

MASTEROPPGAVE

**Masterstudium i skolerettet utdanningsvitenskap med
fordypning i musikk**

Mai 2022

**Lærerens tilrettelegging av elevtilbakemeldinger i
musikkundervisningen**

Teachers' facilitation of pupils' feedback in school music education

Greger Haukelid

OSLOMET

OsloMet – storbyuniversitetet

Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier

Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning

Sammendrag

Dette er en masteroppgave i skolerettet utdanningsvitenskap med fordyping i faget musikk og musikkdidaktikk, som er skrevet ved OsloMet – storbyuniversitetet. Området som skal besvares, er hvordan læreren kan legge til rette for å bruke elevtilbakemeldinger i undervisning. Derfor har oppgaven følgende problemstilling: «Hvordan legger læreren til rette for elevenes tilbakemeldinger i musikkundervisningen, og hvordan brukes disse i planlegging av undervisning?». Innenfor elevenes tilbakemeldinger og lærerens planlegging, finnes det temaer som er viktige på ulike måter. Lærerens måte å ta imot tilbakemeldingene på og hva han velger å gjøre med dem, er den ene siden av tematikken. Elevenes mulighet til å påvirke klassekulturen ut ifra forutsetningene deres, viser den andre siden. Denne oppgaven handler om hvordan elevenes tilbakemeldinger påvirker lærerens tilrettelegging av den enkelte time. Videre viser den hvordan tilbakemeldinger kan være informasjon til planlegging av undervisning.

Denne studien om tilbakemeldinger tar i bruk kvalitativ metode, og har intervjuer av fire lærerinformanter. Disse intervjuene gir informasjon om lærernes erfaringer med tilbakemeldinger i deres klasserom. Intervjuene har blitt transkribert, som gir mulighet for analyse av innholdet. Ved bruk av en kodingsprosess har det kommet frem resultater, som er materiale for drøfting i sammenheng med teori. Forskningslitteraturen som har blitt brukt, tar for seg tilbakemeldinger i teksten som handler om musikkfaget, samt noe generell musikkpedagogikk. I tillegg har det blitt brukt pedagogisk litteratur som ikke bare gjelder for musikkfaget.

Studien viser at om man tar hensyn til forutsetningene som klassen består av, kan man få en klassekultur hvor tilbakemeldinger er akseptert. Lærerens mulighet til å legge til rette for elevenes tilbakemeldinger er avhengig av elevens syn på mestring i musikkfaget, og læreren som behjelpende faktor. En lærer som stiller spørsmål på en åpen måte, kan føre til at eleven får lyst til å gi tilbakemeldinger om låtforslag. At eleven selv bidrar, kan motivere den til å holde på videre med undervisningsaktiviteten. En lærer med en god relasjon til elevene sine kan bruke elevtilbakemeldingene som informasjon til planlegging av timene sine. Dette er informasjon til lærerens planlegging om eleven synes det er lønnsomt å gi tilbakemeldingen, og læreren er tydelig i sitt syn på musikkfaget.

Abstract

This is a master thesis on school-oriented educational science with music as the decisive subject, from Oslo Metropolitan University. The English title reads: “Teachers’ facilitation of pupils’ feedback in school music education”. It is therefore directed on the field of pupils’ feedback. The topic question is: “How can the teacher facilitate the use of pupils’ feedback in music education, and how can the teacher use that feedback in their preparational work prior to teaching?”. The themes considering pupils’ feedback and the teachers’ lesson planning consider different aspects. The way that the teacher receives the feedback and what he or she decides to do with it, is one case. How the pupils can influence their own class culture based on the development of their cognitive capabilities, is another. This study is about pupils’ feedback, that is a source of information that can influence the teachers planning.

This is a qualitative study with four participating teachers. The interviews show the experience of the teachers in their classrooms. The transcriptions, coding and analysis produced, have been used alongside research literature. The research literature that is used in this study involve pupils’ feedback in music education and more general pedagogical literature.

This study shows that taking the development of pupils’ cognitive capabilities into consideration, can lead to class culture where pupils feedback is accepted. How a teacher can facilitate pupils’ feedback is dependent on how the student master the activity, and the teacher’s ability to help the student. When the teacher asks open questions, the student might be willing to add song suggestions. A student contributing to class, can make the student more motivated to continue further educational activity. A teacher with a good relation to her students can use this kind of information for his preparational work of making a lesson. This can happen when the student sees the value of giving feedback to the teacher, and the teacher shows that he is honest about his perspective on music in education.

Forord

Denne masteroppgaven blir punktumet for seks år i lærerutdanningen ved OsloMet. For meg, har skrivingen av en så stor oppgave vært lærerikt. Oppgaven har gitt muligheten til å fordype seg i et selvvalgt emne. Å ha gått i dybden på temaet mitt om tilbakemeldinger, gir spesifikk kunnskap som er verdt å ta med seg inn i arbeid som lærer.

Samtidig har arbeidet med skrivingen vært tidtakende. Det har vært krevende, men nå som oppgaven er ferdig, sitter man igjen med lærdommen. Selv om det ble nødvendig med reparasjon av PC, og et teknisk problem midt på høsten. Det var godt å komme i gang med selve skrivingen, etter intervjuer og transkribering. I det hele har det vært en positiv opplevelse.

Derfor vil jeg begynne med å takke mine lærerinformanter, som har satt av tid midt på arbeidsdagen til at jeg kunne intervju dem. De har hatt forskjellige måter å snakke om innspillene de får ifra elevene sine. Hver enkelt lærers erfaring, har vært interessante for en lærerstudent.

Jeg vil gi en stor takk til veilederen min, Bendik Fredriksen. Det er verdifullt å få tilbakemeldinger på noe man ikke hadde kommet på selv. Vi har diskutert temaet nøye, og jeg har fått hjelp til å strukturere oppgaven. Det har gitt meg sikre holdepunkter i masterhverdagen, med mulighet for ha digitale veiledninger.

Jeg vil også takke de som har vært rundt meg når jeg har arbeidet med oppgaven. Noen av de er spredt over nesten hele Sør-Norge, men den viktigste sitter ved siden av meg på sofaen. Hun gir meg tro på meg selv, og lytter til det jeg har å komme med selv om det kan være mye. Familien, er alltid tilgjengelig.

Til slutt vil jeg takke OsloMet for en forutsigbar studietid, på tross av korona. Det var bra at jeg havnet hos dere.

Greger Haukelid

Kristiansand, 15. mai 2022

Innholdsfortegnelse

SAMMENDRAG	2
ABSTRACT	3
FORORD	4
INNLEDNING	7
TEORETISK GRUNNLAG	10
LÆRERENS TILBAKEMELDINGER	11
TWO-WAY FEEDBACK.....	14
ELEV TIL ELEV-TILBAKEMELDINGER.....	16
KLASSEKULTUR OG ELEVENES ADFERD	17
MUSIKKPREFERANSER.....	21
LÆRER-ELEV RELASJON.....	23
TILPASSET OPPLÆRING	26
PLANLEGGING I MUSIKKFAGET	27
ELEVENS MOTIVASJON	30
OPPSUMMERING AV AKTUELL TEORI	36
METODE	38
VALG AV METODE	38
INFORMANTER OG PROSESSEN VED Å FINNE DEM.....	38
INTERVJUGUIDE	39
INTERVJUENES FORLØP.....	40
TRANSKRIBERING AV INTERVJUENE	41
ANALYSE	43
ARBEID MED KODING.....	43
Å LAGE KODENE.....	44
ETIKK	45
RELIABILITET OG VALIDITET	46
RESULTATER	49
I FORKANT AV PRESENTASJONEN AV MINE INFORMANTER.....	49
LÆRERINFORMANTENE.....	50
TILBAKEMELDINGER.....	51
I HVILKE SITUASJONER FÅR LÆREREN TILBAKEMELDINGENE?.....	51
HVA HANDLER TILBAKEMELDINGENE OM?.....	53
TIDLIGERE ARBEID PÅVIRKER TILBAKEMELDINGSKULTUREN.....	54
FORSKJELLEN PÅ ELEVTLBAKEMELDINGER VED TEORETISK ELLER PRAKTISK AKTIVITET.....	55
ELEVTLBAKEMELDINGER SOM SÆRLIG GJELDER FOR PRAKTISK AKTIVITET	56
LÆRERNES MULIGHETER TIL Å ASSISTERE ELEVENE	57
PLANLEGGING PÅ BAKGRUNN AV ELEVTLBAKEMELDINGER.....	58
HVA LÆREREN GJØR MED ELEVTLBAKEMELDINGENE	58
ELEVENS MEDVIRKNING PÅ LÅTVALG	60
HVA MAN KAN FÅ UT AV Å BRUKE ELEVENES MUSIKK	61
HVORDAN LÆREREN ARBEIDER MED TILPASSET OPPLÆRING OG FORHOLDER SEG TIL ELEVENE	62
TILPASSET OPPLÆRING	63
Å BYGGE RELASJONER TIL ELEVENE.....	64
HVA LÆREREN GJØR PÅ BAKGRUNN AV KUNNSKAP OM ELEVENE	65
HVORDAN ELEVENES MUSIKKPREFERANSER KAN GI GRUNNLAG FOR TILBAKEMELDINGER	65
HOVEDTREKK IFRA RESULTATENE.....	66

DRØFTING	68
KONSTRUKTIVE TILBAKEMELDINGER	68
TILBAKEMELDINGER DET «GÅR AN Å GJØRE NOE MED»	68
ELEVENS TILBAKEMELDINGER OG LÆRERENS TILPASSEDE OPPLÆRING	71
LÅTMEDVIRKNING	73
ELEVENE FÅR MUSIKKEN DE HØRER PÅ INN I SKOLEN.....	74
ELEVENS MOTIVASJON OG EN LÆRER SOM SPØR	75
KLASSEKULTUREN I MØTE MED ELEVENES FORUTSETNINGER	77
MOTIVASJON I ELEVENS FORSLAG OG TILBAKEMELDINGENS VERDI	79
Å BRUKE TILBAKEMELDINGER I UNDERVISNINGEN OG TIL PLANLEGGING AV TIMER	82
LÆREREN STOLER PÅ EGEN KOMPETANSE	82
PLANLEGGING PÅ BAKGRUNN AV RELASJONEN TIL ELEVENE	84
DIGRESJONER ELLER FORHÅNDSBESTEMTE AKTIVITETER?	87
ARBEID MED TILBAKEMELDINGSKULTUREN	89
HVORDAN LÆREREN KAN ARBEIDE MED DET HAN VET OM ELEVENE	90
LÆRERENS TILRETTELEGGING OG ELEVENES SAMARBEID	92
INFORMASJONEN OM ELEVENE OG KVALITETEN PÅ TILBAKEMELDINGENE	93
SENTRALE DELER AV DRØFTINGEN	94
KONKLUSJON	96
AVSLUTNING	98
LITTERATURLISTE	99
VEDLEGG 1: INFORMASJONSSKRIV	100
VEDLEGG 2: INTERVJUGUIDE	103
VEDLEGG 3: GODKJENNING IFRA NSD	107

Innledning

Musikkfaget har vært et viktig fag for meg i skolen. Jeg har vært aktiv i musisering i Kulturskolen på barneskolen, spilt i band gjennom tiden på ungdomsskolen og videre mot videregående skole. Som lærerstudent har det blitt viktig for meg å finne ut hvilken lærer jeg skal være i musikkfaget og hvordan jeg kan bruke evnene minne til å bistå mine fremtidige elever. Hvordan man kan inkludere det elevene tenker på inn i undervisningen, et tema jeg er interessert i uavhengig av fag. Personlig tror jeg at elevene i skolen har mange interessante tanker som de ikke kommer ut med i klassesammenheng, og læreren kan være den som ved sine spørsmål kan få disse tankene ut til hele klassen.

I den overordnede delen av fagfornyelsen, er demokrati og medvirkning et eget mål. Det som fremheves her, gjelder for alle fag i skolen. Her kommer det blant annet frem at elevene skal bli lyttet til i skolehverdagen og ha en dialog som er basert på gjensidig respekt mellom elev og lærer (Utdanningsdirektoratet, 2022). I det daglige arbeidet med fagene skal elevene få erfaring med medvirkning. Ved å bli hørt skal de oppleve at de kan ta egne bevisste valg. De erfaringene har både en verdi her og nå, og skal forberede elevene på å bli ansvarlige samfunnsborgere.

I det lange løp, skal elevene bli ansvarlige samfunnsborgere som tar bevisste valg og tør å bli hørt. At elevene skal arbeide med å bruke stemmen sin i klasserommet er altså vedtatt på øverste nivå, og er viktig i alle fag de har i skolen. Dersom man tolker utdanningsdirektoratets formuleringer, handler medvirkning både om at eleven selv blir hørt, tar bevisste valg og at de blir ansvarlige borgere ovenfor andre som er en del av samfunnet. Det er altså et mål at de tankene som elevene sitter på skal bli hørt av en lærer som har respekt for eleven. I denne oppgaven kommer det frem hva den gjensidige respekten mellom lærer og elev kan gjøre med lærerens relasjon til elevene.

Medvirkning er altså et mål i alle fag, men hvordan utarter det seg i musikkfaget? Elevene er ulike, med et ulikt forhold til musikkfaget. I faget har de et ulikt erfarings- og interessegrunnlag. Noen driver med musikk og har et nært forhold til musikken utenfor skolen, og andre ikke har rørt en tangent enda. Elevenes ulike forhold til faget er nok med på å bestemme hvordan de engasjerer seg i timen. Elevenes tilbakemeldinger til læreren kan være med på å endre eller forbedre en del av timen. Det er min erfaring som elev i skolen, og nå som student i praksis og vikar på skole. Læreren forsøker å bli kjent med elevene og lede dem til å lære nye ting i klasserommet. Elevenes kommentarer på ting klassen gjør i timen,

eller hvordan læreren møter elevene og finner ut av hvordan de har det, er noe som kan gi føringer for endring av en time. Kanskje kan de tingene endre hvordan læreren tenker om timene i fremover?

Dette er tanker som var med på å bestemme hvilket tema jeg ville finne mer ut om i masteroppgaven. I tillegg kunne det være ønskelig for min læringsprosess å snakke med lærere, som kan inspirere ved å dele av sine erfaringer om temaet jeg selv har valgt. Mitt valg av tema har ført til følgende problemstilling:

Hvordan legger læreren til rette for elevenes tilbakemeldinger i musikkundervisningen, og hvordan brukes disse i planlegging av undervisning?

Den første delen av problemstillingen som handler om hvordan læreren arbeider for at elevene skal kunne komme med tilbakemeldinger til dem, var et tema jeg var opptatt av tidlig. Etter å ha arbeidet med problemstillingen synes jeg det kunne være interessant å se hvordan læreren bruker informasjonen som kommer frem i elevtilbakemeldingene. På den måten ser jeg både på hvordan lærerne arbeider med elevenes tilbakemeldinger i timen, og hvordan den informasjonen blir brukt til planlegging av undervisning.

Tilbakemeldinger ifra elevene kan komme i forbindelse med alle fag i skolen, men i min oppgave har jeg valgt å se på tilbakemeldinger som elevene får i musikkfaget. Det er spennende å ha funnet et tema som kan gjelde i alle fag. Musikk er noe alle har et forhold til, og det kan være interessant å se på hvordan elevenes musikkpreferanser og deres forhold til musikk, kan være bakgrunn for tilbakemeldingene de gir. På samme tiden skal musikken som blir brukt i timen kunne passe hver enkelt elev i klasserommet, og det kan være vanskelig for læreren å holde alle i klassen fornøyde.

Etter å ha funnet ut hvilket tema jeg skulle skrive om, ble det aktuelt med én språklig endring. Tidligere var første del av problemstillingen formulert som «hvordan legger læreren til rette for elevenes tilbakemeldinger og ønsker i musikkundervisningen». Etter å ha arbeidet med de ulike delene av masteroppgaven er det ordet «tilbakemeldinger» jeg vil bruke, da ordet er mer presist. Kanskje sier ordet noe mer om hva slags retning avsenderen ønsker at tilbakemeldingen skal gi? Med andre ord har problemstillingen først og fremst holdt seg lik gjennom hele prosjektet.

Elevenes tilbakemeldinger til lærere kan gi dem verdifull informasjon om hvordan de har det, og hva de tenker om det faglige som skjer i timen. Hvordan bruker lærerne elevenes

tilbakemeldinger i planlegging av undervisning, og ser de nytteverdien av å inkludere elevenes forslag inn i undervisningen? Kan læreren og elevenes musikalske interesser møtes, og skape større motivasjon hos elevene for læring i musikkfaget?

Denne oppgaven kan være med å svare på hvordan elevenes ønsker blir inkludert eller ignorert, i faglige situasjoner. Den ser på hvordan elevenes tilbakemeldinger kan være hjelp for læreren i samspillsundervisningen, gjennom fire lærerinformanters erfaring med tilbakemeldingene de har fått. Hva kjennetegner de tilbakemeldingene som de tar med seg videre inn i planlegging av undervisning? I denne masteroppgaven kommer det frem hvordan lærere kan bruke elevenes innspill, som forteller hvilke mål de har selv i undervisningen. Denne masteroppgaven ser på hvordan lærere kan bruke tilbakemeldinger som informasjon til planlegging av fremtidig undervisning.

Teoretisk Grunnlag

I denne delen skal jeg gå igjennom forskningslitteratur som kan være relevant for å besvare oppgaven. Dette er litteratur som kan være til hjelp for si noe om hvordan elever kan komme med tilbakemeldinger til lærer, og hva som er viktig når læreren gir tilbakemeldinger i klasserommet. Jeg bruker engelske «feedback» og norske «tilbakemeldinger» om hverandre når jeg kommenterer litteraturen teorikapittelet, men bruker «feedback» om ordet er en del av et begrep som det er vanskelig å oversette til norsk.

Den kommende teksten ser på hva som er viktig også for lærerens tilbakemeldinger til elever, for å beskrive hva læreren kan gjøre i situasjoner som kan oppstå i klasserommet og hvordan lærertilbakemeldinger kan være til faglig hjelp for elevene. Jeg vil se hva forskning sier om tilbakemeldinger mellom elever, hva som kjennetegner et fungerende klassemiljø, og se på hvordan elevenes adferd påvirker mulighetene deres til å gjøre noe. I den sammenhengen er det interessant med forskningslitteratur på motivasjonsteori og hva som kjennetegner en god lærer-elev relasjon. I teoridelen min finnes det forskning og enkelte eksempler på dialogene som kan komme frem i interaksjonene mellom lærer og elev. Her finnes det litteratur på hva som kjennetegner gode tilbakemeldinger.

For å finne forskningslitteratur har jeg søkt etter lærer- og elevtilbakemeldinger gjennom databasen ERIC. I denne databasen har jeg hatt mulighet til å søke på litteratur, ved hjelp av stikkord som går igjen i de aktuelle tekstene. Stikkord som ble brukt for å finne tekster var f. eks «feedback», «pupils' perception», «student intention» og «classroom culture». Artiklene jeg har valgt å bruke via ERIC er fagfelleurderte, og er godkjent for å bruke i masteroppgaven. I tillegg har jeg brukt norsk, pedagogisk litteratur og musikkdidaktikk.

Prosessen med å finne litteratur har ikke vært utfordrende i seg selv, men jeg har vært nødt til å gå litt bredere med begrepet «tilbakemeldinger» enn jeg først trodde. Interaksjoner skjer ikke bare mellom lærer og elev, men mellom eleven og andre elever også. I tillegg er det i denne oppgaven viktig med tilbakemeldingene som går ifra elev til lærer. Det er disse interaksjonene som kan være til hjelp for å forstå situasjoner som kan oppstå i klassen. Er disse interaksjonene med på å bestemme hvordan elevene gir tilbakemeldinger i klassen?

Lærerens tilbakemeldinger

I første omgang vil jeg presentere forskning om hva som kjennetegner lærerens tilbakemeldinger. Den første artikkelen jeg vil trekke frem om emnet, er et prosjekt om musikkhistorie kalt «Written Teacher Feedback: Reflection of Year Seven Music Students» (Goh & Walker, 2018). Kimberly Goh og Rebecca Walker tar for seg for seg syvendeklassinger ifra Australia som skulle vise frem deres forståelse av komponist Sergei Prokofiev i en kort tekst, og de skulle forklare musikkbegreper som forskerne hadde tilgang til (Goh & Walker, 2018, p. 34). Artikkelen tar hovedsakelig for seg skriftlige tilbakemeldinger.

De skriver at feedback ikke kommer isolert, men i sammenheng med undervisvurdering der elevene har mulighet til å tenke over og endre deres adferd, og den er effektiv når den kan knyttes til et spesifikt læringsmål (Goh & Walker, 2018, p. 32). Tilbakemeldingen blir støttet opp av det læreren tenker at eleven skal arbeide med videre og metodene den tar i bruk. Når læreren gir tilbakemeldinger må den tenke på hvor innkrevende de er, på samme tiden klare å være motiverende og tilbakemeldingene skal ikke gape over for mye av gangen (Goh & Walker, 2018, p. 33). I den sammenhengen tenker jeg det er viktig å huske på at lærerens tilbakemeldinger kan være bakgrunn for innspillene elevene kommer med tilbake til læreren.

I Goh & Walkers undersøkelse, kommer det frem noen interessante funn. Task perception handler om hvordan læreren forstod oppgaven, kontra lærerens tanker om oppgaven (Goh & Walker, 2018, pp. 36-37). Elevene gjør selektive valg (selective choices), der de velger hvilke tilbakemeldinger de støtter eller ikke. Ved selektive valg reflekterer de mindre om de vanskelige spørsmålene. Læreren har kanskje en forventning om hvordan elevene skulle forstå oppgaven, og andre deler av oppgaven kan være viktig for læreren enn det som faktisk er viktig for elevene.

I min oppgave kan det være interessant å se på hvordan elevene møter tilbakemeldingene de får ifra læreren, og hvordan de forholder seg til disse. Forfatterne referer til John Hattie og Helen Timperley, som sier at elevene vil respondere når de føler at kostnadene ikke er for høye (Goh & Walker, 2018, p. 37). Det blir også referert til Butter & Wine, og de mener at elever responderer på tilbakemeldinger på en måte som er i tråd med deres erfaringer og hva de tror på. Elevene må altså skjønne at det er noe som er behjelpelig og relevant for dem for at de skal virkelig ta inn tilbakemeldingene ifra lærer, og potensielt respondere på de tilbakemeldingene.

En annen artikkel som tar for seg lærerens tilbakemeldinger er «Verbal behaviours of instrumental music teachers», en litteraturstudie om hvordan lærere snakker i klasserommet (Warnet, 2020). Den tar for seg hvor mye tid læreren bruker på å verbal instruksjon i klasserommet, skoleorkestre og skoleband, og på hvilken måte den gjør det, kalt teacher talk (Warnet, 2020, pp. 8-9). Hun sier at nye lærere bruker mer tid på verbal instruksjon enn erfarne lærere, og de muntlige tilbakemeldingene ifra de nye lærerne går på overflatiske ting som rytme og artikulasjon. De erfarne bruker tiden på mer avanserte begreper som intonasjon og balanse når de beskriver musikkfaglige problemer. Hun viser til Joel L. Lien som forklarer at 20% av tilbakemeldingene er kritiske, mens 80 % er positive eller applauderende (Warnet, 2020, p. 12). Ifølge artikkelen skal den konstruktive eller kritiske delen av tilbakemeldingene gis på en måte der elevene ikke tar de personlig.

De erfarne lærerne har kanskje gjennom sin tid som lærer blitt flinkere til å velge ut det som er viktig når de gir verbale instruksjoner til en samlet klasse. Et eksempel kan være hvordan den beskriver det store musikalske bildet i samspillsdelen av undervisningen. At læreren først og fremst applauderer elevenes forsøk på å bidra i timen kan være motiverende til inkludering, noe som er temaer jeg kommer inn på senere i teoridelen.

Når læreren stiller spørsmål, bidrar dette til utvikling av kritisk tenkning og et mer elevsentrert klasserom (Warnet, 2020, p. 14). Klarer læreren å få med elevene til å tenke og reflektere tar den med eleven inn i samtalen. Dette kan gi rom for at de forteller hva de har på hjertet om et faglig tema.

Skal man forstå Warnet, er det viktig at de faglige tilbakemeldingene ifra læreren viser veien videre for eleven og ikke trenger å gå på person. Dette kan være spennende sammen med Kimberly Goh og Rebecca Walker sin forskning om at elevene må skjønne at tilbakemeldingene er relevante for dem og verdt innsatsen for at de skal gjøre noe med tilbakemeldingene. Goh & Walkers forskning forklarer noe av hva skal til for at elevene skal bruke tilbakemeldingene ifra læreren, og Warnet kan være inne på kvaliteten og sakligheten som ligger i lærertilbakemeldingene.

Det er også norsk, pedagogisk litteratur om hva som kjennetegner lærerens tilbakemeldinger og hvilken grad de tilbakemeldingene samhandler med elevene. Gunnar Grepperud og Siw Skrøvset skriver at, om elevene skal ha tro på at tilbakemeldingene ifra lærer er gode, må kunnskapen man har fått om elevenes problemer være korrekt og elevene må se resultater av å anvende tilbakemeldingene (Grepperud & Skrøvset, 2012, p. 170). I tillegg skriver de at

læreren må gjøre eleven bevisst på betydningen av tilbakemeldingen. Læreren må ha et mål, og sørge for at det er tilstrekkelig tid for at elevene får brukt tilbakemeldingene.

På samme måte som forskningen Goh & Walker skrev om at elevene må skjønne at tilbakemeldingene er til hjelp for dem, er Grepperud & Skrøvset inne at elevene må kunne se resultater av tilbakemeldingene for at de skal synes at det er nødvendig og bruke dem. De trekker også frem hvor mye tid eleven får tilgjengelig til å gjøre noe med disse tilbakemeldingene, og at det er læreren som presiserer hvor viktig den tilbakemeldingen er. For at elevene skal gjøre nytte av lærernes tilbakemeldinger må elevene selv oppfatte dem som riktige og at de kan gi positive resultater for aktiviteten de holder på med.

Grepperud & Skrøvset har en rekke råd for hvordan lærerens tilbakemeldinger til elever skal gis. Tilbakemeldingene skal være systematiske, handle om personen den blir gitt til, og samtidig skal de gå på saken det handler om og ikke på person (Grepperud & Skrøvset, 2012, pp. 171-175). De skal gis så nært opp til læringssituasjonen som mulig. Tilbakemeldingene skal være mer beskrivende enn vurderende, og ta i bruk ord og uttrykk som eleven er kjent med. Læreren skal tilpasse omfanget av tilbakemeldingene, forklare hva som går godt og den gir elevene hjelp til å bruke tilbakemeldingene (Grepperud & Skrøvset, 2012, pp. 171-175).

Tilbakemeldinger som blir gitt ifra læreren skal altså komme jevnlig, og handle om den aktuelle læringssituasjonen. Når læreren gir tilbakemeldingen skal den beskrive problemet med vanlige ord som elevene kan forstå, eller begreper som eleven er kjent med.

Tilbakemeldingene uttrykker noe positivt og læreren forsøker å få eleven til å bruke tilbakemeldingene som blir gitt. Noen av rådene, kan kanskje gjelde for hvordan elevene gir tilbakemeldinger til læreren også. At tilbakemeldingen handler om sak og beskriver problemet ved hjelp av begreper som både læreren og elevene kjenner til, kan kanskje være ønskelig når det er læreren som skal motta tilbakemeldingen.

En slags motstykke de gjennomtenkte tilbakemeldingene, er avsporingene som kan oppstå i timen. I den utforskende samtalen sier forfatterne at digresjoner kan skape engasjement, en kan glede seg sammen som klasse, elevene blir tatt seriøst, og læreren har kunnskapen til å ta utfordringen på sparket (Grepperud & Skrøvset, 2012, p. 110). På den måten løfter Grepperud & Skrøvset frem at digresjoner kan gjøre noe med klassen i den aktuelle timen. Dette er når læreren har kunnskapen til å ta avsporingene seriøst. Innvendingene ifra elevene trenger ikke alltid å være tilbakemeldinger til det faglige klassen arbeider med, men elevene kan føle at de blir tatt på alvor når læreren velger å bruke tid på det elevene kommer med.

Clint Randles og Mark Sullivan har sett på hva man kan lære av måten komponister lærer bort musikk til sine elever, som kanskje kan si noe om hva som er lurt når læreren skal undervise i klasserommet. Når man skal begynne å komponere i et prosjekt, er det lurt å gi eleven mange alternativer slik at eleven kan velge selv eller spørre elevene hvordan de vil at stykket skal «gå» (Randles & Sullivan, 2013, p. 52). Det er det eleven som sitter med fasiten i oppstarten (Randles & Sullivan, 2013, p. 53). Dette handler altså om å la eleven være med på å bestemme hvordan musikken skal utvikle seg i starten, og eleven får ulike alternativer å bestemme ut ifra. På den måten gir man eleven en stemme, og de får lov til å uttrykke seg.

For at resten av prosjektet skal utvikle seg på en ønskelig måte, kalt vellykket kontinuasjon, referer de til Betty Anne Younker. Hun sier at tilbakemeldingene ifra lærer skal fokusere på hva som har blitt gjort, hva man trenger å gjøre og hva som faktisk *kan* bli gjort (Randles & Sullivan, 2013, p. 54). Forfatterne selv sier at det er essensielt å jobbe med språket i lærertilbakemeldingene, f. eks ord som «imiterere» og «variasjon», og til mer avanserte ord som «kanon» og «kontrapunkt» (Randles & Sullivan, 2013). Når det gjelder slutten på komposisjonen, så skal den i skolesetting være svær eller pompøs, og læreren skal gi tilbakemeldinger som støtter elevenes tolkninger i det endelige produktet.

Betty Anne Younkers forståelse av gode tilbakemeldinger virker til å være ganske bred, men handler om de handlingene og oppgavene man skal gjøre prosjektet, samtidig som man spør seg hva det er mulig at eleven kan klare å gjøre. Det faglige språket som kommer frem i undervisningens samtaler må læreren arbeide med. Da kan den bruke ord til å forklare musikken og foreslå hvordan den skal høres ut. En slik faglig samtale, er det forfatterne sier er essensielt i arbeid med tilbakemeldingene. Når læreren arbeider med det faglige språket i tilbakemeldingene sine, blir det mer tydelig hva som forventes av eleven og kanskje hva læringsmålene handler om.

Two-way feedback

I artikkelen «Students' Perception of Teachers' Two-way Feedback Interaction That Impact Learning» forklarer forfatterne Tan, Whipp, Gagné og van Quaquebeke begrepet two-way feedback som tilbakemeldinger hvor både læreren og elevens oppfatninger kommer fram, og elevene får mulighet til å få oppklart disse tilbakemeldingene (Tan, Gagné, Quaquebeke, & Whipp, 2019). Motsetningen skal være enveis tilbakemeldinger ifra lærere, hvor elevene får en passiv stemme og innskrenkede muligheter for læring. De presenterer begrepet respectful inquiry (RI), som er lærerens evnen til å spørre spørsmål og lytte (Tan et al., 2019, p. 169).

Sagt på en enkel måte, er two-way feedback situasjoner der både elevene og lærerne har mulighet til å gi tilbakemeldinger til den andre. Til forskjell fra enveis tavleundervisning åpner dette opp for at elevene får mulighet til å oppklare lærernes tilbakemeldinger. Det åpner også opp for at elevene kan gi tilbakemeldinger og kanskje være mer selvstyrte. Når lærerne lytter og elevene stiller spørsmål til hverandre bruker de ferdigheten respectful inquiry.

I en two-way feedback situasjon brukes begrepet RI i sammenheng med selvbestemmelsesteori hvor man har de 3 essensielle behovene autonomi, kompetanse og tilhørighet (Tan et al., 2019, p. 172). Autonomi handler om å ta egne valg og motstå press, og læreren må være erkjennende og lite kontrollerende i språket for at de skal få autonomi, som gir dem større indre motivasjon og læringskvalitet på veien. Kompetanse mener forfatterne handler om å kunne få til en planlagt adferd og føle seg vellykket, og elevene som har kompetanse har kontroll over læring og læringsstrategier. Tilhørighet og tilknytning er behovene som handler om hvor vennlige elevene er i sine interpersonelle forhold og om de kan få motivasjon og engasjement ifra de andre elevene.

Derfor kan læreren bistå elevene når den erkjenner deres person og det faglige, men elevene trenger samtidig å føle tilhørighet og kunne bli inspirert av andre elever for å ha autonomi. Elever med autonomi og evne til selvstyring har kontroll over egen læring. Når elevene får autonomi, har læreren arbeidet med hvordan den snakker til elevene. Elevene får til å gjøre det de har lyst til å gjøre på grunn av egen kompetanse til å være selvstendig, og det hjelper dem til å ta kontroll over egen læringsprosess. Denne selvstendigheten er derfor også et viktig aspekt når det kommer til hvordan de kan gi meningsfulle tilbakemeldinger til læreren.

Noe av lærerens rolle i dette er å stille genuine, støttende og åpne spørsmål som signaliserer til den som svarer at den som spør er villig til å lytte (Tan et al., 2019, p. 173). I tillegg trekker forfatteren frem den ikke-verbale adferden som skjer mellom de som er i klasserommet. Den ikke-verbale adferden er særlig øyekontakt og nikking med hodet. Disse bidrar til økt motivasjon hos eleven og gi energi i samtalen, skal man tro forfatterne. Lærerens rolle i å tilrettelegge for elevens selvstyring er altså å være den støttende og lyttende læreren som viser igjen med kroppsspråket at den erkjenner eleven. Ifra resultatdelen i deres undersøkelse kommer det frem at det er viktig for elevene at læreren viser at den er interessert, og at den lytter til tilbakemeldingen som elevene kommer med (Tan et al., 2019, pp. 177-179). Elevene sier at mye øyekontakt og nikking med hodet får dem til å føle seg bra, siden de forstår at læreren eller eleven lytter. Elevene sa også at de gjennom refleksjon om egen læring fikk en dypere forståelse av læringen og kunne forstå hva slags feil som ble gjort.

