



Høgskulen på Vestlandet

Masteroppgave

MACREL-OPG

Predefinert informasjon

Startdato:	25-05-2018 09:00	Termin:	2018 VÅR
Sluttdato:	01-06-2018 14:00	Vurderingsform:	Norsk 6-trinns skala (A-F)
Eksamensform:	Masteroppgave	Studiepoeng:	45
SIS-kode:	203 MACREL-OPG 1 OM-1 2018 VÅR		
Intern sensor:	(Anonymisert)		

Deltaker

Navn:	Rolf Stefan Lillebø
Kandidatnr.:	3
HVL-id:	170191@hvl.no

Informasjon fra deltaker

Tittel *:	Masteroppgåve - Kva kan skape motivasjon i musikalsk samsjelsprosjekt på musikklinja i vidaregåande skule?		
Antall ord *:	25175		
Navn på veileder *:	Åsmund Espeland		
Tro- og loverklæring *:	Ja	Jeg bekrefter at jeg har registrert oppgavetittelen på norsk og engelsk i StudentWeb og vet at denne vil stå på vitnemålet mitt *:	Ja

Jeg godkjenner avtalen om publisering av masteroppgaven min *

Ja

Masteroppgåve - Kva kan skape motivasjon i musikalsk samspelsprosjekt på musikklinja i vidaregåande skule?

Kandidat: Rolf Stefan Lillebø

Masterprogram: Kreative fag og læreprosessar

Stad: Høgskulen på Vestlandet campus Stord

Rettleiar: Åsmund Espeland

Innleveringsdato: 01.06.2018

Samandrag

Denne studien har gått ut på å finne ut kva som kan skape motivasjon i eit samspelsprosjekt på musikklinja i vidaregåande skule. Det handlar om å finne faktorar som har innverknad på motivasjonen hos dei som deltek. For å finne desse motivasjonsfaktorane har eg forska på eit samspelsprosjekt som vart gjennomført på musikklinja. Samspelsprosjektet vart av informantane nemnt som *storprosjektet*. Storprosjektet var omfattande og alle elevane og fleire lærarar tok del i arbeidet med å få prosjektet på plass. Eg nemner difor elevar og lærarar som *deltakande* gjennom denne teksten.

Under innsamlinga av data observerte eg ei øving til storprosjektet og intervjuar to elevar og ein lærar. Dei fortalde mellom anna om opphaldet på musikklinja, det musikalske og det sosiale miljøet generelt og om opplevingane dei fekk av storprosjektet.

Til teori brukte eg Engeström sin aktivitetsteori. Eg brukte også Bandura sin motivasjonsteori om «self-efficacy» som på norsk vert omsett til meistringstru. Eg brukte desse teoriene til å belyse funna mine teoretisk. Eg orienterte meg også i tidlegare studiar for å ta inspirasjon og samanlikne mine funn i forhold til desse.

Mitt arbeid i denne masteroppgåva gjekk ut på å finne svar på ei problemstilling eg valde for studien. Problemstillinga til min studie formulerte eg slik: *Korleis kan motivasjon opplevast og skapast i samband med eit musikalsk samspelsprosjekt på ei musikklinje i vidaregåande skule?*

Eg enda opp med å finne fem faktorar som viste seg å vere spesielt innverkande for motivasjonen imellom dei deltakande i storprosjektet. Desse motivasjonsfaktorane var preferansar, samhandling, mål, meistring og rollefordeling.

Forord

Eg vil rette en stor takk til min dyktige rettleiar Åsmund Espeland, dei velvillige informantane og skulen som deltok i min studie, Reidun Åslid Bjørlykke, Mai Iren Vidnes, Tove Nilsen Løset, Eva Solvang Brune og Henny Koppen for språkleg støtte, og Red Bull GmbH for produksjon av energi som har kome godt med i dette arbeidet.

God lesing!

Innholdsliste

1. Innleiing.....	1
1.1. Kva handlar prosjektet om.....	1
1.2. Mitt grunnlag for val av tema for prosjektet	1
1.3. Om feltet musikklinja	2
1.4. Kvifor er forskingsarbeidet viktig	3
1.5. Problemstilling	3
2. Teori	5
2.1. Vitskapsteoretisk tilnærming.....	5
2.1.1. Sosio-kulturell vitskapsteori	5
2.1.2. Mediering og medierande reiskapar	6
2.1.3. Engeström sin aktivitetsteori	8
2.2. Motivasjonsteori	13
2.2.1. Bandura sin teori om meistringsforventingar (Self efficacy)	13
2.3. Tidlegare musikkpedagogisk forskning med fokus på motivasjon.	16
2.3.1. Musikalsk meistring	18
2.3.2. Læraren i musikkpedagogiske samanhengar	18
2.3.3. Elevar i musikkundervisningssamanhengar	19
3. Metode.....	20
3.1. Kvalitativ metode i mitt prosjekt.....	21
3.2 Om feltet og informantane.....	21
3.3. Observasjon	22
3.4. Intervju	23
3.5. Transkripsjon og analyse	26
3.6. Etikk	28
4. Resultat	29
4.1. Preferansar	30

4.1.1. Lærer 1.....	30
4.1.2. Elev 1.....	30
4.1.3. Elev 2.....	31
4.2. Samspeiling	32
4.2.1. Lærer.....	32
4.2.2. Elev 1.....	33
4.2.3. Elev 2.....	34
4.3. Rollefordeling.....	35
4.3.1. Lærer.....	35
4.3.2. Elev 1.....	36
4.3.3. Elev 2.....	37
4.4. Måloppnåing.....	38
4.4.1. Læraren.....	38
4.4.2. Elev 1.....	39
4.4.3. Elev 2.....	39
4.5. Miljø & Trivsel.....	40
4.5.1. Lærer.....	40
4.5.2. Elev 1.....	41
4.5.3. Elev 2.....	42
5. Drøfting	43
5.1. Funna mine i relasjon til Engeström sin aktivitetsteori	43
5.2. Funna mine i relasjon til Bandura sin teori om meistringforventing	52
5.3. Mine funn i lys av musikkpedagogiske studiar med fokus på motivasjon.....	56
5.3.1. Preferansar, rollefordelingar og motivasjon.	58
5.3.2. Samhandling i musikkundervisningspraksisar.	60
5.3.3. Mål, Meistring og motivasjon	62
6. Avslutting	64

7. Kjeldeliste.....	71
Vedlegg 1 – Kvittering NSD	75
Vedlegg 2 – Samtykkeskjema	78
Vedlegg 3 - Informasjonsskriv	81
Vedlegg 4 - Intervjuguide.....	82

1. Innleiing

1.1. Kva handlar prosjektet om

Temaet for min studie er motivasjon. Eg har valt å studere motivasjon i samband med musisering og samspel på musikklinja i vidaregåande skule. Då valde eg å reise på forskarbesøk for å få eit inntrykk av det musikalske miljøet på den valde skulen. Eg fekk kontakt med skulen og fekk vere til stades medan det føregjekk musikalsk samspel. Eg skal fortelje meir om kva eg lærte av mine opplevingar vidare i denne masteroppgåva.

1.2. Mitt grunnlag for val av tema for prosjektet

Min bakgrunn i forhold til masterprosjektet er at eg har kjennskap til musikklinja på vidaregåande frå ulike erfaringar. Eg har for det første vore elev på musikklinja sjølv. Eg opplevde perioden på musikklinja som godt både når det gjaldt musikalsk utvikling og spennande opplevingar. Miljøet opplevde eg som oppmuntrande og inkluderande. Oppmuntrande fordi det var godt tilrettelagt for musisering både når det gjaldt musikalske aktivitetar, lokale, utstyr, medelevar og lærarar som også var flinke og interesserte i musikk.

Eg hugsar spesielt godt kor engasjerande det var med musikalske aktivitetar der vi spelte saman som i samspelsband og større prosjekt som musikalar og konsertar. Mange var også svært interesserte i å musisere. Elevar oppsøkte kvarandre når dei trengde akkompagnering på instrument for tentamenar, organisering av band eller andre musiseringsrelaterte ting. Opplegget på musikklinja var og slik at dei sette opp band eller samspelsgrupper der ein kunne spele og musisere ilag. Det var til og med lagt opp slik at ein skulle få samspele på tvers av klassetrinna. Dette vart mogleggjort gjennom organisering av skulekor, konsertar, musikalar og andre større prosjekt.

