mer respons på det jeg gjorde denne timen. Noen steder i sangen glemte jeg teksten, og det medførte at noen av elevene rettet på mine feil. Det var så mye å holde styr på at en av hovedfordelene med det å spille gitar gikk i glemmeboken. Det jeg skulle teste ut var å endre tempoet, men også undersøke ulike tonearter ved hjelp av capoen. Det kom jeg på avslutningsvis, og jeg undersøkte de ulike toneartene. Konklusjonen ble nok at «Tenke sjæl» i G-dur var litt for mørkt for guttene, og de hadde nok hatt det litt bedre hvis låten ble lagt noen toner opp. Jeg gjennomførte mini-konserten her også, noe som førte til større deltakelse enn når vi bare sang for å lære den. Det er noe jeg vil ta med meg videre i mitt fremtidige virke som lærer.

4.1.5 Avsluttende tanker

Generelt sett var disse to timene veldig fine med en fin klasse. Dersom jeg skulle ha gjentatt disse aktivitetene i fremtiden, ville jeg ha brukt tid på å sammen med elevene for å finne den passende tonearten for sangene. Etersom det hadde gått en stund siden jeg sist spilte gitar, kunne jeg også ha brukt litt tid på å øve på mine egne gitarkunnskaper før neste time. Det var tydelig at de ulike timene, sangene og metodene skapte engasjement blant elevene. Mini-konserten som ble holdt på slutten av timen førte til at de elevene som tidligere hadde vært uoppmerksomme ble mer fokuserte, og flere deltok aktivt i sangaktiviteten. Det er verdt å merke seg at konserten også bidro til å oppfylle et av kompetansemålene ved å gi elevene erfaring med å fremføre foran andre.

4.2 Innlevelse

4.2.1 Digital musikk

På spørsmål om hvordan elevene opplever forskjellen mellom de to metodene, svarer elevene at den eneste forskjellen var at de fikk tekst og at jeg spilte gitar den ene timen og ikke gitar den andre timen. Så uttrykte Mathilde fra sidelinjen sin mening om timen med appen:

***Mathilde:** Nei, men det er også digitalt, så man får akkurat ikke samme følelse i musikken. Når man spiller det selv får man en annerledes følelse.*

***Intervjuer:** Hvilke følelser tenker du på da?*

***Mathilde:** Eller jeg vet ikke, det føles digitalt [Intervjuer: Det føles digitalt?] når man har digitalt, så det er litt sånn digitalt og ikke-digitalt. Man har på en måte en litt mer innlevelse i sangen.*

Mathilde holdt på med musikk på fritiden og nevnte tidligere i intervjuet at hun likte å høre på «vanlig» musikk, som for henne betydde instrumentell musikk som piano, der hun kunne lukke øyene og bare nyte musikken. Mathilde sa at hun hadde gått på en annen skole som kun hadde skjermbasert undervisning, og nevnte videre at hun var lei dette. Appen gir henne ikke like mye innlevelse i musikken som når jeg spilte gitar. Senere i intervjuet uttrykte Mathilde at hun likte timen der jeg spilte gitar og nevnte at det ga henne en følelse at «det var litt mer musikk». Hun trakk frem at jeg hadde ansvaret og gjorde det «alene» uten noe musikk utenfra. Det kan være referanse til appen. Elevene i gruppeintervjuet nevnte ikke én gang at de var begeistret for musikken i appen. En elev uttrykte at jeg kunne valgt en annen sang, siden den ikke var populær. Det kan bety at de ikke hadde en spesiell innlevelse når de brukte appen. Det kan også tenkes at de ville ha likt appen bedre om jeg hadde valgt en annen sang.

Hvis jeg ser på feltnotatet finner jeg både likheter og ulikheter med Mathildes synspunkter. Jeg har skrevet at app-utviklerne har laget en versjon i ett toneleie og ett tempo som ikke kan endres, som kan gjøre at det oppleves statisk, men jeg synes instrumentasjonen og arrangementet var såpass nytt og annerledes at det kunne gjøre at elevene ble engasjert. Det kunne ha gitt dem en ny musikalsk opplevelse, som kunne føre til en god innlevelse i sangen. Instrumentasjonen besto av bandinstrumenter, men siden det var mange syntheser ble muligens sangen låten oppfattet som digital.

4.2.2 Den musikalske friheten? Tosidigheten?

Når jeg spilte gitar i sangundervisningen hadde jeg mer frihet til å styre det slik jeg ville. Det var også Mathilde enig i. På spørsmål om hvilken metode hun likte best svarte hun:

***Mathilde:** Det var ikkeno lettere å gjøre den første, det var nesten gøyere å gjøre den andre, det var derfor jeg likte den bedre, det var nesten litt for lett forrige gang og nå så fikk vi litt innlevelse i sangen. Da kunne du stoppe opp, mens vi gjorde det, også kunne du på en måte gjøre takten saktere og raskere, og ja, også sang du selv også. (Litt endret for å gjøre det lettere å lese)*

Her blir også begrepet innlevelse nevnt. Mathilde trekker frem hvorfor hun får en innlevelse når jeg spilte gitar, fordi jeg kunne styre tempoet og stoppe opp når jeg trengte det, og jeg sang med for å vise teksten med munnen. Man kan kanskje tolke innlevelse her som en dypere, musikalsk opplevelse. Ifølge feltnotatene om de ulike timene var en av svakhetene med appen at jeg måtte spole tilbake til starten av verset eller refrenget når jeg skulle repetere en strofe. Ofte ble hele verset eller refrenget repetert, som kan være en demper for innlevelsen i sangen. Denne svakheten gjorde Lukas frustrert:

***Lukas:** Ok, når du hele tiden tok det tilbake, så hele klassen bare: Åhh, nå skal vi bare være ferdig. Du tok det hele tiden tilbake, kan vi ikke bare synge hele... [Marie: Men, men, da lærer du det bedre da?] Hvis du tar det fem ganger tilbake?! [Marie: ja.] bare to tre ganger, da er vi ferdig med det.*

I dette sitatet kommer det litt ulike meninger frem. Lukas er frustrert på grunn av at jeg gikk tilbake til start hele tiden, mens Marie mener det ble gjort fordi da lærte de sangen bedre. Jeg valgte å repetere det noen ganger fordi jeg erfarte det var litt passiv deltakelse i klasserommet. Men appens begrensninger gjorde at hele verset måtte tas på nytt hvis vil skulle repetere en strofe. Dette kan påvirke innlevelsen i låten.

Ifølge feltnotatet sang jeg en strofe mens jeg fortsatte akkordrekken på gitar, også repeterte jeg strofen igjen. Musikken ble da kontinuerlig, og det var ingen avbrudd i musikken. Dette kan medføre at det blir lettere å leve seg inn i det som blir sunget. I innlæringsfasen med gitar spilte jeg sangen i et saktere tempo, som gjorde at elevene hang med på det som skulle læres. Jeg tok også to strofer i ett, og gikk litt raskere fremover enn timen før. Det var en av

grunnene til at Lukas likte timen med gitar best, fordi han nevnte at jeg gikk raskere fremover og ikke repeterte tilbake til start hele tiden.

Jeg kjente mer på en innlevelse i timen med gitar fordi jeg hadde en frihet i hvordan jeg skulle lære bort sangen. Timen min var ikke låst til appens instrumentasjon, artistens sangstemme og tempoet til låten. Jeg var mye mer aktiv i min lærerrolle, som jeg vil utdype i delkapittelet om klasseledelse.

4.3 Tekstens paradoks

4.3.1 «Det er lett!»

Noe elevene uttrykte var at de synes det var lettere å lære en sang med appen på grunn av at de fikk tekst. Da jeg brukte appen, ble de ulike funksjonene testet, blant annet teksten som beveger seg med vokalsporet for å gi elevene en guide på hvor de skal komme inn og hvor de synger. Den andre timen brukte jeg ikke skjerm i det hele tatt, som resulterte i at elevene måtte lære sangen ved hjelp av meg som viste teksten med munnen og utførte hensiktsmessig repetisjon på hvert vers og refreng. Her presenterer jeg et lite utdrag fra intervjuet angående teksten:

Intervjuer: Ok, de som sa første, på onsdag, hvorfor likte dere den best?

Elevene: Tekst.

Fredrik: fordi det var enklere å lære, litt kjappere noen ganger kanskje.

Peter: Hvis man ikke liker å bruke lang tid, så kan man bare, ja

Intervjuer: Hehehe, så det kommer an på tid?

Marie: Det var mye lettere

Det sier seg litt selv for de fleste elever kan det oppleves at det er enklere å lese en tekst enn å pugge den utenat. Det er likevel interessant at elevene sier at det kommer an på tid. Som Peter uttrykker kan en tolke utsagnet dithen at det går raskere å lære en sang med hjelp av tekst på skjerm eller papir. Elevene vil nok ha en rask løsning på utfordringen som oppstår i musikklasserommet, mer spesifikt lære en sang på gehør. Peter mente senere i intervjuet at teksten var den eneste forskjellen mellom de to undervisningsmetodene. Selv om Mathilde likte timen med gitar best siden hun fikk en «annerledes følelse», synes hun at det var enklere å lære en sang med teksten. Hun ble avbrutt av Fredrik som mente det samme, og sa at det var

et hjelpemiddel til å lære sangen. Det virker som det var en enighet blant elevene på at teksten spilte en stor rolle i sangundervisningen, og at det bidrar til en form for mestring. Marie avbrøt mitt spørsmål om hvordan det var å synge uten tekst, og sa at det å synge med tekst var mye lettere og enklere.