Elevenes egne synspunkter viser at klassen sammen har skapt en kultur for å lytte til læreren og de andre elevene, og en kultur der man møter tilbakemeldinger med vennlig kroppsspråk. De ser nytten av å reflektere over hva prosjektet med toveis tilbakemeldinger gjør for deres egen læring og den hjelper til å forstå hvilke feil de har gjort.

En slik metode for undervisning er interessant med tanke på elevens selvstyring og bevissthet om egen læring. Det er interessant hvordan elevene vil at læreren skal opptre når de gir tilbakemeldinger til ham. Læreren må være interessert i å lytte til det elevene kommer med, og et bekræftende kroppsspråk er viktig for elevene. Forfatterne oppsummerer til slutt hvilken type adferd som støtter tilbakemeldinger (Tan et al., 2019, p. 180). De skriver at lærerens åpne spørsmål og elevens evne til å lytte støtter tilbakemeldingene, og når eleven i tillegg får rom til å artikulere deres meninger forsterker det deres autonomi. De blir kapable til selvregulering og dessuten myndiggjort. Et mål i denne artikkelen er å få elevene til å bli selvstendige og ha evne til å regulere sin egen læring. Det kommer også frem at læreren må stille åpne spørsmål som inviterer til svar ifra elevene og at den virkelig lytter til de forslagene som kommer. Dette kan være spennende empiri for lærerens tilrettelegging for at elevene kan komme med tilbakemeldinger, da den sier noe om hva elevene selv forventer av læreren. En lærer som lytter.

Elev til elev-tilbakemeldinger

Elever kan også være med på å gi tilbakemeldinger til hverandre. Emily Hatch skriver at meningsfull feedback skjer når elevene blir utfordret i deres bruk av ord, de skal være vennlige og prøve å være objektive når de gir tilbakemelding til sine medelever (Hatch, 2020, p. 30). Hun sier at tilbakemeldingene er meningsfulle, om de er overbevisende, hørbare og får frem handling (Hatch, 2020, p. 29). At tilbakemeldingene kan brukes, er også en del av begrepet. Elevtilbakemeldingene må bli gitt i situasjoner der det er lav risiko for å gjøre feiltrinn, og læreren viser også eksempler som ikke er perfekte (Hatch, 2020, p. 30). Elevene blir komfortable med å vurdere andre og det å bli vurdert selv, når de trener på å gi hverandre tilbakemeldinger. Tilbakemeldingene skal være spesifikke og presise.

Gode tilbakemeldinger er altså ment å få frem handling og overbevise den som mottar tilbakemeldingen, og de kan brukes i elevgruppen som øving på det å bli vurdert av andre. Her er det snakk om å opprette en diskurs, hvor man nærmer seg de andre i klassen på en vennlig måte og er objektiv om sak. Dette handler om å trene seg på å gi gode

tilbakemeldinger, og elevene får øvd seg på å gi tilbakemeldinger med jevnaldrende medelever.

For å komme dit, skriver Hatch at læreren må bygge klasserom hvor det er lov å gjøre feil (Hatch, 2020, p. 29). I en klassesituasjon der elevene gir tilbakemeldinger til hverandre, bør elevene altså ha en vennlig måte å si ting på til de andre i klassen. Samtidig skal de være komfortable med å bli vurdert av og få tilbakemeldinger av de andre i klassen. Det bør være lov å gjøre feil, når man er i en situasjon der man trener på å gi tilbakemeldinger.

Hatch har ulike forslag til hvordan man kan støtte opp det at elevene kan gi tilbakemeldinger til hverandre, og å bruke sentence frames er en av dem. Det kan for eksempel være en to-delt setningsramme der man sier noe om hva man likte med den andre elevens faglige prestasjon på den ene siden, og hvor man samtidig spør om noe kunne ha vært annerledes på den andre siden (Hatch, 2020, p. 30). Ved sentence frames har man altså både rom for å si noe positivt, og noe mer konstruktivt om de andre elevenes presentasjon. Da trenes også den som får tilbakemeldingene på at den kan forvente både ris og ros i møte med tilbakemeldinger.

Hva kjennetegner gode tilbakemeldinger i musikklasserommet? Hatch sier at det er de spesifikke og intensjonelle tilbakemeldingene som er gode, og disse bør bli gitt i et klasserom der det er lov å gjøre feil (Hatch, 2020, p. 29). Forfatteren sier at man må bruke tid til å la elevene utvikle tilbakemeldingene de har til enn annen elev, og en måte å arbeide med dette på er å la den ene eleven være assigned listener (Hatch, 2020, p. 32). Assigned listener betyr at en elev blir valgt ut til å være ansvarlig for å gi tilbakemeldingene til fremførelsen av et prosjekt, mens en annen elev vil bli ansvarlig ved en ny vurderingssituasjon.

Med en elev som assigned listener, får eleven altså mulighet til å påvirke vurderingssituasjonen og den får autonomi. Samtidig bør den nok få hjelp av læreren til å lage kriteriene for hva tilbakemeldingene bør inneholde, og til å vite hva som er viktig for å ha faglig måloppnåelse. Hatch har trukket sentence frames som en måte å trene opp elevenes kompetanse til å gi tilbakemeldinger til hverandre. Kanskje kan et klasserom der det er lov til å gjøre feil, og si ifra, bli etablert når elevene både kan si noe som var fint ved aktiviteten, og fortsatt gi noe konstruktivt til den andre elevens prestasjon tilbake.

[Klassekultur og elevenes adferd](#)

Artikkelen «The classroom culture of a middle school music technology class» ser på hvordan klassekulturen påvirker komponering og musisering i et utvalg amerikanske klasser, og hvordan hver eneste klassekultur er unik (Albert, 2020, p. 383). Forfatteren Daniel J. Albert

viser til Collins & Green når han skal forklare hva klassekultur er. De sier at klassekulturen delvis blir konstruert gjennom lærer- og elevinteraksjoner, gjennom elevenes rettigheter og tilstedeværelse, samt normer og rutiner for hvordan en skal oppføre seg i klassen (Albert, 2020, p. 384). Viktig for forfatteren er også Fairbanks & Broughton og Sturtevants forskning, som sier at lærerens holdninger påvirker klasserommet i stor grad.

Læreren med sine holdninger er altså påvirkende når den er med på å lage klassens regler, normer og rutiner, og den skal ha kunnskap om elevenes rettigheter. Elevenes interaksjoner med lærer er også relevante for hvordan den enkelte klassekulturen blir til. Gjennom elevenes tilstedeværelse, og forslag til hvordan reglene og de uskrevne reglene skal være i klassen, blir klassekulturen opprettet.

Klassemiljøet er et begrep forfatteren breier ut til flere områder, og han beskriver hvordan et kreativt klassemiljø kan være. Det fysiske klasserommet og hvordan det ser ut, det intellektuelle klimaet som kan gi mulighet for utfordringer, og det emosjonelle klimaet hvor en kan ta sjanser uten å være redd for å mislykkes (Albert, 2020, p. 385). I det kreative klassemiljøet skal tilbakemeldinger fra lærer kunne utfordre elevenes musikalske forståelse og deres ideer når de sliter med å være kreative.

Det er altså ting med kreative klassemiljøer, som også gjelder for klasser hvor man fokuserer på tilbakemeldinger. Da tenker jeg på Hatch sin forskning om spesifikke tilbakemeldinger hvor det er lov å gjøre feil. Når det gjelder Albert så påvirker det klassemiljøet hvordan klasserommet ser ut og de rammene læreren har tilgjengelig. I tillegg skal det faglige delen by på utfordringer hos elevene.

I Daniel J. Alberts undersøkelse ble 13-15 år gamle elever spurt om deres interesser for musikkfaget og hvordan klassekulturen påvirker deres handlinger i klasserommet (Albert, 2020, p. 386). I denne casestudyen skulle de bruke musikkprogram på telefon eller PC og blant annet lage filmusikk til en stumfilm. Elevene oppfattet læreren i prosjektet som at han var lyttende og ga positive tilbakemeldinger, kritikken han ga va konstruktiv, og forfatteren syntes at elevenes interaksjoner med hverandre lignet på lærerens interaksjoner med elevene (Albert, 2020, pp. 388-389).

Som resultat kommenterte elevene at det var meningsfullt å komme med sin egen mening og hjelpe de andre. De ville gjerne hjelpe de andre mer framover. Bruk av bekræftende kroppsspråk gjorde at elevene ble mer komfortable med seg selv (Albert, 2020, p. 391). Forfatteren oppsummerte at når både læreren og elevene ga konstruktive tilbakemeldinger

førte det til en følelse av samhørighet (Albert, 2020, p. 390). Når læreren ga dem konstruktive tilbakemeldinger, gikk de utenfor deres egen komfortsone og fant kreativitet.

Prosjektet viser et eksempel på en lærer som lytter, gir positive tilbakemeldinger og er konstruktiv. Dette påvirket elevene til å si hva de syntes om de andre elevenes arbeid, og slik var det ikke bare læreren som kom med tilbakemeldinger. De syntes imidlertid det var meningsfullt å hjelpe de andre i klassen og hadde lyst til å gjøre mer av dette senere. Bekreftende kroppsspråk gjorde at de var mer komfortable med det å være i klasserommet. Denne følelsen av samhørighet ble til når de klarte å være konstruktive med hverandre, de hadde en følelse av at dette var noe de gjorde sammen.

Diskursen, måten man snakket sammen på i den faglige situasjonen, var hovedkilden til dannelsen av klassekulturen, som forfatteren mener påvirket det sosiale i klassen (Albert, 2020, p. 393). Det har blitt trukket frem av Collin & Green som hevder at hovedelementene i en klassekultur er tilstrekkelige interaksjoner mellom partene. I tillegg er det et premiss at elevene er en del av klassen, og at det finnes normer og forventninger til hvordan man skal oppføre seg. Samtidig må vanskeligheter og konflikter forventes i læringsprosessen, sier Albert, der enkelte av elever som fikk mulighet til å utrykke seg gjennom musikk hadde andre uenigheter i samarbeidet om aktiviteten (Albert, 2020, p. 394).

Læreren arbeider med hvordan man snakker sammen i klassen, og i Alberts undersøkelse hadde samtale deres noe å si for *deres* klassekultur. Når man arbeider med kulturen i klassen skal alle elevene være en del av klassen, og skal kunne ha en stemme i samtale som foregår i den. Læreren og elevene er sammen om hva som forventes i klassen og samtale kan være en viktig påvirkningsfaktor for utvikling av klassekulturen. Den er muligens bestemmende for klassekulturen også.

Når elevene arbeidet med det faglige, sa Albert at det oppsto noen uenigheter. I Alberts artikkel kom det ikke så mye fram hvordan man skal arbeide med disse uenighetene, men det viser hvordan vanskeligheter med læring og sosiale problemer kan gi grunnlag for tilbakemeldinger ifra elevene. I denne klassen hadde man derimot en diskurs hvor man ga positive, men konstruktive tilbakemeldinger til hverandre. Jeg skal nå inn på litteratur som tar for seg elevenes innflytelse på klassekulturen.

Hyesoo Yoo skriver om sammenhengen mellom å fortsette planlagt adferd og viljen til å fortsette med musikkaktiviteter. Forfatteren ser på sammenhengen mellom planlagt adferd og elevens intensjoner, der elevens intensjoner betyr hvor villig eleven er til å gjøre en bestemt

adferd (Yoo, 2020, p. 18). Planlagt adferd deles opp i tre deler, hvor holdninger om adferd er den første. Holdninger om adferd består av affektiv holdning og hvordan personen favoriserer et spørsmål som blir gitt. Planlagt adferd består også av instrumentell holdning som handler om noen synes at den enkelte adferden er gunstig eller skadelig. Under affektiv holdning refererer forfatteren til V. D. Baker og S. L. Neil sine studier, der det kom fram at den største motivasjonsfaktoren for å fortsette med musikk var gleden av å delta i skolens ensembler, og Yoo poengterer at affektive holdninger kommer til uttrykk i musikalske aktiviteter hjemme eller på skolen (Yoo, 2020, p. 20).

Elevens intensjoner handler til en grad om hva eleven gjør, og hva den *kommer* til å gjøre. Forfatteren ser dette i sammenheng med planlagt adferd og underdelingen holdninger om adferd. Affektive holdninger skjer på skolen eller hjemme, og de beskriver hvordan en elev reagerer og har forhåndstanker om et spørsmål som møter dem. Kanskje kan deltakelse i skoleensembler si noe om hvordan eleven reagerer i den situasjonen, eller om deltakelsen er motiverende for videre arbeid med musikk. Læreren må arbeide med de affektive holdningene elevene har, og da er det kanskje viktig med hva slags relasjon læreren har til eleven, slik at den kan få informasjon om hvilke forhåndstanker eleven vanligvis har i møte med nye musikkaktiviteter. Vi skal inn på lærer-elev relasjoner senere i teoridelen.

Den andre underdelingen er subjektive normer. De beskriver innflytelsesfaktorene som er særdeles viktige for en person som skal ta beslutninger, og påvirker personen til å handle eller ikke. Forfatter skriver at innflytelsesfaktorene kan være lærere, medelever eller foreldre (Yoo, 2020, p. 20). Læreren kan være en innflytelsesfaktor som påvirker eleven når det gjelder indre motivasjon, glede, å lykkes med det faglige, og i hvilken grad man fortsetter med musikk (Yoo, 2020, p. 21). Disse innflytelsesfaktorene er noe av det som påvirker eleven til sine handlinger, eller kanskje til å avstå ifra en handling. Ifølge Yoo har læreren stor innvirkning på elevens adferd, til å motivere eleven og sørge for at den får glede av undervisningen. Læreren kan være med på å støtte den opp med det faglige. I tillegg kan læreren påvirke i hvilken grad eleven har lyst til å fortsette med musikk. Dette er problematisk jeg vil se mer på nedenfor.

Eleven har innflytelse på de andre elevene i vennskapene den har i klassen, og vennene har påvirkning på om eleven fortsetter med musikk eller går over til andre aktiviteter (Yoo, 2020, p. 22). Den siste underdelingen av planlagt adferd heter opplevd kontroll av adferd. Den handler om personens vanskeligheter med å gjøre en adferd, eller om den skal ha enkelt for å gjøre det (Yoo, 2020, p. 22). Yoo viser til Albert Bandura, som forklarer mestringssevne til å

være personens personlige oppfattelse av å kunne gjøre en handling på en god måte. Videre i teksten blir det skrevet om muligheten til, og ting som kan kontrollere den evnen. Det kan være faktorer som tid, mulighet og ting i miljøet. De faktorene, kan gjøre at en person slutter med noe. Yoo trekker blant annet frem vanskelighetene som kan komme med å avtale tidspunkt for en øvelse, når det er snakk om skoleensembler. For muligheten til å fortsette med musikkaktivitet skriver hun at konkurrerende interesse i andre aktiviteter øker sjansen for å slutte med musikkaktiviteten (Yoo, 2020, p. 23).

I all hovedsak, handler opplevd kontroll av adferd om personens vansker med å gjøre en adferd, samtidig som begrepet inneholder hvor enkelt det er å gjøre en adferd for de elevene som viser at de har kontroll på den adferden. Jeg skal komme med et eksempel for å forklare dette. I musikkfaget, kan eksempelet være en elev som har gode ferdigheter i musikk ifra før, og den får trent seg i musisering sammen med andre utenfor skolen. Den har gode forutsetninger for å bidra i samspillsundervisningen. Denne eleven har på samme tid vansker med å begrense sitt behov for oppmerksomhet. For læreren blir dilemmaet hvordan den greier å legge opp til at eleven får føle på mestring, men at det samtidig ikke går ut over tiden læreren har til de andre elevene.

Når det er sagt rommer opplevd kontroll av adferd også elevens mulighet til mestring, og her er påvirkende faktorer tid, og mulighet eleven har til å gjøre den adferden som den har lyst til. Der viser forskningen hans til vanskelighetene som kan oppstå når man setter opp hvilken tid ulike skoleensembler skal øve, og at andre hobbyer og interesser eleven har øker sjansen for å slutte med musikkaktiviteten utenfor klassen. På grunnlag av dette, mener jeg at læreren må bli kjent med elevene sine for å finne ut hvor høye mål den setter seg, for så å ha mulighet til å kjenne på mestring i musikkfaget. Forskning på dette blir gått grundig igjennom under delen «Elevens motivasjon», her i teoridelen.

Musikkpreferanser

Jeg skal nå se på forskningslitteratur som kan si noe om musikkpreferansene til ungdommer. Det kan være interessant å se på hvordan ungdommene snakker om musikk og hva slags forhold de selv har til musikk, for så å komme inn på hva elevene gir tilbakemeldinger om eller hva de tenker at de kan lære om musikk i skolen. Det kan være ønskelig å få definert hva ordet musikkpreferanse inneholder. Den kommende artikkelen sier noe om hva slags forhold elevene har til musikk og hva de bruker musikk til.

Peter De Vries har sett på musikkpreferansene til 12-13 år gamle elever i australsk grunnskole. Han presenterer det som han kaller for grunnskole-dilemmaet, som er at elever i økende grad blir negative til skolemusikk gjennom årene de er i grunnskolen (Vries, 2010, p. 4). De Vries viser til T. DeNora, som sier at musikkpreferanse er et komplekst begrep. Det er fordi det preferansene endrer seg med de endrede sosiale forholdene en har.

I tillegg viser han blant annet til forskningen til Hargraves & Marshall, som forklarer at musikkpreferanse knytter ungdommenes musikalske identitet med verdien de gir populærmusikk utenfor skolen. Musikkpreferanse er altså noe som endrer seg over tid i tråd med omgivelsene, men det sier noe om hva slags musikk ungdommene identifiserer seg med og hvordan de forholder seg til populærmusikk. Jeg skal gå inn på hva disse unge ungdommene var opptatt av.

I undersøkelsen spurte De Vries elevene om deres musikkpreferanser, hvordan de bruker musikk, og hva deres erfaringer med musikk som fag i skolen har å si for dem (Vries, 2010, p. 6). De Vries trekker blant annet frem en elev som ikke fikk lov til å høre på sin egen musikk på skolen, så den hørte på musikk i bilen med en gang den var ferdig. Andre elever delte musikk med hverandre ifra mobilene deres (Vries, 2010, p. 7). 70 % av elevene i undersøkelsen gjorde gjerne aktiviteter imens de hørte på musikk, f. eks å slappe av, danse, snakke i telefon eller til trening (Vries, 2010, p. 8).

Elevene brukte musikk som et middel mot stress og for å slappe av, og noen elever brukte musikk som et middel til å sosialisere med familien sin i bilen. Når elevene var hjemme, kunne de velge musikk fritt selv. De Vries skriver at elevene gjerne ville inkludere mer populærmusikk og mindre skriving i musikkfaget (Vries, 2010, p. 11). Forfatteren beskriver at vennskap blir laget gjennom de musikalske aktivitetene som ungdommene har med hverandre, og det kan være dansing eller å være med i skolekoret (Vries, 2010, p. 13).

I denne artikkelen kommer først og fremst frem hva slags forhold elevene har til musikk, og hva de bruker den til. Elevene brukte musikk som et middel til å slappe av, og de forbant musikk med å gjøre andre aktiviteter på samme tid. Elevene forbandt også musikk med aktiviteter som de var en del av. Elever i De Vries undersøkelse ville derimot ha mer av nåtidens populærmusikk inn i skolen og ha mindre skriveoppgaver.

Artikkelen står som et eksempel på hvordan elevene brukte musikk i hverdagen, og i hvilke situasjoner de gjerne hørte på musikk. Samtidig sier den mindre om hva slags musikk elevene faktisk hører på. De Vries bruker heller det noe mer generelle begrepet «populærmusikk». På

samme tid sier artikkelen noe om forskjellen på hvordan elevene brukte musikken hjemme og på skolen.

Lærer-elev relasjon

Vi skal nå gå over til mer generell pedagogikk, som vil si litteratur som gjelder flere fag i skolen enn musikkfaget. Forskningen som blir brukt i denne delen, tar blant annet for seg viktigheten av at læreren oppretter gode relasjoner til elevene sine og hvordan det påvirker læreren i klasserommet. Her kommer det frem forskning som sier hva som skal til for å ha en god relasjon til elevene, hva elevene krever av lærernes side av relasjonen, og hvordan elevene kan ta nytte av en god relasjon til lærer.

I boka *Livet i skolen 1* skriver forfatterne Terje Manger, Sølvi Lillejord, Thomas Nordahl og Turid Helland om hvordan en positiv lærer-elev relasjon kan være (Terje Manger, Sølvi Lillejord, Thomas Nordahl, & Turid Helland, 2020). De skriver at lærer-elev relasjonen innebærer nærhet, omsorg, respekt, det skal være et lavt konfliktnivå mellom de to partene, og at læreren er den som har ansvar for at relasjonen blir så god som mulig (Terje Manger et al., 2020, p. 69). Læreren og andre voksne har betydning for elevenes utvikling, og den utviklingen er et resultat av gjensidige påvirkninger mellom individ og miljø over tid, kalt transaksjonsmodellen (Terje Manger et al., 2020, p. 70).

Forfatterne poengterer den store innvirkningen læreren kan ha på elevene, og klarer den å få en nær relasjon med eleven kan den støtte den emosjonelt, sosialt og faglig. Det er ikke noen tvil om hvor betydningsfull læreren kan være for eleven. Terje Manger og de andre forfatterne poengterer at lærerens nære relasjon med eleven kan ha betydning for hvordan den utvikler seg på skolen. Måten læreren støtter eleven på trenger ikke bare å være positivt for den faglige utviklingen, men den kan hjelpe elevene med å fungere sosialt som klasse. Den siste delen kommer vi inn på etter hvert.

Forfatterne skriver videre om hva slags lærere som elevene selv mener at klarer å ha et personlig forhold til dem. Disse lærerne er emosjonelt engasjert, viser respekt og er behjelpende, og tenåringer spesielt trekker frem samspillet med læreren som er preget av respekt og toleranse (Terje Manger et al., 2020, p. 72). For tenåringselever går kravene som læreren stiller ut ifra deres forutsetninger om hva dem kan få til og tilbakemeldingene ifra læreren er preget av omsorg.

Forfatterne er altså inne på hvordan lærere som har gode relasjoner til elevene sine kan være. Tenåringselevne trekker spesielt frem at læreren viser dem respekt og er tolerante. Elevene

rundt denne alderen er i ferd med å bli ungdommer og kan vente at læreren respekterer dem og deres meninger, men når krav ifra læreren kommer skal den samtidig ta hensyn til hva elevene faktisk *kan* få til. At læreren gir tilbakemeldinger med omsorg, bygger videre på den gjensidige respekten i lærer-elev relasjonen. Når man har en god relasjon til ungdommene basert på respekt, kan det være at det er lettere for dem å komme med tilbakemeldinger til lærer, og ungdommer forventer kanskje mer av hva læreren bruker denne informasjonen til.

I *Livet i skolen 2* skriver de samme forfatterne Lillejord, Manger, og i tillegg Thomas Nordal om vennskap og sosial kompetanse (Lillejord, Terje Manger, & Thomas Nordahl, 2015). I dette kapittelet er det Terje Manger som skriver. Han refererer til NOU 2003, som blant annet forteller at elever i en klasse skal føle seg inkludert, og at læreren skal se på områder som etnisk bakgrunn og kjønn som det store mangfoldet i elevgruppa (Lillejord et al., 2015, p. 66). Han viser til Hartrup som hevder at vennskap kan være en kontekst for læring av sosial kompetanse, gir informasjon om fag, er en emosjonell ressurs, bidrar til hjelp for tilpasning i skolen og hjelp til å forme fremtidige relasjoner. Venner kan bidra til en mer positiv oppfatning av skolen og gi bedre oppførsel.

Terje Manger er inne på noe om hvordan inkludering og vennskap henger sammen i en elevgruppe. Han er også inne på hvordan vennskapene mellom elevene kan være kilder til informasjon om hvordan elevene har det på skolen. Hartrup sine eksempler til kilder til informasjon, er informasjon som kan hjelpe læreren til hvordan den skal gjøre tilpasninger i klassen.

Et eksempel på hvordan læreren kan tilpasse undervisningen på bakgrunn av vennskap, kan være to elever som arbeider godt sammen og får lov å være læringspartnere. Kanskje klarer elevene å påvirke hverandre positivt i undervisningsaktivitetene, når de får lov til å arbeide med sidemannen. Gode vennerelasjoner i klassen kan være med på å bygge opp klassemiljøet, reglene og rutinene for hvordan man skal oppføre seg i klassen. Jeg tror at læreren må være et eksempel her. I denne sammenhengen kan det være nyttig å se på temaet sosial kunnskap.

Terje Manger sier at sosiale ferdigheter er kunnskaper og holdninger som trengs for å mestre ulike sosiale miljøer, og han viser til Lev Vygotskij som poengterer at sosial kompetanse er et fundament i menneskelig utvikling (Lillejord et al., 2015, p. 67). Den sosiale kompetansen man får utvikler seg først og fremst i hjemmet, og gjennom samspill mellom foreldre og barn, og hvordan foreldrene klarer å være modeller for barna med måten de bruker belønning og straff. Lærere som greier å utvikle elevenes kompetanse klarer å reagere på elevenes

problemer med åpenhet, forståelse, innlevelse og har en bestemt demokratisk ledelse av klassen (Lillejord et al., 2015, p. 68).

Elevenes sosiale kompetanse er en fundamental del av deres utvikling og den utvikles både hjemme og på kolen. Lærere som er åpne med elevene og bygger samtaler på forståelse og er en bestemt leder i klasserommet, er ønskelig for å hjelpe elevene å utvikle sosial kompetanse. De uskrevene reglene og normene i klassen for hvordan man snakker i lag vil nok påvirke elevenes utvikling av sosial kompetanse. I hvert fall kan læreren være bestemt og forståelsesfull i måten den reagerer på situasjonene som oppstår i timen. Igjen kan læreren være et eksempel ovenfor elevene om hvordan man skal oppføre seg i klassens dialoger.

Elevene har også sosial innflytelse på hverandre i klassen. Manger skriver at jevnaldrende elever har minst like stor innflytelse på elevenes sosiale kompetanse som lærere har, og hvor stor innvirkning innflytelsen har øker med elevenes alder (Lillejord et al., 2015, p. 68). Videre er han inne på noe av de uskrevene reglene jeg snakket om i forrige avsnitt. Elevene utvikler normer for hvordan man skal oppføre seg og de er modeller for hverandre. Dette er også noe som påvirker elevenes adferd, da Manger forklarer at eleven i sitt hode vurderer hvilke sosiale ferdigheter som passer inn i situasjonen og når den skal bruke ferdighetene.

Manger er inne på at de jevnaldrende elevene har svært stor innvirkning på hvordan elevene utvikler deres sosiale kompetanse. Som klasse utvikler de normer for hvordan de skal oppføre seg, og her tenker jeg elevene kan være både positive og negative modeller for hverandre i klassen. Påvirkningen elevene har på hverandre hindrer dem i å bruke sosiale ferdigheter de har lært. Å hjelpe hverandre til å si hva de kan gjøre for hverandre, og bygge hverandre opp er en annen måte de kan påvirke medelevene. En kan tro at det er akkurat i de situasjonene samtaler og tilbakemeldinger får lov til å oppstå.

For læring av sosial kompetanse må man ta utgangspunkt i sosiale relasjoner som elevene selv har opplevd, ha et individ- og kontekstrettet fokus der man sosial kompetanse integreres som en del av hverdagen, skriver Manger (Lillejord et al., 2015, p. 70). Manger skriver at jo sterkere et vennskap er, jo større innflytelse har vennene på hverandre, og at dette kan være både heldig og mindre heldig påvirkning for at elevene skal kunne prestere faglig (Lillejord et al., 2015, p. 79). Han skriver også at vennerelasjonene er spesielt gode å ha i møte med vanskelige oppgaver og læreren må vurdere situasjonen for å velge hvem som skal samarbeide.

Man kan si at for læreren, så handler den sosiale kompetansen om å se klassen som helhet og fange opp hvilke elever som er venner med hverandre i den enkelte klassen. For Manger er vennerelasjonene en kilde til informasjon for hvem som kan jobbe med hverandre, noe jeg presenterte som et eksempel tidligere i denne delen. Vennene kan hjelpe hverandre på den ene siden, og læreren kan prøve å kartlegge hvem av elevene som trenger mest hjelp til å lage vennskap og samhandle med resten av klassen. Kanskje kan den få kartlagt hvem som trenger mer hjelp til å forstå, og være en del av de sosiale reglene i klassen. Når læreren er opptatt av å bygge et klassemiljø hvor alle har en venn å gå til, vil det kanskje bli lettere for elevene å arbeide med fag i tillegg. For læreren vil det være lettere å lage fungerende grupper i møte med faglig aktivitet, men utfordringen er å forstå hva slags påvirkning de kan ha på hverandre slik at de fortsatt er opptatt av den faglige læringen.

Tilpasset opplæring

En forutsetning som påvirker lærerens tanker om planlegging av undervisning der den tar hensyn til det ulike nivået i klassen, er tilpasset opplæring. Tilpasset opplæring er en opplæring i skolen som er tilpasset den enkelte elevs forutsetninger og evner, som gjør at hver elev har mulighet til å delta i det faglige og sosiale felleskapet på skolen (Terje Manger et al., 2020, p. 37). Ved å ta hensyn til alle elevenes behov får man læringsmessige gevinster for alle elever, fordi medelevene kan brukes som «medlærere» og sosiale støttespillere for hverandre (Terje Manger et al., 2020, p. 43). Alle skoler skal legge opp arbeidet på en måte som sikrer tilpasset opplæring, og det forutsetter et bredt samarbeid mellom alle i skolen (Lillejord et al., 2015, p. 202).

Ved å samle informasjon om elevenes ulikhet i relasjonene som læreren har med elevene, kan den tilpasse undervisningen til elevenes ulike, faglige nivåer. For forfatterne handler tilpasset opplæring om å få alle elevene med, slik at alle har mulighet til å delta i det faglige og det sosiale som skjer i klassen. Hva læreren vet gjennom relasjonene den har til hver enkelt elev, og hvordan han kjenner dem som klasse gir informasjon som kan bli viktig når den skal planlegge undervisning til den klassen. Skolen har et ansvar om å arbeide mot tilpasset opplæring, og forfatterne understreker samarbeidet mellom kollegaer. Kollegialet kan gi læreren nyttig informasjon, som den kan bruke til planlegging av undervisning. For å oppsummere, handler tilpasset opplæring om å se den enkelte elevs nivå og tilpasse undervisningsaktivitetene slik at alle elever i klassen har mulighet til å lære.

Planlegging i musikkfaget

I boka «Musikkundervisningens didaktikk» skriver forfatterne Ingrid Maria Hanken og Geir Johansen om planlegging av timer, i et musikkfaglig perspektiv (Ingrid Maria Hanken & Johansen, 2018). Jeg skal trekke frem teori om planlegging av musikk, da dette er et område som er sentralt for problemstillingen min. Helt kort skal jeg gå inn på hva musikkdidaktikk betyr, men gå mer inn på lærere og elevers ulike forutsetninger.

Didaktikk dreier seg om alle beslutningene man må ta om hva elevene skal lære, og betingelsene og forutsetningene bak disse beslutningene (Ingrid Maria Hanken & Johansen, 2018, p. 21). Undervisningen er en samhandlingssituasjon, og kvaliteten på samhandlingen og kommunikasjonen mellom læreren og eleven vil ha avgjørende betydning for læringsprosessen og resultatene i undervisningen. Fagdidaktikk er spørsmål knyttet til undervisning i et spesielt fag eller kunnskapsområde (Ingrid Maria Hanken & Johansen, 2018, p. 27). Er musikk læreren knyttet til scientia-dimensjonen ser den på musikk som vitenskap og kunnskap om musikk, musikkbegreper og musikkhistorie er viktig (Ingrid Maria Hanken & Johansen, 2018, p. 32). Er musikk læreren knyttet til ars-dimensjon ser den på musikk som kunst, hvor opplevelse og erfaringer vil ha stor plass i faget.

Da didaktikken handler om beslutningene som skal tas, og hva som virker inn på hvordan undervisningen skal bli, handler fagdidaktikken om spørsmål som skal besvares om undervisningen i det aktuelle faget. I musikkfaget har tradisjonen på den ene siden vært scientia-dimensjonen, som representerer hvordan musikk kan læres gjennom teoretisk kunnskap som musikkhistorie, noter og akkorder. På den andre siden har man ars-dimensjonen som representerer at musikkfaget skal handle om elevenes opplevelser og erfaringer med musikk. Didaktikken handler om hva som skal skje i timen og det som påvirker hvordan timene har mulighet for å bli, og er noe av utgangspunktet for lærerens planlegging.

I planlegging av pedagogisk virksomhet, tar man valg og beslutninger om mål, innhold, metoder og vurdering, men disse områdene kan komme i ulik rekkefølge (Ingrid Maria Hanken & Johansen, 2018, p. 143). Der må man ta hensyn til musikkpedagogen og elevenes ulike forutsetninger og ulike rammefaktorer som læreplanens krav, foreldrenes forventinger og utstyret man har tilgjengelig. Overgangssituasjoner, som overgangen mellom friminutt og time, bør også planlegges. Planleggingen skal være grundig, men trenger ikke å være detaljert

og fastlåst (Ingrid Maria Hanken & Johansen, 2018, p. 150). Man bør ha en viss langsiktighet i planlegging for å sikre at man bygger opp en progresjon i læringen.