Desse erfaringane ga meg eit godt utbytte av tida mi på musikklinja som elev både når det gjaldt musikalsk utvikling og positive opplevingar. Eg hugsar godt når det vart sett i verk musikalar som var dei største musikkprosjekta på musikklinja eg gjekk på. Det var både spennande og utfordrande. Det var spennande fordi vi fekk vere ein del av ein stor musikalsk førestilling. Det var også utfordrande fordi det låg mykje arbeid gjennom førebuinga til musikalframføringa. Sjølv om det var kjekt, hugsar eg at vi også var slitne etter alt arbeidet.

Eg har også vore plassert som pedagogstudent og undervist på musikklinja. Då fekk eg høve til å møte feltet ifrå eit lærarperspektiv. I staden for å vere ein av sjølve hovudaktørane i dei verksette musikalske aktivitetane, fekk eg vere ansvarleg for organiseringa av sjølve undervisningsopplegget. Det var veldig interessant å sjå kor positive og engasjerte elevane var. Dei la inn god innsats i gjennomføringa av dei musikalske aktivitetane eg verksette. Dette opplevde eg som veldig inspirerande. Desse erfaringane har også gjort at eg ønskjer å fortsette som musikk lærar. Det er nettopp desse erfaringane eg har basert ideen til mitt masterprosjektet på. Eg vil difor dukke djupare i korleis motivasjon oppstår i samspelsmusisering på musikklinja.

1.3. Om feltet musikklinja

«Musikklinja represents a pool of fellow musicians, an arena for getting in touch with others and hence giving access to the local musical scenes and milieus» (Ellefsen, 2014, s. 124). Musikklinja er ein studieretning i vidaregåande skule der ein kan møte mange andre musikarar. Det er såleis ein arena der ein kjem i kontakt med andre med liknande musikkinteresse (Ellefsen, 2014).

Musikklinja på vidaregåande skule har elevar som vanlegvis er i alderen 16-19 år. Elevane har valt å gå musikklinja sjølve fordi dei er interesserte i og kan spele eit eller fleire instrument. Elevar er difor ofte engasjerte i musikalske aktivitetar på musikklinja. Mange av dei driv også med musikk aktivt på fritida (Ellefsen, 2014).

Musikklinja omfattar eit treårig vidaregåande skuleløp som gir generell studiekompetanse, men som i tillegg til allmennfag har lagt til fleire musikkfag (Utdanningsdirektoratet, 2006). Denne treårige skuleperioden er såleis lagt til rette for at musikkinteresserte elevar skal få utvikle seg og dyrke interessa si for musikk (Ellefsen, 2014).

Musikklinja har fleire ulike musikkfag der det gjerne vert lagt opp til ulik grad av musikalsk aktivisering. Musikklinja har musikkfag som til dømes musikkteori, lytting, harmonilære, musikkhistorie, instrumentundervisning, formidling og samspel (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 2-4). Nokon bestemte periodar i året sett mange musikklinjer i verk musikalske prosjekt der både lærarar og elevar på tvers av klassetrinna samarbeider for å få til så bra arrangement som mogleg. Arrangement som musikklinja sett opp er ofte musikalor og konsertar (Ellefsen, 2014).

I ein studie understrekar fleire studentar at det å vere i eit miljø av musikarar er noko av det viktigaste musikklinja har å tilby (Ellefsen, 2014, s. 123). Å få vere i eit sosialt miljø der folk deler interesser, har moglegheit til å etablere seg musikalske forbindingar, forhold til andre musikarar og å være støtte for kvarandre er viktig for elevane si inkludering i arbeidsmiljøet (MacIntyre, Potter, & Burns, 2012).

... and the social milieu is really inclusive. The including, supportive and friendly social community of Musikklinja is attested to by *everyone*, and strikingly few choose to speak of discordance or enmity within the student group. (Ellefsen, 2014, s. 126)

1.4. Kvifor er forskingsarbeidet viktig

Min studie skal finne kunnskap om kva som kan vere lurt å vere klar over når det gjeld motivasjon i store musikalske prosjekt på musikklinja. Det krev mykje innsats for å oppnå musikalsk meistring. God motivasjon er difor viktig for framdrifta av slike type prosjekt (Pike, 2011). Forskingsarbeidet skal og bane veg for god utvikling og oppleving for relevante deltakarar gjennom periodane dei jobbar med prosjektet.

Då er det ein føresetnad at ein legg forholda til rette på motiverande måtar i arbeidsprosessen (Shein & Chiou, 2011). Sånn sett kan mi masteroppgåve vere relevant lesnad for dei som er med i studien, men også for andre lærarar og elevar i vidaregåande skular som arbeidar med samspelsprosjekt. Gjennom å lese denne masteravhandlinga kan dei reflektere over eigne praksisar og eventuelt setje i gang prosessar for å justere verksemder basert på det eg finn i denne studien.

1.5. Problemstilling

Eg har til mi masteroppgåve kome fram til denne formuleringa til problemstilling:

Korleis kan motivasjon opplevast og skapast i samband med eit musikalsk samspelsprosjekt på ei musikklinje i vidaregåande skule?

På musikklinja eg besøkte sette lærarar og elevar opp eit stort samspelsprosjekt kvart tredje år og sørga dermed for at det vert spektakulært. Alle elevane får vere med i eit storprosjekt medan dei er elevar på musikklinja. I min studie er både lærarar og elevar aktuelle deltakarar. I denne studien vil eg forske på kva som skaper motivasjon i den type samhandlingsprosjekt.

Når eg snakkar om dei *deltakande* i denne teksten gjeld det både elevar og lærarar som deltok i storprosjektet. Informantane nemnde også samspelsprosjektet som *storprosjektet*. Difor brukar eg også dette omgrepet mykje i denne teksten.

Eg vil altså finne ut kva som får dei deltakande i denne type musikalsk storprosjekt til å oppleve motivasjon. Eg fokuserer mest på å finne faktorar som kan påverke motivasjon positivt gjennom arbeidsprosessen til prosjektet, men trekkjer også inn faktorar som kan ha negativt innverknad. Eg tenkjer det er først og fremst god motivasjon ein vil vekke hos dei medverkande når ein jobbar med eit musikalsk samspelsprosjekt. Eg sjølv har erfart at elevar og lærarar verkar motiverte når dei jobbar med musikalske samspelsprosjekt på musikklinja. Eg trur difor at musikklinja er eit bra felt å forske på om motivasjon i musikalske samspelsprosjekt.

I min studie vil den musikalske aktiviteten vere ei øving til eit større prosjekt der alle musikkelevane og mange lærarar samarbeider om å førebu til konsert. Eg ville finne ut om kva faktorar som bidreg til auka motivasjon til å gjere innsats i slike situasjonar. Eg ville også finne ut om korleis motivasjonen fungerer når ein var i samspel med andre. Motivasjon i meir individuelle aktivitetar vert då i utgangspunktet ikkje framheva i min studie.

I tillegg til å finne positive motivasjonsfaktorar skal eg også finne korleis dei vert skapt i situasjonen. Med det meiner eg å sjå etter moglege strategiar eller føresetnadar som vert nytta for å skape motivasjon.

Eg tenkjer først og fremst at det er elevane som opplever motivasjonsfaktorane. Eg tek også utgangspunkt i at lærarane er dei som jobbar mest aktivt med å legge til rette for motivasjon. Tidlegare studiar nemner at lærarar har eit viktig ansvar for å etablere visse standardar i undervisninga (Shein & Chiou, 2011). Eg har difor lagt til desse forskingsspørsmåla:

- Kva faktorar opplever elevar og lærar som motiverande i samband med eit større samspelsprosjekt i vidaregåande skule?
- Korleis arbeider lærar for å legg til rette for at elevar i vidaregåande skal oppleve positiv motivasjon i samband med samspelsprosjekt?