4.3.2 «Oppmerksomhetstyven»

Jeg opplevde klasserommet som mer låst når jeg brukte skjerm. Dette eksempelet gjelder ikke bare Trall-appen, men kan tolkes til skjerm generelt. Tre av fem elever i gruppeintervjuet likte den første timen, altså app-timen best, fordi de hadde tekst. Det jeg la merke til i undervisningssituasjonen var at elevene var svært fokusert på skjermen. Jeg forsøkte å vise intervallene med hånden, siden det var litt store intervaller for femte klasse. Volumet på sangstemmen ble vist med gestikulering og miming, men det så ikke ut for meg som at dette hadde noe innflytelse på elevene. Da jeg skrudde av teksten og det var kun band og vokal på sporet, fikk jeg momentant mange blikk rettet mot meg. Det ble en total forandring i oppmerksomhetsfokus. I det øyeblikket teksten ble benyttet kunne jeg kjenne på en følelse av at jeg var en «teknologiens hjelper», der jeg ble et offer for «oppmerksomhetstyven». Jeg følte et mer samhold i klasserommet når jeg brukte gitar, og jeg la merke til at elevene hadde mer øyekontakt med hverandre.

4.3.3 Tekstlige utfordringer

I timen med gitar, måtte jeg kunne teksten til Tenke sjæl utenat. Det er så mye likt og mange repetisjoner i den låten, så noe av det måtte pugges. Jeg sang feil i gjennomføringen og en elev rettet det jeg sang. I arbeidet med sang i klasserommet er det viktig at man finner en sang som passer elevgruppen. Noen av elevene synes også at teksten var utfordrende:

***Fredrik.** Litt fordi det var sånn mye «ikke» på sånn hvert eneste sekund man sang den liksom.*

***Marie.** Så jeg blander «ikkene»*

***Fredrik.** Noen ganger blandet jeg teksten helt, fordi det var så mange «ikker».*

***Intervjuer.** Ja, det kjenner jeg meg igjen i. (Ref min feil)*

***Lukas.** Det var[også] mange «alene» i [sangen]*

Her uttaler elevene seg om at de synes det var utfordrende å huske alle delene i teksten. Teksten på refrenget består av fem «ikke» som kan gjøre det utfordrende å holde styr på hva som kommer etter «ikkene». Lukas poengterer at det var mange alene også. To vers og ett refreng inneholder seks «aleine». Her kan også utfordringen være hva som kommer før hver «aleine». Jeg skrev i feltnotatet at timen med gitar krevde at jeg kunne teksten, strofe for strofe. Det var litt utfordrende, fordi det var mange andre ting jeg tenkte på samtidig i klasseromssituasjonen, som gitarspill, sangstemme og klasseledelse. Det sistnevnte er temaet i det neste delkapittelet.

4.4 Klasseledelse

I dette delkapittelet skal jeg ta for meg underkategoriene: hvordan klasseledelsen ble forandret i de ulike timene, hvilke kunnskaper læreren trenger i møte med de to metodene, kunnskap om elevenes kompetanse og forskjellen i klasseledelsen i de ulike timene.

4.4.1 Lærerkunnskaper

Kunnskapen lærere besitter er sentral i møtet med klasseledelse i musikkfaget. I teorikapittelet kommer det frem at en god lærer har både kunnskap om innholdet som skal læres og hvordan man lærer det bort (Gall, 2017; Rinholm, 2020). Elevene uttrykte i gruppeintervjuet at kontaktlæreren deres, som også var musikk lærer, spilte alle instrument, men mest piano. Det var et piano i klasserommet. De nevnte videre at de synes at læreren var dyktig på instrumentene og at de likte når han spilte bursdagssanger, siden han da gjorde det på en humoristisk måte. Det ble også nevnt at når han skulle gjennomføre trommeundervisning i bandgruppen som de hadde i musikk timene, viste han hvordan elevene skulle spille på en «voldsom» måte, hvilket elevene synes var gøy. Det var også noen elever etter time to som nevnte at de likte timen, fordi jeg spilte gitar og at de likte å høre på det. Her kommer det frem at disse elevene setter pris på at læreren kan instrumentene de bruker i musikk timen, men også hvordan han lærte det bort. Elevene kan også oppleve andre lærere som kanskje er gode på instrumenter og fag, men svikter litt i måten det blir undervist på:

***Mathilde:** Det er iallfall lettere å lære bort enn å ta til seg, du er veldig flink på det da, men noen føler sånn at de kan repetere én gang også bare: «Åjå, nå har de lært seg det liksom» [**Intervjuer:** Haha, det er veldig sant] «ja, da går vi til neste da». Da lærer folk ikke det, men du var veldig flink på å lære det bort.*

Mathilde snakker om sin frustrasjon angående lærere som går for raskt frem. Det jeg tror Mathilde mener med at jeg var god på å lære det bort, var antakeligvis at jeg repeterte mange nok ganger til at jeg erfarte elevdeltakelsen i sangen. Det er da basert på Mathildes utsagn viktig at læreren har forståelse for hvordan han lærer bort en sang og ikke bare godtar at elevene kan teksten og melodien etter å ha repetert én gang.

4.4.2 Elevenes kunnskaper og meninger om klasseledelse

Innenfor klasseledelsen er det også viktig at læreren har kunnskap om elevenes musikkfaglige kompetanse og hvilke taktikker de bruker for å lære et materiale. I appen Trall kan elevene høre på musikken og synge teksten som beveger seg etter sangstemmen. Det krever ingen forkunnskaper om periodefølelse for elevene i møtet med appen, altså hvor i takten man kommer inn og hvor de skal begynne å synge. For noen kan dette være veldig bra og for andre kan det være for lett. Det krever mer kunnskap hos elevene når læreren spiller et 4/4-dels forspill, for så at elevene skal begynne på sangen selv. Elevene trenger da en forståelse på hvordan musikken er bygd opp og hvor man kommer inn etter hver strofe. Mathilde uttrykker det slik:

***Mathilde:** Det er liksom om man, altså om man er flink til å skjønne musikk, da er det litt sånn der, da kan man på en måte kjenne igjen takten der man begynner å synge [**Intervjuer:** Ja?] og der stopper man, eller sånn, der begynner man å synge, og der stopper man, så begynner vi å synge og der stopper man, der er litt sånn.*

Her bruker Mathilde kunnskaper som hun besitter, enten fra skolen eller hjemmet, eller fra begge stedene. Hun har det man kan kalle en internalisert periodefølelse, der hun «kjenner igjen takten», og vet hvor i låten hun skal begynne å synge. Det er andre elever i gruppeintervjuet som nevnte at det var utfordrende å synge med når jeg ikke sang. Fredrik nevnte at han ikke kunne teksten når jeg ikke viste sangen med munnen, og Lukas og Marie sa at de hermet etter de andre i klassen. Da jeg planla dette opplegget, var ikke dette i tankene mine. Det er derfor nyttig funn å oppdage, og også noe jeg kan ta med meg i arbeidet med sang i klasserommet. Det er ikke mitt mål med dette å si at noen er bedre enn andre, men det er viktig at læreren har kunnskap om elevenes forutsetning for læring og hva de kan fra før. Basert på dette er det mitt syn at dette kan føre til god, musikalisk klasseledelse.

Marie gjorde seg også noen tanker om at teknologien kan hjelpe elevene i møtet med en lærer som kan oppfattes som streng:

Marie: Men, også er det sånn at hvis læreren er streng, så er det mye bedre med en app.

Det er fascinerende at elever gjør seg slike tanker synes jeg. Her kan teknologien fungere som en flukt fra ubehagelige situasjoner som kan oppstå i møtet med en streng lærer. Det å bruke en app er alle vant til, og elevene kan ha forventninger til hvordan læreren bruker en app. Det er derfor viktig at læreren har kunnskap om at noen elever kan se teknologien som en flukt fra det som kan skje i skolehverdagen og hvordan han best mulig kan integrere teknologien på en formålstjenlig måte.

4.4.3 Klasseledelse i de ulike timene

Jeg har vært inne på det tidligere, men den første timen følte jeg at jeg var mer passiv i klasseledelsen. I noen settinger kan det være ganske bra, der elevene kan synge til musikk som er spilt av profesjonelle musikere og ikke karaoke-videoer på Youtube. Jeg hadde en følelse av at jeg ble sidestilt med de gode musikerne og det som skjedde på skjermen, noe som kan gjøre det gunstigere for læreren, når målet er å se på elevdeltakelsen og samspillet mellom dem. Samtidig følte jeg at elevene hadde fokus på skjermen og ikke på meg. Da jeg skulle vise noe som kunne påvirket klasseromssangen, var det ingen øyne rettet mot meg. Dette opplevde jeg som negativt, fordi jeg fikk følelsen av at kontakten med elevene manglet. Læreren i musikklasserommet trenger uansett ferdigheter i møtet med appen. Den første ferdigheten er å finne en passende låt til elevgruppen. Ifølge min oversikt og meninger var mange av sangene egnet for en yngre målgruppen enn femte klasse. Noen av elevene i intervjuet likte ikke korgruppen de hadde i musikktime fordi det var «barnslige sanger som Bæ, bæ, lille lam». Mange av sangene som kunne egnet seg til femte trinn, var gjort i så nye versjoner at det kunne være utfordrende å få til en allsangtime. Jeg hadde en tanke om at «Neste sommer», som vi hadde den første timen, kunne være for utfordrende siden den har mange store intervaller. Den andre kunnskapen den musikalske klasselederen trenger i bruken av appen er hvordan man lærer bort ved hjelp av appen. Det er ikke så enkelt at den ordner det selv, for læreren trenger kunnskap om hvor mange ganger han skal repetere teksten, og i hvilken rekkefølge det er mest hensiktsmessig å gjøre. Læreren trenger ikke musikk-teknologiske kunnskaper, men tilstrekkelige kunnskaper for å koble opp appen til skjermen.