Lærerens planlegging handler altså om de valgene læreren tar for hva elevene skal lære, og hva slags aktiviteter han mener er gode for at de skal kunne lære det. Elevenes ulike forutsetninger og hvor musikkpedagogen har sin ekspertise, er noe av utgangspunktet for hvordan han planlegger. I tillegg skal læreren forholde seg til læreplanens kompetansemål og hva foreldrenes forventninger kan være om barnas opplæring.

Å ta hensyn til utstyret man har tilgjengelig er noe som i høyeste grad er aktuelt for musikk læreren. Hanken & Johansen presenterer også den langsiktige planleggingen. En side av planleggingen er også hva man tenker at elevene skal gjøre over tid, for å kunne planlegge hvilken progresjon man vil at elevene skal få i løpet av skoleåret. Samtidig er digresjoner eller mulighet for å gå utenfor planleggingen mulig. Det er fordi planleggingen ikke skal trenge å være fastlåst, eller for detaljert.

Forfatterne kommer med områder som kan påvirke planleggingen. Elevmedvirkning kan føre til et større ansvar for læring, som vil si at når elevene selv har vært med på å bestemme er de i større grad forpliktet enn når bare læreren har bestemt (Ingrid Maria Hanken & Johansen, 2018, p. 151). På den måten kan elevene få motivasjon. Elevenes øving kan trekkes inn i planleggingen, da øvingen foregår utenfor undervisningssituasjonen. Foreldre kan trekkes med inn i planleggingen siden de er nyttige støttespillere som kjenner elevene godt, og i lærerteam kan man drive med langsiktig planlegging for å samordne emnene og lage årsplaner (Ingrid Maria Hanken & Johansen, 2018, p. 152).

Læreren må være åpen for at elevene kan være med på å bestemme, og forfatterne poengterer at det er på grunn av forpliktelsen det medfører at eleven er med på å bestemme. Når elevene er med på å bestemme noe om hvordan undervisningen skal være, tar de ansvar over at de skal lære noe. At de tar ansvar og er med på å bestemme, kan gi motivasjon til å bidra ovenfor seg selv. Foreldre kan være med å gi viktig informasjon om elevene, og kanskje er de en litt annen person på skolen enn det de er hjemme med familien. I lærerteam kan man drive med den langsiktige planleggingen, som Hanken & Johansen var inne på tidligere. Hvordan man kan få hjelp ifra kollegaer, er noe disse forfatterne skriver noe om også. Planlegging i lærerteam kan kanskje gi økt læring og impulser hos den aktuelle læreren.

Elevenes forutsetninger og utviklingsnivå, kan være med på å bestemme hvem læreren planlegger, for og hvordan hun skal planlegge undervisningen til akkurat de elevene.

Elevforutsetninger er egenskaper, kunnskaper, ferdigheter og holdninger som elevene tar med seg inn i undervisningen, og som har betydning for deres forutsetninger for å lære og fungere i læringssituasjonen (Ingrid Maria Hanken & Johansen, 2018, p. 44). Elevens kognitive utviklingsnivå beskriver at barn har flere begrensninger når det kommer til evnen deres til å oppfatte og tolke sanseintrykk (Ingrid Maria Hanken & Johansen, 2018, p. 45).

Hukommelse, konsentrasjonsevne og evne til å forstå begreper og forklaringer, samt evne til problemløsning er avhengig av modningsprosesser i sentralnervesystemet, og derfor varierer elevenes forutsetninger sterkt med alderen (Ingrid Maria Hanken & Johansen, 2018, p. 46).

Egenskapene som elevene tar med seg inn i undervisning, vil påvirke deres videre utvikling på skolen. Forfatterne beskriver at det er forskjeller mellom barn og voksnes kognitive utviklingsnivå, hvor utviklet de er i hjernen. Læreren skal være klar over denne forskjellen, da den påvirker hvordan elevene oppfatter og tolker sanseintrykk. Etter hvert som elevene modnes, blir eldre og får trening på det sosiale i klassen vil kanskje problemløsningsevnen og evne til å forstå begreper bli bedre. Elevenes ulike forutsetninger og modningsnivå er uansett noe læreren må tenke på når den planlegger undervisning til den aktuelle klassen.

Elevens musikalske utviklingsnivå beskriver hvordan elever oppfatter, opplever, uttrykker musikk, løser musikalske problemer og fungerer i samspillsituasjoner (Ingrid Maria Hanken & Johansen, 2018, p. 48). De musikkulturelle forutsetningene til eleven, handler om hvordan de blir sosialisert inn i en musikkultur og utvikler en oppfatning om hva som er «bra» musikk (Ingrid Maria Hanken & Johansen, 2018, p. 48). Kravene til lærerens musikkfaglige kompetanse varierer etter hvilken virksomhet og undervisningsnivå det er snakk om (Ingrid Maria Hanken & Johansen, 2018, p. 52). Når det gjelder lærerens pedagogiske kompetanse må den ha kunnskap om hvordan elevens læring kan tilrettelegges, kunne reflektere over sine handlinger og handle intuitiv (Ingrid Maria Hanken & Johansen, 2018, p. 53).

Det musikalske utviklingsnivået til eleven er noe musikk læreren må få oversikt og tenke over når den skal sikte seg inn på klassen musikalske nivå. Forfatterne går mer inn på hva de musikalske forutsetningene til elevene kan være. Det musikalske utviklingsnivået bestemmer hvordan elevene både lytter til og utøver musikk. De blir påvirket av kulturen de er i og utvikler sine egne tanker om hva som bra musikk.

Dette er igjen noe de tar med seg inn i timen. Hvor stor musikkfaglig kompetanse læreren har avhenger av virksomheten. Det kan for eksempel være høyere krav til en lærer på musikklinje på videregående enn en privat pianolærer, selv om begge driver med pedagogisk virksomhet.

Når det gjelder lærerens pedagogiske krav, skal den kunne reflektere rundt egen undervisning og valg. I tillegg skal den handle intuitivt i klasserommet, på bakgrunn av erfaring og generell kompetanse.

Gunnar Grepperud og Siw Skrøvset skriver at den viktigste funksjonen en lærers plan har er å vise hvilken måte den har tolket de overordnede målsettingene på (Grepperud & Skrøvset, 2012, p. 246). Det inneholder spørsmålene: Hva skal med, og hvordan gjør vi det i den konkrete undervisningssituasjonen? Samtidig skal den fungere koordinerende: Hva skal skje når, og i hvilken sammenheng? Planleggingen bør altså si noe om når noe skal skje i undervisningen, og hva læreren planlegger å gjøre fremover. I den neste delen går vi tilbake til eleven, for å si noe om elevenes vilje til å nå de faglige målene sine.

Elevers motivasjon

Motivasjon er et område som påvirker elevens læring og hva den klarer å bidra med i klasserommet. Edvin Bru og Pål Roland skriver om elevenes motivasjon i sammenheng med stressmomenter som kan oppstå i klasserommet, i boka «Stress og mestring» (Roland & Bru, 2019). Forfatterne skriver at det finnes ulike typer motivasjon, og motivasjon er en slags drivkraft som har betydning for en adferds retning, intensitet og hva slags utholdenhet man har i den (Roland & Bru, 2019, p. 50). Har en ungdom et ensidig fokus på karakterer kan det tyde på ytre motivasjon, mens en annen som har glede av eller interesse for lærestoffet vil være indre motivert.

Der disse forfatterne gir et godt eksempel på indre og ytre motivasjon, forklarer Anita Woolfolk disse begrepene på en noe enklere og generell måte, i «Pedagogisk Psykologi». Indre motivasjon er når man handler ut ifra sine egne interesser og ser aktiviteten i seg selv som en belønning, mens ytre motivasjon er motivasjon man har for å få en belønning eller unngå straff (Woolfolk, 2014, p. 275). Derfor kan man si at om man lyst til å gjøre en utfordrende aktivitet rett og slett fordi man liker å gjøre det, er det dette som er drivkraften til motivasjonen og ikke de ytre påvirkningene.

Gunn Imsen er også inne på begrepet indre motivasjon. Hun skriver at en persons indre motivasjon skades av ytre belønninger (Imsen, 2014, p. 301). Dette kan ha sammenheng med Woolfolk igjen, som forklarer hva et mestringsmål er. Elever med klare mestringsmål har et ønske om å forbedre sine evner og læring, selv om prestasjonene uteblir (Woolfolk, 2014, p. 283). Elever som blir motivert ut ifra et prestasjonsmål er opptatt av å demonstrere sine

ferdigheter og prøver og vurderingssituasjoner blir sett på som konkurranse (Woolfolk, 2014, p. 284).

Derfor kan ytre belønninger, som for eksempel karakterer eller ros, faktisk skade elevens indre motivasjon til å gjøre noe. Hvordan elevene motiverer seg til skolearbeid blir påvirket av hva som er målet med aktiviteten. Har eleven et mestringsmål ønsker den å forbedre seg og har ikke nødvendigvis store mål om hvordan den presterer, og derfor kan begrepet ses i sammenheng med elever som har indre motivasjon. Har eleven et prestasjonsmål er den mer opptatt av belønningen den får av å gjøre en god prestasjon. Hva slags mål elevene har om aktivitetene de gjør i musikklasserommet kan kanskje påvirke hva de er opptatt av å gi tilbakemeldinger om. Hva de sier kan i hvert fall vise for læreren hvor motivasjonen deres ligger. Med tidligere presentert litteratur om tilbakemeldinger, er det å lytte til elevene viktig for å få vite hva de tenker om egen læring (Tan et al., 2019).

Bru & Roland sier at kvaliteten på elevenes motivasjon kan endres, og det skjer blant annet gjennom deres tolkning av hva som kan verdsettes i læringsmiljøet de er en del av og skolens vurderingspraksis (Roland & Bru, 2019, p. 51). Om utfordringene til elevene ikke er i tråd med elevenes egne verdier kan de begynne å kjede seg og slutte å bry seg om å investere i arbeidet de gjør i skolen.

Elevens motivasjon er altså noe som kan endre seg med hva de andre elevene i klassen ønsker og er opptatt av. Det kan være forskjell i hva læreren forventer, og hvor mye eleven legger i vurdering og karakterer. Hvis eleven ikke anser disse tingene som viktig kan det føre til at den investerer mindre i det faglige arbeidet. Noe som igjen kan føre til at eleven får et svekket læringsutbytte.

Bru & Roland skriver mer om hva som påvirker elevenes motivasjon, eller hva de ønsker å gjøre. Noen elever i skolen opplever prestasjonsangst, som kommer ifra de økte ambisjonene elevene har og det økte prestasjonspresset i skolen (Roland & Bru, 2019, p. 97).

Prestasjonsangst og tester i skolen kan gi svekket selvfølelse og en følelse av å ikke strekke til (Roland & Bru, 2019, p. 98). De skriver om hvordan lærerens relasjon til eleven påvirker tankene elevene sitter med.

Lærer-elev relasjonen virker inn på elevenes selvregulering og deres tro på at de kan ha mestring i møte med de faglige og sosiale målene i skolen (Roland & Bru, 2019, p. 113). Hvis eleven utvikler tillit til læreren kan den hjelpe dem å mestre vansker de har på grunn av en gjensidig positiv innstilling til hverandre.

I noen tilfeller kan elevens prestasjonsmål bli til prestasjonsangst, som er hindrende for at eleven skal få til det den har lyst til å få til. Når tester eller prøver ikke lengre motiverer til belønning, men får fram negative følelser kan elevene oppleve prestasjonsangst. Bru og Roland sikter til hva læreren i deres relasjon til elevene sine, kan gjøre i møte med dette. Læreren kan i relasjonen til elevene være med på å støtte opp eleven til å ha tro på egen mestring når de skal igjennom skolens mål.

Respekt, og at læreren tar ansvaret for relasjonen er noe vi har sett at Lillejord & Manger skriver om lærer-elev relasjonen, og for Bru og Roland handler den gode lærer-elev relasjonen om tillitt og den gjensidige, positive innstilling, de har til hverandre. En relasjon med en gjensidig positiv innstilling mellom lærer og elev kan gjøre at det blir lettere for eleven å komme med ønsker tilbake til læreren, og læreren vil møte det eleven sier med positivitet. Hva slags lærerstil kan en lærer ha som har tro på elevenes faglige mestring?

Bru & Roland trekker frem hva et mål på den gode klasselederen kan være, med den autoritative læreren. Den autoritative læreren har tydelige forventninger til disiplin, adferd, orden og faglig arbeid, og en lærer som stresser mye vil ha mindre overskudd til å ta den autoritative lærerrollen (Roland & Bru, 2019, pp. 211-212). For å skape et godt klassemiljø fokuserer den autoritative læreren på å skape gode relasjoner, og det gjør den gjennom kvaliteten på de ulike interaksjonene den har med eleven (Roland & Bru, 2019, p. 213). Det kan være et positivt klima med nærhet til elevene, at den klarer å ta elevenes perspektiv og utøve sensitivitet, gi gode responser til elevene og følge dem opp.

Hvordan den autoritative klasselederen er, gir et eksempel på hvordan man kan følge opp elevene og sørge for en god lærer-elev relasjon. Som vi har sett tidligere med Lillejord og Manger, kan en lærer med gode relasjoner til elevene sine støtte den opp emosjonelt, sosialt og faglig. Det som er interessant med den autoritative klasselederen er at den er opptatt av det sosiale klimaet, forsøker å ta elevenes perspektiver og følger opp det elevene kommer med. En klasseleder som følger opp det elevene kommer med, er et særlig mål for denne masteroppgaven. En lærer med en slik lærerstil, har samtidig tanker om ro og orden i klassemiljøet og gir tydelige forventninger om hvordan elevene skal oppføre seg og arbeide faglig. Når læreren klarer å ta elevens perspektiver, og vise forståelse (Lillejord et al., 2015), kan det være lettere for læreren å være åpen for responsen elevene kommer med.

Inger Throndsen forsøker å se på sammenhengen mellom lærerens tilbakemeldinger og elevens motivasjon, og drøfter hva som er gode tilbakemeldinger i det hun kaller kvalitativt

gode tilbakemeldinger (Throndsen, 2011). Hun ser på hvordan lærerens tilbakemeldinger kan ha en positiv effekt for elevenes mestring.

Kvalitativt gode tilbakemeldinger, sier noe om hvor eleven befinner seg faglig, gir informasjon om hva som gjenstår for å nå ulike læringsmål og de gir informasjon om hvordan eleven skal nå dem (Throndsen, 2011, p. 167). Hun viser til blant annet John Hattie & H. Temperly og Black & William, som beskriver at tilbakemeldinger kan føre til økt motivasjon for læring hos elevene. Samtidig viser hun til W. Harlen som skriver at vurderinger er det virkemiddelet som mest effektivt kan hemme elevenes motivasjon for skolefaglig arbeid. På bakgrunn av det bidrar Throndsen med lærerens vurderingspraksis har store konsekvenser for elevene som blir vurdert.

Det som er gode tilbakemeldinger ifølge Throndsen, er altså tilbakemeldinger som sier noe om hvordan eleven gjør det faglig. Samtidig har eleven fått vite hva som kreves for å nå målene. I de kvalitativt gode tilbakemeldingene, gir læreren informasjon til elevene om hva slags måte de kan nå de klare læringsmålene på. Inger Throndsen viser til hva andre forskere har sagt om lærerens tilbakemeldinger, og det kommer frem at tilbakemeldingene kan gi elevene økt motivasjon i møte med fag. Vi har sett hvordan vurderinger noen ganger bestemmer hva som motiverer elevene. Her kommer det frem at vurderingssituasjoner være hemmende for motivasjonen til elevene, og det kan være et resultat av måten læreren vurderer elevene.

Jeg har tidligere trukket frem ulike ting som kan motivere elever til å jobbe med et fag, derunder mestringsmål, som er ønsket om å forbedre seg i faget og kjenne på mestring uten at man kun fokuserer på å prestasjon. Inger Throndsen trekker frem tre områder hun mener har en sentral plass i motivasjonsteori, hvor mestringsforventning er den første.

Mestringsforventning er elevenes opplevelse av mestring, og kunne styrke elevenes forventning om at de kan lykkes med oppgavene (Throndsen, 2011, p. 171). Throndsen forklarer at de som har tiltro til egen mestring har en annen tilnærming til sine læringsoppgaver og investerer innsatsen som er nødvendig for å få et godt resultat. Eleven kan oppleve en tilbakemelding som en oppmuntring til videre innsats når tilbakemeldingen fokuserer på hva eleven får til og kan. Verbale oppmuntringer ifra signifikant andre personer påvirker elevens tro på at videre læring er mulig.

Mestringsforventning er altså hvilken grad eleven har tro på at den kan få til noe. De som har tro på at de kan mestre noe, er villig til å gi den innsatsen som kreves for å nå sine mål.

Samtidig understreker Throndsen at læreren har en viktig rolle i dette. Da læreren kan være en signifikant andre person for eleven, som eleven har tillit til og er fortrolig med, kan lærerens være med på å påvirke elevens mestringsforventning i sine tilbakemeldinger. En faglig tilbakemelding som fokuserer på hva eleven kan, vil være med på å gi eleven tro på at den kan klare det de holder på med i klassen. På den måten kan kanskje lærerens tilbakemeldinger være med på å sørge for at eleven har tro på egen læringsprosess.

Det andre området innenfor motivasjonsteorien, som Throndsen trekker frem, er interesse. Lærertilbakemeldinger som fokuserer på elevens mestring vil ha en positiv effekt på den elevens interesse for faget, og ha gleden av å gjøre en aktivitet i undervisning (Throndsen, 2011, p. 172). Samtidig blir lærerens utfordring og forklare til de svakere elevene at også de mestrer, selv om det er på et lavere nivå. Det tredje området handler om å sette seg mål, forståelsen eleven har av læringsmålene og hvordan de skal arbeide mot de målene (Throndsen, 2011, p. 173). Elever som setter seg mål, engasjerer seg i aktiviteter som vil føre dem framover i læringsprosessen. Her må lærerens tilbakemeldinger tilpasse seg elevens modenhet, og de må hjelpe elevene med å klargjøre hva som faktisk ligger i læringsmålene.

Vi ser at for Throndsen er det viktig at lærerens tilbakemeldinger gjør det tydelig for elevene at de mestrer noe. Når læreren snakker med elevene om hva elevene om hva de kan få til, kan de få større egeninteresse for å arbeide mer med faget. Lærerens oppgave er å forenkle hva læringsmålene klassen jobber med betyr, og eleven setter seg mål for hvordan den vil jobbe med faget. Med Anita Woolfolks forskning (Woolfolk, 2014), forklarte jeg at elever som setter seg mestringsmål, har ønsker om å forbedre sine evner uten å tenke for mye på hva de skal prestere. Det kan for eksempel være i en vurderingssituasjon. Inger Throndsen er på sin side inne på at eleven kan sette seg mål, men læreren må hjelpe dem med å forstå hvordan de skal nå de målene.

Hva slags forventninger læreren har til elevene kan også være med på å påvirke motivasjonen til elevene, og endre deres mestringsforventning (Throndsen, 2011, p. 176). Throndsen kaller dette for lærerforventning. Når læreren gir konkrete, fremoverrettede råd til eleven, så signaliserer den et positivt syn på elevens mulighet for faglig utvikling. For å endre elevens mestringsforventning signaliserer den ikke bare forventninger ovenfor de i klassen som gjør det godt i faget, men den uttrykker sine forventninger til alle elever. Hvordan læreren oppfatter at eleven har mulighet for å lære, vil kunne påvirke forholdet til elevene og hvordan den leder klassen.

Læreren må altså tenke på hvordan den formidler til elevene hva slags syn den har på at de kan få noe til. Om læreren er oppmuntrende til alle elever uavhengig av nivå, vil det være større sjanse for at flere elever i klassen vil kjenne at de mestrer noe. Dette påvirker forholdet læreren har til elevene og hvordan den velger å framstå ovenfor klassen. Læreren kan legge til rette for at elevene har en forventning om å mestre det klassen holder på med, og da må den kanskje arbeide med sine egne forventninger til hva elevene kan klare. Dette kan ses i sammenheng med en autoritativ klasseleder, som har forventninger om hva elevene kan få til faglig, men er opptatt av å opprette gode relasjoner med elevene sine. Dette gjør at læreren får informasjonen den trenger om hva som skal til for at elevene kan mestre og lære i hennes klasserom.

Forskerne Richard M. Ryan og Edvard L. Deci utdyper hvordan indre og ytre motivasjon henger sammen med selvbestemmelsesteori, et begrep som det ble skrevet om tidligere i denne teoridelen. De sier at selvbestemmelsesteori uttrykker viktigheten av menneskers utviklede indre ressurser for personlige utvikling og selvregulerende adferd (Ryan & Deci, 2000, p. 68). Den inneholder de tre grunnleggende behovene kompetanse, autonomi og tilhørighet som er essensielle for vekst og den konstruktive og sosiale utviklingen hos en person. Deres forståelse er at motivasjon har med retning, bestemthet og intensjon å gjøre og er kjernen til biologisk, kognitiv og sosial regulering (Ryan & Deci, 2000, p. 69). Den viser hvordan mennesker rettferdiggjør sin egen og andres adferd.

Ifra tidligere i denne teoridelen har det blitt skrevet om hvilken grad man klarer å få dekke de grunnleggende behovene kompetanse, autonomi og tilhørighet, og hvordan de hindrer eller motiverer en person til å en bestemt adferd. Ryan & Deci trekker frem disse behovene som essensielle for vekst og utvikling. Altså skal disse behovene være fylt for at personlig utvikling og evne til selvregulering skal kunne skje. I den sammenhengen er motivasjon en intensjon eller bestemthet, som påvirker hvordan adferden til en person blir regulert. Hva slags motivasjon vi har påvirker adferden vår til å gjøre noe. Hvilken måte vi gjør noe på viser også igjen for andre mennesker hvordan vi er motivert.

I avsnittet om motivasjon, kom det frem at når man er indre motivert ser man på aktiviteten i seg selv som belønning, og når man er ytre motivert er det for å få en belønning eller unngå straff. Dette er mer nyansert i bestemmelsesteorien. Ryan & Deci skriver at det kreves behjelpende forhold for å opprettholde en indre motivasjon (Ryan & Deci, 2000, p. 70). Krevende tilbakemeldinger som forteller hva man må endre på virker negativt for den indre motivasjonen, og de må bli gitt i en situasjon som ikke er for formell.

Indre motivasjon er altså ikke noe man står helt alene om, en trenger hjelpende forhold rundt. For en elev som driver med musikk, kan det for eksempel være at den har utstyret tilgjengelig for å kunne spille på instrumentet sitt over tid. Ryan & Deci er også inne på hvordan den som gir tilbakemeldinger må forholde seg til den som mottar tilbakemeldingen, og fortsatt opprettholde den indre motivasjonen. Tilbakemeldinger som er for kritiske når de forteller hva eleven må endre på, er negative for eleven sin indre motivasjon. At eleven får tilbakemeldingen i en situasjon som føles avslappende for eleven, kan derfor gjøre at tilbakemeldingen ikke virker negativt på den indre motivasjonen som eleven har.

Forfatterne beskriver hvordan ytre motivasjon kan bli regulert gjennom internalisering og integrasjon. Internalisering handler om å ta inn en verdi eller regulering, og når reguleringen er integrert har man tatt det helt inn til seg selv (Ryan & Deci, 2000, p. 71). Derfor beskriver forfatterne ulike typer ytre motivasjon. Med ytre regulert motivasjon vil man blidgjøre andre (Ryan & Deci, 2000, p. 71). Videre er regulering gjennom identifikasjon en type motivasjon hvor man aksepterer aktiviteten som sin egen. En mer autonom versjon er integrert regulering, der man tar aktiviteten til sine egne verdier (Ryan & Deci, 2000, p. 73). Tilhørighet er sentralt for å kunne få til internalisering, for eksempel er elever som har internalisert en verdi knyttet til en aktivitet knyttet til sine foreldre og lærere.

Man kan derfor hevde at ytre motivasjon er ganske vanlig å ha. I hvert fall kan det dreie seg om denne typen motivasjon, hvor elevene står ovenfor vurderinger og standpunkt karakterer. Å kunne ta inn en verdi eller regulering handler om at eleven klarer å se nytteverdien av aktiviteten eller kanskje at den har blitt fortrolig med at den skal gjøre aktiviteten. Har man oppnådd å virkelig se nytten av å gjøre det man står ovenfor, heter det integrasjon.

Den klassiske forståelsen av ytre motivasjon er nok kanskje det forfatterne beskriver som ytre regulert motivasjon, hvor man kun er ute etter å blidgjøre andre sine krav og få den belønningen som man venter på. Det finnes mer til begrepet ytre motivasjon dersom man også vurderer graden av internalisering. En person kan være ytre motivert med integrert regulering. Da kan man være motivert av ytre faktorer, og man ser fortsatt nytten av aktiviteten man står ovenfor selv om aktiviteten i seg selv ikke blir sett på som en belønning.

Oppsummering av aktuell teori

I denne teoridelen har jeg gått igjennom tilbakemeldinger ifra ulike perspektiver i klasserommet. Det har blitt presentert litteratur på måten tilbakemeldingene bør gis ifra læreren, for at elevene skal bruke disse til noe konstruktivt og ikke ta de personlig. Elevene

velger å respondere på lærerens tilbakemeldinger om kostnadene ikke er for store. Elevene skal ha nok tid til å gjøre noe med tilbakemeldingene og kunne se resultater av å bruke dem.

Tilbakemeldingene kan også komme ifra elevene for å oppklare tilbakemeldingene de har fått ifra lærerne, og læreren møter det elevene sier med åpne og støttende spørsmål. Elevene kan trene på å gi tilbakemeldinger til hverandre, gode tilbakemeldinger som er ment for å overbevise medeleven på en objektiv måte. Gode tilbakemeldinger som elevene kan trene på er spesifikke tilbakemeldinger som har en intensjon.

Det har kommet frem at elever selv synes det er meningsfullt å komme med sin egen mening for å hjelpe de andre elevene i klassen, og bekreftende kroppsspråk gjør de andre elevene mer komfortable med å gi tilbakemeldinger. De subjektive normene rundt eleven er personene som er særdeles viktige når eleven skal ta sine beslutninger. Her er læreren en viktig innflytelsesfaktor som påvirker eleven til å lykkes med det faglige, og vennene eleven har i klassen har særlig påvirkning på om eleven fortsetter med musikkaktiviteter.

De Vries artikkel om musikkpreferanser har vist et eksempel på hvordan elever bruker musikk, også utenfor skolen. Som jeg skrev tidligere, har læreren innflytelse på hvordan elevene lykkes med det faglige, men den har også et ansvar for å bli kjent og utvikle en relasjon til enhver elev i klassen. Tenåringer søker respekt og toleranse ifra læreren. Læreren har betydning for elevenes utvikling og gjennom åpenhet, innlevelse og forståelse er den med på å utvikle elevenes kompetanse. Samtidig har ungdomseleven stor innvirkning på klassekameratenes sosiale kompetanse.

Jeg gikk tilbake til læreren igjen, for å se på hvordan den kan skape motivasjon hos eleven og forstå hvor motivasjonen deres ligger. Elever som er indre motivert er interessert i å gjøre aktiviteten fordi de føler at de mestrer dem, og er ikke så opptatt av å demonstrere sine ferdigheter for andre. Signifikant andre personer, som læreren kan være, er med på å påvirke elevens tro på at den kan lære noe.

Tilbakemeldinger ifra lærere som fokuserer på elevens mestring har en positiv effekt på elevens interesse for faget, og lærertilbakemeldingene må hjelpe eleven med å forstå hva som ligger i læringsmålene for at elevene skal kunne sette seg gode mål. Læreren skal tenke på hvordan den viser sine forventinger ovenfor elevene, når den skal finne ut hvor elevens motivasjon ligger og hva den er opptatt av. Eleven kan være ytre motivert og fortsatt se nytten av aktiviteten den står ovenfor, om adferden er internalisert.

Metode

I metodedelen av oppgaven vil jeg beskrive valg av metode og hvordan disse valgene egner seg å bruke for mitt tema. Jeg forklarer hva som har vært viktig da jeg valgte mine informanter, hvordan jeg gjennomførte intervjuene og analyserte disse i ettertid. Forskningens reliabilitet og validitet blir drøftet mot slutten av metodedelen, samt etiske spørsmål knytt til metoden.

Valg av metode

I min oppgave er jeg interessert i å få høre om den enkelte lærers erfaring og praksis i å håndtere tilbakemeldinger fra elevene. Derfor bruker jeg en metode som gir meg perspektiver på dette i en faglig samtale, et intervju med lærere. Kvale & Brinkmann hevder at intervju er spesielt velegnet for å undersøke menneskers forståelse av sin livsverden, og gi et perspektiv på noe (Kvale & Brinkmann, 2009, p. 132). Det går vel overens med Aksel Tjora, som hevder at dybdeintervjuet er en relativt fri samtale om forhåndsbestemte temaer der man vil studere informantens meninger, holdninger, erfaringer, og at intervjuet vil få frem nyansene i de ulike erfaringene (Tjora, 2021, pp. 127-128).

Så ved å se på informantens ulike erfaringer kan man analysere og sammenligne dataene og se om den informasjonen forteller at deler av problemstillingen er riktig eller om den setter den på prøve. Samtalen er forholdsvis fri, men går ut ifra en del spørsmål jeg har laget på forhånd. Spørsmål i intervjuet går jeg nærmere inn på under avsnittet «Intervjuguide». Dybdeintervjuer valgte jeg for å få læreres meninger om mitt tema, og for å se på hvordan deres erfaringer kan støtte opp forskningslitteraturen som har blitt brukt i oppgaven. I beste fall kan de perspektivene bringe frem nye funn om mitt forskningstema.

Informanter og prosessen ved å finne dem

Intervjuet vil få frem informantens meninger og holdninger, og jeg må ta strategiske valg for å finne informanter som er adekvate til å gi meg verdifull informasjon om mitt tema. Da vil jeg spørre meg selv hvilke lærere som egner seg til å være en del av min undersøkelse. Kriterier i min oppgave er for eksempel at de må arbeide på ungdomsskolen, ha relevant erfaring som musikk lærer, være av begge kjønn og ulike aldre.

De kriteriene jeg har satt for valg av mine informanter, kan være ønskelig da svarene kommer ifra informanter med ulikt erfaringsgrunnlag. I et semistrukturert intervju vil man prøve å innhente beskrivelser av informantens livsverden, for å se på informantens forhold til det den

sier (Kvale & Brinkmann, 2009, p. 47), og beskrive menneskers opplevelse og perspektiv på noe (Kvale & Brinkmann, 2009, p. 132). Jeg er altså interessert i å få frem informantenes meninger og høre hva de tenker om erfaringene de har ifra klasserommet, og på den måten kan jeg få frem lærernes perspektiv på mine spørsmål.

På forhånd er informantene mine informert via mail om at de vil bli intervjuet ca. 1 time. Her vil de bli spurt om tilbakemeldinger de får ifra deres elever og planlegging av undervisning. Intervjuene blir holdt på skolen deres, eller i digitale intervjuer. Dette er for at de skal være kjent med situasjonen på forhånd og at temaet har blitt presentert for dem før intervjuene starter. Idealet for intervjuet er at man skal kunne snakke fritt og ha en uformell samtale, og intervjuguiden gir en atmosfære av seriøsitet (Tjora, 2021, p. 172). Da må intervjueren bli informert om hva intervjuene skal handle om på forhånd, og slik at man kan skape en tydelig ramme rundt intervjusituasjonen.

I tiden etter å ha fått godkjenning ifra Norsk Senter for Forskingsdata (NSD) om rettighetene i mitt prosjekt har jeg lett etter informanter på ungdomsskoler i Agder. Kriterier for hvilke informanter jeg søkte etter, har blitt beskrevet tidligere i denne metodedelen. Jeg fikk ikke svar fra kommunene da jeg spurte på mail, og etter 2 ukers tid ringte jeg derfor rundt til de samme ungdomsskolene. På denne tiden hadde jeg enda ikke fått svar ifra noen informanter som kunne stille, og gjorde et bredere søk i Agder til slutt. Utover våren ble det aktuelt med enda en informant, av grunner som blir beskrevet senere i denne metodedelen. Det resulterte i at jeg også fikk en kvinnelig informant med i prosjektet. Til slutt hadde jeg 4 informanter som var aktuelle for oppgaven og kunne stille til intervju.

Intervjuguide

I det videre arbeidet med å få svar på spørsmål om mitt tema er det grunn for å lage spørsmål jeg vil at informantene mine skal besvare, i forkant av intervjuene. Aksel Tjora skriver at intervjuguide blir brukt for å strukturere intervjuene, og at spørsmålene i noen grad kan være stikkordspreget (Tjora, 2021, p. 167). Intervjueren trenger altså å ha noen nedskrevne tanker på forhånd, og at en løsning er at de er mer stikkordspregede enn formulert som spørsmål.

I min oppgave bruker jeg en slik intervjuguide for å strukturere spørsmålene mine, og for å ha en plan på hva intervjuet skal inneholde. Jeg ønsker at informantene skal reflektere over mine spørsmål og gi meg flere perspektiver på temaet. Refleksjonsspørsmål er selve kjernen i intervjuet, og dette er spørsmål som går i dybden (Tjora, 2021, p. 160). I intervjuguiden prøvde jeg å variere mellom å spørre informantene grundig om temaet tilbakemeldinger, ha

åpne spørsmål der informantene kunne snakke fritt, og ha stikkord som støttet spørsmålene om det skulle være vanskelig for informantene å komme på noe å svare. Åpne spørsmål skulle motvirke at spørsmålene ble besvart ensidig og de kunne få frem flere sider enn det informanten valgte å svare på. I tillegg ville jeg ha noen spørsmål som kan fortelle om hendelser som har skjedd i deres klasserom.