Sidan eg studerte motivasjon i samhandling var det ikkje aktuelt å ekskludere motivasjonen hos lærar fullstendig. Eg kan heller ikkje ignorere fullstendig elevane sine innverknadar på motivasjon. Årsaka til det er at dei er samhandlande i den gjeldande aktiviteten og har difor innverknad på kvarande også når det gjeld motivasjon

(MacIntyre et al., 2012). Forskingsspørsmåla er difor utgangspunkt for fokus i tillegg til problemstillinga.

2. Teori

I dette kapitlet skal eg presentere teori som eg har brukt i min studie. Eg har valt den sosio-kulturelle teorien som vitenskapleg orientering. Eg har valt Engström sin aktivitetsteori og Bandura sin motivasjonsteori. Eg har tatt med Bandura sin teori fordi den representerer ei tilnærming til motivasjon eg ikkje får belyst gjennom Engeström sin modell. Med å bruke både Engeström og Bandura sine teoriar får eg kartlagt og reflektert over ulike sider ved motivasjon som fenomen.

I tillegg har eg orientert meg i tidlegare forskning av musikk og motivasjon i ulike skulesamanhengar. Denne orienteringa ga meg visse forståingar om feltet eg skulle studere til mitt masterarbeidet. Det vart også etter kvart viktig for å kunne drøfte og samanlikne funna mine i forhold til desse studia. Eg skal vidare i dette kapitlet presentere desse teoriane.

2.1. Vitenskapsteoretisk tilnærming

2.1.1. SOSIO-KULTURELL VITSKAPSTEORI

Eg har valt den sosio-kulturelle teori som vitenskapleg orientering. Grunnen var at eg i mitt masterarbeidet valde å undersøkje motivasjon gjennom førebuinga til eit musikalsk storprosjekt. I dette storprosjektet er det mange elevar og lærarar som samarbeida for å sette opp og førebu ein konsert. Dei deltakande i prosjektet vart dermed nøydde til å ta omsyn til kvarandre gjennom opparbeidingsprosessen (Lillebø, 2017). ¹

Sosio-kulturell vitenskapsteori baserast på ideen om at menneske lære i samspel med andre innan gitte sosiale kulturar. Menneske tileignar seg erfaringar i samhandling med andre. Læring er eit aspekt av menneskelege handlingar innan sosio-kulturell teori og må forståast som ein integrert del av sosiale praksisar (Dysthe & Igland, 2001; Lillebø, 2017).

¹ Delar av tekster i teorikapitlet er henta frå tidlegare oppgåve som omhandla vitenskapsteori. Den oppgåva var eit førebuingarbeid til denne delen av masteroppgåva (Lillebø, 2017).

Ein studerer såleis ikkje læring og utvikling universelt med eit sosio-kulturelt perspektiv. Årsaka er at iføljje sosio-kulturell vitskapsteori vert ikkje prosessane for læring og utvikling anteke for å vere like i alle type kulturar og samfunn. Eg må difor gjere meg forstått om den gjeldande musikklinja sine kulturar (Dysthe & Igland, 2001; Lillebø, 2017).

Innan sosio-kulturell tenking har menneske evna til samspel og tilpassing av mange ulike typar omgivadar. Menneska har også allereie gjort seg vande med omgivadar som igjen har hatt innverknad for individet si utvikling og læring. For å forstå korleis mennesket lære eller utvikla seg, må ein relatere individet sine kunnskapar og ferdigheiter til deira omgivadar og til ressursane og utfordringane som finnst der (Dysthe & Igland, 2001; Lillebø, 2017).

2.1.2. MEDIERING OG MEDIERANDE REISKAPAR

Mediering er eit sentralt omgrep innan sosio-kulturell teori som Lev Vygotsky har vore ansvarleg for å fått fram. Mediering inneber at mennesket samspelar med eksterne reiskapar når ein handlar i og registrerar omverda (Säljö, 2006, s. 26).

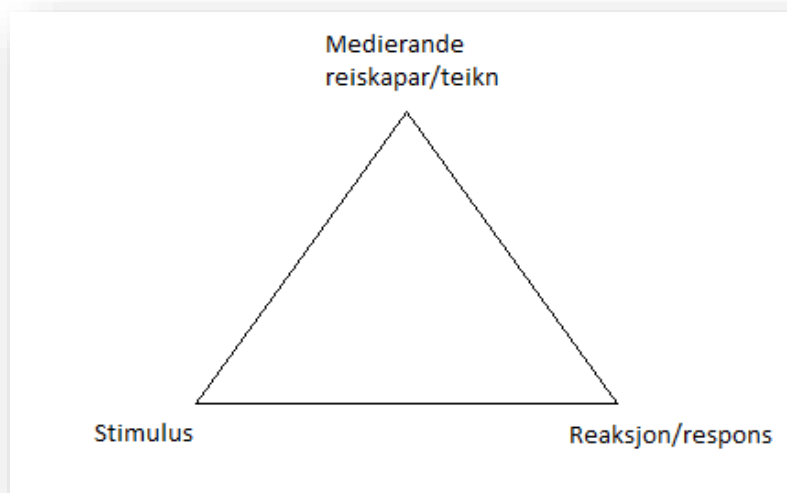
I min studie undersøkte eg mellom anna bruk av medierande reiskapar i forhold til temaet for masterprosjektet som er motivasjon. Det vart brukt ulike medierande reiskapar i situasjonen eg observerte. Det viste seg difor å vere relevant å orienterte seg om dette på førehand. Nokre dømer på medierande reiskapar som vart nytta var musikk instrument og utstyr, øvingslokale, notar, låtar og anna musikkmateriale (Lillebø, 2017).

Imellom medierande reiskapar er iføljje Vygotsky språket den viktigaste som vert nytta innan læring (Dysthe & Igland, 2001, s. 16). Språket brukast til både å forstå og tenkje for oss sjølv. Språket vert også brukt for å uttrykke eller formidle det vi forstår til andre (Säljö, 2006, s. 42). Mediering er med andre ord kommunikative prosessar og er heilt sentrale i menneskeleg læring og utvikling sett frå eit sosio-kulturelt perspektiv. Det er gjennom å lytte, samtale, etterlikne og samhandle med andre ein får del i kunnskap og ferdigheiter. Det er også slik ein lære kva som er interessant og verdifullt i kulturen (Vygotsky, 1978).

Vygotsky er teoretikaren som vert mest referert til innan den sosio-kulturelle retninga. Vygotsky utvikla ein grunnleggande ide om mediering gjennom reiskap som ein kritikk av den tidlegare behaviorismens eller assosiasjonismens (refleksologien). Dette var eit

forsøk på å forklare læring som forbindingar mellom stimulus og respons (Säljö, 2006, s. 25; Lillebø, 2017).

Her er ein figur som illustrerer Vygotsky sin opphavelige ide om mediering.

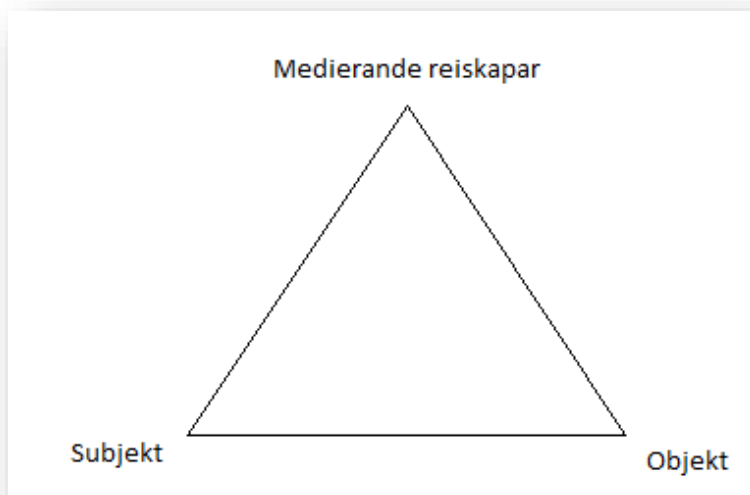


Figur 1. Vygotsky sin opphavelige ide om mediering (Vygotsky, 1978).