Den andre timen krevde mer av den musikalske klasseledelsen. Jeg måtte benytte sangstemmen, kunne teksten, spille gitar og ha et overblikk på hvordan elevene responderte på det jeg gjorde. Underveis gjorde jeg noen feil som å glemme teksten og jeg glemte å bruke capoen før mot slutten av timen. Kontakten med elevene var mer til stede, og jeg måtte være mer aktiv i min lærerrolle. Det krevde flere ferdigheter og jeg var mer sliten etter timen, men jeg satt igjen med en opplevelse av at vi fikk mer ut av timen med gitar enn timen tidligere. Det var lettere å være fri fra appens begrensinger, der jeg kunne gå rundt i klasserommet og begynne på et tilfeldig sted i sangen. Mathilde ga uttrykk for at hun satte pris på at jeg sang selv, og at jeg ikke var avhengig av skjermen. Da jeg brukte appen, var det mindre frihet og vanskeligere å begynne på det stedet jeg ville. Jeg følte klasseledelsen i gitartimen krevde mer, men den var enda gøyere. Som Mathilde sa, det ble en «annerledes følelse», som jeg tolker i en positiv forstand.

4.5 Formålstjenlighet

I dette delkapittelet ser jeg på underkategoriene: *didaktisk overføring fra hjemmet, trivsel og allsang vs. solistisk sang*. Jeg presenterer de ulike underkategoriene og hva elevene har nevnt innenfor hvert tema og ser på hvilke formål de ulike timene kan tjene til.

4.5.1 Didaktisk overføring fra hjemmet

Hvis formålet med timene er å bruke metoder som elevene er kjent med hjemmefra, kan det kalles didaktisk overføring fra hjemmet. I møtet med appen benytter elevene seg av metoder de har brukt hjemme og tidligere i livet. Elevene har vokst opp med apper rundt seg, og bruker det stadig i hverdagen og på skolen. Marie nevnte i intervjuet at hun tidligere hadde brukt lignende metoder som «Trall» for å lære en sang, nærmere bestemt Youtube:

Intervjuer: *Har dere brukt enten YouTube eller Kor Artig til å lære en sang?*

Marie: *Ja*

Intervjuer: *Hvordan var det da?*

Marie: *Jeg bare leste teksten.*

Intervjuer: *Du bare leste teksten?*

Marie: *Ja, men også når jeg gjorde det flere ganger, så klarte jeg den utenat.*

Marie: Først så hørte jeg YouTube uten karaoke, også prøvde jeg med karaoke og lese teksten, også gjorde jeg det flere ganger. Også klarte jeg hele sangen.

Marie nevner her det som jeg gjennomførte i begge timene, nemlig repetisjon. Marie hører på sangen, repeterer mange ganger og kan til slutt låten. Hun har en opplevelse hjemmefra som hun møter i arbeidet med appen. Derfor kan man trekke frem en positiv side med appen, og det er at metoden er kjent for mange av elevene fra før. Det er en kunnskap som ligger latent, som hun er kjent med hjemmefra. Mathilde nevnte også noe lignende som kan kobles til det å bruke kjente metoder hjemmefra. Hun hadde hørt på en sang av «Karpe» hjemme, og bare nynnnet på den helt til hun plutselig kunne låten. Mathilde uttrykte at hun kunne den på piano også. I motsatt ende av skalaen snakket Peter og Lukas om sin frustrasjon når de hadde hørt på en sang for lenge, nemlig at du «får den på hjernen». Det er viktig at læreren er kjent med metodene elevene kan besitte samt at læreren evner bruke dem i klasserommet. Det hensiktsmessige her er at elevene arbeider med noe som er kjent for dem. Det kan bidra til at klasseromssangen kan bli lært effektivt og være gøy for elevene.

4.5.2 Trivsel

Hvis timene skal tjene til det formålet at elevene synes undervisningen var gøy og at de trivdes med de ulike metodene, var elevene i gruppeintervjuet litt delt på hvilke metoder som ga trivsel. Elevene nevnte ikke ordet trivsel, men at noe var gøy eller kjedelig. Peter mente dette om forskjellen mellom de to timene:

Peter: Hva var det jeg skulle si? Det var litt gøy da, å gjøre det når man liksom bare bruker et instrument da uten noe skjerm eller noe sånt

Det Peter trekker frem her er litt lignende Mathildes syn om at musikken i appen blir «digital musikk». Her setter Peter pris på at jeg spiller gitar, og han ser ut som han trivdes med det. Marie trakk frem på et tidligere tidspunkt i intervjuet at hun likte gitar og høre på gitar, og satt pris på timen med gitar. På et oppfølgingsspørsmål om elevene syntes det ble for mye skjerm i skolehverdagen var svarene delt. Mathilde trakk frem at hun satt pris på mer papiroppgaver, og var lei skjermbasert skole, mens de andre synes det var for lite skjerm.

Det kan også argumenteres for at trivsel henger sammen med mestring. Mestrer elevene det som skal gjøres, blir trivselen høyere. Et utsagn fra Marie var at hun ikke likte kor, og kom

videre med følgende kommentar: «ingen liker kor». Likevel, i samme samtaledel i intervjuet, nevnte hun at det var gøy å fremføre det de hadde øvd på. Det er interessant at en elev kan mislike noe, for så å like det når det kommer til å vise frem sluttproduktet. Jeg fikk ikke oppleve en slik fremførelse, men vi gjennomførte en mini-fremførelse, og det virket som om elevene var konsentrerte når vi gjennomførte den. Elevene uttrykte også at nesten samme innlæringsmetode bidro til mer mestring den andre timen. Mathilde uttrykte seg slik om forskjellen mellom de to måtene å lære en sang på:

Mathilde: Det var kanskje litt lettere på det første [Marie. ja], jeg tror det var mye lettere etter vi hadde lært den første, så var det lettere å, ja, å ta til den andre også, fordi da var man allerede oppvarmet liksom fra forrige gang. Så det var ikke så kjempestor forskjell.

Mathilde mener altså at sangen den andre timen ble lettere å lære, siden jeg hadde brukt nesten samme metoden. Elevene var da kjent med min måte å lære de en sang på, som kan bidra til å øke trivselen i musikklasserommet når de mestrer det som skal læres bort. Marie mente også at sangen den andre timen var lettere, men på et annet grunnlag. Hun nevnte at selv om sangen i Trall-timen var vanskeligere, var det mye lettere å lære sangen med appen. Her mener Marie at appen bidro til at hun mestret den vanskelige sangen, og synes det var enklere enn å lære en sang uten skjerm.

4.5.3 Solistisk vs. allsang

En observasjon jeg gjorde når jeg planla undervisningstimen og så på de ulike låtene på listen i appen, var at nyinnspillingene av kjente låter bar preg av å være solistiske. Det jeg mener med det, er at vokalistene hadde et særpreg i stemmen, som for eksempel at de synger veldig stille og forsiktig. Det må nevnes at det ikke er negativt, og at personene som har spilt inn både stemmer og instrumenter er svært dyktige. Likevel kan man undere seg over om meget solistiske innslag kan bidra til en klasseromsallsang. Hvis målet er at elevene skal synge sterkere og utvide sin sangstemme, eller bare for trivsel generelt, og solisten elevene skal følge synger veldig forsiktig, kan det føre til at elevene synger forsiktig og stille. Jeg merket ingen endring, men det hadde vært interessant å sett på forskjellen mellom elevenes sang med solist og uten. Dersom formålet med sanginnlæringen er at elevene skal synge stille og forsiktig er det ypperlig. Et mer spesifikt eksempel er også kompet og hvordan det er innspilt. Originalversjonen av «Neste sommer» har et veldig høyt tempo og driv med elgitarer

og trommer. Selv om Lars Lillo Stenberg synger solistisk og forsiktig øker allsangstemningen når refrenget begynner. I den versjonen jeg endte opp med å bruke var dynamikken ganske flat, og refrenget la ikke opp til like mye allsang som originalversjonen. Etter mitt syn kan det sies at nyinnspillingene er solistiske og kan være utfordrende for klasseromssangen. Dette begrunner jeg med mine egne erfaringen i planleggingsfasen. Det så imidlertid ikke ut til å virke inn på elevene i dette klasserommet. Dette kan det være spennende for den videre forskningen å undersøke nærmere.

4.6 Oppsummering

I dette resultatkapittelet har jeg presentert noen funn som jeg regner som sentrale for denne oppgaven. Jeg har først sett på aksjonsforskningssyklusen, og nevnte at i stedet for å gjennomføre samme opplegg revidert, så testet jeg ut to ulike opplegg. I gjennomføringen av timene følte jeg at jeg var mer aktiv i gitartimen, samtidig som det krevde en god del av meg. Jeg hadde mer kapasitet til å undersøke elevsamspillet og deltakelsen under bruken av appen, men fikk en følelse av at jeg ikke hadde noe å si i den timen, siden elevene hadde hele sin oppmerksomhet vendt mot skjermen. Noen av elevene i gruppeintervjuet uttalte seg om at de synes musikken i appen ble «digital» og likte bruken av fysiske instrument. Andre mente timen med appen var bedre siden det var lettere og at innlæringen gikk raskere. Det som jeg synes er overraskende er at ingen av elevene sa noe om selve musikken i låten, men uttrykte seg om gitarspillingen. Forskjellen i klasseledelsen var at jeg fikk oppmerksomhet og måtte bruke flere kunnskaper i gitartimen. Appen bidro derimot til at jeg fikk en opplevelse av å bli mer passiv i innlæringen til elevene og følte at jeg delte ansvaret for undervisningen med den. Det er også viktig at klasselederen har kunnskap om elevers evne, og hvordan han best mulig kan lære bort materiale. Repetisjon og gjentakelse er to begreper som går igjen i elevenes livsverden, som kan føre til at elevene lærer låten de skal synge, eller gjør at de går lei og at «sangen setter seg på hjernen.» I det neste kapittelet skal jeg diskutere klasseledelsesbegrepet opp mot sang i klasserommet og TPACK, og koble det til elevenes svar og mine opplevelser i sanginnlæring.