Tidligere trakk jeg frem Tjora, og hva han sa om at spørsmålene i intervjuguiden.

Spørsmålene skal til en viss grad være stikkordspregede, og ikke formulert som hele spørsmål. I min intervjuguide ble derfor noen spørsmål ganske brede og de ble støttet opp av stikkord som kunne hjelpe informanten til å forstå spørsmålet, og hjelpe dem med å komme på noe å si i starten. Et eksempel på dette er da jeg spurte om hvor tilbakemeldingene ifra elevene kom fra. Da støttet jeg spørsmålene med stikkord som: i utviklingssamtaler, elevene tar kontakt sammen og etter timen. I tillegg hadde jeg et stikkord som het «andre», hvor jeg åpnet for at informanten kunne komme med forslag utenfor disse stikkordene. Arbeidet med tematikken påvirker spørsmålenes utforming (Kvale & Brinkmann, 2009, p. 123). Hvordan spørsmålene har blitt laget for situasjonen jeg skal bruke dem i, er påvirket av hva jeg prøver å finne ut av.

Derfor burde spørsmålene i intervjuguiden jeg skulle bruke inneholde ord som «tilbakemeldinger», «planlegging» og «å kjenne elevene». Disse begrepene, som er viktige for min problemstilling, var nødt til å være en del av samtalen i intervjuene. Andre spørsmål var formulert på en mer direkte måte, for eksempel: Hvordan arbeider du for å bli kjent med dine elever? Dette er et spørsmål jeg mener er åpent, og som informanten kan svare ganske fritt ut ifra. Samtidig viser jeg tydelig at svaret på spørsmålet bør si noe om hvordan den arbeider med å danne relasjoner til elevene den har i klassen. Den kommende delen handler om hvordan gjennomføringen av intervjuene gikk, og om jeg fikk noe av de reflekterte svarene jeg ønsket meg.

Intervjuenes forløp

Det første intervjuet ble holdt digitalt den 5. januar, etter informantens ønske om å kunne ta intervjuet etter jul. Jeg presenterte meg selv og leste høyt problemstillingen min for å minne informanten på tema for prosjektet, noe jeg har gjort i forkant av alle intervjuene mine. Lydopptakeren vi er anbefalt å bruke i masteroppgaven er diktafon-appen til UiO. Dette var den jeg brukte for å gjøre lydopptak, og i tillegg noterte jeg stikkord for meg selv skriftlig.

Dette var for å huske bedre hva som ble sagt når jeg skulle transkribere, men også for å være mer fokusert på det informanten sa i intervjuet.

Første intervju ble gjennomført på en god måte og informanten hadde veldig mye å si, men skolen han var ansatt på hadde ikke hatt musikkundervisning på ungdomsskolen en tid, på grunn av ombygging. Andre og tredje intervju ble holdt samme dag, 10. januar, og bød på forskjellige utfordringer. Det oppsto tekniske problemer med leveringen av lydopptakene ifra diktafon-appen etter det andre intervjuet, og jeg måtte etter samtaler med hjelpesenteret på UiO og min veileder bestemme meg for å bruke den tredjedelen som var igjen av opptaket. Informanten ifra det tredje intervjuet hadde veldig mye å si om spørsmålene, men på samme tid ble færre av mine spørsmål stilt da læreren allerede hadde vært innom deler av mine spørsmål, før jeg skulle stille dem. Han var engasjert når han snakket om prosjektet de hadde i musikk, og jeg så på det som at jeg fikk mer av informasjonen som lå i mine spørsmål ved å la ham fortelle videre om spørsmålene uavbrutt.

Når det fjerde intervjuet ble holdt, slet både jeg og informanten med bakgrunnsstøy i starten. Informanten fikk flyttet på seg til en roligere plass etter hvert. Jeg opplever at den fjerde informanten også hadde noe å si om hvert enkelt spørsmål. Nesten alle spørsmål ifra intervjuguiden ble stilt, men samtidig brukte jeg og informanten litt mindre tid på hvert enkelt spørsmål enn ved de andre intervjuene til tross for at det ble enkelte oppfølgingsspørsmål. Etter to mindre avbrudd for å sikre god lyd kvalitet, ble dette det korteste intervjuet på 43 minutter. I utgangspunktet hadde jeg tenkt at intervjuene skulle vare i ca. en time med et kvarter fra eller til, men det ble noe forskjell i lengde. Det lengste intervjuet var det tredje intervjuet, på 55 minutter, med de to siste intervjuene havnet et sted imellom disse to. Jeg har altså sikret at hver informant fikk noenlunde den samme tiden til å svare for seg.

Transkribering av intervjuene

Transkribering betyr å gjøre lydopptak om til tekst (Tjora, 2021). Jeg har valgt å transkribere intervjuene mine like etter de ble gjennomført, slik at det jeg husker kommer tett opp til transkriberingen. Informantene mine blir anonymisert til Lærer A, B, C, og D etter når intervjuene ble gjennomført. Jeg forklarte i delen ovenfor at det var forskjellige utfordringer med intervjuene. De utfordringene blir derfor videreført i arbeidet med transkriberingen. Før jeg transkriberingen lagte jeg en oversikt med forklaringer på hvordan teksten skal leses. For eksempel skrev jeg inn «Ehh» når informanten hadde en lengre leting etter ord mens korte nølinger ikke ble inkludert. I muntlig språk blir det en del av slike nølinger. Paranteser (), ble

brukt om viktige bemerkninger eller deler av setninger som manglet et begrep, og trengte at jeg fylte inn et ord. Det siste skjedde bare i enkelte tilfeller.

Et eksempel på bruk av parenteser kan jeg vise ifra tredje intervju: «...når vi har pianoundervisning så setter vi oss i en halvsirkel her (musikklasserommet)». Kursiv brukes som vanlig, hvor det er spesielt trykk på et ord eller en frase. Imens jeg noterte skrev jeg inn korte kommentarer på noe som jeg mente var særdeles viktig eller nært tema. Disse markeringene stod med **rød tekst**, og er ikke en del av selve teksten. Dette gjorde jeg for å få skrevet ned noe av mitt førsteinntrykk om hvordan jeg mente utsagnene traff tema for oppgaven. Etter transkribering, satt jeg spørsmålene i **fet skrift**, for å lettere manøvrere mellom informantene når jeg skulle begynne å analysere innholdet.

Disse valgene har jeg gjort for å få struktur over transkripsjonen, i arbeidet med å analysere teksten. Alle intervjuene var nå blitt transkribert, men kun en tredjedel av det andre intervjuet ble transkribert på grunn av de tekniske problemene jeg hadde med lydopptakeren. For de resterende 2/3 forsøkte jeg å bruke notatene mine, stikkordene, til å kunne beskrive noe av det som gikk tapt. Her begynte jeg med å se i notatene hva slags spørsmål vi snakket om i intervjuet og tolke hva jeg husker ut ifra stikkordene. Jeg noterte stikkordene under hele intervjuet for huske bedre hva som ble sagt. Det gjelder for alle de fire intervjuene mine. De notatene ville da også bli brukt til å kunne lage koder ut av det tapte. Jeg brukte navigasjonsfunksjonen i Word for å kunne navigere i transkripsjonen, og hadde samtidig skriveboka mi lett tilgjengelig. Den inneholdt stikkord som hjalp for å kunne strukturere arbeidet med transkribering av fire intervjuer.

Analyse

I denne delen skal jeg vise hvilken metode jeg har brukt for å komme frem til koder og kodegrupper som kan brukes for å finne det viktigste i svarene til mine informanter. Jeg viser prosessen med å lage kodene, og hvordan disse blir brukt for å finne informasjon og kunne sammenligne lærernes svar.

Arbeid med koding

Målet med kodingen er å få ut essensen i det empiriske materialet, men på samme tiden redusere påvirkningen ifra de forventningene man har fått ifra å lese teori og egne forventninger (Tjora, 2021, p. 218). Her skal man prøve å gå inn i transkripsjonen med et mest mulig åpent sinn. Når jeg skulle begynne med å se på hva som var interessant i transkripsjonen prøvde jeg å finne ord og begreper som stikker seg ut som viktige. Dette kan være alt ifra et ord eller en setning til et avsnitt, og et stort antall koder viser at de er detaljerte (Tjora, 2021, pp. 219-220).

Jeg vil kort forklare hva som kan komme ut av at jeg arbeider med koding av og analysering av transkripsjonene mine, men samtidig tar i bruk gjeldende teori på emnet. Det siste vil jeg i større grad gjøre i etterkant av analysen. Å ville teste implikasjonene ved en teori og bevise at noe i den er feil kalles deduktiv resonnering (Kvale & Brinkmann, 2009, p. 122).

Utgangspunktet er altså å teste om en teori, og de begrepene man tenker kan støtte teorien, er riktig. Samtidig kan teorier og perspektiver bli viktige i løpet av forskningsprosessen og man tar i bruk en abduktiv resonnering (Tjora, 2021, p. 285). Dette er når man finner noe i kodegruppene eller resultatene som passer inn temaet, og man vil se på problemet på en mer teoretisk måte (Tjora, 2021, p. 247).

Det Tjora forklarer tolker jeg som at, når man arbeider med kodingen kan man bli interessert i et tema. Imens man arbeider ser man om det finnes forskning på akkurat det området man er interessert i. Om man finner et sted hvor det ikke direkte er noe teori på det området og er bevisst på at et slikt område kan være interessant for forskningen, kan man ha kommet godt inn i analyseprosessen. En slik abduktiv resonnering er et mål for meg når jeg skal arbeide med resultatene og faktisk bruke gjeldende teori, men samtidig sette spørsmålstegn ved hva forskerne har funnet ut til nå. Jeg beskriver hvordan jeg har behandlet informantenes personvern og deres anonymitet. Jeg kommer også inn på hvordan man kan stole på forskningen jeg har gjort, til slutt i denne methodedelen under «Reliabilitet og validitet».

Å lage kodene

Hermeneutikk handler om å tolke meningen i tekster, og prøve å oppnå en allmenn forståelse av hva tekstene handler om (Kvale & Brinkmann, 2009, p. 69). Her skal jeg tolke transkripsjonen min for å finne ut av hva de egentlig handler om. I denne delen forklarer jeg hvordan kodene mine ble til. De ble til ifra setninger eller avsnitt som jeg ble opptatt av i analyseprosessen. Før jeg gikk i gang med å lage kodene var jeg opptatt av å finne ord som allerede var i problemstillingen eller som var svært nært tema, og jeg ville bruke ord som viste en stor tetthet av mening. Det kunne være at jeg gikk ifra en setning eller flere setninger, for så å skrive opp de viktigste ordene som en kode.

Et eksempel på hva jeg gjorde i denne prosessen dukket opp tidlig i transkripsjonsdokumentet mitt. I det eksempelet snakket informanten min om hvordan man kan behandle en tilbakemelding ifra en elev. Jeg så på hele avsnittet som var interessant for kodingen og skrev inn i arbeidsboka de delene som jeg syntes hadde stor tetthet av mening, eller som beskrev godt hva avsnittet handler om.

Etter hvert stod jeg med kodedelene: «**behandler jeg det svaret med selvsagthet**» og «**å godta de svarene du får da**», men de andre delene av det avsnittet ble sett på som mindre relevant for å forstå hva som var det viktigste i avsnittet. På den måten var de andre delene ikke overflødige for teksten som helhet, men overflødige i mitt arbeid med å korte ned til det aller viktigste og det som kunne bli interessante koder til slutt. I andre tilfeller skrev jeg kanskje opp fem eller seks delsetninger, og strekte under de to eller tre som var best forklarende for avsnittet som skulle bli til en kode.

I dette tilfellet ble koden min i første omgang «**positiv behandling av elevsvar**». På den måten tok jeg med meg det som var det viktigste i koden, på samme tiden som jeg tolket hva som fantes av mening i den. Noen ganger ble det flere forslag til koder, og til eksempelet over var et annet forslag **godta svar**. Igjen syntes jeg denne inneholdt mindre enn den forrige koden min. Etter å ha laget koder for alle transkripsjonene og skrevet de inn i et Word-dokument, gikk jeg over kodene mine en gang til. Her skulle jeg se på om kodene var gode nok til å ha med videre, etter hva jeg tolket som mest relevant for temaet. Jeg så også på om noen av kodene trengte at jeg tolket dem litt mer. For at kodene skulle bli klassifisert som gode, måtte de ha en form for tilhørighet til temaet.

Kodene som ikke var gode inneholdt gjerne «og» samt «eller» mellom to setningsdeler, som viste at kodene ikke hadde blitt kortet ned nok. Eller at jeg som forsker slet med å være

bestemt. De beste kodene var de korte og presise kodene. For eksempel kodene: «**instrument = distraksjon**» eller «**bygger videre på elevenes innspill**». I den førstnevnte er direkte hentet ifra en lærers replikk, men den oppsummerte avsnittet godt, mens den andre koden kan passe godt med første delsetning i problemstillingen min. Begreper og ord som fantes i flere koder kunne gjøre det lettere å sammenligne dem senere i analysen for å se om det fantes likheter mellom kodene, og etter hvert lærernes svar. Dette kunne kanskje føre analyseprosessen i en retning. Jeg endte opp med ca. 90 koder for de fire intervjuene.

For å strukturere og arbeide videre med kodene lager man kodegrupper. Kodegruppene er utgangspunkt for utviklingen av tema i analysen, gir oppgaven struktur og man gjør gruppetester hvor man finner ut om de faktisk skiller seg ifra de andre gruppene tematisk (Tjora, 2021, pp. 229-232). Jeg begynte å få noen tanker om hvordan kodene kunne passe inn kodegruppene allerede i den andre runden med koding. Jeg gikk ifra et større antall forslag til kodegrupper, og slo dem sammen til seks grupper. Her vil jeg gi et eksempel igjen på hvordan noen av disse endret seg:

Når jeg ser på elevens tilbakemeldinger og hvordan de kan påvirke lærernes planlegging har noen av mine intervju spørsmål handlet om lærerens planlegging, noe som har gjort det mulig å lage koder, og igjen kodegrupper. Her har jeg et eksempel på hvordan forslag til kodegrupper ble til endelige kodegrupper. Gruffeforslagene **hensyn ved planlegging av musikktime, hva musikktime inneholder og rammer for undervisning** ble til kodegruppen **planlegging/gjennomføring av time**. Dette var fordi kodene i disse gruppene inneholdt mye av de samme temaene, og det gjorde det mulig å gruppere dem sammen. En annen stor gruppe hos meg var elevmedvirkning. Dette er et tema jeg vil komme tilbake til når jeg skal presentere mine resultater.

Etikk

Tidligere i masteroppgaven fortalte jeg om prosessen ved å finne informanter, og i denne delen vil jeg presentere hvordan rettighetene til disse informantene har blitt ivaretatt. I forbindelse med min metode har jeg tatt ulike pragmatiske hensyn som kan være med på å forklare relevansen og etiske spørsmål, ved måten jeg har gjort min forskning på. Når man stiller seg pragmatiske hensyn, kan man spørre seg hvilke ressurser man har tilgjengelig, hvilken tidligere erfaring og kunnskap man har i møte med det man skal forske på og om det er spesielle etiske hensyn man må ta stilling til når man skal gjennomføre intervjuene (Tjora, 2021, p. 44).

I motsetning til etablerte forskere har jeg som student ikke et stipend for å forske på et felt eller lang tidligere erfaring med emnet jeg skal studere. Derimot har jeg fått faglig støtte ifra veileder og studiested. Når det er sagt, er det like viktig for meg som student og prøve å sikre informantenes rettigheter. Et krav for masteroppgaven er at man skal søke til Norsk Senter for Forschungsdata (NSD), for at de skal vurdere om rettighetene til informantene kan bli ivaretatt og prosjektet vil kunne gjennomføres. Det samme dokumentet ble sendt til mine informanter, etter det ble godkjent ifra NSD.

I dette skrevet informerer jeg deltakeren om hva det innebærer for den å delta i prosjektet. Samtidig informerte jeg om temaet for oppgaven og hva problemstillingen min betyr. I etterkant av dette har problemstillingen blitt presisert, som kommer fram i innledningen av masteroppgaven. Da dette kun er en språklig omformulering, har ikke mine informanter blitt informert om dette i ettertid. Opplysningene om informantene blir behandlet konfidensielt, som betyr at de kan være sikre på hva jeg bruker informasjonen ifra intervjuene til.

For informantenes deltakelse er det viktig at de kjenner til rettighetene deres. Det innebærer at de kan trekke seg ifra intervjuet når som helst og de kan be om å få endret opplysninger om ifra datamaterialet som kan være feil. Rettighetene involverer også at personopplysningene deres vil bli slettet ifra prosjektet, når det er ferdig. Jeg har også vurdert hvordan jeg skal sikre at informantene ikke skal bli gjenkjent når jeg behandler svarene, navnene deres og arbeidsted i den kommende resultatdelen.

Anonymitet er viktig når følsomme temaer tas opp, og intervjueren kan selv sjekke om det er detaljer i sitater eller utdrag ifra teksten hvor en leser av masteroppgaven vil kunne kjenne igjen informanten (Tjora, 2021, p. 190). Når jeg arbeidet med transkripsjonen ifra intervjuene fikk lærerne tilfeldige navn som lærer A og lærer C, og dette er navnene jeg har brukt i analyseringen i tiden etter. På denne måten sikrer jeg anonymiteten deres, og sikter på å la informantens utsagn være det viktige for oppgaven. Når jeg trekker frem hele sitat i resultatdelen, vil de være uberørte. Dette er for å få frem hva de sa på en riktig måte, og tilføre deres stemme inn i oppgaven i tillegg til mine betraktninger.

Reliabilitet og validitet

Validiteten og reliabiliteten er med på å si noe om kvaliteten i forskningen som blir gjort. Med forskningens reliabilitet forsøker man å se på hvor pålitelig forskningen er og da se på om den som har gjort forskningen ikke er styrt av personlige vinklinger når den forsøker å gjøre empiriske funn. De personlige vinklingene kan ha bakgrunn i relasjonen forskeren har til

informantene eller hva slags sitater og observasjoner den velger å vise frem ifra analysen (Tjora, 2021, pp. 263-264). I min oppgave har jeg for eksempel valgt lærere jeg ikke kjenner ut ifra søk på skoler på nettet, men hadde jeg hatt en form for relasjon til dem ville dette har påvirket oppgavens reliabilitet.

Som forsker skal jeg gå inn i intervjuene med et objektivt sinn, men på samme tid gjøre det tydelig for informantene hva som er tema for undersøkelsen og at intervjusituasjonen er basert på gjensidig tillit mellom meg og deltaker. Hadde jeg hatt en relasjon til en av lærerne ville det påvirket hvordan intervjuet ble holdt, og jeg hadde kanskje kjent til noen av deres holdninger om temaet på forhånd. I så tilfelle ville muligens både jeg og informanten ikke ha kommet frem med den samme informasjonen i intervjuet. I tillegg kunne det ha påvirket måten dataene ble analysert på i etterkant, og det ville ha vært fare for favorisering av innholdet ifra det intervjuet.

Validiteten i forskningen er om svarene i forskningen er svar på de spørsmålene en hadde stilt seg, og er kommunikativ når den svarer på et spørsmål i forbindelse med forskersamfunnet (Tjora, 2021, p. 260). Forskeren forsøker å sette seg tilbake og se på om de svarene som kom frem i forskningsprosessen er gode, og om de er tilstrekkelige for hva den hadde hatt en formening om på forhånd. I løpet av arbeidet med metoden i masterprosjektet kan det for eksempel være at svarene man får i intervjuene ikke er tilstrekkelige for å belyse de temaene som man tenkte at problemstillingen skulle handle om. I mitt prosjekt har jeg arbeidet nøye med intervjuguiden og har fått sjekket om spørsmålene ikke tar for seg sensitive personopplysninger, og det har blitt kvalitetssjekket av NSD.

I løpet av arbeidet med masterprosjektet er det mulig man blir revet med i intervjuprosessen til å stille oppfølgingsspørsmål som er mer meningsfullt for lærerens forklaringer om klassen, enn å holde seg tett til de spørsmålene man allerede hadde forberedt. Forskeren må gjøre valg av hvilke spørsmål som skal bli stilt og gjøre notater underveis. Dette for å se om den kan få den informasjonen som er ønskelig ifra informanten. Den må også være forberedt på at informanten ikke kan svare mye om et spørsmål, og innlede spørsmålene på en måte hvor læreren forstår spørsmålet. Et par ganger i løpet av intervjuene mine trengte informantene å få oppklart hva spørsmålene handlet om.

Det kan være ønskelig for at informantens svar skal kunne svare på det jeg som intervjuer faktisk spør om. Dette er to eksempler fra intervjuprosessen som sier noe om hvordan forskerens idé om masterprosjektet kan endre seg underveis i prosessen. Samtidig forteller de

noe om hvilke valg forskeren tar underveis og hvordan selve forskningsprosjektet blir påvirket av de valgene. Jeg merket at min egen komfort rundt situasjonen og løstrevenheten ifra spørsmålene, endret seg ifra første til fjerde intervju. Dette er ting som kan være med på å påvirke validiteten for det kan si noe om hvor forberedt jeg som forsker var i intervjuene.

Valg av metode er noe av det som er med på å underbygge gyldigheten til prosjektet og justeringer underveis er nødvendig (Tjora, 2021, p. 263). Jeg vil holde intervjuer som får frem nyansene i lærernes meninger. Valg av metode er med på å drive prosjektet i en retning, og man bruker metoden som et middel for å få svar på de spørsmålene man har om temaet. I den prosessen er man nødt til å gjøre enkelte justeringer for å få den ønskede retningen. Et eksempel er å gjøre endring i problemstillingen, som ble forklart tidligere.

Når jeg begynte arbeidet med transkriberingen bestemte jeg meg for at jeg skulle trekke frem hele sitater i resultatdelen, de gangene lærerne sa noe om temaet på en spesielt god måte. Leseren vil da i enkelte tilfeller kunne se hvordan læreren sier noe, og få ta del i hva som skjedde i intervjuene. Dette er med på å øke reliabiliteten i forskningen min. I analyseprosessen har jeg sett på kodene og utviklingen av disse på en kritisk måte. Det er siden jeg har gått igjennom dem flere ganger for å sikre at de kunne bli best mulig. Det styrker validiteten at jeg har brukt tid på finne resultater ved å analysere og lese igjennom transkripsjonene flere ganger, og på den måten ikke gå glipp av viktige punkter i disse.

Valgene av de sitatene og kodene som blir med i analysedelen, vil være påvirket av i hvor stor grad jeg mener de er relevante for å besvare problemstillingen. På samme tid ville en annen forsker kanskje sett på transkripsjonene ifra de samme intervjuene på en annen måte. Derfor er en annen ting som påvirker reliabiliteten det å kunne gjøre forskningen tilgjengelig slik at en annen forsker vil ha mulighet for å gjøre lignende forskningsarbeid (Tjora, 2021, p. 264). Denne masteroppgaven vil bli publisert av OsloMet, og i teorien kunne en annen forsker sett mer på temaet om det hadde vært aktuelt. I denne oppgaven sikter jeg på å gjøre de riktige valgene i bruk av metode, som gjør at jeg klarer å få svar på hvordan elevene gir tilbakemeldinger, og hvordan lærerne følger disse opp. En annen forsker kunne ha sett på de samme dataene ifra analysen, og formulert tankene om den på en annen måte. Det er de valgene jeg selv gjør for masteroppgaven, som er med på å gi prosjektet den retningen som viser hva jeg vurderer som relevant for å besvare problemstillingen.

Resultater

Jeg har tatt kodegruppene som utgangspunkt når jeg har prøvd å finne noe som gir relevans for mine temaer, og i denne delen kommer jeg inn på hva de temaene faktisk er. Tjora foreslår at kodegruppene vil kunne danne delkapitler i masteroppgaven, og videre gjør man konsepttester der man kan spørre seg om det finnes en mer generell merkelapp på fenomenet eller problemet (Tjora, 2021, pp. 233-234). I min masteroppgave har tre av kodegruppene blitt delkapitler for presentasjonen av resultatdelen, men for strukturen sin del ble de resterende kodegruppene mer hensiktsmessig å få inn i de tre store delkapitlene.

Jeg er opptatt av å beskrive prosessen, slik at det er mulig å forstå hva jeg har gjort. I en stegvis-deduktive metoden går man ifra det mer teoretiske og til det mer empiriske (Tjora, 2021, p. 20). Dette er siden jeg går ifra en teori hvor jeg i problemstillingen forsøker å finne svar på hva elevens tilbakemeldinger kan ha å si for lærerens planlegging, og lærerinformantenes svar vil kan gi meg noe som kan være med å besvare temaet. Slik gir resultatdelen uttrykk for hva informantene mine har å si om hovedtemaene: tilbakemeldinger, planlegging av undervisning og hvordan læreren forholder seg til elevene.

I forkant av presentasjonen av mine informanter

Her vil jeg først forklare hvordan jeg har brukt kodegruppene mine til å produsere resultatene mine. I prosessen med å finne resultater har jeg prøvd sammenligne gruppene med hverandre for å finne likheter, og se på forskjeller mellom kodene. Noen ganger har selve temaene for kodegruppene vært veldig like, med utsagn som handler om mye av det samme. I starten prøvde jeg å sammenligne koder ifra den samme kodegruppen. Ved andre tilfeller oppdaget jeg noe interessant med den ene kodegruppen, men at det var mer hensiktsmessig å finne en kode som sa noe litt annet om temaet. Til slutt har jeg sett på temaer som gjerne ligger lengre unna hovedtemaene tilbakemeldinger og planlegging av undervisning. Samtidig skulle temaene si noe om hva læreren vet om elevene og hvordan lærerne forholder seg til dem. I løpet av analyseprosessen har jeg funnet ut at jeg som regel tar utgangspunkt i to koder ifra den samme kodegruppen.

Når jeg setter koder ifra ulike kodegrupper opp mot hverandre kan det gi ny informasjon, selv om kjernen i intervjuet fortsatt er en samtale om elevenes tilbakemeldinger. Etter jeg gjorde sammenligningen ville jeg i hver økt lage et foreløpig tema for koden øverst i dokumentet, for så å lage underoverskrifter som er nærere teksten i en annen farge. Jeg understreker med

farger i arbeidsboka for å få oversikt over hva som har blitt brukt, og får oversikt over hvilke koder som er uberørt.

Noen ganger har det vist seg å være lurt å bruke koder ifra forskjellige grupper, i det jeg skal finne empirisk materiale. Dette kan være fordi noen av kodene kunne ha passet inn i flere enn én kodegruppe. Jeg mener det har gjort det enklere for min bruk av sammenligning som metode. Etter hvert som jeg har funnet materiale som er relevant for hovedtemaene tilbakemeldinger og planlegging av undervisning, har jeg gått igjennom hva som kan være interessant i kodene som blir igjen. I den prosessen har sammenligning av koder blitt viktig, og jeg har sammenlignet om kodene forteller noe nytt. Det har blitt sett på om de bryter med noe av det jeg allerede har funnet, eller om de kan være med å støtte et tema som en annen lærer har kommet med.

Lærerinformantene

Før jeg skal gå inn på mine interessepunkter, vil jeg presentere de ulike informantene jeg har intervjuet. Felles for alle av dem er at de er musikk lærere i ungdomsskolen eller har hatt erfaring som musikk lærer. Min første informant, lærer A, er ikke musikk lærer akkurat nå da det er ombygging på skolen, men har nesten 10 års erfaring som musikk lærer ifra tidligere. Han er mannlig lærer i 30-årene, med ett annet fag utenom musikk. Lærer A er selv pianist og er pianopedagog utover lærerjobben.

Lærer B er en lærer i slutten av 40-årene med erfaring i skole siden år 2000, og han har alltid hatt musikk som et av sine fag på ungdomsskolen, der han som oftest har vært kontaktlærer. I dag er han blant annet lærer i matte i tillegg og har musikk noen timer i uka. Han har musikk som grunnfag ifra en tid tilbake og har studert musikk.

Den tredje læreren jeg har snakket med, lærer C, er rundt samme alder som lærer B med godt over 20 års erfaring som lærer på ungdomsskolen. Han er derimot faglærer i musikk og han begynte som ufaglært i starten. Han tok sin utdanning etter den tiden. Han begynte å arbeide på den aktuelle skolen for over 20 år siden, og har sang som sitt hovedinstrument.

Den eneste kvinnelige læreren av mine informanter, lærer D, har også over 20 år i jobben som lærer. Hun har en årsenhet i musikk. Som hovedinstrument har hun sang, og hun har piano som binstrument. Lærer D er kontaktlærer på ungdomsskolen hun jobber på.

Tilbakemeldinger

I denne delen kommer det fram hvordan tilbakemeldingene kan komme til lærerne, og hva slags type elever som kommer med dem. Her kommer det frem hvilke situasjoner lærerne får tilbakemeldingene, hva elevene helst vil gjøre i timen og hva lærerne tenker om elevenes tilbakemeldinger. Informantene mine reflektere rundt hva som er forskjellen på tilbakemeldingene som man får i forbindelse med teoretisk undervisning, og tilbakemeldingene de får i den praktiske delen av undervisningen. Her blir det presentert: Hva gir elevene egentlig tilbakemeldinger om?

I hvilke situasjoner får læreren tilbakemeldingene?

Lærer D forteller om hva slags situasjoner hun får tilbakemeldinger. Tilbakemeldingene hun får, kommer i forbindelse med undervisning. Elevene hennes gir tilbakemeldinger på at de får noe til i en undervisningssituasjon. De tilbakemeldingene hun får der tar hun gjerne med seg i etterkant av et prosjekt. Hun tar med disse videre med tanke på gruppa som kommer etterpå, men skal hun ha samme type opplegg igjen senere tar hun med seg tilbakemeldingene inn i samme klasse.

Tilbakemeldingene i timen kommer som oftest når hun ber om det. Disse kan også komme i skriftlig, i en egenvurdering på en nettside som er felles for skolen. I disse egenvurderingene svarer elevene på hva som er målet deres, hva de liker best å jobbe med og ønsker videre. For henne kommer tilbakemeldingene i samspillsundervisning mer tilfeldig i timen, og kan gjerne være forslag til låter. På den måten er tilbakemeldingene hun får ifra timen viktige for henne, men egenvurderingene gir også informasjon som hun kan bruke til planlegging av undervisning.

Lærer D presenterer hvilke forskjeller det kan være mellom de uformelle samtalene med elever i timen, og de som skjer i utviklingssamtaler. I utviklingssamtaler blir tilbakemeldingene mindre spontane og mer gjennomtenkte. Grunnen til dette er at ting som blir tatt opp der ofte kommer frem til de foresatte. Tilbakemeldingene ifra utviklingssamtaler er da kanskje mer påvirket av sosiale normer for hva man kan si i den situasjonen. I utviklingssamtalene snakker gjerne hun og elevene om innsatsen i faget og hva som skal til for å forbedre seg. Samtalene går altså nøyere igjennom hva som skal til for at man skal forbedre seg faglig, i motsetning til de mer uformelle tilbakemeldingene som kommer i timen. Det kommer frem hva hun sier om de uformelle tilbakemeldingene i den neste delen.

Lærer C forklarer på sin side hva slags situasjoner tilbakemeldinger kan komme i, og hvordan han arbeider for å bli kjent med elevene sine. På starten av året tar han også et slags intervju med elevene, hvor de skriver en liten «fortelling» ut ifra noen spørsmål læreren stiller. Der skriver de om deres musikkpreferanser, og om de har erfaring med instrument ifra Kulturskolen eller i korps. Læreren sier at det å ha tett forhold til elevens musikk er utgangspunktet for faget. På den måten spør læreren elevene om deres musikalske bakgrunn for å bli kjent med deres forhold til musikk. Dette kan være for å bygge en relasjon ut ifra noe faglig.

Lærer C har flere tanker om det å bygge relasjoner ut ifra det faglige. Det kommer frem hvordan han lar forslagene ifra elevene påvirke hva han gjør i undervisningen. Det er også lettere å inkludere elevenes preferanser i musikk enn i andre fag, sier han. Dette er fordi det er mulig å bruke musikken som elevene lytter til i undervisningen. Han mener at læreren hele tiden må være oppdatert på hva elevene lytter til. I tillegg har antall kompetansemål i læreplanen blitt færre, og da synes han det er lettere å drive med dybdeløring.

Tilbakemeldingene kommer ikke bare når elevene lærer noe nytt i faget, men de kan komme rundt vurderingssituasjoner. For lærer B kan elevene få mulighet til å si ifra og reflektere over det faglige i forbindelse med vurderingssituasjoner. Lærer B kartlegger ikke bare kunnskapen til elevene gjennom vurderinger, men gjennom samtaler med elevene. I starten handler det å kartlegge kunnskapen deres om hvilken erfaring de har ifra tidligere med spill på instrument, og så kommer egenvurderinger og samtaler med elevene i etterkant av prosjektene de holder på med.

Et eksempel på en vurderingssituasjon de har er lytteprøver. Altså er læreren opptatt av å samtale med elevene og høre hvordan de synes at det gikk, for å forsterke elevenes læringsprosess. Dette kommer til uttrykk med avgangselevne i 9.ende klasse som er nysgjerrige på hvordan de ligger an i musikk. I samtaler og i egne utviklingssamtaler med elevene åpner læreren opp for å snakke med elevene om vurdering. Han forteller videre om kriterier og hva elevene er opptatt av i forbindelse med vurdering. Han forsiktig med å bruke ordet «innsats» når det gjelder vurdering. Det er et begrep man bruker i kroppsøving, sier han. Han legger imidlertid vekt på elevens holdninger til faget og hvor mye de investerer i det. Lærer B sier at elevene er løpende orientert om hvordan de ligger an med karakteren og de får mulighet til å si hva de synes. Når elevene er løpende orientert om hvordan de gjør det faglig, har de kanskje færre spørsmål om karakterer. Samtaler med elevene individuelt er noe læreren

bruker for å holde dem oppdatert. Elevene får mulighet til å si hva de synes alene med lærer, og de skriver også egenvurderinger om deres egen læring.