Vygotsky tek utgangspunkt i ideen om at menneske reagerer på dei stimuliane dei vert utsett for. I samspelsøving til dømes vil læraren nytte språk til å rettleie elevane. Elevane føreheld seg til rettleiinga og vil deretter reagere meir eller mindre på den gitte rettleiinga. Her vart språket den medierende reiskapen, rettleiinga vert stimulansen, og deretter får stimulansen ein innverknad på elevane som igjen vert til ein respons (Lillebø, 2017).

Leontiev føretok ein meir generell analyse og betrakta dei medierende reiskapar som ein relasjon mellom mennesket som handla, og objektet dei omarbeida i sitt arbeid. Ideen er at når subjektet (til dømes musikk lærar/elevane) omarbeider objektet (Øving/førebuing til konsert) gjerast det med hjelp av medierende reiskapar. Reiskapane kan vere dei fysiske materielle og intellektuelle hjelpemidla som menneska nytta i sin konkrete praksis. På musikklinja var lyd-anlegg ein fysisk materiell reiskap, og konseptet for det musikalske prosjektet ein intellektuell reiskap. Prinsipielt sett kan ein ikkje handle i nokon situasjonar utan å nytte seg av medierende reiskapar (Säljö, 2006; Lillebø, 2017).

Figur 2 Illustrerer nettopp denne ideen til Leontievs.



Figur 2. Leontievs generaliserte skildring av mediering som ein relasjon mellom menneske og objekt (Leontiev, 1978).

Ifølge Vygotsky er både lærarar og elevar nødvendig i samspelet for at læring og utvikling skal finne stad (Vygotsky, 1978). Men sjølv om til slutt alle i storprosjektet skulle vere samarbeidande og ha kvar sitt ansvar for eit godt fungerande samspel, var det alltid nokon som måtte setje i gang den musikalske aktiviteten. Under min observasjon var det læraren som hadde dette ansvaret. Læraren måtte då nytte medierande reiskapar til å gjere seg forstått og formidle oppgåva på ein måte som vert oppfatta som meningsfull (Dysthe & Igland, 2001).

2.1.3. ENGSTRÖM SIN AKTIVITETSTEORI

Engeström (1987, 2015) utvikla ein teori som kallast *aktivitetsteori*. Aktivitetsteorien er ei vidareutvikling av tidlegare kulturhistorisk aktivitetsteori som Engeström forklarar har gått gjennom tre generasjonar. Grunnlaget for aktivitetsteorien vart først initiert av Lev Vygotsky (1978) rundt 1920-talet og tidleg på 1930-talet (Vygotsky, 1978).

Vygotsky forklarte at det var samanheng mellom eit individ sin identitet og den samfunnsmessige strukturen dei høyrer til. Dette hadde då også igjen samanheng med korleis ein valde å bruke medierande artefakter. Dei tre punkta av denne triaden (sjå figur 1) kan såleis ikkje forståast individuelt, men i samanheng med alle punkta (Engeström, 1987, 2015).

Teorien til Vygotsky vart deretter vidareutvikla av Alexei Leontiev (1978). Leontiev introduserte då grunnlaget for den andre generasjonen av aktivitetsteori som skulle

skøyte for avgrensinga til den første generasjonen. Avgrensinga til Vygotsky sin generasjon var at den hadde eit fokus på individet. I tillegg til individet sine handlingar la Leontiev til individet sine handlingar i høve til kollektive handlingar. Dei medierte artefaktene skulle no forståast både i forhold til individet sjølv og til individet i kollektiv (Leontiev, 1978).

Engeström sin aktivitetsteori er ein slags vidareutvikling av modellen til Leontiev som eg viste til i figur 2. Engeström framstilte ein modell som band saman både det individuelle og det sosiale nivået i menneskelege praksisar og utviklingsprosessar.

Som nemnt illustrerte Leontievs trekant forholdet mellom det handlande subjektet, objektet for handlinga og medierande reiskapar. Engeström utvida den modellen med tre nye punkt som vart lagt til under Leontievs trekant. Engeström har lagt til eit punkt for *reglar*, eit for *felleskap* og eit for *arbeidsdeling* (Engeström, 1987, s. xiv).

Den øvste delen av modellen (som vert Leontievs trekant) vil i Engeström sin trekant representere individuelle handlingar, medan den nedre delen vil representere ein samanhengande del som relaterer vidare til den kulturelle konteksten (Dysthe & Igland, 2001).

Prinsippet er at når ein skal analysere aktiviteten imellom dei deltakande, må ein undersøkje aktivitetane dei engasjerer seg i, men også undersøkje kven dei deltakande er, kva dei vil oppnå, kva produkt som kjem ut av aktiviteten, reglar og normer som styrer aktivitetane, og dei større kulturelle samanhengane dei skjer i (Engeström, 1987).

Aktivitetsteorien er ein måte å sjå menneskeleg tenking og aktivitet på der læring vert sett på som noko som førekjem av aktiviteten (Dysthe & Igland, 2001).

Aktivitetsteoretisk orientert forskning kan brukast når ein skal analysere aktivitetar i kontekst og korleis mediering kan påverke motivasjon. Sidan eg skulle undersøkje motivasjon i aktivitetar der samhandling finner stad valde eg å bruke Engeström sin modell som eit analysereiskap (Engeström, 1987, s. xv). Eg brukar også denne modellen i drøftingskapittelet men då på ein måte som er meir samanknytt til min problemstilling (kapittel 5). Eg skal no forklare modellen til Engeström.

På toppen av modellen står det *reiskap og symbol*. Dei vert brukt til medierande reiskapar i ein bestemt aktivitetssituasjon som i dette tilfelle gjeld ei øving (Engeström,

2009, s. 58). Relevante reiskap i mitt felt var instrument, musikkutstyr, øvingslokalar, repertoar og språk.

På punktet der det står *subjektet* vil i det gjeldande prosjektet vere lærarar og elevar. Lærarar og elevar var deltakande i førebuinga til storprosjektet. Eleven er tross alt den som opplever motivasjon i den musikalske aktiviteten som dei skal utføre (Conroy, Kaye, & Coatsworth, 2006). Subjektet møter gitte situasjonar som i ulik grad kan relaterast til tidlegare erfaringar (Engeström, 2009).

Neste punkt i modellen er *objekt*. I modellen gjeld det aktiviteten elevane og lærarar deltek i. I modellen viser også ein pil som heng saman med punktet for *objekt*. Den representerer *utkome* av objektet. Utkome vert konsekvensen av ein gjennomført aktivitet (Engeström, 1987).

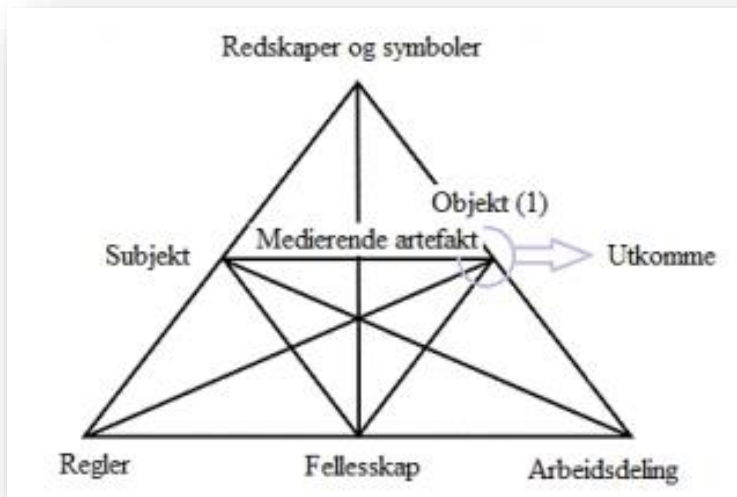
No skal eg skildre dei tre tillagde punkta i Engeström sin modell. Det er her ein får meir samanheng med det samhandlande som skjer i aktiviteten (Dysthe & Igland, 2001).

Det neste punktet er *reglar*. Aktivitetane eg skal undersøkje finner stad i ein skulesamheng der musikkinteresserte folk er samla (Ellefsen, 2014). Dei deltakande i min studie er difor nøyde til å stille seg til reglar som er underlagt av skulen. Der vil også vere innforståtte normer for kva som er god eller akseptable åtferder i den gjeldande kulturen (Dysthe & Igland, 2001).