5 Diskusjon

Diskusjonskapittelet vil ta for seg viktige funn i resultatdelen og se det i sammenheng med teorien. Forskningsspørsmålene for denne oppgaven er: «Hvordan kan bruken av sangappen Trall og gitarspilling i sangundervisning ha innvirkning på klasseledelsen i musikklasserommet, og hvordan opplever elevene forskjellen mellom disse metodene?» og «Hvilke kunnskaper trenger læreren og elevene i møtet med sangappen «Trall» og gitar?». Spørsmålene er bakgrunnen for diskusjonen og jeg vil trekke inn funnene som jeg gjorde i resultatdelen. Først vil jeg diskutere klasseledelsesbegrepet i møtet med undervisningsmetodene, og deretter diskutere kunnskapskravet som lærere og elever møter i de ulike timene. Avslutningsvis skriver jeg om elevenes følelser og opplevelser i bruken av de to metodene.

5.1 «Læreren som passasjer» - klasseledelse i møtet med undervisningsmetodene

«Trall»-appen kan gi læreren flere muligheter til å observere elevene. En av fordelene med appen, som jeg trakk frem i resultatkapittel 4.4.3 - *Klasseledelse i de ulike timene*, var at jeg som lærer hadde større frihet til å studere elevsamspillet og deltakelsen i musikkaktiviteten. Det kan gjøre det lettere å legge opp til sosial læring, som er en forutsetning for god og trygg klasseledelse (Evertson & Weinstein, 2006; Nordahl, 2013; Utdanningsdirektoratet, 2017b). I arbeidet med utviklingen av den sosiale læringen kan appen være et godt verktøy, der elevene kan delta i utøvende prosesser som kan føre til mestring (Rinholm, 2020) og at de får en fellesskapsfølelse (Balsnes, 2010). Appen kan også være et hensiktsmessig verktøy for lærere som ikke føler de behersker fysiske instrumenter. I timen med gitar var fokuset mitt på en rekke andre faktorer som instrumentferdigheter og memorering av tekst. Det var mer utfordrende å studere elevsamspillet og det sosiale i sangaktiviteten med gitar enn i arbeidet med appen. Nordahl (2019, s. 49) hevder at klasseledelse forutsetter at læreren har kontroll, og dermed er det mitt syn at inkluderingen av «Trall»-appen kan bidra positivt i et ledelsesperspektiv, siden læreren har mulighet til å studere og ha kontroll over elevene uten faktorer som kan ta vekk fokuset.

Appen kan også ha positiv innvirkning på elevene. Elevene kan bruke kjente metoder som de har hjemme fra ved inkluderingen av «Trall» i musikklasserommet. Noen av elevene i gruppeintervjuet uttrykte at de hørte på en sang, og søkte opp karaokeversjoner på Youtube og repeterte nok ganger til at de kunne sangen (se kapittel 4.5.1). Trall kan sees i

sammenheng med karaokeversjoner, bare med bedre musikalsk kvalitet (Edwardsen, 2022; Trall, 2023a). Noen elever nevnte at de likte å synge og lære en sang ved hjelp av appen, og dermed kan bruken av appen føre til at elevene deltar i utøvende musikalske prosesser som kan kobles til Nielsens (i Rinholm, 2020) håndverkdimensjon. Dimensjonen er en av basisene for god musikalsk klasseledelse, der elevene kan delta i en klasseromssang som er oppbyggende for fellesskapet (Balsnes, 2010, s. 26-27; Nielsen, 1994, s. 175), som igjen kan påvirke klassemiljøet og dermed klasseledelsen.

En av appens svakheter var at den måtte ha internettilkobling. Noen minutter før klassen kom inn døren klarte jeg ikke koble appen til skjermen og jeg klarte ikke å spille av sangen. Som Giæver et al. (2020, s. 228) skriver er det sentralt i et klasseledelsesperspektiv med integrering av teknologi at læreren er sikker på at ting fungerer. I klasseromsarbeid med appen vil læreren være avhengig av at ting fungerer. Hvis uheldet skulle skje, er det viktig at læreren har en plan B (Giæver et al., s. 230). Sangen i klasserommet kan derfor svinne hen hvis lærere er avhengig av appen og ikke har tilstrekkelig musikalsk kompetanse til å ha en plan B, altså lede klasseromssangen uten teknologi. En svakhet med gitarspilling er at strengen kan ryke. Uansett er det viktig at musikk læreren er bevisst på hvordan teknologien, både «Trall» og gitar kan virke inn på klasseledelsen.

Selv om appen har faktorer som har positive innvirkninger på klasseledelsen, finnes det noen momenter som kan sees på som utfordringer. Min induktive tilnærming førte til at jeg oppdaget begrepene «magnitudo» (Yarbrough, 1975) og «lærerintensitet» (Madsen et al., 1989) etter jeg hadde gjennomført intervusjonene, som vil si at jeg hadde en aktiv rolle der jeg var entusiastisk i armbevegelser og stemme, og hadde øyekontakt med elevgruppen. Som nevnt i kapittel 4.3.2 følte jeg en distanse til elevene under timen med appen, fordi fokuset deres var kun på skjermen. Dette funnet samsvarer med det Giæver et al. (2020, s. 232) sier, nemlig at elevene fokuserer på skjermen fremfor læreren. I dette utsagnet snakker forfatterne (2020) om personlige teknologiske enheter i klasserommet, men mine funn viser at det er grunn til å anta at det gjelder storskjerm også. Likevel finnes det motstridende funn, der flesteparten av lærere mente at elevene hadde fokus i timen med teknologiintegrering (Upits et al., 2017). Da jeg gjorde det samme med gitar fulgte flere elever med, og jeg fikk mer respons på det jeg gjorde. Ifølge mine observasjoner i intervusjonene deltok elevene i begge sangaktivitetene, men i timen med Trall-appen så jeg at elevenes fokus var på skjermen. Den musikalske klasseledelsen kan dermed bli påvirket, fordi de ikke fikk med seg verdifull

informasjon som tonehøyde, rytmikk og dynamikk i Trall-timen. Jeg var aktiv i armbevegelsene og viste tonene og hvilken styrkegrad elevene skulle synge. Jeg forsøkte også å klappe rytmikken mens appen var på storskjermen, men som Giæver et al. (2020) og de fjorten prosentene av lærere i studien til Upits et al. (2017) trakk frem, tok teknologien fokuset til elevene. Jeg så på meg selv som en «passasjer på teknologiens tog» fordi stemmen og handlingene mine hadde ingen betydning for elevers oppmerksomhet eller musikalske resultat, før jeg stilte appen på pause. Derfor kan det være interessant å diskutere hvem som har styringen i musikk-timen. Et spørsmål man kan stille seg er om det er teknologien eller læreren som setter føringer for hva som skal bli undervist og hvordan dette skal skje. I arbeidet med klasseledelse er det mitt syn at appen begrenset sanginnlæringsmulighetene. Utviklerne av Trall kan legge føringer for hvordan sangen i klasserommet skal være, med tanke på at de nyinnspilte sangene som sagt har et fastsatt tempo og toneart som ikke kan endres. Det kan kobles til det Bell (2015) skriver, som mener at programvareutviklere kan bli sett på som viktige musikkpedagoger, fordi de bestemmer hva som skal være gjeldende. Dermed mener jeg at Trall-utviklerne har styring i store deler av den musikalske klasseledelsen, som blant annet valg av sang, om den passer for elevgruppen, tempoet den skal undervises i og tonearten. Nordahl (2019, s. 49) skriver at klasseledelse forutsetter at læreren har kontroll og da kan det stilles spørsmål om det er læreren eller teknologien som har kontroll i timen med appen. I timen med gitar var det noen av elevene som uttrykte at de likte at jeg hadde frihet til å legge opp undervisningen selv, der jeg kunne styre tempoet som jeg ville. Som Lukas uttrykte var en av appens begrensinger at jeg måtte gå helt tilbake til start i innlæringsfasen. Da jeg spilte gitar hadde jeg mulighet til å repetere den forrige strofen. Det kan derfor være viktig at læreren har kunnskap om hvem som har føringen i musikk-timen, enten det er appen eller læreren selv.