Hva handler tilbakemeldingene om?

For lærer D kan tilbakemeldinger komme i timen. I undervisning kan elevene synes at det er gøy når de hører at det blir en sang det de spiller. En vanlig tilbakemelding er at de vil gjøre noe gøy, men hva som er gøy varierer. Ofte er det sangkonkurranse som er gøy. Hun synes at det er en løsning når hun ikke helt får de med seg på det hun hadde tenkt, og dette er noe klassen gjør på slutten av timen. Hun synes at det varierer ifra elev til elev om de faktisk kommer med forslag til hva de skal gjøre i timen, og noen elever sier gjerne at de ikke har noen forslag. En del elever gir altså positive tilbakemeldinger i forbindelse med samspill og det har sammenheng med mestring.

Tilbakemeldingene som kommer i timen, er ikke alltid like konstruktive. For lærer B er for eksempel: «jeg vil ikke ha dans», en vanlig tilbakemelding i timen. Utenom det får han gjerne tilbakemeldinger om karaktersetting ifra sine elever. Lærer B får altså noen ganger tilbakemeldinger som det kan være vanskelig for læreren å vite hva man skal gjøre noe med, og dette er noe som lærer D også har noen tanker om. Hun kommer imidlertid med hva slags situasjoner tilbakemeldingene kan komme i. Negative tilbakemeldinger ifra elevene kan komme når de synes noe er vanskelig eller kjedelig. Det er ofte lyttedelen av faget hun får slike tilbakemeldinger i. På den andre siden sier hun at elevene synes det er gøyere med utøvelsen. Det være seg dans, når de spiller musikk sammen eller komponerer. Lærer D har altså en del tanker om hva slags type opplegg som får frem elevtilbakemeldingene.

Det er ikke alltid at en lærer får med seg elevene på det den har tenkt til på forhånd, og elevene kan også utrykke at de er misfornøyde med noe. Tilbakemeldingene som elevene kommer til lærer D med kan være at de synes noe er vanskelig, at de ikke er interessert i å gjøre det de skal i timen og at de ikke skjønner vitsen med å lære noe. Hun tolker dette som frustrasjon der og da. Tilbakemeldingene ifra elevene kan altså utrykke frustrasjon og at de er ikke interesserte i å være en del av opplegget. Jeg kommer tilbake til hva lærer D gjør med tilbakemeldingene planleggingsdelen av resultatdelen. Lærer B sier noe om hva tilbakemeldingene ifra hans elever handler om. Han får som regel tilbakemeldingene i timen ifra de klassene han er kontaktlærer for. Tilbakemeldingene går som oftest på hva slags aktiviteter elevene vil gjøre. Lærer B opplever altså at tilbakemeldingene handler om hva elevene har lyst til å gjøre i timen.

Lærer C har også tanker om hvilke elever som kommer med tilbakemeldingene i timen, som sier noe om hvilke elever som gir tilbakemeldingene. Han opplever at det ofte er elevene som er motiverte for musikkfaget som kommer med tilbakemeldingene. Ønsker elevene har i hans time, kan være at de spør han om de kan spille av en sang de har hørt på. Dette er en type tilbakemelding vi skal se at alle lærerne kan få i sine timer. Det er altså de motiverte elevene som kommer med tilbakemeldinger om hva de har lyst til å lære mer om. Til sammenligning refererer lærer D mer til elevene som en gruppe som forteller om det er noe gøy de har lyst til å gjøre, eller om dette er noe de ikke vil. Når det gjelder lærer C igjen kommer tilbakemeldingene ifra en elev imens klassen er samlet.

Det er ikke alle av lærer C sine elever som er like motiverte og engasjerte i musikkundervisningen. De mer umotiverte elevene kommer også med sine tilbakemeldinger. Lærer C har for eksempel opplevd en elev som spurte: «Hva skal jeg med musikk når jeg skal kjøre traktor og bli gravemaskinist om noen år?» Læren svarte at det er noe med gleden av å ha spilt på et instrument. Dette er altså hans forslag til hvordan man kan rettferdiggjøre det å ha musikk som fag. Her forsøkte han å introdusere de gode sidene av faget, som han selv har et forhold til, for å være et positivt eksempel for eleven.

Tidligere arbeid påvirker tilbakemeldingskulturen

I denne delen tar jeg for meg noe av lærer A sitt svar på hvordan tilbakemeldingene er i hans klasserom. Han snakker om hvordan den tidligere klassekulturen påvirker hva slags kultur man har for tilbakemeldinger i klassen. Lærer A sier at man må ha en kultur i klassen for å jobbe med innspill, og at de vil bli utfordrende å jobbe med denne kulturen hvis ikke den tidligere læreren har arbeidet med hvor lett det er for elevene å komme med innspill. Han sier at det er viktig at man jobber bevisst med en kultur hvor det er lov å rekke opp hånda, og det er lov å svare feil. I utdraget under beskriver lærer A hvordan det er i en klasse hvor reglene for hvem som gir tilbakemeldinger allerede er bestemt:

Men det er klart at hvis du er musikk lærer og har type en time i uka, da. Og kontaktlærer i den klassen ikke har klart å jobbe med det. Så har du en utfordring. For da har det liksom danna seg en kultur i den klassen at det kanskje bare er 1, 2 eller 3 som rekker opp hånda, og de andre lar være. Enten fordi de ikke tør, de har opplevd å bli ledd av, eller at de bare har blitt så vant til at de tre andre likevel gjør det. De tenker at «ja, da sitter jeg og slapper av litt».

I tillegg sier han at en 10. klassing ikke nødvendigvis er flinkere enn en 8. klassing til å rekke opp hånda. I min teori kommer det fram at det er det emosjonelle klimaet og de uskrevne reglene i klassen er det som er med på å utvikle klassekulturen. Når eleven arbeider med en kultur der det er greit å ta sjansen på å si hva den mener til læreren og de andre elevene, arbeider den med tilbakemeldingskulturen. Lærer A opplever det slik som nødvendig at læreren har arbeidet med disse klassereglene over tid. Lærer A sier at det er kontaktlærerens ansvar at den har jobbet med tilbakemeldingskulturen siden 8. klasse. En lærers måte å være på og holdningene som kommer frem ovenfor klassen påvirker de uskrevne klassereglene i stor grad. Lærer A sin oppfatning er dermed at en god tilbakemeldingskultur er noe man har arbeidet med over tid og at elevens alder ikke er det som bestemmer at tilbakemeldingskulturen har blitt god.

Forskjellen på elevtilbakemeldinger ved teoretisk eller praktisk aktivitet

For å beskrive hvordan elevtilbakemeldingene kan være forskjellige ved teoretisk eller praktisk aktivitet, er det nødvendig å si noe om hva lærerne tenker om planlegging av musikkundervisning og hva de gjør i timen. Lærer B mener at hver enkelt lærer er ansvarlig for å finne ut hvordan den oppfyller læreplanens mål, og de ulike lærerne på skolen velger stoff ut ifra de delene av faget de er mest trygge på, og har kompetanse i. Et eksempel han har for seg og sine kollegaer er at de kjører et rulleringsopplegg om teoretiske emner, hvor de andre musikk lærerne på skolen har om de 4 musikkhistoriske perioder. På samme tiden har de andre lærernes klasser musikkhistorie knyttet til pop og rock. Derfor er det viktig for han med det kollegiale samarbeidet han har med de andre lærerne, og at de ulike lærerne får planlegge undervisning til det området de er best på.

Lærer B skiller særlig mellom elevtilbakemeldingene han får i forbindelse med noe musikkhistorisk og ved praktisk aktivitet. Noen gang «kjører han på» med et opplegg uten å si på forhånd hva det handler om. Da opplever han at elevene gjerne kan være positive i etterkant. Dette gjør han særlig hvis de arbeider med noe musikkhistorisk, for eksempel ved et prosjekt de har hatt om barokken. Da handler tilbakemeldingene ifra elevene om faglige ting som stormannsgalskapen i Versailles og hva de syntes det hadde med musikken å gjøre. Når klassen arbeider med noe teoretisk og de ikke vet så mye på forhånd, blir også tilbakemeldingene ifra elevene annerledes. Hans erfaring er at de er mer positive hvis man spør elevene om noe i etterkant. Han sier ikke så mye på forhånd når han skal innlede slike undervisningsopplegg, da elevene kan ha sine fordommer. På den måten er det kanskje

vanskeligere for elevene å komme med tilbakemeldinger i de timene, enn hvis læreren klarer å få elevene til å komme med tilbakemeldinger som påvirker undervisningsaktivitetene.

Samtidig synes han det er verdifullt å bruke det elevene kommer med når det er snakk om praktisk aktivitet, altså når klassen spiller musikk sammen. Han synes tilbakemeldingene er verdifulle å bruke fordi det ligger en egenmotivasjon i det. Lærer B sier dermed mye om hva som er hans måte å møte de forskjellige delene av musikkundervisningen, men ikke så mye om hva elevenes tilbakemeldinger inneholder i denne omgang. Læreren går altså ofte i gang med et opplegg uten å spørre etter tilbakemeldinger når klassen har teoretiske emner, mens han synes det er verdifullt å bruke tilbakemeldinger når klassen holder på med praktisk aktivitet, som samspill.

Han sier derimot noe om hva det kan føre til å bruke elevens tilbakemeldinger som informasjon til å tilpasse undervisningen. Når man bruker det elevene kommer med viser det at elevene er interesserte og nysgjerrige på noe, og du treffer elevene mer på hjemmebane hvis du lytter til dem. Læreren må ha mulighet for å tilpasse undervisningen:

Lærer B: Hvis det er noen som er ekstremt glad i å danse så skal de kanskje få danse litt mer enn de som er ekstremt uglad i å danse. Kanskje de har lyst til å arbeide med litt andre deler av faget.

Det tolkes som at lærer B er villig til å gjøre faglige tilpasninger for elevgruppa, ut ifra de ulike forutsetningene elevene har. Han tenker dessuten at situasjoner som den i eksempelet ovenfor kan påvirke vektinga av hva han vil gjøre i undervisningen. Denne tilpasningen gjelder også valg av musikk. Lærer B tenker at elevene kan velge musikk selv når de har praktisk aktivitet, eller han er åpen for ideer og innspill der. På den måten skiller han mellom låtforslag som kommer ved praktisk aktivitet og låtforslagene som kan komme ved musikkhistoriske temaer. Dette er siden han er mer åpen for låtforslag og andre ideer elevene kan komme med til samspillsundervisningen.

Elevtilbakemeldinger som særlig gjelder for praktisk aktivitet

For lærer A er der kjempenyttig at elevene kommer med sin musikk til klassen som felleskap. Han sier det er nydelig, om en elev kan spille et instrument. Enkelte elever er veldig gode på et instrument og så er de «svake» i teoretiske fag. Denne typen elever sliter i andre fag, men får virkelig vist seg frem i musikk. Tilbakemeldinger som gjelder praktisk aktivitet i hans timer, kan være at elevene spør om å sette på en låt av en artist i timen. Altså kan disse

elevene dra nytte av at musikk er et praktisk-estetisk fag. De får et fag å se fram til i løpet av uka. Læreren er inne på at musikk er noe eleven kan vise til de andre i klassen som fellesskap.

Lærer C forklarer hva klassen gjør i deres samspillsprosjekt. Elevene begynner å lære 2 akkorder, så 3 akkords sanger og til slutt det han kaller for 4-chords sanger. I lærer C sitt prosjekt er oppbygning av sangene viktig. Det kan være forskjellen i å gå fra et vers til refreng, og på et høyere nivå vers, refreng og så bridge. Det er viktig for lærer C at elevene kan være med å bestemme hva som skal skje i prosjektet. Måten han gjør det på er at han begynner året med å si til elevene at de kan få være med å bestemme hva de skal synge i prosjektet.

Lærer C sier at man må lytte til det elevene har med seg ifra sin musikalske verden. Han beskriver det som å ha med elevenes medvirkning. På samme tid er det læreren som kommer med faglige kompetansen til å få elevene til å forstå delene av faget de arbeider med. Han sier at det er faglig progresjon i å kunne gå ifra en 3-akkords sang til en 4-akkords sang. Lærer C kombinerer den faglige strukturen i prosjektet med elevenes mulighet til å si ifra om hva de har lyst til å spille. Dette er noe han har flere tanker om under avsnittet om låtmedvirkning.

Elevenes tilbakemeldinger til lærer B dreier seg om hva de vil gjøre, i den praktiske delen av undervisningen. Lærer B er en erfaren lærer, og på grunn av erfaringene med hva de har gjort ifra før har han og de andre lærerne egentlig allerede bestemt seg for hvordan deres rutiner med praktiske prøver skal være. Elevene hans er ikke med på å lage kriterier ved praktiske prøver fordi stasjonene og rulleringene lærerne har avtalt med hverandre, har de hatt i såpass mange år. Derfor bruker de stort sett de kriteriene som ligger i dem. Når det gjelder prøver har derfor ikke elevene den store innvirkningen på opplegget.

Lærernes muligheter til å assistere elevene

Lærer C sier at elevene lærer «musikkspråket» hele tiden. De lærer dette gjennom akkorder og blekker, og læreren gjør de oppmerksom på å telle slagene i musikken. Når de bruker dette, får de ut notene og de klarer å musisere. Lærer C sier at dette er nødvendig å lære for å klare å musisere. Et eksempel på en metode han har i møte med dette er å bruke en trommemaskin sammen med eleven for å lære takten og riktig tempo i sangen. På den måten arbeider han og elevene med det faglige. Lærer D på sin side er tydelig på hvilke rammer for undervisning som bør være til stede når elevene skal lære noe musikkfaglig. Hun forteller at klassen hennes er delt opp i 2, når de andre elevene har mat og helse, og da fungerer samspillsundervisningen mye bedre. Når elevene er i halv klasse, får de anledning til å få mer hjelp. Da blir de mer sett

og hørt i alle settinger, sier hun. På den måten kan man si at lærer D får mer tid tilgjengelig til hver elev ved halv klasse. Hun ser forskjellen på det og å ha hele klassen samlet.

I den enkelte timen tar lærer A gjerne imot innspill ifra elevene. Han er klar over at innspillene kan føre klassen ut på en sidevei, men han velger å bygge på disse innspillene. Dette er hvis elevene trenger en oppklaring eller vil tilføye noe i undervisningssituasjonen tar han imot innspill. Man kan si at lærer A er opptatt av å assistere elevene og hva de lurer på i timen, og han er ikke redd for at det går utover hva han hadde planlagt at skulle skje i timen. Lærer C har en litt annen tilnærming til dette. Elever kan komme med lapper for å gi ham låtforslag, han lytter til disse og gjør en vurdering om klassen kan spille de låtene. I noen tilfeller bruker han sangen videre, enten det er bass, i sang eller piano de skal spille på. På den måten setter han seg inn i sangen eleven har foreslått. Et eksempel på dette er når elevene gjorde «Shallow» av Lady Gaga, som læreren tolket som krevende i oppbygning, men læreren forsikret elevene om at de måtte bruke det de allerede hadde lært, og få med seg hvilket slag i takta de skulle spille på. Lærer C tenker altså på hvordan han kan gjøre tilpasninger og forklare til elevene at de har mulighet for å mestre utfordringen ved å bruke det de allerede har lært. Lærer C assisterer elevene med å sette seg inn i sangen og minne dem på hva de kan klare i timen.

Planlegging på bakgrunn av elevtilbakemeldinger

I denne delen kommer det frem lærernes tanker om planlegging, og den forsøker å gi svar på hvordan elevenes tilbakemeldinger påvirker deres planlegging. Det kommer frem hva som er den enkelte lærerens forhold til planlegging, og hvilke tilbakemeldinger som er verdifulle for den delen av lærerens arbeid.

Elevenes forslag til låter man kan bruke i timen, er tilbakemeldinger som lærerne gjerne tar til seg, og vil gjøre noe med. På bakgrunn av dette, fokuserer jeg i hovedsak på hvordan tilbakemeldingene til elevene påvirker planleggingen, og i mindre grad den generelle planleggingen av deres undervisningstimer.

Hva læreren gjør med elevtilbakemeldingene

Lærer A jobber konkret med å bruke elevtilbakemeldingene i undervisningen, men dette er noe han ikke synes han er god nok på. Det er fordi han blir orientert rundt det kompetansemålene inneholder. Et eksempel på hvordan elevene kan være med på å påvirke det som skjer i klassen er at de kan bestemme undervisningsform. De kan være med på å bestemme form på undervisningen innenfor visse temaer eller aktiviteter i den, og han

arbeider med å bli kjent med elevene. Lærer A forsøker med andre ord å ta med seg tilbakemeldingene inn i planleggingen av hva han vil gjøre i timen. For eksempel kan elevene kan være med på å bestemme undervisningsform, innenfor visse aktiviteter.

Lærer D snakker om hvor konstruktive tilbakemeldingene kan være for læreren. Hun sier at om tilbakemeldingene går an å gjøre noe med, er de verdifulle. Temaet beskriver hun på denne måten:

Lærer D: Det er klart, hvis noen har tilbakemeldingen «jeg vil ikke ha musikk», så går det jo ikke an å gjør noe med den tilbakemeldinga.

En slik tilbakemelding forteller kanskje mer om hva som ikke bør gjøres, enn hva senderen vil endre. Gode tilbakemeldinger skal få frem handling og overbevise mottakeren, og på den måten er en slik tilbakemelding mer en ansvarsfraskrivelse enn noe konstruktivt å gjøre noe med. Min teori sier også at det må være rom for å gjøre feil i klasserommet, og arbeider læreren med det over tid vil kanskje eleven i lærer D sitt eksempel prøve og feile i større grad. Prøve og feile, i stedet for å si på forhånd at den ikke vil ha musikk.

Lærer D reflekterer videre rundt hva det å bruke elevenes tilbakemeldinger til planlegging av nye timer føre til. Lærer D sier dette om tilbakemeldinger det går an å «gjøre noe med»

Lærer D: Men hvis tilbakemeldinga går på at, «når vi har lytting så ønsker vi ikke skal ha det så lange økter av gangen, vi vil heller splitte det opp», så er jo det en verdifull tilbakemelding som det går an å gjøre noe med.

Hun sier at det handler om at læreren må kunne endre standpunktet sitt. Her ser vi at tilbakemeldingen kan være konstruktiv, da eleven har et mål med tilbakemeldingen. Den sikter på å overbevise læreren. Slik er det mulig at tilbakemeldingen kan få en konsekvens, om den klarer å overbevise læreren om at det er en ønskelig endring.

Lærer D sier at resultatet av å bruke de «brukbare» tilbakemeldingene, er at eleven føler seg sett og hørt. Hun er enig i mitt utsagn om at man kan komme nærmere klassen og hva eleven trenger, ved å bruke tilbakemeldinger ifra elevene. At en klasse får lov til å komme med sine meninger, kan ha noe å si for tilbakemeldingskulturen. I lærer D sin klasse finnes det two-way feedback hvor både elevene og lærer kan gi tilbakemeldinger, og når ungdomsskoleelevene får økt autonomi når de får komme frem med sine meninger til klassen.

Elevens medvirkning på låtvalg

At elevene kan komme med forslag til hva klassen skal spille og synge er noe som går igjen i lærernes svar. Lærer D reflekterer rundt låtvalgene ved sin planlegging av undervisning til musikkfaget. Låtvalgene hennes blir påvirket av elevenes personlige smak og hva hun tenker at de kan få til. I tillegg blir låtvalgene påvirket av elevenes mulighet for mestring. Når det er snakk om lytting som faglig tema bruker hun verk ifra store og kjente komponister, som Mozart, Bach og Beethoven. Det trenger altså å være låter hun tenker at elevene klarer å spille, og det er hun som bestemmer de musikkhistoriske verkene som klassen hører på ved lytting.

Lærer D sier mer om hva slags materiale hun bruker i den praktiske delen av undervisningen. I samspillsettinger tar hun ofte i bruk 4-akkords sanger, fordi det er lett for elevene å spille. Om det er mulig, lar hun elevene få komme med forslag til sanger de liker. Enkelte ganger kommer elevene forslag til ting de har lyst til å gjøre i selve undervisningstimen. Slik er lærer D inne på at læreren er den som må ta den faglige vurderingen, om de foreslåtte sangene er mulige å spille. Hun sier noe om nivået på materialet og om sangene kan føre med seg mestringsfølelse hos elevene som skal spille dem. Man kan si at hun åpner opp for at elevene kan komme med forslag der det er mulig, men baserer ikke hele undervisningsopplegget på det, som lærer C gjør.

Nettopp lærer C er inne på sider ved planlegging som kan gi bakgrunn for elevtilbakemeldinger, og han forklarer hva han gjør i undervisningen og valg han tar underveis. I hans musikktimer lærer elevene fire instrumenter: trommer, gitar, bass og piano, hvor de begynner med trommestikker på stolen til eleven foran. I løpet av prosessen spør han eleven om hva den føler seg flinkest til, og i så måte får de velge å spille på akkurat det instrumentet utover i prosjektet. Det hele ender med en konsert for resten av trinnet på slutten av prosjektet. Det kommer ikke så mye frem i denne delen av intervjuet hva han og de andre lærerne på trinnet har av forhåndstanker til planlegging, men mye tilrettelegging gjøres underveis. På den måten får elevene rom til å velge å spille på det instrumentet det mestrer best eller har mest indre motivasjon for å lære mer om.

En del av denne tilpassingen handler om lærerens evne til å se hvor langt elevene har utviklet seg i prosjektet. For eksempel blir gruppene til konserten sammensatt av både de som blir flinke på instrumentet og de som ikke blir det, i anførselstegn. For lærer C er det viktig at de klarer å spille den sangen de prøver å spille og kanskje ha fått med seg faglig. For eksempel at

sangen inneholder 16 takter i alt. At elevene har arbeidet med sangene ifra start av, er med på å gjøre det tydelig for dem hva de skal gjøre i prosjektet. Læreren lar musikkfaglige ferdigheter være kriterier for elevenes måloppnåelse. Elevens tilbakemeldinger som er med på å bestemme låtene som klassen skal bruke i den praktiske musikkundervisningen kaller jeg for låtmedvirkning. Det er også gjeldende for begrepet at låtforslagene kommer ifra elevene, og at læreren vurderer om det er noe man kan spille i klassen. I denne resultatdelen kommer det frem at læreren hører på låten og ser om det kan brukes musikkundervisningen til den enkelte klassen.

Lærer C reflekterer rundt hva det å bruke elevenes låter kan føre med seg. Han sier at elevene blir mer nysgjerrige, og at man kan skape motivasjon av å bruke deres låter. Det handler ikke bare om «å gnikke på noen akkorder» til gamle låter, man må faktisk følge med i tida. Lærer C hevder at han alltid har hørt på det som ungdommen hører på. Låtmedvirkning skjer altså når lærer C har sett på om låtene er mulige å bruke i klassen. Han tenker om låtmedvirkning som motiverende for elevene sine, for de forslagene sier noe om tiden de blir brukt i og hva elevene hører på. Lærer C jobber kontinuerlig og er interessert i det elevene kan komme med.

Samtidig synes han at det er vanskeligere å henge med på hva elevene faktisk hører på, å følge med i tida. For eksempel holdt sangene seg lenge på top 20-listene før, og nå hører han gjerne elevene si: «Det var forrige ukes sanger». Uansett opplever han at de fleste ungdommer i dag er opptatt av musikk og han spør gjerne hva slags musikk elevene liker. De låtene som de spiller sammen i klassen vet han at klassen har hørt om før de går i gang med å lære de. For at låtmedvirkning skal skje, er det altså bestemmende om læreren klarer å få et bilde av hva elevene hører på. Dette er vanskeligere for lærer C nå enn før, men han forsøker å gjøre det. Han har forberedt seg faglig på forhånd for å se om låtene kan brukes i klassen. I tillegg bruker han låter som han vet at elevene har hørt før, hvis det er låter som ikke skulle komme ifra elevene.

Hva man kan få ut av å bruke elevenes musikk

Lærer C er svært for at elevene kan ha låtmedvirkning. For elevene sin del synes han det er mer motiverende å bruke sanger som de har et forhold til. Derfor er elevenes forslag til 4-chords sanger ofte utgangspunktet for sangene i prosjektet. Dette er også med på å bygge opp elevenes indre motivasjon, der elevene har lyst til å spille de sangene som brukes i prosjektet.

Lærer C løfter også frem hva som kan være det endelige målet ved slutten av prosjektet og musikkundervisningen. Det er et mål for han at elevene skjønner at de kan spille det de lytter

til. For han handler det om «å gjøre faget interessant», og at man på samme tid har kompetente lærere som kan legge til rette for at elevene får spilt de sangene. Prosjektet er bygget opp rundt elevens låtforslag, men krever at elevene får hjelp av lærere som har den musikkfaglige kompetansen. Til slutt for lærer C, skal vi se at han gjerne tar imot tilbakemeldinger i løpet av prosjektet, og at dette er noe som engasjerer han. Han ønsker gjerne tilbakemeldinger ifra elevene på slutten av en time. Måten han selv forklarer dette, viser noe av hvor åpen og engasjert han er for tilbakemeldinger i prosjektet:

Lærer C: Jo det er ofte det. At det... Du tenker at «okei nå må vi prøve... okei skal vi prøve noe annet?». «Nå har vi spilt dette her». «Nå vil jeg gjerne vite hva elevene synes om dette her. Skal vi prøve en annen sjanger?» ikke sant der.

«Skal vi ha littegranne om country». «Skal vi ha littegranne...» Altså «når dere holder på med instrumentene - hva har dere lyst til å lære for noe?».

Han er åpen for at elevene har lyst til å prøve en annen sjanger enn den de holder på med, og han er interessert i å spørre dem hva de har lyst til å lære. Selv om utgangspunktet deres er låtene som elevene kommer med i starten er han tilbøyelig for tilbakemeldinger på slutten av en time, som kan gi oppklaring om måten de skal spille eller hvilken retning de ønsker å ta låtene de jobber med. Det viktig for han at eleven kan spille musikk som de selv lytter til. At elevene spiller noe som de selv har valgt beskriver han som å ha med elevens stemme i faget. Han mener at det bør være slik i alle fag at man kan kunne påvirke undervisningen. Elevens stemme er at eleven får mulighet til å si hva de synes, og opplegget hans har bakgrunn i elevenes egne låtforslag.

Hvordan læreren arbeider med tilpasset opplæring og forholder seg til elevene

I denne delen skal jeg forsøke å forklare hvordan mine lærerinformanter forholder seg til sine elever. Da mener jeg hvilken kunnskap de har om elevene sine og hvordan deres undervisning kan være med på å støtte opp elevene. Noe som igjen kan si noe om hvor enkelt det er for elevene å komme med tilbakemeldinger i deres timer. Hva slags tanker har lærerne om hvor enkelt det er for elevene å komme med tilbakemeldinger i deres timer, hvordan kan lærerne arbeide for å bli kjent med elevene og deres forhold til musikk?

Tilpasset opplæring

Lærer A snakker om hvordan man kan bruke det elevene sier aktivt og hvilke ting som kan påvirke planlegging av undervisning. Når man tenker på planlegging må man ta hensyn til utstyret man har tilgjengelig og om man har hjelp ifra en assistent. Han sier selv:

Det er stor forskjell å være én lærer og 30 elever eller to lærere og 30 elever.

Andre ting han tar hensyn til er hva han har lært om elevene og deres interesser, og det å ta hensyn til kompetansemålene i læreplanen. Når han skal planlegge er det altså viktig å bruke elevenes tilbakemeldinger og bruke det han har lært ifra relasjonene han har med dem. På samme tid er det lærerens ansvar å se at opplegget er innom kompetansemålene for musikkfaget.

Lærer A snakker om hvordan man kan møte elevene i timen, og kommer med et eksempel som sier noe om hvor sterkt han holder seg til det han hadde planlagt på forhånd. Han prøver å ha «levende undervisning» i møte med elevene, som betyr at læreren gjerne kan hoppe bort til pianoet for å vise en låt eller et faglig eksempel. På den måten bruker man elevene aktivt i timene, og man tillater seg å gå utenfor eget «manus». Dette er altså et valg læreren tar i løpet av timen, hvor han åpner opp for å gjøre tilpasning av aktivitet og mulighet for å gå utenfor det han hadde tenkt.

Han vil basere undervisningen på relasjoner og hva han vet om elevene på forhånd.

Digresjoner, som den lærer A beskriver, er med på å skape engasjement i klassen og elevenes tilbakemeldinger blir tatt seriøst når læreren gir rom for forandring i timen. Det sier noe om hvordan han forholder seg til elevene når han bruker tilbakemeldingene deres selv om det endrer timen. Lærer B prioriterer tid til det praktiske ved planlegging av undervisning, og han prøver å dele opp, forenkle eller tilpasse undervisningen. Det som er viktig for han er å finne ut hvor nivået på musikkundervisningen ligger, for at alle elevene i klassen skal kunne ha noe å gjøre. Han tar hensyn til hvor mye elevene kan organisere selv, når han planlegger undervisning.

Lærer B har altså elevene i bakhodet når han tilpasser de praktiske aktivitetene til elevenes ulike, faglige nivå. Det er særlig viktig for han at alle elevene i klassen skal kunne ha noe å gjøre, og han legger opp til at elevene skal ha autonomi når de får lov til å organisere noe selv. Når de organiserer noe selv er de med på å kontrollere sin egen læring og er nødt til å samarbeide med de andre elevene. Lærer B lar elevene vise selvstendighet i undervisningen og gir dem ansvar for egen læring.

Lærer D har en veldig lik tilnærming til tilpasset opplæring. I starten er hennes måte å kartlegge elevenes kunnskap på og spørre dem om det er noen som spiller et instrument, høre hva slags musikk de liker, og se hva de får til i vurderingene etter hvert. På den måten får læreren forståelse for elevenes forhold til musikk. Ifra starten av samler altså lærer D informasjon om elevene gjennom å spørre dem om deres personlige forhold til musikk. Det er noe som kan komme til uttrykk gjennom elevens tidligere erfaring med å spille på et instrument. På samme måte som lærer B forsøker hun å kartlegge nivået til elevene med deres tidligere erfaringer med instrumenter, men lærer D gir kanskje mer uttrykk for at dette er en kontinuerlig prosess. På samme tid ser lærer B på disse områdene som kilder til planlegging.

Å bygge relasjoner til elevene

Lærer A er inne på hvordan han blir kjent med, og bygger relasjoner til elevene. For å lære elevene å kjenne prøver han å vise forståelse, oppsøke de utenfor timen eller i friminutt. Han sier noe om på hvilken måte han gjør dette. I timen kan de gjøre noe elevene synes er gøy, men som likevel inneholder noe musikkfaglig. På denne måten bygger han relasjoner tidlig:

Lærer A: ... altså en relasjon må til først. Og de kan jeg gjerne bruke ganske mange av de første ukene på. De første ukene av et skoleår. Og så selvfølgelig, er man jo såpass at man kan snike inn det faglige da, det er ikke det. Men det å begynne med, for eksempel Grip Mikrofonen, Beat for Beat, litt sånne ting, musikkquiz. Gjøre noe sånt som elevene synes er gøy men allikevel inneholder noe musikkfaglig. Og le sammen med de, ikke sant. Å tørre å dumme seg ut selv.

Læreren og elevene er innflytelsesfaktorene som er spesielt viktige for at elevene skal ta beslutninger og man påvirker hverandre i de aktivitetene man har felles i klassen. Læreren A bestemmer aktiviteter basert på hvor godt han kjenner elevene og hva de liker. Han kan være et forbilde som tør å dumme seg ut og på den måten oppfordre de andre elevene til lignende adferd, hvor det er lov å gjøre «feil».

Lærer A reflekterer rundt hvordan man arbeider med tilbakemeldingene ifra den enkelte elev. En situasjon der kan være at læreren spør et spørsmål for å få elevene til å gjette. Da vil han behandle det svaret ifra eleven med selvsagthet, selv om det kanskje ikke er riktig. Her er et utdrag ifra samtalen, der læreren gir et eksempel der han spør elevene sine om hvor mange album Beatles har solgt til nå:

LærerA: Lærer: «Ja, hva mener du?». Elev: «Vet ikke». Lærer: «Vel bare si et tall». Elev: «Ja, tusen... Elev: «Ja, tusen. Kjempe!» Det er greit», ikke sant. Det er

selvfølgelig hundrevis at millioner borte ifra det riktige svaret, men det er greit. Det bryr jeg meg ikke om.

Videre i den situasjonen ville læreren fortsette å gjøre det samme med andre elevers forslag. Læreren må jobbe med å godta de svarene den får, sier han. Han synes at dette er noe han kan bli bedre på, og at det også gjelder for andre fag han underviser. På mitt forslag om dette kan handle om elevens erkjennelse, uttrykker han seg enig og mener at det gir eierskap til eleven.

Lærer A beskriver altså hvordan han jobber med elevenes svar i timen, når han ber om et svar. Selv om svarene kan være uriktige gir han elevene sjanse til å komme med det de tror er riktig. Elever responderer på en måte som er i tro med hva de tror på, og når lærer A stiller slike åpne spørsmål og elevene får mulighet til å svare på dem kan de få autonomi. I slike situasjoner arbeider han dessuten med uskrevne reglene som er bestemmende for klassekulturen. Dette er hvis læreren gir respons på hva som er akseptert svare tilbake med i hans klasse.