Neste punkt i modellen er *fellesskap*. Det gjeld type fellesskap aktiviteten finn stad, kven dei deltakande har å stille seg til, og kva dei deltakande har til felles (Engeström, 1987). Dei deltakande vil i mitt felt ha med andre deltakande medelevar og lærarar å gjere.²

Det siste punktet i Engeström sin modell er *arbeidsdeling*. Det går på utdelte roller, oppgåver og ansvar dei deltakande i aktiviteten får (Engeström, 2009, s. 56). Lærarar har gjerne ansvaret for å sette i verk og legge til rette for gode musikalske aktivitetar, og elevane får oppgåver dei skal utføre (Bradley, Kirby, & Madriaga, 2015). No har eg forklart aktivitetsmodellen til Engeström. Modellen representerer eit aktivitetssystem og vert illustrert slik som i figuren på neste side.

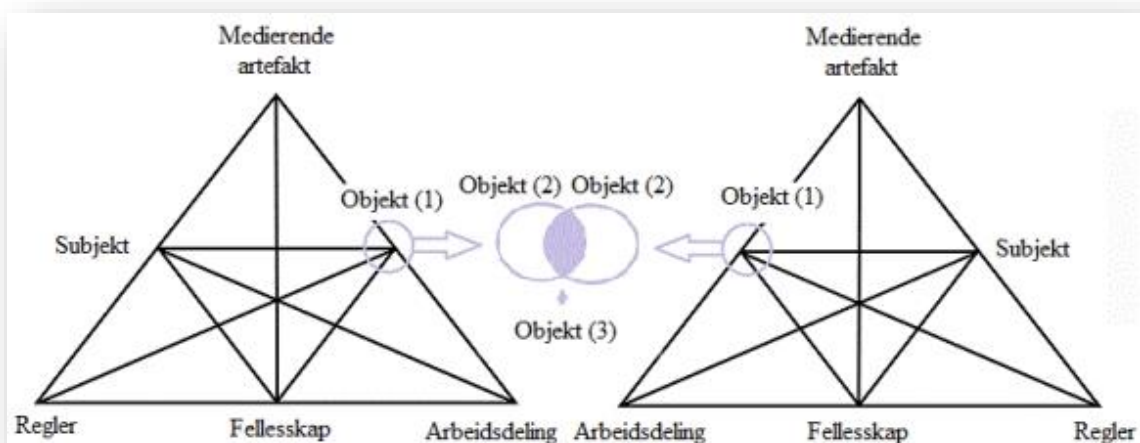
² Delar av modellskildringa er henta frå ei tidlegare oppgåve eg har skrevet om sosio-kulturell teori (Lillebø, 2017).



Figur 3. Struktur av mennesket sitt aktivitetssystem (Engeström, 1987, s. 78).

Tredje generasjon av aktivitetsteori sette Engeström saman fordi avgrensinga med den andre generasjonen var at i ein kollektiv aktivitet ville der vere mange ulike perspektiv om situasjonen. Der vil finnast mange individ som har ulike føresetnadar for mediering i ein felles aktivitet. Tredje generasjon av aktivitetsteori vart då utvikla frå å fokusere på eit individ sin tilnærming av ein kollektiv aktivitet til å ta med fleire individ sine perspektiv.

I tillegg til Leontiev sin tenking er tredje generasjon av aktivitetsteori også basert på Bakhtin (1981) sine idear om dialogkvalitet (Engeström, 2001).



Figur 4. To samhandlande aktivitetssystem.

Denne generasjon av aktivitetsteori har ein form som Engeström summerer med fem prinsipp.

Det første prinsippet omfattar kollektive, medierte artefakter og objektorienterte aktivitetssystem, sett i nettverksrelasjonar med andre aktivitetssystem. (Engeström, 2009, s. 57). Målretta individuelle og gruppehandlingar så vel som automatiske operasjonar er relativt uavhengige, men underordna analyse-einingar vert til slutt forstålege når dei tolkast i forhold til det som ligg til grunn for heile aktivitetssystemet. Aktivitetssystema realiserer og reproduserar seg ved å generere handlingar og operasjonar (Engeström, 2009, s. 57).

Det andre prinsippet er *fleirstemmigheiter* av aktivitetssystema. Eit aktivitetssystem er alltid i fellesskap med fleire ulike synspunkt, interesser og tradisjonar (Engeström, 2009). Arbeidsinndelinga av ein kollektiv aktivitet skape forskjellige stillingar for dei deltakande. Dei ulike deltakarande har sine eigne bakgrunnar og samansetjingar av aktivitetssystem når dei møter den kollektive aktiviteten. Fleirstemmigheiter aukar i nettverk av samhandlande aktivitetssystem (Engeström, 2009, s. 57).

Det tredje prinsippet er *historisitet*. Historisitet handlar om bakgrunnar ein aktivitetssystem tek form (Engeström, 2009). Aktivitetssystem vert forma over lenger tid. Problem eller potensial kan forståast berre på grunnlag av aktivitetssystemets eigen historikk. Historia til eit aktivitetssystem må sjåast i lys av historias aktivitetar og objekt, og historia for deira idear, konsept og verktøy som har forma aktivitetet (Engeström, 2009, s. 57).

Det fjerde prinsippet er motseiing som i kraft av utvikling og forandring (Engeström, 2009). Motseiing vert i denne forstand nemnt som historiske og strukturelle spenningar innanfor og mellom aktivitetssystem. I kontekstar der kollektiv aktivitet finn stad vil det alltid vere forskjellar mellom aktivitetssystem noko som vil ha innverknad for kva retning situasjonen vil gå (Engeström, 2009).

Det femte prinsippet inneber at aktivitetssystem kan utvide seg eller gå gjennom transformasjonar (Engeström, 2009). Dersom det er altfor stor forskjell mellom aktivitetssystema i ein kollektiv aktivitet, kan enkelt individ avvike frå sine eigne etablerte normer. Ein ekspansiv transformasjon vert oppnådd når aktivitetsgjenstand og motiv vert rekonstruert til å omfanne ein radikalt breiare horisont av moglegheiter (Engeström, 2009, s. 57).

2.2. Motivasjonsteori

2.2.1. BANDURA SIN TEORI OM MEISTRINGSFORVENTINGAR (SELF EFFICACY)

Bandura (1986, 1997, 2012) presenterer teori som har tett tilknytning til motivasjon for individ som skal gjere innsatsar (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Bandura har ikkje ein sosio-kulturell vitskapsteoretisk tilnærming men er plassert innan sosio-kognitivismen (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 45). Grunnen til at eg tek med Bandura sin teori er ikkje for å plassere min studie i eit sosialkognitivistisk vitskapsperspektiv. Eg har brukt Bandura sin teori saman med Engeström sin aktivitetsteori for at dei skal utfylle kvarandre og gi eit breiare teoretisk innblikk.

Bandura sin teori handlar om det som kallast «self-efficacy» som tyder i denne samanheng meistringsforventingar. Meistringsforventingar handlar om eit individ sin tru på egne ferdigheiter til å kontrollere egne handlingar og omgivadar. Det handlar også om trua på å kunne kontrollere egne tankeprosessar, motivasjon og fysiologiske emosjonar (Bandura, 1997).

Bandura er i teorien sin om «self-efficacy» oppteken av forventingar om meistring. Teorien vektlegg både individets kognitive prosessar og miljøet individet finner seg i (Bandura 1994).

Bandura skil også mellom to aspekt av meistringsforventingar. Det første aspektet er «efficacy expectations» som tyder forventingar om å klare å utføre ei bestemt oppgåve. Dette kan ein og på norsk omsetjast til «forventingar om meistring». Det andre aspektet er «outcome expectations». Det inneber personen sine forventingar om kva som vert utfallet om ein klarar å utføre oppgåva. Ifølge Bandura har både «efficacy expectations» og «outcome expectations» innverknad for motivasjon (Bandura, 1994).

Bandura poengterer at forventingar om meistring har innverknad for åtferd, tenking og motivasjon. Både for val av aktivitetar, innsats og uthald gjennom krevjande oppgåver er meistringsforventingar ein sterk innverkande faktor (Bandura 1994, s. 3).