5.2 «Trall i vei uten forkunnskaper!» - kunnskapen elevene og lærere trenger i de ulike timene

Utviklerne av "Trall» hevder at appen ikke krever noen forkunnskaper (Trall, 2023a). Utsagnet kan tolkes til å gjelde både lærerens og elevenes forkunnskaper. Det ble presentert motsvar til denne påstanden i teoridelen, der forfatterne mener at læreren trenger en helhetlig og sammensatt kunnskap som består av mange forskjellige kunnskaper, som pedagogisk-innholdskunnskap og teknologisk-pedagogisk-innholdskunnskap (Mishra & Koehler, 2006; Pierson, 2001; Shulman, 1986; Shulman, 1987). Musikk-læreren trenger musikkspesifikke

kunnskaper der ensembleledelse og musikalske ferdigheter som instrument og bruk av sangstemmen, er fremtredende (Eiksund & Reistadbakk, 2020; Gall, 2017). Opplevelsen i intervensjonene gjenspeiler litteraturen, der bruken av appen krevde musikkfaglig pedagogisk- innholdskunnskap før timen, der jeg så gjennom listen over låtene og valgte ut sanger som jeg mente kunne være passende å synge i en femte klasse. Noen av sangene var egnet for barn i lavere alderstrinn, og noen var muligens litt for komplekse. Det kan sammenlignes med det Rinholm (2020, s. 173) skriver at musikalsk klasseledelse krever at læreren har didaktiske ferdigheter, der læreren evner å legge opp undervisningen til elevenes forutsetninger. I gjennomførelsen av timen viste det seg at det var en stor fordel å ha grunnleggende musikalsk kunnskap som Gall (2017) og Rinholm (2020) snakker om. Innlæringsfasen besto av at jeg spilte av deler av låten, også satte jeg appen på pause og gikk tilbake for å repetere, slik at elevene skulle lære del etter del. Appens svakhet som Lukas uttrykte var at jeg måtte gå helt tilbake til starten på enten versene eller refrenget for å repetere delen som jeg hadde spilt av. På et tidspunkt observerte jeg at elevene slet med å synge en rytmisk del på et vers i låten. Da satt jeg appen på pause og klappet rytmen i et saktere tempo enn appen. Jeg fikk elevene til å herme etter meg, og jeg gjentok det noen ganger uten appen. Tonehøydene ble også vist med hånden for å gi et innblikk i de vanskeligste intervallene i låten, før jeg begynte avspillingen igjen. Dette kan sees i sammenheng med det Gall (2017) utdyper at læreren trenger kunnskap om innholdet som skal læres bort og hvordan det skal læres bort til et gitt klassesstrinn. Det var mitt inntrykk at klasseromssangen ble bedre etter inngripenen, ved at flere elever mestret den utfordrende rytmen og at flere deltok. Det blir problematisk hvis læreren ikke evner å se slike utfordringer som kan oppstå i musikklasserommet. Elevene i gruppeintervjuet uttrykte sin forakt mot lærere som gikk for raskt frem i undervisningen, og sa at de ikke lærer noe når det skjer. Marie trakk også frem at de lærer bedre med repetisjon. Siden musikk læreren må ha pedagogisk kunnskap som Rinholm (2020, s. 173.) hevder, vil det si at det ikke er hensiktsmessig å bare sette på en låt i appen og tro at jobben er gjort. Læreren som kan finne på å gjøre det, tror at appen kan kompensere for de musikkfaglige manglene læreren har som Atabek og Burak (2020, s. 61) skriver om. Appen kan, ifølge brosjyren, brukes som et profesjonelt komp (Trall, 2023a) og kan være et godt verktøy hvis ikke læreren har tilstrekkelige kunnskaper på et musikkinstrument eller er komfortabel med å bruke sangstemmen i undervisningen. Likevel forutsetter dette at læreren må ha kunnskap om pedagogiske tilnærminger til bruken av appen, som å vite når vanskelige elementer i låten skal repeteres, og ikke blir passiv i sin rolle som klasseleder.

Ser man på hvilke forkunnskaper elevene trenger i møtet med appen, krever det ikke så mye som i arbeidet på gitar, fordi det meste er satt. Elevene får et visuelt tegn på når de skal starte å synge. I tillegg er teksten automatisert og beveger seg i takt med musikken, som kan være et godt verktøy for elever som har et større behov for det visuelle i læringen. Likevel får de bruk for kunnskap om intonasjon og gehør, der de må høre tonearten og deretter finne starttonen, og gjenkjenne musikalske strukturer som forspill, vers og refreng. Derfor kan jeg stille spørsmål med hva apputviklerne mener når de sier at appen ikke krever forkunnskaper. I arbeid med klasseledelse i musikkfaget er det viktig at musikk læreren har kunnskap om hvordan man lærer bort en passende sang for det gitte alderstrinnet, både med app og uten app.

Timen med gitar krevde mer av meg og muligens mer av elevene. Jeg måtte ha et overblikk over elevgruppen, samtidig som jeg spilte akkorder og sang teksten og tenkte på den neste strofen. Dette kan kobles til «ars»- og «scientia»-dimensjonen, der jeg har en intellektuell viten om akkorder og fingerferdigheter som er under «scientia», samtidig som jeg har en rytmisk og musikalsk finfølelse som er i sammenheng med «ars» (Rinholm, 2020, s. 173). Det var utfordrende å gjøre alt samtidig som førte til at noen akkorder og strofer ble glemt i løpet av timen. Det krevde også mer av elevene, som måtte lære teksten og melodien ved hjelp av gehør og repetisjoner. En rekke elever sa i gruppeintervjuet at de synes det var lettere å lære en sang ved hjelp av teksten på skjermen. De fikk også bruk for kunnskapen om taktfølelse på en annerledes måte enn i timen med appen. Jeg spilte en 4/4-takt forspill og så skulle elevene begynne å synge. Mathilde uttrykte at når elevene hadde musikkfaglig kunnskap kunne de vite når sangen begynte. Dette forutsetter at læreren har kunnskap om elevene (Shulman, 1987, s. 8) og da kan man tolke det dithen at det innebærer kunnskap om hva elevene kan og hvilke metoder de er kjent med tidligere. Dette er Gall (2017, s. 312) enig i og sier at lærerens kunnskap om elevenes interesser og ferdigheter kan være med på å skape et positivt læringsmiljø. En god musikalsk klasseleder må derfor være bevisst på hvilke ressurser elevene sitter med (Rinholm, 2020, s. 181), og evner å bruke de ressursene for å gjøre undervisningen best mulig for elevene.

5.3 «Mer innlevelse» - følelser i det analoge og digitale

Noe som kom frem i gruppeintervjuet var at elevene nevnte ordet «følelse» ganske ofte. Derfor mener jeg det kan være interessant å diskutere elevenes følelser i det analoge og digitale opp mot teorien og koble dette til forskningsspørsmålet. Musikkfaget har gått fra å være et ferdighetsfag til å ha større fokus på musikkopplevelser (Balsnes et al., 2020, s. 32.33). På lik linje sier Kirk (2009) at musikk handler ikke bare om det vi gjør, men det vi føler. Derfor er det viktig å diskutere elevenes opplevelser i de ulike undervisningsmetodene, som kan gi viktig informasjon for mitt fremtidige virke som lærer. Et viktig funn i intervjuet var Mathilde som sa hun fikk en «annerledes» følelse når jeg spilte gitar og trakk frem at hun synes at musikken i appen var «digital». Her benytter Mathilde seg av det Nielsen (1994, i Rinholm, 2020) kaller en sansemessig kunnskap som er en forutsetning for å oppleve musikken i «ars»-dimensjonen, der hun først hører på musikken og får en musikalsk opplevelse, og til slutt gjør seg meninger om hva hun føler i etterkant. En kan tolke utsagnet dithen at Mathilde opplevde musikken i appen som mer statisk og mekanisk enn det hun foretrakk. Peter var inne på det samme og sa at han synes det var «gøy» å lære en sang uten skjerm. Enstavelsesord kan virke tamme, men Runsjø (2015, s. 96) hevder at ordene forteller «indre personlige opplevelser» på en subtil måte. Det vil si at selv om elevene har et vokabular der de bruker enkle ord i beskrivelsene, kan de sitte med en dyp opplevelse.

Derav kan et fasinende funn fra elevenes utsagn være at de verdsatte det analoge fremfor det digitale. Appen tilbyr muligheter som å synge med Kringkastingsorkesteret (Trall, 2023a), men noen elever satt pris på at læreren brukte en enkel og «flat» kassegitar. Det kan tolkes til det Beckmann & Christensen (2022, s. 159) skriver om, der «perfekte» studioproduksjoner kan hemme elevenes sangstemme. I dette eksempelet blir Trall det «perfekte», der vokalisten synger på en rolig og solistisk måte. Det kan gjøre at enkelte setter pris på den andre timen, der de kanskje føler de kan synge mer for full hals. Dette henger sammen med tanken om at musikk kan være «glatt», der vokalen er ren, musikken er laget av meget dyktige musikere og produksjonen er plettfri, samtidig som den ikke trenger inn til en dypere opplevelse (Fredriksen, 2020, s. 79-80). Man kan derfor spørre seg hva elevene foretrekker i en musikktime og hva som har høy musikalsk kvalitet i klasserommet. Dette finnes det ikke et konkret svar på, men utsagnene gir noen interessante synpunkter i debatten rundt digitaliseringen av skolen. Elevene er forskjellige, og derfor må læreren benytte seg av en rekke ulike undervisningsmetoder (Nordahl, 2019, s. 17; Rinholm, 2020, s. 175), som kan bidra til at elevene får en mangfoldig hverdag og får gode musikkopplevelser.

Som beskrevet i kapittel 4.4.2 kan en mulig grunn til at Mathilde fikk en dypere, musikalsk opplevelse med gitar være at hun hadde en internalisert periodefølelse, som gjorde at hun følte mer mestring i timen. Det kan forklares som en kunnskap om taktarter som ligger latent hos eleven, som for eksempel at hun kjenner igjen en 4/4-takt. Mestring kan ifølge Rinholm (2020, s. 173) føre til positive følelsesmessige opplevelser, og dermed kan det sees i lys av hvordan elevene opplever forskjellen mellom undervisningsmetodene. Dette avhenger at læreren evner å lede elevene til å oppleve mestring. En sentral faktor for å oppnå dette målet kan være at læreren motiverer elevene med positive kommentarer (Nordahl, 2013; Whitney & Ackerman, 2020; Yarbrough & Price, 1981), som kan føre til oppbyggelse, mestring og musikalske opplevelser. Elevene som mente at det var best å lære sangen ved hjelp av appen kan ha opplevd mestring i den timen. De nevnte at det var lettere og raskere når de hadde tekst på skjermen, enn når de måtte lære teksten på gehør og gjentakelse. Elevene i gruppeintervjuet mestret forskjellige metoder, som betyr at noen elever fikk større følelsesmessige opplevelser i timen med appen og noen andre i timen med gitar.