Hva læreren gjør på bakgrunn av kunnskap om elevene

For lærer A påvirker det undervisningen at man kjenner eleven godt, og det kommer fram hvordan han forholder seg til elevene sine. Hvis en elev spør i timen om han har hørt om en sang eller en artist, setter han gjerne på sangen om han har tid til det. Det har skjedd flere ganger at dette har hendt. Han mener at man kan få tilnærmet all informasjon av elevene når man kjenner de godt. Dette kan påvirke tilbakemeldingene elevene gir:

Lærer A: Måten en elev melder tilbake til en lærer hun stoler på er jo veldig forskjellig ifra måten den eleven melder tilbake til en lærer den ikke stoler på.

Lærer A ser en verdi i det å bruke elevenes forslag til låter, og dette har noe med relasjonen han har til elevene å gjøre. Når han har fått tillit hos eleven, gir den tilbakemeldinger til han på en annen måte. I det tilfellet anerkjenner lærer A elevenes tilbakemeldinger, og velger å gjøre noe med ønskene deres. Vi vet at hver enkelte lærer og elev-interaksjon er med på å bygge klassekulturen, og lærer A er opptatt av å bygge relasjoner med den enkelte elev.

Hvordan elevenes musikkpreferanser kan gi grunnlag for tilbakemeldinger

«I dag konsumerer man musikk», sier lærer C. Det er fordi ungdommer og barn hører på svære spillelister der mange av dem ikke oppsøker hvor musikken egentlig kommer ifra, og de foreslår gjerne musikk til ham som han ikke har hørt om.

Lærer C: Jeg prater ikke så mye om musikk lenger. Jeg spør de om hva de lytter til og sånn der. Noen sier de likte rock – ville de sagt før, men nå sier de en eller annen artist som... Jeg kanskje ikke har hørt om, ikke sant der? Og dette med... For mange av de sier at det skal være bass og det skal være...

Det kan være vanskelig å orientere seg om hva ungdommene hører på, men de har altså tanker om hvordan lydbildet skal være. Selv om det kan være vanskelig, sier lærer C at det er kjempeviktig å høre med dem om det. Kanskje kan dette være en måte å vise at man er interessert i eleven, og dermed bli et middel for å bygge relasjoner i faget. Lærer A er inne på samme tema, om elevenes bevissthet rundt egne musikkpreferanser. Det er en utfordring at ungdomsskoleelevene «ikke vet hva de hører på», sier han. Imidlertid blir mange av elevene mer bevisste på hva de hører på utover ungdomsskolen og mot 10.ende klasse. Han synes også det er et problem at ungdommen ikke egentlig vet hva de hører på, men på samme tid må læreren vise interesse for hva slags musikk de hører på.

Hovedtrekk ifra resultatene

I løpet av denne resultatdelen har det kommet frem en rekke funn som kan være interessante for problemstillingen min. Lærerinformantene mine har svart ærlig på hvordan musikkundervisningen deres er og hva som er viktig for dem. For å konkretisere vil jeg igjen trekke frem noen av de viktigste funnene.

Informantene mine har snakket om hvilke tilbakemeldinger de får ifra elevene sine. Lærer B sine elever kommer med ønsker til aktiviteter de kan gjøre i musikktimen, og han samtaler med elevene om vurderingssituasjoner. Tilbakemeldingene som lærer C får av sine elever, handler noen ganger om at elevene vil gjøre noe gøy, og på den andre siden kommer det mer negative tilbakemeldinger i forbindelse med lyttedelen av faget. Han ber om tilbakemeldinger hvor elevene sier noe om musikkpreferansene sine og om de spiller på et instrument ifra før. I timen kommer tilbakemeldingene ifra de mest motiverte elevene. Lærer A sine elever får lov til å være med på å bestemme visse aktiviteter i timen, eller bestemme vurderingsform.

Informantene har gitt svar på hva som påvirker deres planlegging av undervisning, og hvordan elevene kan være med på å gi tilbakemeldinger som påvirker planleggingen. Lærer C er opptatt av at elevene kan være med på å gi forslag til låter som de kan bruke i samspillsundervisningen. Ved å bruke deres låter mener han at man får frem elevenes nysgjerrighet, som igjen gir økt motivasjon i undervisningen. Lærer D er også åpen for låtforslag i den praktiske delen av undervisningen, men hun kommer selv med

lytteeksemplene når de har lytting i musikkhistorie. Begge gjør en vurdering om elevenes låtforslag kan brukes i undervisningen, og forsøker å bruke sanger med få akkorder.

Informantene mine snakker om hva de kan gjøre med tilbakemeldingene ifra elevene. For lærer D vil tilbakemeldinger som kun uttrykker misnøye være vanskelig å gjøre noe med. Tilbakemeldinger som vil overbevise læreren til endring av en del av timen, tar hun imidlertid gjerne med seg. Det er forskjeller blant lærerne i hvordan de møter tilbakemeldingene. Lærer A forsøker å behandle elevenes svar med selvsaghet, selv om det svaret kan være feil. Han går heller videre med svaret og prøver å skape relasjoner med elevene. Det gjør lærer A gjennom å vise forståelse, og oppsøke de både i og utenfor timen. Hvordan den tidligere læreren har arbeidet med kulturen som klassen har for tilbakemeldinger, er med på å påvirke den nåværende tilbakemeldingskulturen i klassen. Hvordan lærerne er villig til å gå utenfor det planlagte, viser seg på ulike måter. Der lærer A uttrykker vilje til å gå utenfor det han hadde planlagt på forhånd ved å bygge på elevenes innspill i timen, er lærer B opptatt å forenkle og tilpasse undervisningen til klassen og i tilfeller velge å ikke innlede et opplegg på forhånd. Derfor er han kanskje mer fokusert rundt fordelene ved å være nøye forberedt, enn det lærer A er. Når læreren viser interesse for hva elevene hører på, viser den en interesse for eleven. Dette er viktig for både lærer C og lærer A. De synes derimot det er vanskelig å komme inn på hva elevene lytter til siden elevene hører på musikk ifra store spillelister, men lærer C synes at de blir mer bevisst på det utover ungdomsskolen.

Drøfting

I denne delen av masteroppgaven skal jeg trekke linjer mellom forskningslitteraturen jeg har presentert og det som har kommet fram i resultatdelen. Denne delen inneholder temaer jeg skal drøfte i forsøket på å besvare problemstillingen min. Jeg skal belyse hva som er det viktigste i det jeg har funnet ut tidligere i oppgaven min, og gå videre med dette for å se på hvordan elever kommer med tilbakemeldinger i lærernes timer. Videre, skal jeg drøfte hvordan læreren kan ta nytte av å bruke elevenes tilbakemeldinger i planlegging av undervisning.

I drøftingsdelen blir det trukket fram relevante situasjoner ifra mine resultater. Dette er eksempler på situasjoner der elever gir tilbakemelding til læreren, eller hvor lærerne reflekterer over egen praksis med å bruke tilbakemeldingene som en naturlig del av undervisningen. Jeg skal se på hva slags kriterier lærerne har for hva som er gode tilbakemeldinger å bruke, og se på om forskning gir et annet bilde av hva som kjennetegner de gode tilbakemeldingene. Ved drøftingens slutt vil det bli en oppsummering av de viktigste momentene, etterfulgt av en konklusjon som kommenterer problemstillingen. Konklusjonen vil også foreslå hva som kan være interessante forskningsområder for etterfølgende forskning.

Konstruktive tilbakemeldinger

For at lærerne skal kunne bruke elevenes tilbakemeldinger, er et sentralt tema om tilbakemeldingene er gode nok, og om lærerne synes at tilbakemeldingene kan brukes. Tilbakemeldinger som er konstruktive er nyttige og oppbyggende kommentarer, som blir gitt til en annen person for å skape forandring eller hvor de kan velge å gjøre noe på en bedre måte. Vi så tidligere på hvordan læreren som Daniel J. Albert observerte ga konstruktive tilbakemeldinger til elevene, som igjen førte til en følelse av samhörighet i klassen og tvang elevene til å gå utenfor deres komfortsone (Albert, 2020, p. 390). I dette kapitlet skal jeg ved hjelp av mine lærerinformanter stille spørsmål ved hvilke elevtilbakemeldinger som er god informasjon for læreren, som den kan bruke til å gjøre endringer. I tillegg blir det stilt spørsmål ved at læreren til slutt er den som bestemmer.

Tilbakemeldinger det «går an å gjøre noe med»

For lærer D kommer positive tilbakemeldinger ifra elever i forbindelse med samspillsundervisningen. De spør om de kan gjøre noe gøy, som for eksempel sangkonkurranser. Når det gjelder konstruktive tilbakemeldinger trakk hun fram en elev som

sa: «Når vi har lytting så ønsker vi ikke å ha så lange økter av gangen, vi vil heller splitte opp». Hun sier selv at tilbakemeldinger er verdifulle om de «går an å gjøre noe med».

I eksempelet ovenfor har eleven et mål for hva tilbakemeldingen kan endre på og den handler om sak. Tema for Emily Hatch sin forskningsartikkel var hvordan elevene kunne gi tilbakemeldinger til hverandre, men da sier den også noe om hvordan tilbakemeldingene ifra elevene kan være og hvordan de bør trene på å gi tilbakemeldinger. Det kom frem i hennes forskning at elevtilbakemeldingene skal være overbevisende, brukbare og kunne få frem handling (Hatch, 2020, p. 29). I tillegg skal elevene være spesifikke og presise når de gir tilbakemeldinger.

På den måten støtter Hatch de konstruktive tilbakemeldingene, og når det er snakk om tilbakemeldingen ifra lærer D sin elev, er tilbakemeldingen verdifull for læreren siden den har en klar tanke om å få frem handling hos læreren. Tilbakemeldingene er ikke en fraskrivelse av hva elevens oppgaver er i timen, og tilbakemeldingen er spesifikk. Elevenes tilbakemeldinger inneholder forskjellig informasjon som læreren må vurdere om er relevant for den enkelte situasjonen. På den måten er læreren den som bestemmer hva som skal skje med tilbakemeldingen, om den er god nok til at læreren skal gjøre noe med den.

Dette kan kanskje opprette et ujevnt maktforhold mellom læreren og elevene, som kan hindre elevenes medvirkning. Samtidig er det læreren som er ansatt for å gjøre de didaktiske valgene, for hva som skal gjøres med tilbakemeldingen. Uansett må læreren lytte til den ulike informasjonen elevene kommer med, da det kan være relevant for planlegging av undervisning. Hva mer sier forskningslitteraturen om hva som er gode tilbakemeldinger? Betty Ann Younker beskriver lærerens tilbakemeldinger på en måte som godt kan være et eksempel på det som generelt er gode tilbakemeldinger (Randles & Sullivan, 2013). En god tilbakemelding ifra en lærer skal fokusere på hva som har blitt gjort, hva man trenger å gjøre og hva som *kan* bli gjort (Randles & Sullivan, 2013, p. 54). En person som gir en god tilbakemelding sørger altså for å beskrive problemet, hva man trenger å gjøre annerledes og hvilke muligheter mottakeren har for å kunne endre på noe. For en ungdomsskoleelev er det kanskje mye å be om. Læreren bør uansett bruke innspill ifra elevene som informasjon til planlegging, og følge opp innspillene som kommer.

Lærer D opplever også at noen tilbakemeldinger er vanskeligere å gjøre noe med. Dette er noe hun forsovet har flere eksempler på. Det kan være at elevene sier at de synes noe er kjedelig, ikke skjønner vitsen med å lære eller at noe er vanskelig. Selv disse tilbakemeldingene kan ha

grader av konstruktivitet i seg, men det kommer igjen an på hva slags mål eleven har med tilbakemeldingen, og på hvilken måte den formulerer problemet til læreren. Når elevens tilbakemelding er at noe i timen er kjedelig eller vanskelig, må læreren ta dette på alvor. Samtidig må læreren kreve at eleven gir tilbakemelding på noe spesifikt. Når eleven formulerer mer utdypende hva de synes er vanskelig, kan det bli enklere for læreren å forstå problemet. På den måten kan den få oversikt over situasjonen, eller problemet som oppstår.

Lærer D synes det er verdifullt å bruke elevens tilbakemeldinger når det er tilbakemeldinger som det «går an å gjøre noe med». Tilbakemeldinger som er spesifikke og klarer å overbevise på en konstruktiv måte, kaller hun for de «brukbare» tilbakemeldingene. Lærer D mener at eleven føler seg mer sett og hørt etter hun har brukt de «brukbare» elevtilbakemeldingene i undervisningen. På den måten får elevene være med å påvirke undervisningen. Hvis mønsteret var slik, at det bare var lærer D som ga tilbakemeldingene i hennes klasse, ville elevene fått en passiv stemme og hemmede muligheter for læring (Tan et al., 2019). Tvert imot forsøker lærer D å ta elevenes tilbakemeldinger på alvor, og både elever og lærer gir tilbakemeldinger i hennes timer. Derfor tar hun i bruk two-way feedback i sin utvikling av undervisning.

Når elevene får lov til å artikulere meningene deres i klasserommet og samtidig lytter til hva læreren sier, viser de evne til selvregulering og blir mer selvstyrte (Tan et al., 2019, p. 180). Ved å legge til rette for at både elevene og læreren kan gi tilbakemeldinger til hverandre, samtidig som læreren gir elevene rom til å uttrykke hva de synes ovenfor læreren, blir det enklere å ha en samtale for både læreren og klassen. Gjensidige tilbakemeldinger sammen med elevenes utviklede autonomi, gjør at elevene har evne til å ta egne valg, motstå press ifra andre i klassen, og stå opp for seg selv.

At det blir enklere å ha en samtale mellom læreren og elevene på grunn av two-way feedback, bør være et mål. Samtidig er det ikke slik, at bare man klarer å gi elevene rom til å gi tilbakemeldinger til læreren i timen, så klarer man å ha gode samtaler i klassen. Læreren må stille spørsmål for at elevene skal utvikle kritisk tenkning (Warnet, 2020, p. 14). På den ene siden har læreren ansvaret for å komme med åpne og engasjerende spørsmål som inviterer til samtale. På den andre siden må elevene tenke kritisk for å vurdere om det er noe de kan gi tilbakemelding på.

For å opprette samtale og gode tilbakemeldinger i klassen må læreren stille gode spørsmål, og elevene må tenke kritisk. Et forslag kan være at læreren har snakket med elevene om hva hun

vil ha tilbakemeldinger på. Videre stiller hun spørsmål, imens elevene vurderer kritisk ut ifra det klassen allerede har blitt enige om at de skal gi tilbakemeldinger på. Det store spørsmålet er hvilke tilbakemeldinger læreren faktisk bruker, og om hun tenker at tilbakemeldingene som ikke er like gode også gir informasjon hun kan bruke for å tilpasse undervisningen til klassen. Eller om hun tenker at den informasjonen kan brukes til planlegging av timer. Lærer D sier i hvert fall at hun tar med tilbakemeldingene videre hvis hun skal ha samme type opplegg senere, i samme klasse.

Elevers tilbakemeldinger og lærerens tilpassede opplæring

Samtidig er det ikke alltid at eleven har et optimistisk syn på aktiviteten de holder på med. Den kan også utrykke frustrasjon mot læreren og situasjonen. I timen kan lærer B få tilbakemeldinger som «jeg vil ikke ha dans». Jeg argumenterer for at denne tilbakemeldingen ikke er konstruktiv, det er vanskelig for læreren å gjøre noe med tilbakemeldingen. Læreren kunne selvfølgelig spurt eleven på tomannshånd om hvorfor den ikke vil ha dans i musikkundervisningen, men da ville læreren brukt mye av klassens tid på å forklare hvorfor klassen skulle ha noe som læreren allerede hadde bestemt. Samtidig er lærer B klar på at han er villig til å gjøre faglige tilpasninger ut ifra den enkelte elevgruppa. Dette siden han tenker på hva elevene sier at de liker, og han vet hva de er flinke til når klassen har praktisk musikkundervisning sammen.

Samtidig uttrykker tilbakemeldingen «jeg vil ikke ha dans», en frustrasjon ifra elevens side. Den er kanskje ikke så konstruktiv å gjøre noe med og det kan gå utover hva lærer B allerede hadde tenkt at timen skulle inneholde. Hvis læreren derimot bruker tid på relasjonen til eleven, kan den kanskje komme til bunns i hvor frustrasjonen ligger. Lærere som klarer å ha et personlig forhold til elever er behjelpende og emosjonelt engasjert i elevene sine (Terje Manger et al., 2020, p. 72). Læreren vil prøve å hjelpe eleven, og kan bli både glad og sint av elevenes kommentarer, fordi den bryr seg om eleven. Læreren vil kanskje knytte tettere bånd til elevene i klassen, hvis den også bruker tid på de mindre konstruktive tilbakemeldingene.

Spørsmålet blir igjen om læreren skal kommentere tilbakemeldingen i timen, når dette går utover resten av klassens tid. Kanskje kan situasjonen heller bidra til en diskusjon i klassen, om hvorfor elevene synes at det er viktig å lære om musikk. Her kan læreren komme med sitt syn. I musikkundervisningens fagdidaktiske tradisjon har *scientia* på den ene siden representert hvordan musikkfaget kan læres gjennom teoretisk kunnskap, som for eksempel

musikkhistorie (Ingrid Maria Hanken & Johansen, 2018, p. 32). Helt på den andre siden har man ars, hvor musikkfaget skal handle om elevens musikalske opplevelser og erfaringer.

Når læreren er tydelig på at musikkfaget er noe som er viktig å lære om, og musikkundervisningen like gjerne kan handle om opplevelsene og følelsene rundt det å høre musikk som det å lære om musikkhistoriske perioder, kan læreren også få høre elevenes tanker om musikkfaget. Da kan kanskje den enkelte eleven reflektere rundt hva den selv mener er viktig, enten den bidrar med mange eller få tilbakemeldinger i klasserommet. I dette tilfellet kan i hvert fall musikkundervisningen dreie seg om hvordan elevene selv opplever musikken. Lærer B sine elever gir tilbakemeldinger om aktiviteter de har lyst til å gjøre, men frustrerte elever kan komme med tilbakemeldinger som «jeg vil ikke ha dans». Læreren bør prøve å bruke elevenes tilbakemeldinger og kunnskap han har om dem, til å planlegge aktiviteter for elevene som passer den enkelte klassen. Undervisningsaktiviteter som passer for den enkelte eleven (Terje Manger et al., 2020).

Vi skal gå mer inn på hvordan han sørger for tilpasset opplæring i klassen, og så vende tilbake til temaet konstruktive tilbakemeldinger. Når lærer B vet hva slags nivå elevene ligger på når det gjelder spill på instrumenter, forsøker han å tilpasse undervisningen etter nivået han opplever at de er på. Tilpasset opplæring, som er tilpasset den enkelte elevs forutsetninger og evner, gjør at hver elev har mulighet til å delta i det faglige og sosiale felleskapet på skolen (Terje Manger et al., 2020, p. 37). For at lærer B skal sørge for tilpasset opplæring til sine elever er han altså opptatt av hva han tror de kan få til. Han sier ikke så mye om hvordan han tilpasser opplegget til hver enkelt elev, men han har nok tanker om hva de ulike elevene i klassen hans har mulighet til å få til.

Det foregående, handler mest om hva slags tolkninger lærer B har om sine elever, og ikke så mye om hvordan de selv har gitt tilbakemeldinger om hva de kan få til eller organisere selv. Informasjonen som lærer B planlegger sine timer ut ifra, får han ifra samtalene han har med elevene sine om vurderinger. Tilbakemeldingene som handler om hvilke aktiviteter elevene vil gjøre, gir også informasjon som han kan bruke til sin fremtidige planlegging. Det kommer også frem at det er verdifullt for han å bruke tilbakemeldingene som elevene kommer med i den praktiske delen av undervisningen. For han er det verdifullt å bruke sanger som elevene foreslår. Det jeg vil frem til her, er at lærer B har mye informasjon om hva elevene i klassene hans har lyst til å gjøre i timene, men det kommer dessverre få eksempler på hvordan han konkret bruker elevtilbakemeldingene til planlegging av sin undervisning.

Han bruker nok i større grad informasjonen han får ifra samtalene om vurderingssituasjonene, og hva elevene sier at de er interessert i å gjøre i den praktiske delen av undervisningen, som informasjon til tilpasset opplæring. Et opplegg som er tilpasset ut ifra klassens nivå og hva de klarer å organisere selv. På den ene siden har læreren ønskene som kommer ifra elevene om hva de vil gjøre i timen, og på den andre siden har han kunnskapen om hva elevene kan få til. En lærer må gjøre valg som passer med elevenes forutsetninger og evner. Han må tenke på hvordan han kan tilpasse undervisningen, slik at hver enkelt elev har mulighet til å kunne klare de faglige utfordringene de står ovenfor. Lærer B sin måte å gjøre dette på er å gjøre faglige tilpasninger, enten det er aktiviteter elevene liker å gjøre godt eller vegrer seg for.

Lærere B forteller at han er opptatt av få finne ut hvilket nivå musikkundervisningen har, og at alle skal kunne ha noe å gjøre. Han sier at han forsøker å forenkle og tilpasse undervisningen dersom det er nødvendig. Det kan vise at han er opptatt av tilpasset opplæring og elevenes muligheter for å lære. Dette kan igjen si noe om hva slags forventning han har til elevene sine. Thronsdens påpeker at forventningene som læreren har til elevene, er med på å påvirke deres motivasjon og kan endre deres mestringsforventning (Thronsdens, 2011, p. 172). Lærer B har mål om at nivået på undervisning gjør at de skal klare å mestre aktivitetene, og om tilbakemeldingene han gir fokuserer på mestringen til elevene, vil det være positivt for elevens interesse for faget og glede i aktivitetene.

Elevene forteller lærer B hvilke aktiviteter de har lyst til å gjøre i timen, og han forsøker å tilpasse og forenkle undervisningen. På en side kommer det frem i intervjuet hvordan han gjør dette. Tilpasset opplæring er å tilpasse undervisningen til den enkelte elevs forutsetninger og emner slik at hver enkelt elev har mulighet til å delta i det faglige og sosiale felleskapet i skolen (Terje Manger et al., 2020, p. 37). Han er også åpen for å tilpasse det faglige på ulike måter mellom klassene, for om klassen er lite glad i å danse skal de få lov til å «arbeide med litt andre deler av faget», hvis læreren tenker det er mulig. Dette leder oss inn på lærerens tanker om planlegging av undervisning og hvordan han tenker at musikkundervisningen skal være. De gangene elevene forteller om aktiviteter de har lyst til å gjøre, kan læreren vurdere om dette er noe han vil bruke tid på i undervisningen. Det lærer B kommer med i intervjuet viser at han hører på hva elevene er interesserte i å gjøre.

Låtmedvirkning

Vi skal over til neste drøftingstema. Elevenes forslag til låter er et område som samtlige av mine lærerinformanter sier noe om. At elevene kan komme med låtforslag tyder på at elevene

får lov til å ha innvirkning på hva som skjer i timen, og påvirker lærernes undervisning i varierende grad. I resultatdelen definerte jeg begrepet låtmedvirkning som de elevtilbakemeldingene som er med på å bestemme låtene som skal brukes i den praktiske delen av musikkundervisningen. Det gjelder også for låtmedvirkning at læreren må være interessert i å finne ut hva elevene hører på selv. Hvordan lærerne arbeider med å bruke elevenes forslag til undervisningslåter, kommer jeg inn på i delen under.

Elevene får musikken de hører på inn i skolen

Lærer D mener at låtene hun velger for undervisningen blir påvirket av hennes personlige smak og elevenes mulighet for å mestre låtene. Lærer D er opptatt av at det er låter som elevene vil klare å spille og kunne få en mestringsfølelse ut av. Peter De Vries undersøkelse om hvordan unge bruker musikk i og utenfor skolen, viser en rekke eksempler på hvor viktig musikk er for skoleelever. Han fortalte om en elev som hørte på musikk i bilen med en gang den var ferdig på skolen fordi den ikke fikk lov til å høre på musikken sin på skolen (Vries, 2010, p. 6). Burde lærerne på den australske skolen spørre seg: Er dette med på å lage et skille mellom musikken elevene hører på og den lærerne velger å bruke i undervisningssammenheng?

Lærer D er imidlertid åpen for at elevene kan komme med forslag til låter, samtidig som hun har kriterier for hva hun mener at er lurt å bruke i undervisningssammenheng. Når det gjelder spørsmålet om det blir et skille mellom musikken som blir brukt i undervisning og den elevene faktisk hører på, bør kanskje lærerne være med på å besvare. Det er de som tar vurderingen om låtene kan brukes i skolen. Åpner man opp for låtmedvirkning, kan musikken som eleven hører på utenfor skolen ta steget inn i undervisning, etter elevenes forslag i timen og etter lærerens gjennomgang av låtene. Lærer D er opptatt av at det er låter som elevene vil klare å spille og kunne få en mestringsfølelse ut av. Der er det et spørsmål blir aktuelt: Vet elevene hvilke kriterier som lærer D har for hvilke låter hun faktisk bruker i undervisningen? Læreren gjør vurderinger om låtene er mulige å spille, og er orientert rundt nivået på sangene. Elevene på sin side, vet ikke hvilke forslag som kommer igjennom, og de må kanskje prøve å gjette hvilke låter hun er interessert i å bruke om hun ikke har satt klarere kriterier for hvilke sanger som kan brukes. Det kommer ikke frem i intervjuet.

Det andre spørsmålet som byr seg, er: Blir det fortsatt et skille mellom musikken elevene hører på og hvilken musikk som faktisk ender opp med å bli brukt i undervisning? Læreren er fortsatt den som velger å om låtene skal bli brukt eller ikke. Etter eksempelet til De Vries,

hvor musikk var det først eleven valgte å gjøre så fort den ble ferdig med skolen, er det viktig at læreren sørger for at elevene også kan få den musikken inn i undervisning.

Elevenes motivasjon og en lærer som spør

For lærer C er elevenes låtmedvirkning med på å bestemme hvordan resten av opplegget skal bli. Det første læreren gjør i starten av året er at de skriver til læreren om deres musikkpreferanser og om de har erfaring med å spille instrument eller å spille med andre utenfor skolesammenheng. Elevene kan komme med lapper for å gi ham forslag til låter. Ut ifra det gjør læreren en vurdering om det er låter som klassen kan spille, som igjen blir sangene som brukes i samspillsprosjektet. For han er det viktig at elevene forstår at de sangene som de selv hører på, kan det være mulig å spille selv. Han hevder at elevene blir mer nysgjerrige og motiverte av at man bruker deres låter i undervisningen, og det er enklere å inkludere elevenes musikkpreferanser i musikkfaget. Det er på grunn av muligheten til å bruke musikken som elevene hører på selv i undervisning. Han mener læreren må være oppdatert på hva elevene lytter til, men det vanskeligere å følge med på det nå enn før. Læreren ansvar er å bruke den faglige kompetansen som gjør at elevene får mulighet til å spille sangene. Tan er inne på at når læreren er erkjennende i språket vil elevene få større autonomi og indre motivasjon for å delta i aktiviteten (Tan et al., 2019, p. 172). At lærer C inkluderer elevenes låter kan man argumentere for at gir elevene større autonomi. De får lov til å være med å bestemme hvordan en liten del av opplegget skal se ut.

Videre gjør lærer C en vurdering om elevene kan spille disse låtene. Her også blir det derfor læreren som bestemmer hvilke låter som skal brukes til slutt. Samtidig er læreren ute etter å få forslag som en forhåndsbestemt del av planleggingen. Han spør elevene skriftlig i starten av prosjektet. Han vil at elevene skal komme med forslag for å finne en verdi i å kunne spille på de låtene som de selv hører på. Hvis elevene verdsetter det å holde på med aktiviteten er det større sjanse for å få et internalisert forhold til den. Internalisering handler om å ta inn en verdi eller regulering inn til seg selv, og har man regulering gjennom identifikasjon aksepterer man aktiviteten som sin egen (Ryan & Deci, 2000, pp. 71-72). Selv om elevene i klassen kan være ytre motivert for å gjøre aktiviteten, kan de på den måten akseptere det som sin egen oppgave at de skal gjøre den. Det blir greit for de å utføre den, selv om målet kanskje er en karakter. Grunnen til at jeg trekker frem dette er at når lærer C sørger for at elevene kan få spille sin egen musikk er det større sjanse for at de ser en verdi med det. Muligheten er større for at de har et nærere og mer personlig forhold til disse låtene. I hvert fall er det musikk som springer ut ifra en elev i klassen.

På samme tid er det slik at når læreren har bestemt disse låtene, så skal disse brukes i hele prosjektet. Her lurer jeg på hvilken stemme elevene har i etterkant til å påvirke det musikalske som skjer i arbeid med disse låtene. Det blir nærliggende å spørre, om læreren da åpner for at de kan komme med tilbakemelding på hva som skal skje med låtene utover prosjektet.

Poengene som kommer frem i Randles & Sullivans tekst om hvordan elevene skulle støttes i komponering, kan også være gjeldende når man skal drøfte lærer C og hans samspillsundervisning. De skrev at det er lurt å gi eleven mange alternativer og spørre dem om hvordan stykket skal gå, og de får derfor mulighet til å velge selv (Randles & Sullivan, 2013, p. 52). På samme måte som i komponeringsundervisningen, kan lærer C spørre elevene sine om hvordan de vil at sangen skal utvikle seg. Han kan legge opp til at det finnes alternative måter å spille sangene på.

Da må læreren igjen tenke på de ulike elevene i bandgruppen sine forutsetninger. Læreren spør i alle fall elevene om hva de tenker. Han spør dem om de har lyst å prøve en annen sjanger og hva de har lyst til å lære. Samtidig har det kommet frem at elevens forslag til låter er utgangspunktet for hva de skal holde på med i prosjektet hans. En lyttende lærer som stiller åpne spørsmål og lytter til hva elevene har å komme med forsterker deres autonomi (Tan et al., 2019, p. 180). Lærer C legger til rette for at elevene kan være med på å påvirke hvilke låter elevene skal spille, ved å lytte til elevenes forslag. Det er læreren selv som åpner for at elevene kan ha låtmedvirkning, og på den måten legger han til rette for elevenes selvstyring.

Videre vil jeg se på hvordan lærer C sine elever kan bli påvirket av ytre faktorer og hans rolle i å spørre elevene om hva som motiverer dem. Deretter se på muligheten han kan ha for å legge til rette for tilbakemeldinger, i hans klasserom. Når en elev handler ut ifra sine egne interesser og aktiviteten i seg selv er en belønning, er den indre motivert, og en elev som vil ha en belønning eller vil unngå straff har ytre motivasjon (Woolfolk, 2014, p. 275). Jeg vil påstå at lærer C sitt opplegg forsøker få eleven indre motivert. Elevenes egne interesser blir ivaretatt når de får velge hva de skal spille i prosjektet hans. Dersom eleven selv er interessert i å gjøre handlingen, kan det være at den får et integrert forhold til den. Det finnes grader av hvor internalisert forhold man har til en aktivitet, altså at personen ser en verdi med å utføre handlingen (Ryan & Deci, 2000). Hvis den har et internalisert forhold til handlingen, kan den fortsatt være ytre motivert. Med andre ord er det ikke enkelt å vite om elevene faktisk er indre eller ytre motivert for instrumentspill i samspillsprosjektet. Derfor blir det trolig lærerens ansvar å følge opp elevene ved å spørre dem hva slags forhold de har til aktiviteten. Da får den vite hva som motiverer elevene, og hvilket mål de har i deres deltakelse i prosjektet. Å

spørre elevene om hva som er deres forhold til musikk er noe lærer C gjør, men for mange elever er det noe nytt å spille på instrument eller å spille med andre.

Spørsmålet her er: Hva skal til for at en elev skal bli indre motivert? Det vi vet ifra forskningslitteraturen er at en ungdom som er indre motivert har glede av lærestoffet i faget (Roland & Bru, 2019, p. 50). Samtidig kreves det behjelpende forhold som kan være opprettholdende for den indre motivasjonen, og tilbakemeldinger som krever endring virker negativt for den indre motivasjonen (Ryan & Deci, 2000, p. 70). De behjelpende forholdene kan være subjektive normer, som læreren (Yoo, 2020). En indre motivert elev har interesse og glede av å jobbe med musikkfaget. En lærer som gir trygge rammer og viser kompetanse i musikkfaget vil kanskje være med på å opprettholde den indre motivasjonen hos eleven. Å skape en indre motivasjon hos eleven er derfor vanskelig på kort sikt, men å være med på å støtte opp det gode forholdet som en elev allerede har til musikk, er kanskje enklere.

Læreren kan ikke forvente at alle elevene i klassen har indre motivasjon for å drive med musikkaktivitetene. I alle fall forsøker lærer C å bruke hva elevene selv kan være interessert i. Feilmarginen her kan være at alle elevene ikke trenger å ha de samme musikkpreferansene og være motivert for å spille de sangene som de andre elevene foreslår. Lærer C er også åpen for andre tilbakemeldinger i timen. På slutten av en time får han gjerne tilbakemeldinger som kan gi oppklaring på måten elevene spiller, eller hvordan de tenker å arbeide med låtene videre. Han spør elevene om de lyst til å prøve en annen sjanger. Derfor kan man si at lærer C legger til rette for at elevene kan komme med tilbakemeldinger i den aktuelle timen. Når det gjelder planlegging går han igjennom låtene for å se om klassen kan spille disse. I tillegg til å åpne for at tilbakemeldinger kan komme, må han snakke med enkeltelever om hva de synes om det som skjer i undervisningen. Han må høre med de om hva som motiverer dem.