Meistringsforventingar har mykje å seie for korleis ein møter oppgåver eller utfordringar. Om ein elev forventar eller trur ein ikkje kan innfri kompetansekrava som vert stilt av ein gitt oppgåve, vil ein unngå eller vike unna oppgåva (Bandura, 1994, s. 1

- 2). Om ein elev vert plassert til å gjere ei oppgåve der ein tvilar på sin eigen kompetanse til å gjennomføre den vil eleven redusere innsatsen eller sjenere seg, spesielt når dei møter problem. Ein elev med lav meistringsforventing til ei bestemt oppgåve kan oppfatte situasjonen som truande, noko som igjen kan verke hemmande på læringsaktiviteten og kan også leie til val av mindre hensiktsmessige strategiar (Bandura 1994).

Elevar som derimot har forventingar om meistring har større mot til å møte utfordringar. Dei vil også stille med meir uthald når dei kjem borti problem, hindringar eller utfordringar. Eleven aukar heller innsatsen enn å gi opp viss dei merkar oppgåva vert veldig utfordrande. Elevar verdsett aktivitetar dei trur dei kan meistre framfor aktivitetar som dei trur vert for vanskelege. Eleven møter såleis utfordrande situasjonar med overtyding om at dei kan kontrollere situasjonen (Bandura, 1994).

Bandura nemner fire kjelder til *meistringsforventing* som både kan verke inn positivt og negativt etter korleis individet oppfattar og føreheld seg til dei.

Den første innverknadskjelda er *meistringsopplevingar*. Erfaringar individet har hatt tidlegare vert hugsa og kan vere med på å påverke trua ein har til meistring. Om individet har opplevd meistring i liknande oppgåver før, kan trua på meistring auke. Om ein der imot har erfart fiasko, kan det påverke trua på meistring i negativ retning (Bandura, 1997).

Individet opplever og meistring i større grad om dei klarer å gjennomføre oppgåver som er på eit utfordrande nivå framfor oppgåver som er for lette. Individet må såleis oppleve at handlingane krevja innsats men også at ein hadde kapasiteten som skulle til for å gjennomføre oppgåva. Meistringsoppleving har i følgje Bandura sterkast innverknad for trua på meistring av dei fire kjeldene for meistringsforventing (Bandura, 1994).

Den andre kjelda til meistringsforventing nemner Bandura som *vikarierende erfaring*. Det inneber å ha observert andre utføre liknande oppgåver eller handlingar. Ein samanliknar seg med andre folk som kan vere rollemodellar. Det er og ein føresetnad at ein kan identifisere seg med rollemodellen (Bandura, 1994). Døme på innverkande rollemodellar kan vere lærarar, medelevar, venar eller andre ein kan relatere seg til som har inspirerende kvalitetar. Iføljje Bandura vil ein person som ser andre relaterbare personar klare å gjennomføre oppgåve etter vedvarande innsats, vil det gi trua på at ein sjølv kan klare å gjennomføre liknande oppgåver (Bandura, 1994).

Om ein derimot observerer andre mislukkast sjølv om dei legg mykje innsats i oppgåva, vil det føre til svekka tru på sine egne evner til å gjennomføre liknande aktivitetar (Bandura, 1994). Folk samanliknar sin eigen kapasitet med andre sine. Dette er ein slags modellering. Den oppfatta likskapen til modellane som utfører innsatsar vil ha innverknad på eins oppfatning av egne evner. Dess meir ein oppfattar modellen som lik seg sjølv, dess meir overtydande vil suksessen eller fiaskoen til modellen vere. Om modellen oppfattast som veldig ulik seg sjølv vil ikkje det modellen oppnår ha like stor effekt på oppfatninga av sine egne evner (Bandura, 1994).

Den tredje kjelda til meistringsforventing er *verbal overtyding*. Det er når andre til stades støttar og oppmuntrar individet. Når eit individ får slik støtte frå andre vil ein meir sannsynleg sette inn og oppretthalde innsatsen ein om ein gjennomfører oppgåva for seg sjølv (Bandura, 1994).

Dersom eleven held på med ei oppgåve som vert for vanskeleg å gjennomføre, vil det ikkje vere noko særleg til hjelp om til dømes læraren prøvar å overtyde eleven om at ein kan klare å gjennomføre oppgåva. Nederlaget kan då i følge Bandura opplevast endå større (Bandura, 1994).

Verbal overtyding kan også påverke meistringsforventinga om eleven får negative tilbakemeldingar. Dei kan gi eleven lågare meistringstru som igjen fører til redusert innsats. Bandura nemner også at opplevinga av å verte oversett på sikt kan føre til at eleven får dårlegare meistringsforventing. Dersom ein elev treng rettleiing, hjelp til å komme i gang eller verbal oppmuntring undervegs, kan eleven miste interessa og motivasjonen for arbeidet om han ikkje får støtte. Dette kan då føre til at eleven gir opp og ikkje fullfører arbeidet sitt på grunn av svekka meistringstru (Bandura, 1997).

Den fjerde og siste kjelda til meistringsforventing vert av Bandura nemnt som emosjonelle forhold som er knytt til visse handlingar eller resultat. Når ein person dømmar seg sjølv og sine egne ferdigheiter, tek dei innover seg den informasjonen som kjem frå kognitive og emosjonelle impulsar som kjensla av angst, frykt eller hjertebank. Desse impulsane kan på sikt utvikle seg til å verte teikn på at ein får vanskar med å fungere på normalt vis. Kjenslene og tankane kan difor ha både positiv og negativ innverknad på eigen meistringstru (Bandura, 1997).

2.3. Tidlegare musikkpedagogisk forskning med fokus på motivasjon.

Eg har orientert meg i tidlegare forskning som har tett relevans til min studie. Denne delen av kapittelet skal eg presentere det tidlegare musikkpedagogisk forskning seier som eg har teke nytte av i mitt arbeid. Eg skal her presentere kva utvalde musikkpedagogiske studiar viser har innverknad på motivasjon i musikkpedagogiske praksisar.

Ein studie om instrumental musikk og læringsmotivasjon viser at innan musikalsk utvikling i skulesamanheng er det mange variablar som er påverkande faktorar for kvar enkelt elev sin motivasjon (MacIntyre et al., 2012). Mange av motivasjonsfaktorane oppstår i samhandling med andre medelevar og desse vert nemnt: tolmod, tid, innsats, moglegheit, inspirasjon, haldning, ønskje om å lære, meistringstru, mål struktur, sjølvomgrep, attribusjon, prestasjonsforventingar, uthald, unngåing av fiasko, underliggende motivasjon og engasjement (MacIntyre et al., 2012). Nemnde motivasjonar som krevjast for å utvikle seg for elevar musikalsk, støttast av positive haldningar mot musikarar, lærarar, medelevar, skulen og musikk generelt. Haldning og motivasjon heng tett saman og visast gjennom diskrette handlingar (MacIntyre et al., 2012, s. 133).

Aktivisering i musikkundervisningssamanhengar viser seg å ha betre positiv effekt for motivasjon ein passivisering (Shein & Chiou, 2011). Men då igjen er det ein føresetnad at aktivitetane er meningsfulle, men og freistande å utføre for elevane fordi det i tillegg er kjekt eller byr på andre måtar å fornøye på (Arriaga Sanz & Madariaga Orbea, 2014; Bolden & Nahachewsky, 2015).

Ein forskingsartikkel forklarar fem variablar av forståing av motivasjon på skulenivå: 1) indre/ytre motivasjon, 2) Prestasjonsmotivasjon, 3) Mål tildeling og kognitiv sjølvregulering, 4) Læring med fornuft og meining og 5) Situert motivasjon (Arriaga Sanz & Madariaga Orbea, 2014, s. 376).