5.4 Avsluttende bemerkninger

På spørsmålet om hvordan bruken av Trall og gitarspilling i sangundervisning kan ha innvirkning på klasseledelsen i musikklasserommet har jeg i dette kapittelet diskutert delte syn på dette. Appen fungerer som et hensiktsmessig verktøy som bidrar til at elevene deltar i utøvende musikalske prosesser, og gir læreren mer spillerom til å observere elevene. Likevel hadde jeg mer frihet til å legge opp undervisningen som jeg ville når jeg spilte gitar og var ikke avhengig av teknologiens begrensinger, men det krevde flere ferdigheter og kunnskaper både for meg og elevene. Det er viktig at en god musikalsk klasseleder bruker både Trall og fysiske instrumenter i sanginnlæring for å oppnå en metodevarierte og oppbyggende klasseromssang. På spørsmålet om hvordan elevene opplever forskjellen mellom metodene viser det også at elevene er delt. Noen likte timen med appen fordi de fikk tekst og da ble det lettere, og andre synes det var gøyere å lære en sang med gitar siden det ga en dypere musikkopplevelse og de synes det var deilig å gjøre det uten skjerm. I det kommende kapittelet kommer en oppsummering og konklusjon av oppgaven. Til slutt peker jeg på veien videre for forskningen.

6 Avslutning

6.1 Oppsummering

Forskningsspørsmålene i denne oppgaven har vært: «Hvordan kan bruken av sangappen «Trall» og gitarspilling i sangundervisning ha innvirkning på klasseledelsen i musikklasserommet, og hvordan opplever elevene forskjellen mellom disse metodene?» og «Hvilke kunnskaper trenger læreren og elevene i møtet med sangappen «Trall» og gitar?». Teorien jeg benyttet meg av for å belyse forskningsspørsmålene handlet om klasseledelse, TPACK-modellen, sang i klasserommet, og musikkopplevelse. For å finne et svar på forskningsspørsmålene benyttet jeg meg av aksjonsforskning, der jeg designet to undervisningsopplegg for en femte klasse der jeg arbeidet med Trall den første timen og gitar den andre. Jeg skrev et feltnotat om mine tanker og opplevelser etter hver intervensjon. Noen av funnene fra intervensjonene viste at elevene deltok i begge timene, og jeg hadde mer øyekontakt med elevene i timen med gitar. Jeg hadde også flere muligheter til å styre tempo og toneart. Appen ga meg mer oversikt over elevene og jeg trengte ikke like mange forkunnskaper. Etter intervensjonene ble gjennomført intervjuet jeg fem elever i femte klasse. Elevene hadde forskjellige syn på timene, og trakk frem tekst som det positive med appen og at gitartimen ikke var påvirket av teknologi. Diskusjonsdelen innbefattet tre underkapitler der jeg diskuterte delte syn på hvordan bruken av trall og gitar kan ha innvirkning på klasseledelsen, hvilke kunnskaper elever og lærere trenger i møtet med metodene og til slutt elevenes opplevelser i de to timene.

6.2 Konkluderende bemerkninger

Jeg har argumentert for at det finnes både positive og negative sider med hvordan appen og gitar virker inn på klasseledelsen. Appen kan bidra positivt der læreren har mer oversikt over elevene, og kan være et godt verktøy for lærere som ønsker at klasserommet skal inneholde sang, men har ikke tilstrekkelige musikalske kunnskaper til å lære det bort. Appen inneholder mange nyinnspilte sanger som kan spare læreren for arbeid med arrangering, og gir elevene mulighet til å synge med et profesjonelt komp. I arbeid med appen og gitar kan elever delta i utøvende musikalske prosesser som fremmer fellesskapsfølelsen som kan bidra til sosial læring som er et resultat av god klasseledelse. Samtidig tok appen fokuset til elevene og ga begrensninger i sanginnlæringsmulighetene, for eksempel ved at tonearten og tempoet ikke kunne endres. Dette har konsekvenser for den musikalske klasseledelsen siden apputviklerne

har makten til å bestemme hva som skal læres bort og hemmer den metodiske friheten som læreren har. Dette uttrykte Mathilde i gruppeintervjuet der hun nevnte at jeg kunne styre tempoet som jeg ville. Jeg har vært inne på at den musikalske kvaliteten i appen er fremragende, men altfor solistiske vokalprestasjoner og «perfekte» studioinnspillinger kan hindre klasseromssangen.

Elevene opplevde metodene forskjellig. De mente det ikke var så stor forskjell mellom metodene, men de som mente at Trall var best, trakk frem tekst som en avgjørende faktor. Det kan ha gjort at elevene følte mer mestring enn når de måtte pugge teksten i gitartimen. Mathilde og Peter syntes det var gøyere å lære en sang med gitar fordi det var uten skjerm og det ga «mer innlevelse». Her kan man tolke utsagnet dithen at de fikk en dypere musikalsk opplevelse ved å lære en sang ved gitar. Det er et interessant funn, fordi appen har store artistnavn som skal hjelpe å løfte klasseromssangen (Berg, 2020; Trall, 2023b), og likevel setter elevene pris på det analoge og «enkle», fordi det blir mer levende. Arbeidet med appen i sangundervisning kan være en kjent metode for elevene, som har med seg en didaktisk bagasje hjemmefra. Det kan også føre til mestring som igjen kan føre til gode musikkopplevelser. Det mest spennende funnet i gruppeintervjuet synes jeg var at musikken i appen ble oppfattet som «digital». Instrumentasjonen i den nyinnspilte versjonen av «Neste sommer» besto av vanlige bandinstrumenter, der ulike synther var fremtredende i lydbildet. Kanskje det var derfor Mathilde syntes det låt digitalt, eller så kan en annen forklaring være at hun opplevde musikken i appen som statisk og mekanisk.

I oppgaven har jeg diskutert apputviklernes påstand om at appen ikke krever forkunnskaper. Konklusjonen er at både lærere og elever trenger kunnskaper i møtet med både appen og gitartimen. Gitarmetoden krevde mer musikalsk kunnskap av meg som lærer, siden jeg måtte ha et overblikk over elevgruppen samtidig som jeg fikk bruk for håndverkkunnskap som gitarspill og sangferdigheter og tekstmemorering. Appen krever mindre kunnskaper, men for å få en god klasseromssang og deltakelse er det viktig at læreren har grunnleggende musikalske og pedagogiske ferdigheter. Eksempler på dette kan være å finne en passende låt for elevgruppen, samtidig som å vite når appen skal settes på pause for å repetere et vanskelig parti, og hvordan det vanskelige partiet skal læres bort. Det er derfor veldig viktig at læreren ikke bare setter på en sang og stiller seg bakerst i klasserommet, som jeg har opplevd i praksis. Det kan føre til at elevene ikke deltar i sangaktiviteten. Elevene får bruk for en internalisert periodefølelse i arbeidet med gitar, som kan føre til at elevene kan oppleve

mestring som Mathilde gjorde, og de trenger også kunnskap om gehør og intonasjon i møtet med appen.

Jeg har forsket på to undervisningsmetoder som kan være relevante for mitt fremtidige virke som lærer. Etter gjennomførelsen av aksjonsforskningen og å ha hørt elevenes stemme rundt tematikken, er det min tanke at jeg kommer hovedsakelig til å bruke fysiske instrumenter som gitar og piano i sangundervisning. Men elever har behov for forskjellige undervisningsmetoder og da er det hensiktsmessig at jeg ikke låser meg fast til én metode. Som lederen for Trall sa i et NRK-intervju vil det være positivt at læreren spiller et instrument sammen med appen (Edwardsen, 2022). I et musikalsk klasseledelsesperspektiv tror jeg at den beste metoden for selve innlæringen av sangen er når læreren bruker et instrument som gitar, på grunn av den metodiske friheten, og at man senere kan bruke av appen til fremførelser der elevene kan synge til et større komp som løfter lydbildet. Uansett forutsetter dette at læreren har en helhetlig musikkfaglig kunnskap, der han evner å se utfordringene som kan oppstå og lede klasserommet i en oppbyggende sangaktivitet som kan føre til et godt og trygt læringsmiljø.

6.3 Veien videre

Denne oppgaven har bidratt med verdifull informasjon om muligheter og utfordringer i to metoder som omhandler sangundervisning, med spesielt fokus på klasseledelse og kompetanser. Den gir også et innblikk i fem elevers opplevelse av undervisningsmetodene. Funnene kan ikke generaliseres, siden den tar for seg én klasse og ett gruppeintervju. En tanke jeg gjorde etter gruppeintervjuet var at det kunne være interessant å gjennomføre de samme undervisningsoppleggene i en annen klasse, og foretatt et nytt gruppeintervju for å sammenligne svarene til elevene. Det kan fortsatt ikke generaliseres, men gi et større datamateriale der jeg kunne satt de ulike timene opp mot hverandre i de forskjellige klassene og fått flere elevsvar. En annen tanke jeg gjorde var at relevant informasjon kunne gå tapt når jeg som forsker skulle ha undervisningen, siden jeg hadde andre faktorer å fokusere på. Dermed kan det være formålstjenlig å enten være to forskere, der den ene observerer og den andre gjennomfører, eller at jeg designer et opplegg og får en erfaren lærer til å gjennomføre timen mens jeg observerer, og deretter foretar et intervju av læreren om hans tanker rundt klasseledelse og kunnskaper i møtet med metodene. Uansett har denne oppgaven gitt meg kunnskaper om egen praksis, kunnskaper om hvordan to ulike undervisningsmetoder virker

inn på klasseledelsen og hvilke kunnskaper jeg trenger for å undervise sang, og den har gitt meg kunnskaper om fem elevers opplevelser av forskjellen mellom undervisningsmetodene og hvilke kunnskaper de får bruk for i sangundervisning.