Klassekulturen i møte med elevenes forutsetninger

For lærer A handler det ikke nødvendigvis om å bruke elevenes låtforslag til et prosjekt, men om en elev spør han om en det er en artist eller sang den har hørt setter han gjerne låten på i timen. Det er kjempenyttig at elevene kommer med sin musikk til klassen som felleskap og nydelig er det om en elev kan spille et instrument ifra før, forteller han. Samtidig synes han det er utfordrende at mange av elevene «ikke vet hva det hører på». På samme tid vil han vise interesse for musikken som de hører på.

Lærer A viser at han er opptatt av å inkludere elevens tilbakemeldinger, når han setter på elevens musikk i timen. Dette har med å være et eksempel for elevene å gjøre. Han kan

påvirke utviklingen av klassekulturen deres. Klassekulturen blir konstruert blant annet gjennom interaksjonene mellom lærer og elever, elevenes rettigheter, normer og rutiner for hvordan man skal oppføre seg i klassen og her er lærerens holdninger en stor påvirkningsfaktor (Albert, 2020, p. 384). Læreren bestemmer altså ikke klassekulturen alene, men den blir bestemt gjennom interaksjonene mellom lærer og elever, og lærerens holdninger. Om lærer A klarer å være et godt eksempel for hvordan man kan være åpen for å lytte til forskjellig musikk i klassen og verdsetter disse tilbakemeldingene, kan det påvirke de uskrevne reglene om hva som er akseptert å gjøre i klassen. I en klassekultur hvor slike tilbakemeldinger er akseptert og elevene føler at de kan komme med forslag, kan gjøre det lettere for at elevtilbakemeldinger kan finne sted i klassen generelt.

Samtidig bør læreren spørre seg hvordan elevens ulike forutsetninger kan påvirke om de klarer å komme med innspill. Elevforutsetningene er egenskapene, ferdighetene, holdningene og kunnskap som elevene tar med seg inn i musikkundervisningen (Ingrid Maria Hanken & Johansen, 2018, p. 46). Elevenes kognitive forutsetninger varierer sterkt med alderen, som deres evne til å forstå forklaringer, konsentrasjonsevne og evne til problemløsning. Altså trenger læreren å vite at ungdommene i klassen er på et forskjellig modenhetsnivå. De kan ha ulik evne til å konsentrere seg om, og forstå det som bli sagt ifra tavla. Når læreren er klar over disse forskjellene, er det kanskje enklere for den å tilpasse det faglige på en måte som alle elevene i klassen har mulighet til å forstå (Terje Manger et al., 2020).

I så tilfelle har hver enkelt elev i klassen større mulighet for å komme med innspillene læreren ønsker. For lærer A er det ønskelig at elevene kommer med sin musikk, og han setter gjerne på en låt i klassen. Da blir det viktig å inkludere elevens forslag uavhengig av modenhetsnivå, idet han skal arbeide med tilbakemeldingskulturen. En lærer bør selvfølgelig vurdere seriøsiteten i forslaget som kommer, men den kan tenke på måten den reagerer når eleven kommer med en låt den har stor tro på.

Om klassekulturen og det sosiale samholdet er konstruert på en slik måte at elevene har lov til å gi tilbakemeldinger til læreren om hva de hører på, kan den samme klassekulturen påvirke hvordan det er akseptert at elevene viser frem noe de kan på et instrument. Lærer A ser på det som verdifullt at en elev allerede kan spille et instrument, ifra aktiviteter den holder på med utenfor skolen. Subjektive normer er innflytelsesfaktorene som er særlig viktige for hva som påvirker en person til å ta beslutninger, og det kan være både lærere og medelever (Yoo, 2020, p. 20). Elevene har særlig innflytelse på vennene de har i klassen og om de fortsetter med musikkaktiviteter utenfor timene (Yoo, 2020, p. 22). På den ene siden er det viktig at

læreren støtter opp at elevene kan spille et instrument og kan bruke det eleven har med seg av kunnskap i timen. Dette er på grunn av innflytelsen læreren har på beslutningene eleven tar, og at den greier å støtte den i at det er akseptert å komme med musikk i timen. På andre siden blir elevene påvirket av vennene de har i klassen. Yoo viser at vennene i klassen har innflytelse på om de fortsetter med musikkaktivitetene de holder på med utenfor timen, og da er det viktig at man skaper en klassekultur hvor det er greit å holde på med musikk og kunne vise hva man holder på med til resten av klassen.

I De Vries undersøkelse om elevers forhold til musikk var musikalske aktiviteter, som dansing og skolekor, dessuten arenaer hvor vennskap kan bli laget (Vries, 2010, p. 13). Derfor argumenterer jeg for at man også i klassen må arbeide med hva som er aksepterte tilbakemeldinger å komme med i timen. Kanskje bør man også snakke om hvilke aktiviteter man holder på med, utenfor skolen. I en situasjon hvor man snakker om hva som er greit sammen i klassen, blir kanskje elevene mer kjent også. Samtidig bør samtalen ledes av en tydelig lærer som lytter til elevenes forslag. På samme tid blir samtalen ledet av en tydelig lærer som lytter til elevenes forslag.

Det stilles krav til lærerens kompetanse i å lytte til forslagene og være tydelig med hvilke ønsker som faktisk kan brukes i timen. Det stilles krav til lærerens evne til å handle. Et pedagogisk krav til musikk læreren, er at den skal kunne handle intuitivt i klasserommet på bakgrunn av tidligere erfaring og kompetansen den har (Ingrid Maria Hanken & Johansen, 2018, p. 53). Læreren skal kunne handle på strak arm dersom problemer skulle oppstå i klasserommet, men den skal også vite hva den skal gjøre i de mindre situasjonene som oppstår. At elevene gir låtforslag eller andre gjennomtenkte tilbakemeldinger til læreren, vil i de fleste tilfeller være mindre problematiske situasjoner for læreren. Samtidig må ikke læreren glemme å bruke tid på disse innspillene fordi den vet at den er en viktig innflytelse på elevene. Måten disse situasjonene blir behandlet på kan også være en innflytelse på hvorvidt eleven gir tilbakemeldinger til læreren. Hva som er betydningsfullt for klassen, det sosiale samspillet og aksepten for tilbakemeldinger blant elevene, påvirker lærerens tilrettelegging av tilbakemeldingene i klasserommet.

Motivasjon i elevens forslag og tilbakemeldingens verdi

Lærer B er åpen for at elevene kan velge musikk selv når det er snakk om praktisk aktivitet. Låtforslag er ønskelig når klassen skal ha samspillsundervisning, i motsetning til når klassen har om musikkhistoriske temaer. Han synes det er verdifullt å bruke elevenes

tilbakemeldinger ifra den praktiske undervisningen, fordi det ligger en «egenmotivasjon» i det. Som lærer C, ser han altså hvordan elevenes låtforslag kan være ønskelig for hvilken motivasjon de har til å gjennomføre musikkundervisningen. Mange elever er interessert i å fortelle hva hvilke aktiviteter de har lyst til å ha i musikkundervisningen. Motivasjonen kan endres ut ifra hva eleven opplever at verdsettes i læringsmiljøet og skolens vurderingspraksis, og de kan slutte å bry seg om å investere arbeid i undervisningen hvis de finner ut at det ikke er i tråd med deres verdier (Roland & Bru, 2019, p. 51). Låtforslagene og forslagene til aktiviteter viser elevenes interesse for å delta i lærer B sin praktiske undervisning, men medelevene er også med på å påvirke hva som verdsettes og hva som er akseptert innsats av det faglige.

Jeg har i denne teksten trukket frem hvordan motivasjonen til eleven er bestemmer hva slags verdi de legger i å gjøre musikkaktivitetene. Nå vil jeg gi dette en litt annen retning, for å beskrive mer generelt hvilken verdi det kan ligge i at elevene gir tilbakemeldinger. Hvorfor skal eleven gi tilbakemeldinger? Når eleven er med på å bestemme, er den i større grad forpliktet til å gjøre noe enn hvis det bare er læreren som planlegger hva som skal skje i klasserommet (Ingrid Maria Hanken & Johansen, 2018, p. 151). Er eleven medvirkende får den være med på å bestemme hva som skal skje i klasserommet, og at den gir tilbakemeldinger er en mulighet for dette. Kanskje kan elevene spørre læreren om hvilke aktiviteter de har lyst til å gjøre, og igjen føre til større motivasjon og et nærere forhold til aktiviteten.

En annen grunn til at elevene skal gi tilbakemeldinger til læreren, viser seg når de trener på å gi tilbakemeldinger til hverandre. Gir de tilbakemeldinger til medelevene sine blir de mer komfortable med å bli vurdert selv (Hatch, 2020, p. 30). Elevene kan gi tilbakemeldinger til hverandre som en trening på at andre i klassen sier noe om dem. Da må elevene bli mer forberedt på at medelevene kan være kritiske mot dem, samtidig som de utvikler kritisk tenkning selv (Warnet, 2020).

At læreren gir tilbakemeldinger til elevene, bør kunne gi elevene et eksempel. Det at elevene mottar tilbakemeldinger og læreren gjør vurderinger underveis, gir dem mulighet for å tenke over og endre adferden deres (Goh & Walker, 2018, p. 32). Elevene må tenke på hva de kan få ut av tilbakemeldingen, og de blir kanskje bedt om å endre adferden sin i lærerens tilbakemeldinger. Det kan for eksempel være at de får høre at de må snakke høyere når de har presentasjon, og eleven må vurdere om det er noe den klarer. Når både læreren og elevene gir tilbakemeldinger til hverandre, kan man altså oppnå at elevene er med på å påvirke

undervisningen og de får være med på å velge aktiviteter de har interesse for. Da kan elevene motta tilbakemeldinger som trening på å bli vurdert, og vurdere om de skal endre adferden sin på bakgrunn av tilbakemeldingen. Da velger de selv om de skal endre adferden sin.

For noen elever endrer motivasjonen seg altså etter hvordan skolen pleier å gjennomføre vurderinger. Disse elevene har gjerne et prestasjonsmål, hvor prøver og vurderingssituasjoner blir ansett som konkurranse, et sted hvor de kan vise frem ferdighetene sine (Woolfolk, 2014, p. 284). Lærer B har samtaler med elevene sine om vurderinger og de gjør skriftlige egenvurderinger. I samtalene kan de snakke om hva elevene syns om en karakter, og reflektere over det faglige i egenvurderingene. Læreren forteller at elevene får mulighet til å si hva de synes og de er løpende orientert om hvordan de ligger an med karakteren underveis.

Når lærer B har samtaler med elevene kommer det nok frem hva slags forventninger han har til dem faglig. I slike samtaler kan det være nødvendig for læreren å finne ut hvor motivasjonen til eleven ligger. Vurderinger påvirker motivasjonen til eleven. Vurderinger er et virkemiddel som kan hemme elevenes motivasjon for videre skolearbeid i stor grad (Thronsen, 2011, p. 167). Når lærer B snakker om vurdering i disse samtalene må han tenke på om eleven har et prestasjonsmål som gjør at de kun fokuserer på det endelige målet, karakteren de får. I de situasjonene må læreren bruke kunnskapen den har om hva den vet at eleven blir motivert av. Den må vite hvilken påvirkning den har på eleven. Vi er nå inne på hva som kan komme ut av samtalen mellom lærer og elev, og ikke bare tilbakemeldingene som elevene kan ha til læreren. Lærerens verbale oppmuntringer kan påvirke elevens tro på at videre læring er mulig og tilbakemeldingene den gir til eleven kan påvirke hvilken forventning den har om mestring om den fokuserer på hva eleven får til (Thronsen, 2011, p. 171). Jeg stilte spørsmål ved om lærer C sine elever kunne få indre motivasjon i prosjektet deres, når de selv er med på å velge låtene til prosjektet. Derfor blir mitt spørsmål her om lærer B kan være med på å gi elevene et positivt syn på mestringen som skjer i forbindelse med deres vurderingssituasjoner.

Slike samtaler om vurdering, hvor læreren uttrykker sine forventninger ovenfor eleven og samtidig skal behandle hvordan eleven selv føler at prøven har gått, er viktige for å bli kjent med hvordan eleven tenker om sine egne prestasjoner. Om læreren gir tilbakemeldinger som fokuserer på at eleven mestrer vil det ha en positiv effekt for elevens interesse for faget og aktivitetene de skal ha i undervisningen (Thronsen, 2011, p. 172). En lærer som gir tilbakemeldinger om at elevene får noe til kan altså gjøre eleven mer interessert i faget. Gir læreren slike tilbakemeldinger til eleven kan den få større tro på at den kommer til å mestre

faglige utfordringer i fremtiden. Den foregående delen gir et eksempel på hvordan læreren bruker samtale om vurdering for å få tilbakemeldinger av elevene.

Å bruke tilbakemeldinger i undervisningen og til planlegging av timer

I de tidligere delene av drøftingen har jeg sett på hvordan elevene har mulighet til å komme med tilbakemeldinger til læreren, og hvilke tilbakemeldinger lærerinformantene mine synes har vært konstruktive å bruke. I denne delen blir problematikken hvordan lærerne bruker elevenes tilbakemeldinger til planlegging av sine timer, og hvordan deres tidligere erfaringer med elevene virker inn på planleggingsarbeidet.

Etter hvert kommer jeg tilbake til hvordan læreren behandler elevtilbakemeldingene i timen, på bakgrunn av hvordan de har reflektert rundt nytteverdien av tilbakemeldingene. Her ser jeg på hvordan læreren bruker den refleksjonen og erfaringsgrunnlaget i undervisningen. Dette gjør jeg for å forklare noe av sammenhengen mellom planlegging og den faktiske gjennomføringen i klassen. Denne delen gir eksempler på hvordan lærerinformantene mine bruker tilbakemeldingene i planlegging av undervisning, og drøfter nytten av slike tilbakemeldinger.

Læreren stoler på egen kompetanse

For lærer B er det kollegiale samarbeidet viktig for planleggingen av undervisningen. For eksempel kan han ha musikkhistorie knyttet til pop og rock i sin klasse, imens de andre musikk lærerne har om de 4 musikkhistoriske perioder. Slik underviser de forskjellige lærerne om det de har mest kompetanse i. Han forklarer hvordan det noen ganger kan være ønskelig å ikke si så mye på forhånd om opplegget han har tenkt å gjennomføre. Særlig hvis det er et teoretisk emne klassen skal igjennom, kan det at de ikke vet så mye på forhånd føre til tilbakemeldinger som blir annerledes etterpå, enn om man hadde innledet hva opplegget skulle handle om fra start av. Elevene blir gjerne positive i etterkant, når læreren bare går i gang med opplegget.

Elevene får kanskje ikke autonomi og er med på å bestemme hvordan opplegget til læreren skal være, men tilbakemeldingene til elevene kan bli påvirket av hvor mye de vet på forhånd. For lærer B kan det komme noe godt ut av at elevenes spørsmål kommer etterpå. På den andre siden: Hva kan være ulempen med å ikke presentere opplegget på forhånd? Planlegging av timen er noe som læreren gjør på forhånd av timen, men hvordan læreren planlegger viser seg igjen i undervisningen. Den viktigste funksjonen lærerens plan har er at den viser fortolkningen den har gjort av de overordnede målsettingene læreren har, og planen skal gi

svar på hva som skjer når og i hvilken sammenheng det skjer (Grepperud & Skrøvset, 2012, p. 246). Hvis lærerens planlegging ikke viser tydelig ovenfor elevene om hva som skal skje i timene fremover unngår man altså en viktig funksjon som lærerens planlegging har. Ser vi for oss at planleggingen dreier seg om én undervisningstime, bør læreren vise til elevene hva timen handler om.

Det skal være sagt at det er en ting hva læreren planlegger, og en annen hva som faktisk skjer i timen, men den burde gi rom for samhandling mellom lærer og elev. Planleggingen til læreren gir skal uttrykk for kvaliteten på samhandling mellom lærer og elev og i undervisningen skal det være kommunikasjon mellom disse partene (Ingrid Maria Hanken & Johansen, 2018, p. 21). Jeg setter spørsmåltegn ved at lærer B klarer å kommunisere hva han hadde tenkt at undervisningen skulle inneholde, hvis han går i gang med opplegget i stedet for at det blir kommunisert til elevene hva det skal inneholde. For lærer B er det altså ønskelig å noen ganger sette i gang med et opplegg uten for mye innledning, da elevene «kan ha sine fordommer», som påvirker hvordan de ser på innholdet.

Man trenger ikke å se på dette som om lærer B ikke er interessert i tilbakemeldinger ifra elevene. Det har kommet frem tidligere i denne drøftingen at han har faglige samtaler med elevene sine. Det kan heller ses på som at læreren stoler på egne og de andre lærernes kompetanse til å lage gode undervisningsopplegg til elevene. Spørsmålet er hvor stor medvirkning elevene har i situasjonene hvor elevene hans skal vurderes. Lærer B har vært inne på at elevene ikke er med på å lage kriterier til praktiske prøver fordi de har hatt oppleggene over mange år og de bruker heller de kriteriene som de allerede har utviklet. Også her stoler lærerne på egen kompetanse, men det er mulig at elevene går glipp av en mulighet til å få si hva de synes er viktig. Som assigned listener, blir en elev valgt ut til å gi tilbakemeldinger til en annen elev som blir vurdert etter sin framførelse av noe, og her trener elevene på å gi tilbakemeldinger til hverandre (Hatch, 2020, p. 52). Kanskje kunne assigned listener vært en måte å få elevenes synspunkter med inn i hva lærer B og de andre lærerne allerede har satt som kriterier. Her kunne en elev gi sine synspunkter om den praktiske framførelsen, samtidig som alle elevene i klassen er klar over at det er den utvalgte eleven som gir tilbakemeldingene. Så bytter man roller, og ansvaret går over til en annen elev. Da ville kanskje elevene bli enda mer bevisste på hva kriteriene for høy måloppnåelse på framførelsen var, og kunne reflektere over hvorfor lærerne har valgt akkurat de kriteriene de har valgt.

Samtidig trenes elevene opp i å gi tilbakemeldinger til hverandre. Da kunne det igjen vært lettere for elevene å gi tilbakemeldinger til lærer i timen, selv om lærer B sitt valg om å følge opp elevene for å reflektere rundt vurdering i egne samtaler, også er en god arena for elevens tilbakemeldinger. Elevene kan trene opp sin evne til å gi tilbakemeldinger til hverandre, men samtidig må læreren sørge for å vise hva han mener er akseptable tilbakemeldinger. Tilbakemeldingene bør sikte på å overbevise (Hatch, 2020), mer enn å avfeie mottakeren.

Planlegging på bakgrunn av relasjonen til elevene

For lærer A påvirker rammer som utstyr man har tilgjengelig, tilgang til en assistent og kompetansemålene i læreplanen hans planlegging av undervisning. Samtidig tar han hensyn til hva han har lært om elevene i relasjonene han har til dem og hva elevene er interessert i. Relasjoner er et viktig grunnlag for han. Han ser verdien av at elever kan komme med låtforslag. I tillegg sier han at det er viktig å bruke elevenes tilbakemeldinger når man planlegger timene.

Lærer A går ikke inn på hvordan han bruker elevenes tilbakemeldinger til planlegging, men vi skal se på hvordan han behandler tilbakemeldingene i timen på bakgrunn av relasjonen han har til elevene sine. Innspillene han uttrykker er i større grad mulighetene han har for å gjennomføre oppleggene han har lyst til. Det første han trakk frem var hvilket utstyr han har tilgjengelig, som nok også handler om læringsressursene han kan bruke i klassens timer. For han, er det nødvendig å forholde seg til hva kompetansemålene sier om hva elevene skal lære. Det gjør en forskjell å ha en assistent i klasserommet. Som han sier selv: «Det er stor forskjell å være én lærer og 30 elever eller to lærere og 30 elever». Dette er noe som er med på å påvirke planleggingen hans, og hvordan opplegget faktisk ser ut i klasserommet.

Det er viktig for han å bruke elevenes tilbakemeldinger når han planlegger timene. Informasjon som han kan få av elevene, er bundet til fokuset han har på gode relasjoner til elevene. Gode lærer-elev relasjoner innebærer nærhet, respekt, omsorg, har et lavt konfliktnivå og læreren har ansvaret for at relasjonen skal bli best mulig (Terje Manger et al., 2020, p. 69). Det er altså lærerens ansvar og være nær elevene og sørge for at det ikke hele tiden oppstår konflikter mellom læreren selv, og eleven. Lærer A sier at han bygger relasjoner til elevene ved å vise forståelse og oppsøke elevene utenfor timen. Informasjonen han får ifra å kjenne elevene, er noe han tar med seg inn i planleggingen av undervisning. Når lærer A kjenner elevgruppa er det lettere å lage en time som kan være tilpasset dem. Han forsøker å

vise forståelse og bruke tid med elevene for å få gode relasjoner til elevene. De gode interaksjonene mellom lærer og elev kan påvirke hva som utgjør klassekulturen.

Her skal jeg forklare viktigheten av en god klassekultur, og hvordan elevenes ulike forutsetninger påvirker den. En klassekultur skal ha tilstrekkelige interaksjoner mellom partene der elevene får være en del av klassen, og normer og forventinger til hvordan man oppfører seg definerer klassekulturen (Albert, 2020, p. 393). Gode relasjoner til enkelte elever i klassen, kan være med på å påvirke interaksjonene som finnes i klassen ellers. Derfor er gode lærer-elev relasjoner viktige eksempler for at klassen skal ha et godt sosialt felleskap og gode interaksjoner med læreren.

Det er ulike områder som kan virke inn på lærerens mulighet for å opprette relasjoner til elevene. Dette forutsetter muligheten til å arbeide med hele klassen. Elevens evne til problemløsning blir påvirket av modningsprosessene i sentralnervesystemet, som gjør at elevenes forutsetninger for deltakelse varierer med alderen (Ingrid Maria Hanken & Johansen, 2018). Deres ulike kognitive utviklingsnivå gir begrensninger i å oppfatte og tolke sansetrykk. Hvor langt utviklet elevene er i hodet kan derfor påvirke evnen de kan ha for å opprette relasjoner til læreren. Det kan også påvirke samværet med klassen ellers. Når elevene står ovenfor vanskelige oppgaver og kanskje ikke enda er kognitivt modnet, kan de faglige situasjonene bli vanskelige. Da kan også muligheten læreren har til å opprette samtale og «komme inn» til eleven, bli vanskeligere. Samtidig må læreren forsøke å lytte til og snakke med eleven for å opprette relasjonen. Den bør også bli emosjonelt engasjert i eleven (Terje Manger et al., 2020, p. 72).

Et annet aspekt, er hvordan det sosiale samspillet i klassen styrer hvem som kommer med tilbakemeldingene. Jevnaldrende elever har minst like stor innflytelse på elevenes sosiale kompetanse som det læreren har (Lillejord et al., 2015, p. 68). De jevnaldrende elevene har derfor mye å si for elevgruppens klassekultur. I den klassekulturen er forskjellige personligheter og elevforutsetninger representert. Læreren må se på hvilke elever som virker å styre hvem som har ordet i klassen. Læreren ønsker en situasjon der elevene påvirker hverandre på en positiv måte. Læreren bygger klasserom hvor det er lov å gjøre feil (Hatch, 2020, p. 29). Elevene applauderer hverandres tilbakemeldinger, og det er lov å for elevene å endre på tilbakemeldingene hvis de kommer ut feil.

Hvordan lærer A kjenner elevene sine kan derfor brukes som informasjon når han planlegger timene sine. Samtidig sier han at informasjonen som kommer ifra elevenes tilbakemeldinger,

er noe han bruker til planlegging av undervisning. At både læreren og elevene kan ha tilbakemeldinger til hverandre kan øke denne informasjonsmengden. Ved bruk av two-way feedback, kommer både læreren og elevens oppfatninger fram og elevene får dessuten mulighet til å oppklare tilbakemeldingene (Tan et al., 2019). Dette til forskjell ifra enveis tilbakemeldinger, der elevene får en passiv stemme. Sammensetningen av tilbakemeldinger ifra lærer til elever, og elever som gir tilbakemeldinger til lærer igjen, bidrar til et klasserom hvor å gi tilbakemeldinger er vanedannende. Da vil elevene kunne sette spørsmåltegn ved tilbakemeldingene som læreren kommer med. Læreren kan dermed se etter punkter ved undervisningen som de vil endre på eller forbedre. Måten dette er en kilde til informasjon, kan være et nyttig verktøy for læreren til å lage undervisning som er tilpasset den enkelte elevgruppa.

Elever sier at læreren må vise at den er interessert og lytter til tilbakemeldingen som kommer, og det gjøres lettere ved å sørge for å ha mye øyekontakt med eleven, og erkjennende nikkning (Tan et al., 2019, pp. 177-179). Hvordan læreren fremtrer ovenfor elevene kan altså være med å påvirke elevenes opplevelse av å gi tilbakemeldinger. En lærer som er interessert, lytter og har øyekontakt med eleven. Da virker den vennlig ovenfor eleven og er mottakelig for elevtilbakemeldinger. Relasjonen læreren har med elevene virker inn på hvor godt dette lar seg gjøre. En lærer som er bevisst på hva elevene krever, har kanskje lettere for få de ønskede tilbakemeldingene. Lærer A arbeider med å bli kjent med elevene og bygge relasjoner med dem. Om han opptrer på en måte som viser at han er mottakelig for elevenes tilbakemeldinger, vil han kunne motta innspill ifra elevene, som er en god kilde til informasjon for planleggingen hans.

På den andre siden er elevenes evne til å lytte til lærerens tilbakemeldinger, og muligheten deres for å artikulere meninger og ha adferd som støtter tilbakemeldinger (Tan et al., 2019, p. 180). Det betyr at elevene også må lytte til tilbakemeldingene som læreren kommer med, om en skal kunne drive med two-way feedback (Tan et al., 2019). En klasse hvor både lærer og elev lytter, og viser at de er interessert i en samtale hvor man kan gi tilbakemeldinger til hverandre, er grunnleggende for at tilbakemeldingene skal komme. Elevene har mulighet til å gi tilbakemeldinger til læreren, og får kanskje en bekreftelse på at lærer-elev relasjonen er god. I det tilfellet vil elevene komme med tilbakemeldinger til en støttende lærer. Det forsterker elevens autonomi at den får artikulere meningene sine (Tan et al., 2019, p. 180). Når elevene får sette ord på sine meninger ovenfor de andre elevene, er det med på å styrke

hvor selvstyrte de er. Dette er fordi de tar ansvar ovenfor noe de har på hjertet. Da kommer de frem med noe de selv tenker på, som er med på å vise modenheten til eleven.

For læreren igjen er det nyttig informasjon som den kan bruke til arbeidet med det sosiale i klassen. Denne typen informasjon kan også være nyttig informasjon for lærerens planlegging. En noe utfordrende situasjon som kan være et eksempel, er en ungdomsskoleelev som har gitt tilbakemelding til lærer på at den er nervøs når det gjelder muntlige framføringer. Da må læreren velge hvordan den kan bruke denne informasjonen når klassen står ovenfor et prosjekt, der alle ungdommene er nødt til å framføre. Den muntlige informasjonen er noe læreren må tenke over før undervisningsaktiviteten, slik at eleven både er med på å bestemme og fortsatt får fremført. I denne situasjonen, er det at ungdomsskoleeleven kan ta ansvar med å si ifra til læreren forutsettende.

Et annet område her er hvordan læreren kan planlegge med kjennskap til elevene og klare å bringe frem stoffet på en måte som engasjerer. Læreren gjør didaktiske beslutninger om hva elevene skal lære når den planlegger en time (Ingrid Maria Hanken & Johansen, 2018, p. 21). Læreren oppretter relasjoner med elevene sine i timen, og kan bruke den kunnskapen når den planlegger en time om hva de skal lære. Kanskje kan lærerens time være engasjerende, når den kjenner elevene så godt at den vet hva som engasjerer. Hvis læreren klarer å gjøre stoffet engasjerende nok, vil elevene gi positive tilbakemeldinger til læreren fordi de responderer på undervisningen på en god måte. Læreren er den som gjør beslutningene for at fagstoffet skal bli formidlet på en måte som engasjerer.

Digresjoner eller forhåndsbestemte aktiviteter?

Vi går tilbake til hvordan lærer A bruker elevenes tilbakemeldinger i timen. Mer presist, hva han gjør med det elevene sier i timen. Lærer A er opptatt av at han ikke bare skal holde seg til «manus», men kunne drive med «levende undervisning». For han betyr det at han kan kunne hoppe bort til pianoet i løpet av timen uten at det stod i stikkordslista hans på forhånd. På den måten mener han at han bruker hva elevene sier «aktivt». Det trenger ikke å være en blemme at det oppstår digresjoner i løpet av timen.

Digresjoner kan skape engasjement, elevene blir tatt seriøst, en kan glede seg sammen som klasse og læreren skal ha kunnskapen til å ta utfordringen på sparket (Grepperud & Skrøvset, 2012, p. 110). Læreren må være forberedt på at det kan skje uforberedte ting. Når læreren bygger videre på tilbakemeldingen blir det elevene sier tatt seriøst, og det er noe jeg kommer tilbake til i denne delen. Planleggingen skal være grundig, men den skal ikke være detaljert og

fastlåst (Ingrid Maria Hanken & Johansen, 2018, p. 150). Lærerens planlegging er det timen springer ut ifra, og den behøver ikke å være låst til detaljer om læreren har evnen til å se hva den enkelte situasjonen i timen trenger.

På den andre siden er viktigheten av at læreren er godt forberedt. Når læreren planlegger undervisning tar den beslutninger om hva timen skal inneholde, hva som er målet, og den må forholde seg til utstyret som er tilgjengelig, elevforutsetningene og musikk læreren selv (Ingrid Maria Hanken & Johansen, 2018, p. 149). På en side kan lærer A gjerne ta beslutninger og bestemme hva som er målet med undervisningsøkta, men han er opptatt av å ikke være fastlåst. Samtidig må han tilpasse undervisningen til det utstyret han har og ivareta de enkelte elevene. Når man bruker kunnskapen om elevene, kan være med på å hindre at uforberedte ting skjer. Det betyr at lærer A er nødt til å ha tatt mål og innhold for undervisningen i betraktning og ha en plan for timen.

I selve timen trenger han gjerne ikke være helt fastlåst til planen, om han mener det kan komme noe godt ut av det. Jeg kommer med et eksempel på denne problematikken. Da tenker jeg på situasjonen hvor lærer A stilte elevene spørsmålet om the Beatles sine album. Her styrte lærer A spørsmålene og svarene som kom i løpet av aktiviteten. Svarene behandlet han på en måte som kan vekke nysgjerrighet rundt om i klassen. Dette var fordi han forholdt seg til svarene ifra elevene «med selvsagthet», selv om de kanskje var feil. Lærer A tar imot svarene på en slik måte at det er innbydende for flere elever å gjette. På den måten skaper han en situasjon hvor det er lov til å gjøre feil. Når elevene trener på å gi tilbakemeldinger må det være lov å gjøre feil i klasserommet (Hatch, 2020, p. 29). Elevene gjetter og læreren behandler svarene på en god måte, selv om riktigheten varierer. I denne situasjonen får elevene lov til å gjette på et vanskelig spørsmål, og den sier noe om hvordan lærer A ikke trengte å være fastlåst til planen. Uavhengig av om det var en del av planen for timen eller ikke, får elevene lov til å prøve seg frem.

Elevene responderer på lærerens tilbakemeldinger når de føler at kostnadene ikke er for høye (Goh & Walker, 2018, p. 37). Det kan det være at elevene får lyst til å si noe andre ganger læreren stiller et spørsmål til klassen, dersom de ikke er redd for hva andre elever i klassen vil si eller om de er redd for å få negative kommentarer. Her har nok læreren en viktig rolle, i å skape en klassekultur hvor det er lov å gjøre feil og hvor elevene synes at det er lønnsomt å gi tilbakemeldinger. Eksempelet ovenfor er kanskje ikke tilbakemeldinger på lærerens metode eller hvordan elevene synes at opplegget var, men det er et eksempel på en situasjon i en

klasse hvor læreren tar elevens innspill på alvor. Når læreren både vil ha og får innspill ifra elevene løser han det på en måte som er innbydende til flere faglige samtaler i klassen.

Lærer A sa ikke noe om når spørsmålet ble stilt i den aktuelle timen. På den ene siden kan aktiviteten hvor læreren spurte om Beatles-albumene ha blitt brukt som en innledning til et nytt tema. Lærerens planlegging skal fungere koordinerende, når den skal bestemme hva som skal skje når (Grepperud & Skrøvset, 2012, p. 246). Lærerens planlegging skal hjelpe den med å bestemme når noe skal skje i en time. I noen tilfeller vil også elevene bli presentert når noe skal skje. På hvilket tidspunkt noe skjer i timen er med å bestemme hva som er en naturlig oppbygning av timen, og i dette tilfellet er spørsmålet om læreren har avklart dette på forhånd i sin planlegging, eller om han improviserer. Kanskje ble aktiviteten brukt for å se hva slags kunnskap elevene hadde på slutten av et tema. I så tilfelle ville det være naturlig å ta utspørringen på slutten av timen. Et tiltak kan være at læreren kan avklare med elevene muntlig når den ønsker tilbakemeldinger i løpet av den aktuelle aktiviteten.

Arbeid med tilbakemeldingskulturen

Det forrige eksempelet med lærer A, kan vise en klasse med en klassekultur hvor det er vanlig og akseptert å gi tilbakemeldinger. Lærer A poengterer at det må være en kultur i klassen for å komme med innspill. Han sa at det kan bli utfordrende om den tidligere læreren ikke har brukt så mye tid på tilbakemeldingene. Det er kontaktlærerens ansvar å ha jobbet med tilbakemeldingskulturen helt siden 8. klasse.