Den første variabelen vert i denne artikkelen knytt til åtferdsperspektiv der ein identifiserer åtferder i forhold til motivasjon, og åtferdsstrategiar som er relatert til motivasjon til å studere musikk. I tillegg til pedagogiske praksisar og strukturering av læringsoppgåver vert det nemnt andre åtferdsstrategiar som vert nytta av både lærarar og elevar for å fremme motivasjon i kvarandre (Arriaga Sanz & Madariaga Orbea, 2014). Åtferdsstrategiar som gjerne vert nytta er fysisk avstand mellom dei deltakande i

musikkundervisninga, kroppshaldningar, gestar, ansiktsuttrykk, blikket, stemmebruk og modulasjon. Det vert og nemnt at slike åtferdsstrategiar vert brukt når ein uttrykker engasjement for den musikalske aktiviteten (Arriaga Sanz & Madariaga Orbea, 2014, s. 376).

Den andre og den tredje variabelen er kognitivorientert. Læring er ikkje berre det som lærast og korleis det vert undervist, men også studenten sin subjektive fortolkingar om prosessen. Studenten fortolkar læringsprosessen og gjer seg opp tankar eller forventingar om kor vidt dei trur dei har kompetanse til å gjennomføre ein oppgåve (Arriaga Sanz & Madariaga Orbea, 2014). Om ein trur ein klarar å gjennomføre oppgåva er avgjerande for kor engasjerte dei er i den musikalske aktiviteten. Motivasjonsfaktorar som gjerne vert relatert til musikkundervisningskontekstar er det sosiale miljøet, innverknad frå medelevar og lærarar. Også faktorar som kjem utanfrå skulen som familie, venar, og musikkidol kan ha avgjerande samanhengar med motivasjonen i forhold til den gjeldande musikalske aktiviteten (Arriaga Sanz & Madariaga Orbea, 2014).

Vidare vil slutningar som inneber å setje eit mål, tillate rom for ulike måtar å gjennomføre ei oppgåve på. Ein vil generere ulike åtferder for motivasjon etter kor godt ein kan og vil gjennomføre ein oppgåve (Arriaga Sanz & Madariaga Orbea, 2014, s. 376).

Den fjerde og den femte variabelen er retta mot samfunnsmiljøet. Studiar har oppdaga at motivasjonen til å utføre ein musikalsk aktivitet vil avhenge av samspelet mellom personlege eigenskapar, mål og eigenskapar av det nærmaste miljøet, inkludert historiske og kulturelle faktorar, pedagogiske miljø, og støtte ein tek imot frå familie og kollegaer/medelevar (Arriaga Sanz & Madariaga Orbea, 2014). Personen sin haldning til musikk er ikkje berre den medfødde musikalske evna men også lyttevanar, verdiar og kulturelle reglar i gruppene dei høyrer til (Arriaga Sanz & Madariaga Orbea, 2014, s. 378).

Denne studien fortel også at motivasjonsteorien i musikk er svært fokuser på motivasjon til læring og bruk av instrument, men mindre om motivasjon til å utøve musikalsk aktivitet, personleg karakteristikk, mål, og miljø. (Arriaga Sanz & Madariaga Orbea, 2014, s. 378). Det som er positivt med musikalske aktivitetar spesielt i grupper er at det

mellom anna er ein god måte å styrke sjølvtrillita si, identitetskjenla, kreativiteten, sosiale evner og sjølvdisiplin (Arriaga Sanz & Madariaga Orbea, 2014, s. 385).

Studien har også funnet viktige samanhengar mellom motivasjon og preferansar i relasjon til musikk. Studien viser at motivasjon for musikk har tett relasjon til vedkomande sine vanar med musikk (Arriaga Sanz & Madariaga Orbea, 2014, s. 378).

Elevar føretrekk å jobbe med musikk som resonnerer med eigne preferansar og vanar. Dei har meir kjennskap til musikkrepertoar dei er vande med som igjen fører til meir indre motivasjon (Arriaga Sanz & Madariaga Orbea, 2014, s. 378).

Dette vart funnet i ein undersøking som skulle vise kva type musikk elevane synest er vanskelast å stille seg til og kvifor dei synest dette. Klassisk musikk viste seg i dette tilfelle å verte oppfatta som vanskelegast av majoriteten som deltok i undersøkinga. Årsaka var at klassisk musikk vart oppfatta som mindre attraktivt. Dette var også grunnen til at dei ikkje hadde gjort seg vande med klassisk musikk (Arriaga Sanz & Madariaga Orbea, 2014, s. 382).

2.3.1. MUSIKALSK MEISTRING

Meistring er eit omgrep som heng tett saman med motivasjon. Musikalsk utvikling og meistring krev tolmod, disiplin, mengdevis med tid og energi (Pike, 2011). Ein forskning som tek seg av musikalsk meistring som tema nemner kor viktig det er med eit roleg forhold til det å drive med musikk (Koen, 2007). Kjensle av meistring har stor innverknad på motivasjon (Pike, 2011). Meistring tyder i denne samanheng både å klare å gjennomføre gitte oppgåver i ulike kontekster, og tileigne seg læring, utvikling og oppnåing av resultat (Pike, 2011). Det å ha eit roleg forhold til utviklingsprosessen er svært effektivt for å få gode resultat (Koen, 2007). Det som vert fortalt er at ein ikkje skal ha eit stressa forhold til musikalsk utvikling. Årsaka er at det kan verke hemmande (Koen, 2007).

Når ein er i situasjonar som opplevast truande, vil ein ikkje ha dei same føresetnadane for å kunne strekke seg utanfor komfortsona (Koen, 2007).

2.3.2. LÆRAREN I MUSIKKPEDAGOGISKE SAMANHENGAR

Shein & Chiou sin studie handlar om lærarar som rollemodellar og bruk av læringsstilar. Denne studien peikar på at det er viktig for musikkpedagogen å vite korleis ein kan legge til rette for ein god atmosfære i undervisninga. Det å vite kva

motivasjonsfaktorar som kan ha positiv innverknad, og vite korleis ein skal nytte dei vil også vere ein føresetnad for å kunne legge til rette for god atmosfære for læring i musikkundervisninga (Shein & Chiou, 2011).

Lærarar har eit viktig ansvar når det gjeld å sette standardar for gode handlingar og åtferd (Shein & Chiou, 2011). Elevar sett pris på at lærarar stiller opp med god energi og interesse for det som skal skje i undervisninga. Studien viser at elevar vert motiverte av lærarar med positiv energi (Bradley et al., 2015).

Læraren sin læringsstil viser seg også å ha stor innverknad på elevane sin læring (Shein & Chiou, 2011, s. 1098). Forsking viser at elevar tenderar til å bruke læraren sine læringsstrategiar eller let seg inspirere av læringsstilen i stor grad (Shein & Chiou, 2011). Lærarar bør difor vere medvitande på deira forbilderolle når dei leiar undervisninga. Lærarar som identifiserast som rollemodellar av elevar i pedagogiske samanhengar kan spele ein viktig rolle for elevane sin motivasjon i læringsprosessar (Shein & Chiou, 2011).

Om læraren varierer mellom fleire gode og engasjerande læringsstilar vil det kunne inspirere elevane til å bruke dei til sjølvstendig arbeid (Shein & Chiou, 2011).

Lærarstilar som vart identifisert som inspirerande eller rollemodellaktige viste seg å vere betre, meir inspirerande og stabile ein lærarar som ikkje hadde tydeleg rollemodellaktig stil (Shein & Chiou, 2011). Funna i forskinga viser også at læringsstilar med aktivisering er føretrekt framfor læringsstilar som er refleksive eller passiviserande (Shein & Chiou, 2011).

Det er viktig som musikk lærar å kunne inspirere elevar og legge til rette for dette (MacIntyre et al., 2012). Ein viktig hensikt med det er å gi elevane maks utbytte av den tida dei er elev på skulen både når det gjeld utvikling og trivsel. Når elevane vert motiverte til å gjere innsats, vert dei og gode resursar for eit fruktbart musikkmiljø, engasjement og samhald (MacIntyre et al., 2012).

2.3.3. ELEVAR I MUSIKKUNDERVISNINGSSAMANHENGAR

Forsking viser at lærarar kan ha stor påverknadskraft for elevane sin motivasjon, men også at medelevar til og med kan ha innverknad for motivasjon i endå større grad (MacIntyre et al., 2012, s. 131). Dei som engasjerer seg i musikkundervisning eller læringssituasjonar delar og sine kreative representasjonar med andre rundt seg (Bolden

& Nahachewsky, 2015, s. 20). I eit musikkmiljø på vidaregåande skule er det gjerne mange elevar med ulike preferansar og musikalsk ståstad (Ellefsen, 2014).