På spørsmål om hvorfor denne oppgaven er relevant for klasserommet kan et svar være:
«Fordi sang er en nedprioritert aktivitet og likevel er en viktig del i mange menneskers liv».

7 Kildeliste

- Atabek, O. & Burak, S. (2020). Pre-School and Primary School Pre-Service Teachers' Attitudes towards Using Technology in Music Education. *Eurasian Journal of Educational Research*, (87), 47-68.
- Balsnes, A. H. (2010). *Sang og velvære : en kartlegging av eksisterende forskning om sangens effekter* (Bd. 3). Norsk visearkiv.
- Balsnes, A. H., Danbolt, I., Hagen, L. A., Haukenes, S., Knigge, J. & Schei, T. B. (2022). «Det finnes en sang for alt» Ansattes begrunnelser for sang i barnehage og skole - en empirisk studie. I A. H. Balsnes, Ø. J. Eiksund & R. V. Strøm (Red.), *Samsang gjennom livsløpet* (Bd. 5, s. 29-65). Cappelen Damm akademisk.
- Beckmann, H. B. & Christensen, J. (2022). «Det er jo viktig, men det er ikke så lett å få det til.» En undersøkelse av sangens plass i grunnskolen IL. Skregelid & K. N. Knudsen (Red.), *Kunstens betydning? Utvidede perspektiver på kunst og barn & unge* (s. 137-163). Cappelen Damm Akademisk
- Bell, A. (2015). Can we afford these affordances? GarageBand and the double-edged sword of the digital audio workstation. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 14, 44-65.
- Berg, R. M. A. (2020, 20. februar). Kvenske barnesanger i sang-app. *nrk.no*.
<https://www.nrk.no/kvensk/kvenske-barnesanger-i-sang--app-1.14900973>
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Byo, L. J. & Sims, L. W. (2014). Classroom management in music education. I E. Emmer & J. E. Sabornie (Red.), *Handbook of Classroom Management* (s. 220-238). Taylor and Francis.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2018). *Research methods in education* (8th ed. utg.). Routledge.
- Edvardsen, I. (2022, 23. August). Denne appen skal redde «Alle fugler» og «Blåbærturen». *nrk.no*. https://www.nrk.no/norge/_alle-fugler_-og-_blabaerturen_-kan-bli-glemte-forskere-haper-karaokeapp-gir-dem-nytt-liv.-1.16072921
- Eiksund, Ø. & 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* (1. utg., s. 181-211). Cappelen damm akademisk/Noasp.
- Evertson, C. M. & Weinstein, C. S. (2006). Classroom Management as a Field of Inquiry. I *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues*. (s. 3-15). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Fredriksen, B. (2020). Den glatte musikken og muligheten for en erfaring. I H. Holm & Ø. Varkøy (Red.), *Musikkfilosofiske tekster : tanker om musikk - og språk, tolkning, erfaring, tid, klang, stillhet m.m* (s. 79-94). Cappelen Damm akademisk.
- Gall, M. (2017). Tpack and music teacher education. I A. King, E. Himonides & S. A. Ruthmann (Red.), *The Routledge Companion to Music, Technology, and Education* (s. 305-318).
- Gee, J. P. (2022). Elementary General Music Teachers' Preparation in Classroom Management. *Journal of Music Teacher Education*, 31(2), 55-67.
- Giæver, T. H., Johannesen, M. & Øgrim, L. (2020). Klasseledelse med digitale verktøy: Hvem har regien - læreren, elevene eller digitale medier? I H. Christensen & I. Ulleberg (Red.), *Klasseledelse, fag og danning* (2. . utg., s. 220-241). Gyldendal.
- Johannessen, A., Christoffersen, L. & Tufte, P. A. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg. utg.). Abstrakt.
- Kirk, E. (2009). *Musik som udtryksform*. Hans Reitzels Forlag.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Madsen, C. K., Standley, J. M. & Cassidy, J. W. (1989). Demonstration and Recognition of High and Low Contrasts in Teacher Intensity. *Journal of Research in Music Education*, 37(2), 85-92.
- Miles, M. B., Huberman, A. M. & Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis : a methods sourcebook* (3. utg.). Sage Publications, Inc.
- Mishra, P. & Koehler, M. J. (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge. *Teachers College Record*, 108, 1017-1054.
- Moen, N. S. (2019, 13. juni). Maner til kamp for sangen. *Ballade.no*.
<https://www.ballade.no/utdanning-grunnopplaering/maner-til-kamp-for-sangen/>
- Nielsen, F. V. (1994). *Almen musikkdidaktik*. Christian Ejlers' Forlag.
- Nordahl, T. (2013). Klasseledelse. I T. Manger, S. Lillejord, T. Nordahl & T. Helland (Red.), *Livet i skolen: grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Undervisning og læring* (2. utg., Bd. 1, s. 141-169). Fagbokforl.

- Nordahl, T. (2019). *Klasseledelse*. Gyldendal.
- periskop.no. (2020, 17. august). Fagfornyelsen: Blir sangen borte i skolen
- Pierson, M. E. (2001). Technology Integration Practice as a Function of Pedagogical Expertise. *Journal of Research on Computing in Education*, 33(4), 413-430.
- Rinholm, H. (2020). Musikalsk klasseledelse. I C. Hanne & I. Ulleberg (Red.), *Klasseledelse, fag og danning* (2. utg., s. 169-185). Gyldendal.
- Runsjø, P. (2015). Musisk samhandling - Musikkfremføring og relasjoner. *Uniped*, 38(1), 92-107.
- Russell, J. (2000). Contexts of Music Classroom Management. *Arts and Learning Research*, 16(1), 195-225.
- Santos, R. M. S., Mendes, C. G., Marques Miranda, D. & Romano-Silva, M. A. (2022). The Association between Screen Time and Attention in Children: A Systematic Review. *Developmental Neuropsychology*, 47(4), 175-192.
- Shulman, L. S. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and Teaching: foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-23.
- Stringer, E. T. (2008). *Action research in education* (2. utg.). Pearson/Merrill/Prentice Hall.
- Tjora, A. H. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utg.). Gyldendal.
- Trall. (2023a). *Hva er Trall?* [Brosjyre]. Trallapp.no.
- Trall. (2023b). *Om oss*. Trallapp.no. <https://trallapp.no/om-oss>
- Ulvik, M. (2022a). Aksjonsforskning - en oversikt IM. Ulvik, H. Riese & D. Roness (Red.), *Å forske på egen praksis : aksjonsforskning og andre tilnærminger til profesjonell utvikling i utdanningsfeltet* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Ulvik, M. (2022b). Aksjonsforskning - gjennomføring og dokumentasjon IM. Ulvik, H. Riese & D. Roness (Red.), *Å forske på egen praksis : aksjonsforskning og andre tilnærminger til profesjonell utvikling i utdanningsfeltet* (2. utg., s. 107-123). Fagbokforlaget.
- Ulvik, M., Riese, H. & Roness, D. (2016). Aksjonsforskning - et bidrag til en praksisnær og teoriorientert lærerutdanning. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 100(3), 222-239. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2016-03-06>
- Upitis, R., Abrami, P. C., Brook, J., Boese, K. & King, M. (2017). Characteristics of independent music teachers. *Music Education Research*, 19(2), 169-194.

- Utdanningsdirektoratet. (2017a). *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen* <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Utdanningsdirektoratet. (2017b, 01.10.22). *Profesjonsfellesskap og skoleutvikling* <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.5-profesjonsfellesskap-og-skoleutvikling/?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2019a). *Kjerneelementer* (MUS01-02). <https://www.udir.no/lk20/mus01-02/om-faget/kjerneelementer>
- Utdanningsdirektoratet. (2019b). *Læreplan i musikk* (MUS01-02). Fastsatt som forskrift. <https://www.udir.no/lk20/mus01-02/kompetansemaal-og-vurdering/kv195>
- Whitney, T. & Ackerman, K. B. (2020). Acknowledging Student Behavior: A Review of Methods Promoting Positive and Constructive Feedback. *Beyond Behavior*, 29(2), 86-94.
- Yarbrough, C. (1975). Effect of Magnitude of Conductor Behavior on Students in Selected Mixed Choruses. *Journal of Research in Music Education*, 23(2), 134-146.
- Yarbrough, C. & Price, H. E. (1981). Prediction of Performer Attentiveness Based on Rehearsal Activity and Teacher Behavior. *Journal of Research in Music Education*, 29(3), 209-217.

8 Vedlegg

8.1 Vedlegg 1: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

Vil du delta i forskningsprosjektet *”Sang i klasserommet – forskjeller mellom teknologi og fysiske instrument i sanginnlæring”?*

Dette er et spørsmål til deg om barnet ditt kan delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvilken metode i sanginnlæring elevene setter størst pris på. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for ditt barn.

Formål

Formålet med dette masterprosjektet er å undersøke ulike tilnærminger til sangundervisning i skolen. De to metodene jeg skal undersøke er teknologi, i form av karaoke på skjerm og fysiske instrumenter, der læreren/forskeren lærer bort en sang ved å spille et instrument. Valget for å undersøke dette er om elevene setter pris på teknologien også i musikktime eller om de setter pris på den «gode, gamle måten».

Forskningsspørsmålet for dette prosjektet er: «Hva er de didaktiske ulikhetene mellom teknologi og fysiske instrumenter i instrueringen av sang i klasserommet, og hvordan opplever elever på mellomtrinnet disse ulikhetene?»