Lærer A er altså bevisst på å legge til rette for at elevene kan komme med innspill i timen. Spørsmålet han stilte i eksempelet ovenfor, sørger for at det ikke bare er de samme elevene som gjør det. Kontaktlæreren har ansvar for å jobbe med tilbakemeldingskulturen i klassen fordi den kjenner klassen best, men jeg vil argumentere for at alle lærere klassen møter bør gjøre noe for at det skal være akseptert å komme med tilbakemeldinger. Vi skal tilbake til normene, rutinene og interaksjonene som bestemmer klassekulturen (Albert, 2020, p. 384). Disse normene, eller uskrevne reglene, er med på å bestemme hvor lett det er for elevene å ta ordet. Interaksjonene mellom elevene, normene og læreren utgjør det sosiale samspillet i klassen. Med andre ord er det ikke bare læreren som bestemmer hva som skjer i klassen når noen rekker opp hånda. Hva som virker inn på at en elev kan komme med tilbakemeldinger, og hvor vanlig og akseptert det er å komme med tilbakemeldinger til læreren i den klassen, er det jeg kaller tilbakemeldingskulturen i denne masteroppgaven.

Det som definerer tilbakemeldingskulturen, er at den blir konstruert gjennom nok interaksjoner mellom de ulike partene i undervisningen. På samme måte som med klassekulturen, blir tilbakemeldingskulturen konstruert gjennom nok interaksjoner (Albert, 2020). I tillegg sier tilbakemeldingskulturen noe om hvor vanlig det er for elevene å komme med tilbakemeldinger i undervisning. Hvis ikke læreren går rundt for å hjelpe når klassen gjør individuelle aktiviteter, eller sørger for at elevene kan rekke opp hånden for å komme med spørsmål, kan det være vanskeligere å følge opp elevene. Lærer A sier at læreren må bruke tid på det han sier er tilbakemeldingskulturen. Da bør læreren bruke tiden sin på en god måte, og den må være oppmerksom på elever som vil si ifra om noe.

Når læreren er oppmerksom på hvilke elever som trenger hjelp til aktiviteten, har den positive interaksjoner med elevene. Da kan den være med på bygge klassekulturen. Hvis den skal være med på å bygge tilbakemeldingskulturen er det spesielt viktig at den viser et eksempel på at det er akseptert å gi og motta tilbakemeldinger. Når elevene gir tilbakemeldinger til en oppmerksom lærer i klasserommet, kan de forhåpentligvis bli inspirert til å gjøre det samme. Igjen handler det om at elevene må få trening i å gi tilbakemeldinger til hverandre for å bli komfortable med å gjøre det (Hatch, 2020, p. 30).

Hvordan læreren kan arbeide med det han vet om elevene

Tidligere har det kommet fram hvordan lærer C på starten av året spør elevene skriftlig om de har tidligere erfaringer med spill på instrument og hva som er deres musikkpreferanser. For lærer C er dette for å bli kjent med elevenes utgangspunkt. Etter å ha blitt bedre kjent med elevene bestemmer han hvilke elever som skal være i gruppe med hverandre i samspillsprosjektet. Lærer C lager grupper som består av både de svakere elevene og de som blir flinke.

Siden læreren spør om elevenes erfaringer og tankene rundt det å spille musikk allerede i starten, kan de bygge en relasjon ut ifra et faglig utgangspunkt. En slik start kan gi læreren et overblikk av forholdet eleven har til musikk, og eleven får mulighet til å bli hørt. Ifra fagfornyelsens overordnede del heter det at elevene skal få erfaring med medvirkning ved å bli hørt og kunne ta bevisste valg (Utdanningsdirektoratet, 2022). Det har kommet fram tidligere i drøftingen, at læreren er opptatt av å bruke elevenes låtforslag som låtene i prosjektet deres. Samtidig er det et premiss at læreren mener at de kan greie å spille låtene. Når læreren både spør etter informasjon om deres tidligere erfaring og bruker elevens låtforslag i klasserommet, bidrar han til at eleven får ha medvirkning i hans timer.

Et spørsmål jeg sitter med, er hvordan elevene i lærer C sitt prosjekt får ta egne valg videre i prosjektet. Læreren sier ikke så mye om hva slags valg eleven tar sammen med de andre elevene i samspillsgruppa. Her må elevene absolutt ta bevisste valg ovenfor de andre og være med på å påvirke hva som skjer i deres gruppe. Oppsettet for hva som skal skje når i prosjektet er det først og fremst læreren som bestemmer, om jeg skal forstå lærer C. Samtidig bestemmer han hvem som skal spille i gruppe med hverandre, og lar kanskje kartleggingen av hvem som spiller et instrument ifra før påvirke hvordan gruppene ser ut. Når elevene skriver til lærer C om deres forhold til musikk og tidligere erfaring er han nok interessert i å finne ut om elevene har en egeninteresse for faget. Da kan han se på hvilken måte de i senere tid blir motivert for arbeid med faget. Når tiden kommer til at de skal begynne med prosjektet kan læreren være med på å påvirke elevenes interesse for faget. Tilbakemeldinger ifra lærer som fokuserer på elevens mestring har en positiv effekt på elevens interesse for faget og gleden av delta i undervisningsaktiviteten (Thronsen, 2011, p. 172). Samtalene læreren har med elevene i klassen når de går i gang med å jobbe med prosjektet, må altså fokusere på elevenes mestring. Lærers tilbakemeldinger til elevene må være rettet mot hva elevene får til for, at elevene skal ha muligheten til å få en egeninteresse i arbeide med faget.

Et slikt positivt klima åpner opp for at elever kan få indre motivasjon i musikkfaget. En ungdom som har glede av eller interesse for lærestoffet vil være indre motivert (Roland & Bru, 2019, p. 50). Lærer C kan nok ikke forvente at alle elever skal bli indre motivert i samspillsundervisningen. Han kan imidlertid tenke på hvilke tilbakemeldinger han gir til elevene. En lærer må i større grad, tenke på hva det er den gir tilbakemeldinger på. Kommer de gode tilbakemeldingene til elevene når de oppfyller prosjektens kriterier i konserten på slutten av prosjektet, eller støtter læreren elevene i de små tingene de får til i klassen imens de arbeider med sangene? Et slikt spørsmål tror jeg legger føringer for hva elevene oppfatter som det viktigste å oppnå i den lærers timer. Det er læreren som har ansvaret for å støtte opp den mestringen elevene føler at de gjør (Thronsen, 2011). Elevens motivasjon til å arbeide med faget er med på å påvirke gleden og interessen den har i møte med faget (Roland & Bru, 2019). Dette er noe som kan være med på å bestemme hva de gir tilbakemeldinger om i klasserommet.

Lærer A åpner for elevenes medvirkning, både til å snakke om deres egne erfaringer med spill på instrumenter og til å komme med forslag om hva klassen skal spille i timen. Hvem han tenker bør være i grupper med hverandre i samspillsprosjektet, hvem som har erfaring med spill på instrument ifra før av og hvilke elever som viser at de har stor glede av musikkfaget,

legger føringer for hvordan han planlegger musikkundervisningen. På den måten vil både erfaringen han har med hva som motiverer elevene i aktivitetene og hva de gir tilbakemeldinger om at de vil, ha noe å si for hvordan timene hans blir.

Læreren tilrettelegging og elevenes samarbeid

I dette avsnittet går jeg videre inn på lærer A sin behandling av elevtilbakemeldinger, deretter hvordan en lærer kan påvirke elevene til å gi tilbakemeldinger. Lærer A sier at innspill ifra elevene kan føre klassen ut på en sidevei, men det er noe han er interessert i. Han bygger videre på de innspillene. Det kan være også være at læreren har snakket om noe og elevene trenger en oppklaring eller vi si noe med. De innspillene tar han gjerne imot. Læreren sier at han jobber konkret med å bruke elevtilbakemeldingene som kommer i undervisningen, men synes at han kan bli bedre på det. Et tiltak er at elevene hans kan være med på å bestemme undervisningsform, innenfor visse aktiviteter de holder på med. Læreren arbeider for å bli kjent med elevene i klassen virker inn på hvordan han bruker elevenes tilbakemeldinger i timen. Læreren har musikkfaglige aktiviteter som han vet at elevene synes er gøy, for å bli kjent med elevene.

Lærer A har et klart mål om å bruke elevenes tilbakemeldinger i timene sine, noe som tyder på at han har reflektert rundt fordelene av at elevene skal ha noe å si for hvordan timene deres skal være. Jeg trakk tidligere fram hvordan han i enkelte situasjoner behandler svarene elevene kommer med, i spørsmålene han stiller. Lærer A vil gjerne bygge videre på disse innspillene og la elevene være med på å bestemme aktiviteter de holder på med i klassen. For eksempel undervisningsform, som kan gi elevene større eierskap til det som skjer i musikktime.

Det er tidligere diskutert i denne drøftingen om en klassekultur hvor elevene synes det er lønnsomt å gi tilbakemeldinger. En klassekultur hvor det er lov for elevene å gjøre feil, og læreren kan komme med oppmuntrende tilbakemeldinger om noe elevene har mestret. Da blir ungdommene tatt med i samtale om hva man skal gjøre, uten at de synes kostnadene er for store for å «dumme seg ut». I Alberts undersøkelse var diskursen hovedkilde for dannelsen av klassekulturen og påvirket det sosiale i klassen (Albert, 2020, p. 393). I lærer A sin klasse har hvordan man snakker om det faglige med klassekulturen å gjøre. Læreren ønsker innspill ifra klassen og forholder seg til innspillene på en måte som er innbydende til samtale, og da vil kanskje flere i klassen vil ta opp ordet i timen. Hvordan man snakker om det faglige i klassen påvirker klassekulturen. De andre elevene kan bli inspirert til å svare læreren om de uskrevene

reglene for hva som er akseptert i klassen. Læreren kjennskap til eleven, gjør læreren oppmerksom på det sosiale spillet i klassen (Lillejord et al., 2015).

På den andre siden er det ikke enkelt å få en klassekultur hvor alle elevene i klassen tar ordet og klarer å bidra til medvirkning. Vanskeligheter og konflikter er å forvente i læringsprosessen når det blir uenighet i samarbeidet om aktiviteten (Albert, 2020, p. 394). Utfordrende situasjoner kan oppstå i møte med samarbeidet mellom elevene eller i klasesamtalen. Selv om det blir uenigheter, må læreren oppfordre elevene til å gi tilbakemeldinger til hverandre. Å gi tilbakemeldinger er noe man må trene på. Man kan lage sentence frames hvor man sier noe en liker med medelevens faglige prestasjon først, og spør om noe som kunne ha vært annerledes i tillegg (Hatch, 2020, p. 30). Elevene får trent seg på å gi tilbakemeldinger til hverandre, og de blir kanskje mer vant til at uenigheter også kan føre til faglig forbedring når tilbakemeldinger blir gitt i situasjon som er lik for alle elever. Om det skulle oppstå situasjoner med uenigheter, er det viktig at læreren kjenner elevene og har redskapene som skal til for å være med på konflikthåndteringen.

Lærere som er gode på å utvikle elevers sosiale kompetanse reagerer på problemene deres med åpenhet, forståelse, innlevelse og er demokratisk i ledelsen av klassen (Lillejord et al., 2015, p. 68). For at elevene skal være samhandlende og interesserte i å gi tilbakemeldinger til hverandre også, må læreren vise forståelse og sørge for at alle klassens meninger blir ivaretatt. Det er ikke bare læreren som har innflytelse på det sosiale samspillet i klassen. Jevnaldrende elever har minst like stor innflytelse på elevenes sosiale kompetanse som læreren, og for eldre elever er innvirkningen større (Lillejord et al., 2015, p. 68). For at lærer og elever sammen skal skape en kultur hvor uenigheter kan føre til tilbakemeldinger og faglige forbedringer, må læreren og elevene arbeide sammen om et vennlig klima hvor samtale er ønskelig. Et vennlig klima hvor samtale er ønskelig, og kan gi informasjon til læreren om hvordan elevene best kan jobbe med fag og hvordan de har det i klassen. Dette er informasjon læreren kan bruke i sin planlegging av undervisning og tilrettelegging av den enkelte klassen.

Informasjonen om elevene og kvaliteten på tilbakemeldingene

Lærer D er tidlig ute med å prøve å få informasjon om elevene. I starten spør hun klassen om det er noen som spiller et instrument, og hva de liker å høre på. Etter hvert får hun informasjon om dem faglig gjennom vurderingene de har. Hun er med andre ord opptatt av å høre om hva slags forhold de har til musikk og hvilken informasjon som er nyttig å vite om når hun når hun skal planlegge timer.

Tidligere drøftet jeg sammenhengen mellom lærer D sine meninger om tilbakemeldinger som det «går an å gjøre noe med». Lærer D sitt eksempel var en tilbakemelding om hvordan den fremtidige undervisningen om lytting skulle være. Hva elevene liker å høre på, om de kan spille på et instrument ifra før og gode tilbakemeldinger bruker hun til å planlegge undervisning til elevene sine. Det er med andre ord flere ting som spiller inn når hun skal lage undervisningsopplegg enn elevenes tilbakemeldinger. Kvaliteten på tilbakemeldingene er det viktigste for om hun skal kunne bruke dem i planlegging av musikkundervisning.

I situasjonen ovenfor kom lærer D med et eksempel på at eleven klarte å overbevise henne gjøre endringer, med eleven som foreslo at lyttedelen av undervisningen kunne ha vært annerledes. Det er en interaksjon mellom lærer og elev, som kan være positiv for tilbakemeldingskulturen. Samtidig får hun sannsynligvis flere tilbakemeldinger i løpet av uka enn de som handler om låtforslag, og hva elevene synes er gøy å gjøre i timen. Hovedkilden til hvordan klassekulturen blir konstruert er diskursen som læreren har i de ulike interaksjonene med elevene sine (Albert, 2020). Kvaliteten på de enkelte interaksjonene læreren har med eleven er med på å skape gode relasjoner til eleven (Roland & Bru, 2019, p. 213). En av interaksjonene mellom læreren og elevene er når de gir tilbakemeldinger til hverandre. Her var det eleven som ga en tilbakemelding til lærer D, som hun opplevde som nyttig. Å klare å gi tilbakemeldinger som får frem en endring, er en del av en god tilbakemeldingskultur. Hvis slike situasjoner blir vanlige i klassen deres mener jeg tilbakemeldingskulturen har mulighet for å bli sterk.

Sentrale deler av drøftingen

Jeg vil trekke frem noen sentrale punkter ifra drøftingen, som kan være med på å besvare hvordan læreren kan legge til rette for hvordan elevene kan komme med tilbakemeldinger i undervisning, og hvordan læreren tar med seg de erfaringene inn i planleggingen. Med lærer D som eksempel, har jeg drøftet hvordan tilbakemeldinger er verdifulle dersom de får frem en handling hos mottakeren. Læreren bør ta imot alle innspill ifra elevene uavhengig av kvaliteten siden dette er informasjon den kan bruke til planlegging av undervisning. Et annet tema som har kommet frem er at læreren må engasjere seg emosjonelt for å bli kjent med elevene, men hvordan læreren legger frem faget for hele klassen har sammenheng med forventet mestring og motivasjon. På den ene siden skal læreren inkludere musikk som er viktig for elevene, men på den andre siden er det den som utvikler kriteriene for hvilke låter som faktisk blir brukt i undervisningen.

Lærer C bruker låtforslag som elevene er interesserte i, og siden de er med å bestemme kan det gi dem økt motivasjon. I forbindelse med slike aktiviteter er det poengtert at elevene bør få være med på å bestemme hvordan undervisningen skal være. Elevene trenger støtte ifra læreren for å opprettholde eventuell indre motivasjon. Både læreren og elevene er innflytelsesfaktorer som bestemmer klassekulturen. En god tilbakemeldingskultur igjen, går ut ifra en lærer som tenker over elevenes ulike forutsetninger i planleggingen, og klassen har en klassekultur hvor det er akseptert å gi tilbakemeldinger. Dette er i en grad noe lærer A forklarer at han gjør i sitt intervju.

Jeg har drøftet hvorfor det kan være viktig å gi tilbakemeldinger i undervisningen, for eksempel at elevene trener på å vurdere om de skal endre adferden sin når de får tilbakemeldinger. Er elevene med på å gi tilbakemeldinger kan de være medvirkende til lærerens planlegging, i hvert fall blir elevene mer forpliktet til deltakelse i timen. I den midterste delen av drøftingsdelen har jeg drøftet temaer som, elevens motivasjonsmål, lærerens valg om å ikke innlede et opplegg på forhånd, two-way feedback, lærerens evne til å engasjere i timen, hvor den kan innhente informasjon til planlegging og hva den gjør med tilbakemeldinger i timen. Læreren kan opprette en relasjon ifra et faglig standpunkt når den spør etter elevenes tilbakemeldinger om forholdet de har til musikk. Lærer C bør i sitt prosjekt prøve å se på om elevene hans er motivert ut ifra ytre mål.

Mot slutten av denne drøftingen har det ved hjelp av lærer A sine kommentarer blitt diskutert hvordan elever kan gi tilbakemeldinger, og være med på å bestemme tilbakemeldingskulturen. Vanskeligheter i diskursen krever sosial kompetanse hos læreren, som er innflytelsesfaktor til klassekulturen. Endelig, har lærer B sin evne til tilpasset opplæring og bruk av tilbakemeldinger blitt diskutert. I tillegg har jeg sett på i hvilken grad det lærer C sier om sin klasse, kan stemme overens med en tilbakemeldingskultur hvor tilbakemeldingene forsøker å få frem en endring. En tilbakemeldingskultur hvor det akseptert å gi tilbakemeldinger og det er rom for feil.

Konklusjon

Etter å ha drøftet ulike sider ved det å gi tilbakemeldinger i klasserommet, vil jeg å komme frem til en konklusjon på problemstillingen. Spørsmålet jeg ønsker å besvare er hvordan læreren ved hjelp av tilbakemeldingene den får fra elevene har mulighet til å bruke tilbakemeldinger som informasjon til planlegging. Hvis lærere ser på tilbakemeldinger som informasjon de kan bruke i planlegging av undervisning, kan de legge til rette for at tilbakemeldinger skjer i undervisningen. Informantene mine blir brukt som eksempler på hvordan dette kan skje. De sier noe om hvordan de arbeider med tilbakemeldinger i deres undervisning.

Ved hjelp av gjeldende forskningslitteratur og informasjonen jeg har fått ifra intervjuene mine, vil jeg si at lærerens mulighet til å legge til rette for tilbakemeldinger i undervisningen er avhengig av elevens forventede mestring i faget. Lærerens muligheter for tilrettelegging blir også påvirket av hvor utviklet eleven er kognitivt til å kunne endre adferden sin, ut ifra læreren eller medelevenes tilbakemeldinger. En elev som har en forventning om mestring i møte med faget, blir støttet av sin lærer, og i tillegg er på et modningsnivå hvor den kan endre sin adferd på grunn av tilbakemeldingene, vil ha større mulighet til å bidra med tilbakemeldinger i timen.

Elevenes adferd er til informasjon for læreren i timen. Læreren er en innflytelsesfaktor til klassekulturen. Klassekulturen er utgangspunktet for tilbakemeldingskulturen i klassen, som kan bli god om læreren tenker over elevenes ulike forutsetninger. Tilbakemeldingskulturen blir god, om læreren selv er et eksempel på at det er akseptert å gi tilbakemeldinger hennes klasse. I den samme tilbakemeldingskulturen skal elevene ha rom for å gjøre feil.

Tilbakemeldingene elevene gir må prøve å få frem en endring hos mottakeren i klassen. I min undersøkelse har lærerne i varierende grad vist, at de ønsker å bruke elevenes forslag til låter. Dette har jeg kalt for låtmedvirkning. En lærer som stiller spørsmål på en åpen måte, bidrar til at elevene kan få lyst til å komme med forslag til låter i undervisningen. Da tar elevene med det de hører på inn i timen, og det er låter de har en egeninteresse for å holde på med. Den egeninteressen er en faktor som kan opprettholde indre motivasjon, men her kan læreren igjen være en positiv innflytelsesfaktor.

I denne konklusjonen har jeg allerede vært inne på faktorer som gir informasjon til lærerens planlegging av musikkundervisning. Elevens modningsnivå påvirker hva den gjør med lærerens tilbakemeldinger, og hvis læreren har god kjennskap til hvordan eleven er, kan den

bruke det som informasjon til planlegging. Elevenes innspill i timen kan være informasjon, uavhengig av at kvaliteten i tilbakemeldingene er av positiv art. En lærer som er et tydelig på sitt eget syn på musikkfaget og tar didaktiske beslutninger etter hva han vet om elevene, kan ha det lettere for å ta beslutninger om hva timen skal inneholde når den gjør planleggingsarbeid. Ved two-way feedback kommer både elevene og lærer med tilbakemeldinger i timen. Tilbakemeldingene ifra elevene kan læreren bruke som informasjon til planlegging, om elevene ikke synes at kostandene med å gi tilbakemeldingene er for høye.

Læreren bør tenke på måten den forholder seg til elevenes tilbakemeldinger i undervisningen. Dette er siden tilbakemeldingene er kilder til informasjon på ulike måter for lærerens planlegging. Det læreren bør tenke på når den skal bruke tilbakemeldingene til planlegging av undervisning, er hvordan tilbakemeldingene er forskjellige basert på elevenes ulike forutsetninger og motivasjonsmål. Samtidig skal læreren tenke på hvordan holdningene hennes påvirker klassens tilbakemeldingskultur, der elevene har rom for å gjøre feil når de trener på å gi tilbakemeldinger til sine medelever. Når læreren har en god relasjon til elevene sine og greier og bruke elevtilbakemeldinger som vil ha frem en endring ved aktiviteten, kan den bruke de tilbakemeldingene i planleggingen av timene sine.

Forskning på tilbakemeldinger har i stor grad tatt for seg lærerens tilbakemeldinger. Det har vært vanskeligere å finne teori på hvordan man mener at elevenes tilbakemeldinger til lærer bør være. Da har det kanskje blitt enda viktigere å få frem lærerens side av tilbakemeldingene også i denne masteroppgaven. Samtidig har jeg kommet frem til svar på mitt tema om tilbakemeldinger, som gir forslag om hvordan læreren kan arbeide med elevenes tilbakemeldinger. Hvordan læreren kan arbeide med elevenes tilbakemeldinger, var utgangspunktet for dannelsen av problemstillingen min. Forskningen min er pålitelig, i den grad at jeg har holdt meg til samme problemområde gjennom hele prosjektet, med én språklig endring av problemstillingen.

Avslutning

Skulle jeg ha arbeidet over lengre tid med denne oppgavens spørsmål, ville jeg først og fremst ha vært interessert i mer tid med mine informanter. Jeg ville ha observert dem i klasserommet, og hørt hvordan de løser flere situasjoner hvor elevene kommer med tilbakemeldinger i timen. Ett spørsmål er om en annen forsker ville ha gjort de samme valgene som meg i drøftingen, på bakgrunn av de samme transkripsjonsdokumentene. På den andre siden er forskeren nødt til å gjøre valg som utforsker tema, og som fører forskningen framover. Forskere med større ressurser enn masterstudenter, bør se mer på hvordan læreren ønsker at tilbakemeldingene ifra elevene deres skal være. De kan se på hvordan den ulike læreren behandler elevenes tilbakemeldinger i timen, og hvordan denne informasjonen kan være nyttig for lærerens planlegging. Den første delsetningen der, har i løpet av skrivingen av masteroppgaven blitt et tema som har blitt viktig for meg å finne et svar på. Mine lærerinformanter sine erfaringer, har vært eksempler på hvordan man kan være en samhandlende leder for elevene i klasserommet.

Litteraturliste

- Albert, D. J. (2020). The classroom culture of a middle school music technology class. 38.
- Goh, K., & Walker, R. (2018). Written Teacher Feedback: Reflection of Year Seven Music Students. 43.
- Grepperud, G., & Skrøvset, S. (2012). Undervisningslære - Eksempler, ideer og refleksjoner. 294.
- Hatch, E. (2020). Going Beyond "It Sounds Good": Developing Student Capacity to Give. 33.
- Imsen, G. (2014). Elevens verden. 528.
- Ingrid Maria Hanken, & Johansen, G. (2018). Musikkundervisningens didaktikk.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). Det kvalitative forskningsintervju.
- Lillejord, S., Terje Manger, & Thomas Nordahl. (2015). *Livet i skolen 2* (Vol. 2). Bergen.
- Randles, C., & Sullivan, M. (2013). How Composers Approach Teaching Composition: Strategies for Music Teachers.
- Roland, P., & Bru, E. (2019). *Stress og mestring i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation and well-being. *American Psychologist Association*.
- Tan, F. D. H., Gagné, M., Quaquebeke, N. v., & Whipp, P. R. (2019). Students' Perception of Teachers' Two-way Feedback Interaction That Impact Learning.
- Terje Manger, Sølvi Lillejord, Thomas Nordahl, & Turid Helland. (2020). *Livet i skolen 1* (Vol. 2). Bergen: Fagbokforlaget.
- Thronsen, I. (2011). Lærerens tilbakemeldinger og elevenes motivasjon.
- Tjora, A. (2021). Kvalitative forskningsmetoder. 4.
- Utdanningsdirektoratet. (2022). Demokrati og medvirkning. Retrieved from <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/1.6-demokrati-og-medvirkning/>
- Vries, P. D. (2010). What we want: the music preferences of upper primary school students and the way they engage with music.
- Warnet, V. (2020). Verbal Behaviors of Instrumental Music Teachers in Secondary Classrooms: A Review of Literature. 39.
- Woolfolk, A. (2014). *Pedagogisk psykologi* (Vol. 5): Fagbokforlaget.
- Yoo, H. (2020). Factors Influencing Future Music Participation: A Review of Literature Based on the Theory of Planned Behavior. 38.

Vil du delta i forskningsprosjektet:

«Lærerens tilrettelegging av tilbakemeldinger i musikkundervisningen»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt, hvor formålet er å se på hvordan læreren legger til rette for elevens ønsker og tilbakemeldinger i musikkundervisningen. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Problemstillingen min i sin helhet lyder: *Hvordan legger læreren til rette for elevenes tilbakemeldinger og ønsker i musikkundervisningen, og hvordan brukes disse i planlegging av musikkundervisning?* I denne masteroppgaven undersøker jeg hvordan læreren tar med elevenes tilbakemeldinger i planlegging av timen, og hvordan læren mottar disse tilbakemeldingene ifra elevene. Oppgaven forsøker å se på samspillet mellom lærer og elev og gi svar på hvordan læreren bruker tilbakemeldingene fra elevene.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg søker etter lærere til mitt forskningsprosjekt på ungdomsskoler i Kristiansandsområdet. Informantene mine må ha erfaring som musikk lærere. Jeg har valgt Kristiansand kommune fordi det er her jeg er bosatt. Da jeg forsøker å vite hva som er den vanlige praksisen til musikk lærere iblant ungdomsskoler i Kristiansand håper jeg å komme i kontakt med forskjellige lærere i ulike aldre, kjønn og med ulik erfaring.

Hva innebærer det for deg å delta

Du vil bli intervjuet ca. 1 time av meg, og bli spurt spørsmål om tilbakemeldinger du får ifra elevene dine og planlegging av undervisning. I løpet av intervjuet noterer jeg, og vil ta lydopptak av intervjuet for nøyere transkribering i ettertid. Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen nærmere grunn. I så tilfelle vil alle dine personopplysninger bli slettet.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

OsloMet er ansvarlig for prosjektet, og er mitt studiested. Jeg behandler opplysningene vedrørende din deltakelse konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er meg og min veileder ifra OsloMet som vil ha tilgang til denne informasjonen, og kontaktopplysninger vil bli sikret digitalt. Du vil ikke bli gjenkjent i publiseringen av masterprosjektet og jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene som er beskrevet i dette dokumentet.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, som er 15. juli 2022. Personopplysninger, notater, transkripsjon og lydopptak vil slettes ved enden av prosjektet.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Jeg behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke. På oppdrag fra OsloMet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

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

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

- Masterstudent ved OsloMet og prosjektleder Greger Haukelid:
Tlf: +4748109148 E-post: greger-h@hotmail.com
- Førsteamanuensis ved OsloMet og prosjektansvarlig Bendik Fredriksen:
Tlf: +4740233297 E-post: bendikf@oslomet.no
- Personombudet OsloMet ved Ingrid S. Jacobsen
Tlf: +47 67 23 55 34 E-post: personvernombud@oslomet.no
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS
Tlf: +4753211500 E-post: personverntjenester@nsd.no

Med vennlig hilsen

Bendik Fredriksen
(Veileder)

Greger Haukelid
(Prosjektleder)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Lærerens tilrettelegging av tilbakemeldinger i musikkundervisningen*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 2: Intervjuguide

Intervjuguide

Del A: Introduksjon

Kan du fortelle litt om deg selv som musikk lærer: for eksempel din alder eller hvor lenge du har jobbet som lærer?

Hva legger du vekt på når du skal velge musikk som skal brukes i undervisning?

- Sjanger
- Instrumenter brukt
- Anvendelighet
- Musikkhistorisk viktighet
- Passer innenfor den vestlige tradisjonen
- Viser musikk fra hele verden
- Personlig smak
- Elevenes mulighet til å like det

Tema B: Hvordan kommer tilbakemeldingene til deg?

Tilbakemeldinger ifra elevene kan være nyttig informasjon for læreren, for faglig tilrettelegging og elevenes trivsel med de andre i klassen. Jeg kommer til å spørre deg om tilbakemeldinger du har fått i forbindelse med dine musikk timer. Jeg definerer tilbakemeldinger som alle innspill elevene kommer med til lærer. Og nå skal vi snakke om hvilke situasjoner disse kommer frem.

Hvordan får du tilbakemeldinger fra elevene?

- Spørsmål fra elevene
- Elevene tar kontakt sammen
- Utviklingssamtaler
- Foreldresamtaler
- Skriftlige tilbakemeldinger

- Etter timen
- Andre?

Hva handler disse tilbakemeldingene om?

- Musikkvalg
- Fag
- Aktiviteter
- Vurdering
- Distraksjoner

Hva inneholder tilbakemeldingene i situasjoner som:

- Utviklingssamtaler?
- Evaluering av fag?
- På nett
- Tilbakemeldinger som skjer i timen

Hvor mye får du vite om elevens personlige forhold til musikk og hva de liker å høre på til vanlig?

Kan du fortelle om ganger du har snakket om musikk med elevene, uformelt og utenfor klassen?

På hvilken måte tar du med deg tilbakemeldingene ifra elever i planleggingen av timen?

Tema C: Lærerens erfaringer i musikklasserommet

Når læreren kjenner sine elever, er det enklere å tilpasse undervisningen til klassens faglige utfordringer. Du vil nå få flere spørsmål om dine erfaringer i musikklasserommet, og hva slags lærer du ønsker å være ovenfor elevene dine.

Hvordan arbeider du for å kartlegge elevenes kunnskaper i musikk?

Hvordan arbeider du for å bli kjent dine elever?

- Klassens time

- Morsomme aktiviteter
- Utenfor timen
- Prioritering av tid?
- Som faglærer i musikk?

Hva slags informasjon kan du få om elevene ved å kjenne dem godt?

- Kunnskap om klassen som sosialt system
- Trivsel
- Elevenes forhold til musikk
- Annen informasjon?

Gir de tilbakemeldinger om ting de liker ved dine musikktimer?

Gir elevene tilbakemeldinger til deg om ting de har lyst til å gjøre i musikkturen?

Kan du fortelle om en erfaring ifra musikklasserommet hvor du gjorde det elevene foreslo at dere kunne gjøre i timen?

Tema D: Lærerens planlegging

Vi kommer nå til å snakke om hvordan du lager din undervisning, og hvilke hensyn du tar i planleggingen av den.

Hva er de viktigste tingene du tar hensyn til når du planlegger en musikktime?

- Elevenes forskjellighet
- Tid
- Rammefaktorer (eks antall elever)
- Spesielle behov
- Trinn/alder
- Læreplanen
- Egne ønsker og mål for læringen
- Foreldrenes interesse

- Musikalske nivå
- Elevens tilbakemeldinger

Kan du fortelle om en gang du planla en time basert på noe som du vet at elevene liker?

Tema E: Lærerens gjennomføring

Fra nå av kommer vi til å snakke mer om hvordan timene dine ser ut i praksis, og hvordan du kjenner til klassekulturen. Det kommer spørsmål om din tolkning av elevenes forhold til musikk.

I hvilke situasjoner synes du at det er verdifullt og bruke elevenes tilbakemeldinger?

- Til planlegging
- I timen
- I samtale med kollegaer
- I samtale med foreldre

Hva er nytteverdien av at elever tør å komme med sin musikk til klassen som felleskap, tror du?

Del F: Avslutning

Kan du til slutt fortelle om en gang en tilbakemelding fra en elev ble nyttig informasjon for deg som lærer?

Takk for at du ble med i undersøkelsen og har gitt meg gode tilbakemeldinger!

NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

Vurdering

Referansenummer

136867

Prosjekttittel

Lærerens tilrettelegging av tilbakemeldinger i musikkundervisningen

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Bendik Fredriksen, bendikf@oslomet.no, tlf: +4767238701

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Greger Haukelid, greger-h@hotmail.com, tlf: 48109148

Prosjektperiode

15.08.2021 - 15.07.2022

Vurdering (1)

19.11.2021 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 19.11.2021, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 15.07.2022.

LOVLIG GRUNNLAG

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

PERSONVERNPRINSIPPER

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

lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen

formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål

dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet

lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

Nettskjema-diktafon er databehandler i prosjektet. NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene til behandling av personopplysninger utenfor EU (personvernforordningen kapittel 5).

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Kontaktperson hos NSD: Anne Lene L. Nymoen
Lykke til med prosjektet!