Planen er å teste ut dette i klasserommet, der forskeren undersøker metodene og foretar et gruppeintervju av noen elever i klassen.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

OsloMet er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Dere blir spurt fordi barna deres er i målgruppen til dette prosjektet. Masterprosjektet passer best for mellomtrinnet. Planen er å teste opplegget i én klasse, så det er ca. 25 foresatte som får dette skrivet.

Hva innebærer det for deg å delta?

Metoden som vil bli brukt for å undersøke forskningsspørsmålet er gruppeintervju. Det vil si at en gruppe med elever møtes for å snakke med forskeren om det som skjedde i musikktime. Opplysningene som skal samles inn er fornavn, opplevelsen av metodene som ble brukt og hva de likte med hver metode, og hvilken metode de synes var best. Opplysningene samles inn ved hjelp av lydopptak, som blir oppbevart i sikkerhet (se avsnitt om personvern).

Det er bare å ta kontakt hvis du/dere vil se intervjuguiden på forhånd.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å la ditt barn delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for ditt barn hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke barnet. Det vil ikke påvirke ditt forhold til skolen/lærer. Forskningen i klasserommet vil foregå i to musikktimer og intervjuet vil foregå i langfri. De som ikke deltar vil få tilbud om alternativt opplegg i samråd med læreren.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om ditt barn til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er kun studenten og veileder som har tilgang til lydopptaket. Deltakerne i prosjektet blir gitt et nytt navn og lydfilen blir oppbevart på en kryptert app som krever to innloggingsenheter. Deltakerne vil ikke bli gjenkjent når prosjektet er ferdig.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes 15.12.23. Personopplysningene som ble innhentet ved hjelp av lydopptak vil bli transkribert på en slik måte at deltakerne er anonymisert. Når opplysningene er anonymisert, kan det bli brukt til videre forskning. Lydopptaket vil bli slettet når prosjektet avsluttes.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om barnet basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra OsloMet har Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandørs personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

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

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

- OsloMet ved Bendik Fredriksen
bendik.fredriksen@oslomet.no
tlf. +47 402 33 297

- Student: Kristian Reite Grøtteland
S334562@oslomet.no
Tlf. +47 90908309
- Vårt personvernombud: Ingrid S. Jacobsen
personvernombud@oslomet.no

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

Bendik Fredriksen
(veileder)

Kristian Reite Grøtteland
(student/forsker)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Sang i klasserommet – forskjellen mellom teknologi og fysiske instrumenter i sanginnlæring» og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker at barnet mitt kan:

- delta i to musikktimer som studenten har ansvar for
- delta i gruppeintervju som det blir tatt lydopptak av

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

(Signert av foreldre/foresatte/vegge for prosjektdeltaker, dato)

8.2 Vedlegg 2: Godkjenning fra sikt

03.05.2023, 19:34

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



[Meldeskjema](#) / [Sang i klasserommet - forskjellen mellom fysiske instrumenter og tek...](#) / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer
815176

Vurderingstype
Standard

Dato
08.02.2023

Prosjekttittel

Sang i klasserommet - forskjellen mellom fysiske instrumenter og teknologi i sanginnlæring.

Behandlingsansvarlig institusjon

OsloMet – storbyuniversitetet / Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier / Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning

Prosjektansvarlig

Bendik Fredriksen

Student

Kristian Reite Grøtteland

Prosjektperiode

01.12.2022 - 15.12.2023

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 15.12.2023.

[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.

FORELDRE SAMTYKKER FOR BARN

Prosjektet vil innhente samtykke fra foresatte til behandlingen av personopplysninger om barna.

DATABEHANDLER

Vi legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene til bruk av databehandler, jf. personvernforordningen art. 28 og 29.

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!

8.3 Vedlegg 3: Intervjuguide

1. Hva heter dere?
2. Hvilken klasse går dere i?
3. Driver dere med musikk på fritiden?
4. Hva pleier dere å gjøre i musikkfaget?
5. Hva synes dere om musikkfaget?
 - *Hva er det gøyeste dere gjør?*
 - *Hvorfor er det gøy da?*
 - *Hva er kjedelig?*
 - *Hvorfor liker dere ikke det?*
6. Pleier dere å synge i musikktimene?
 - *Hvis ja: Hva liker dere å synge?*
 - *(Medbestemmelse – sanger/innhold*
 - *Hvor ofte synger dere? Synger dere i hver musikktime, eller er det sjeldnere?*
 - *Hvis nei: Synes dere det burde være mer sang? Savner dere å synge i klasserommet?*
 - *Liker dere å synge?*
 - *Hva føler dere når dere synger?*
7. Hva synes dere om den timen vi brukte appen?
 - *Hvordan opplevde dere den timen?*
 - *Likte dere timen? Hvis ja: Hvorfor? Hvis nei: Hvorfor?*
 - *Hvordan var det å synge med på låten uten at jeg var med?*
 - *Har dere brukt noe som ligner på appen? Hvis ja: Hvordan gjorde læreren det da? Har dere brukt den appen før? **Hva synes dere om appen/musikken?***
 - ***Hvordan var det å lære en sang på den måten?***
 - *Hvordan var det å synge med når vi brukte appen? Lett/vanskelig?*
8. Hvordan opplevde dere den timen jeg spilte gitar?
 - *Hva likte dere?/Hva likte dere ikke?*
 - *Har dere gjort noe lignende før? Hvis ja: Hvordan gjorde læreren det da? Spiller læreren noen instrumenter når dere synger i klasserommet?*
 - *Hvordan var det å lære en sang på den måten?*
 - *Hvordan var det å synge med når jeg spilte gitar? Lett/vanskelig?*
 - *Hvordan var det å lære en sang uten å ha tekst på skjermen?*
9. Hvordan opplever dere den forskjellen mellom de to måtene å lære en sang på?
10. Av de to timene vi har hatt, hvilken metode likte dere best? Altså, likte dere den timen der jeg brukte appen eller timen med gitaren?
 - *Hvorfor det?*
11. Er det noe mer dere har lyst å si om de siste to musikktimene, som vi ikke har snakket om?

8.4 Vedlegg 4: Planleggingsdokument for time 1

Klokkeslett	Aktivitet	Hvorfor
11.50-11.55	Oppstart, introduksjon	Bli kjent med elevene
11.55-12.10	Oppvarmingsaktiviteter: <ol style="list-style-type: none"> 1. Call and response: dynamikk, nasalt og overdrive, ulike tonehøyder. 2. Mime ulike idretter 	Varme opp stemmen, og gjøre den klar til sangaktivitet. Litt for å bryte isen mellom meg og elevene.
12.10-12.35	<ol style="list-style-type: none"> 1. Spille av sangen på skjermen 2. Repeterer verset noen ganger 3. Repeterer refrengene noen ganger. 4. Tar 1. vers og 1. refreng i helhet. <p>*Hvis jeg ser at det funker på den tiden, går jeg videre til vers to. Jeg gjennomfører denne delen med tekst, og med vokalsporet, som funker som en guide til elevene.</p>	Det er viktig at elevene får repetert det de skal synge, slik at teksten og melodien sitter. Etter jeg har tatt del for del, gjennomfører jeg begge delene slik at elevene kan synge vers og refreng sammen.
12.35-12.50	<ol style="list-style-type: none"> 1. Jeg skrur av teksten av 2. Jeg skrur vokalsporet på mindre enn halvt volum 3. Jeg skrur vokalsporet helt av. Hvis jeg ser at elevene er tilbaketrukkne siden de ikke kan teksten, skrur jeg på teksten igjen. 4. Vi synger hele sangen gjennom uten vokalspor, jeg mimer teksten, og er passiv til slutt. 	Jeg har lyst å undersøke om elevene hermer etter tonaliteten til sangeren, eller om de synger med sine egne stemmer. jeg må undersøke funksjonene som finnes inne i appen, og to av dem er at man kan skru av teksten og vokalsporet. Det er derfor interessant å se på deltakelsen i klasserommet når de ikke har noe å lene seg på. Jeg kommer til å mime med munnen.

8.5 Vedlegg 5: Planleggingsdokument time 2

Klokkeslett	Aktivitet	Hvorfor
10.00-10.03	Oppstart, introduksjon	Bli kjent med elevene
10.03-10.10	Oppvarmingsaktiviteter: 3. Call and response: dynamikk, nasalt og overdrive, ulike tonehøyder. 4. Synge blues call and respons	Varme opp stemmen, og gjøre den klar til sangaktivitet. Litt for å bryte isen mellom meg og elevene.
10.10-10.40	5. Spille og synge gjennom sangen 6. Repeterer linjene i verset noen ganger 7. Repeterer verset 8. Repeterer linjene i refrenget noen ganger. 9. Repeterer refrenget 10. Tar 1. vers og 1. refreng i helhet. *Hvis jeg ser at det funker på den tiden, går jeg videre til vers to. Jeg synger med elevene.	Det er viktig at elevene får repetert det de skal synge, slik at teksten og melodien sitter. Etter jeg har tatt del for del, gjennomfører jeg begge delene slik at elevene kan synge vers og refreng sammen.
10.40-10.55	5. Jeg synger litt svakere, men viser teksten. 6. Jeg synger ikke, men viser teksten. 7. Jeg er helt stille, men spiller gitar 8. Vi har en generalprøve. Da er fokuset på oppførsel og at alle er påskrudd 9. Vi gjennomfører en konsert. Jeg står på siden, introduserer klassen og begynner å spille. Sier startsetningen for å få de på ballen.	Det jeg ser på er hvor mye elevene er deltakende, og hvor mye de synger. Jeg trekker meg stadig lenger tilbake, for å høre hvor mye de bidrar. Gjennomfører en «konsert» for å spille på barnas fantasi.