Dette er såleis mange sosiale og kulturelle endringar ein må ta omsyn til i forhold til musikkpedagogiske praksisar. Det er også viktig å ta omsyn til desse sidan dei kan vere innverkande motivasjonsfaktorar for elevane sin musikalske aktivisering (Arriaga Sanz & Madariaga Orbea, 2014). I følge ein omfattande studie viser det klar tendens til at elevar sett pris på oppmuntrande og positiv energi frå andre i miljøet. Den viser også at gode relasjonar vert nemnd som ein viktig del av dette (Bradley et al., 2015, s. 237).

Elevar setter også pris på læringsprosessar som er morosame og kjekke. Undervisningar som elevar oppleve som både lærerike, meiningsfulle og kjekke viser seg også å gi meir utbytte (Bradley et al., 2015, s. 238). Til og med når elevar ikkje har noko særleg godt forhold til faget eller tema i faget, viser kjekke undervisningsopplegg seg å vere til god hjelp for elevane sin læring og utbytte (Bradley et al., 2015, s. 235).

3. Metode

I dette kapittelet skal eg greie ut om kva metodar eg har brukt for å samle data og korleis eg har brukt dei i masteroppgåva mi. Eg skal også greie ut om kvifor eg valde desse metodane i min studie.

Metodane eg valde å bruke var kvalitative forskingsmetodar. Eg har difor skrive noko om kvalitativforskning før eg greidde ut om dei valde innsamlingsmetodane.

Som datainnsamlingsmetode brukte eg observasjon og intervju. Mine data vart hovudsakleg henta frå intervju. Intervju var difor den viktigaste innsamlingsmetoden i min studie. Observasjon vart nytta for å gi meg nyttig bakgrunnsmateriale.

Både observasjon og intervju er typisk kvalitative innsamlingsmetodar. Min studie kan difor reknast for å vere ein kvalitativt studie (Postholm, 2010). Dei innsamla materiala har også vore gjennom ein analyseprosess som eg skal forklare nærare i dette kapittelet (Lillebø, 2017).³

³ Delar av teksten i metodekapittelet er henta eller basert på ei tidlegare oppgåve som handlar om forskingsmetode. Den oppgåva var også meint som eit førebuingarbeid til metodedelen i masteroppgåva (Lillebø, 2017).

3.1. Kvalitativ metode i mitt prosjekt

Innanfor vitskapleg forskning opererer ein med kvantitativ og kvalitativ forskning. Mitt masterprosjektet er som nemnt ein kvalitativ studie sidan mine val for metode er typiske for kvalitativ forskning (Krumsvik, 2014). Dette skal eg no forklare nærare.

Typisk for kvalitativ forskning er at ein vektlegg forståing og analyse av samanhengar i det ein forskar på. Eit kvalitativt studie nemnast gjerne som naturalistisk. Grunnen er at kvalitativ studie i praksis inneber å utforske sosiale handlingar i verkelege situasjonar (Krumsvik, 2014, s. 19, 28).

Kvalitativ forskning er også deskriptiv. Det tyder at funna vart presentert som skildringar av utforska situasjonar. Ein kvalitativ forskar søker etter forklaringar eller tydingar av det som skjer i ein situasjon. Ein er også oppteken av djupare forståing av det som skjer i dei gjeldande situasjonane. Dette gjaldt for meg også sidan eg valde å forske på situasjonar som inneber musikalsk aktivitet (Postholm, 2010, s. 86; Lillebø, 2017).

Min teoretiske bakgrunn, oppleving av situasjonen og tidlegare erfaringar kan verke inn på mine oppfatningar og farge mine skildringar av funna (Lillebø, 2017).

Subjektivitet frå mi side var utfordrande å ekskludere fullstendig i forskingsprosessen, sidan det er gjennom min teoretiske og erfaringsmessige bakgrunn og mi oppleving av den undersøkte situasjonen all data vart samla inn (Postholm, 2010). Dette var viktig for meg å vere medvitande på sidan eg skulle gjennomføre ein kvalitativ studie.

3.2 Om feltet og informantane

Under forskingsprosessen utførte eg eit feltarbeid som fann stad på musikklinja i vidaregåande skule. Eg erfarte både som tidlegare elev på musikklinja og som utplassert lærarstudent at mange var motiverte til musikalsk aktivitet. Dette var årsaka til at eg valde å gjennomføre min studie på musikklinja i vidaregåande skule.

Gjennom eit feltarbeid på den valde skulen vart eg og betre kjend med feltet. Eg fekk nærare innblikk i korleis den musikalske kulturen og det sosiale miljøet var på skulen eg besøkte. Eg fekk også innblikk i kva underliggende normer og reglar som vart følgde av dei deltakande i øvingane.

Eg hadde tre informantar som eg observerte og intervjuar under feltarbeidet, ein lærar og to elevar. Lærarinformanten var ein utøvande jazzmusikar i tillegg til å vere tilsett som

lærer på musikklinja. Læraren var trommespelar og likte å spele improvisatorisk musikk, men hadde også erfaring med ferdig skriven musikk. Han hadde mykje erfaring med å arrangere musikk. Han fekk denne oppgåva i storprosjektet, som han tok på seg nettopp av den grunn. Han sa også at det ikkje vart så mykje musisering på fritida sidan han musiserte så mykje i jobbsamanheng.

Eg og den informantvillige læraren vart einige om kva eg skulle få observere. Det vart ei øving til ein konsert. Eg fann også i tillegg to elevar som var villige til å delta i intervju. Eg utførte også dette i praksis etter at vi fekk stadfesta avtalane.

Elev 1 spelte også tromme og likte å spele i band og produsere musikk. Han produserte musikk heime og hadde spelt i band innan alternativ rock sjanger. Eleven var på tredje året i skuleløpet i den perioden eg var på forskarbesøk.

Elev 2 var også trommespelar og var interessert i jazzmusikk og improvisasjon. Eleven spelte mykje saman med venar på fritida og møtte opp på ulike stader der det vart sett opp jam. Han var også med i byens ungdomsstorband på kulturskulen. Eleven hadde også bakgrunn i klassisk musikk. Eleven heldt seg helst til dei musikksgjangerane han likar og kjenner til. Han hadde såleis ein veldig etablert musikalsk ståstad.

3.3. Observasjon

Eg skal her greie ut om og skildre innsamlingsmetodane eg brukte. Her forklarar eg korleis eg nytta innsamlingsmetodane etter rekkefølja eg gjennomførte dei gjennom datainnsamlinga. Eg forklarar korleis eg nytta innsamlingsmetodane etter rekkefølja eg gjennomførte dei gjennom datainnsamlinga. Eg vel derfor å greie ut om observasjon før intervju sjølv om intervju var den viktigaste metoden i min studie.

Kvalitativ forskning vert gjerne skildra basert på bestemte situasjonar. Observasjon som innsamlingsmetode vart difor relevant å bruke i min studie. Observasjon skildrast som ein metode der forskaren brukar sansane til å samle data frå hendingar i ein gjeldande situasjon. Datainnsamlinga skjer gjennom relevante opplevingar og oppfatningar som i mitt tilfelle vert frå ei øving til eit storprosjekt (Bjørndal, 2011).

Eg ville bruke observasjon fordi eg ville sjå korleis dei deltakande oppførte seg og handla når dei opplevde motivasjon i den musikalske aktiviteten. Slik kunne eg undersøkje kva som kunne skape motivasjon, og kva som kunne vere faktorar som hadde innverknad for dette i den gjeldande situasjonen.

Eg ville også utføre ein observasjon for å få eit inntrykk av miljøet på musikklinja. Under besøket fekk eg helst på lærarar og elevar som var på musikklinja. Eg fekk også vere til stades og observere korleis ei øving til eit storprosjekt føregjekk.

Før observasjonen førebudde eg meg med orientering i relevant teori til temaet for prosjektet og feltet eg skulle undersøkje (kapittel 2). Det var viktig med relevant kunnskap for å kunne fokusere observasjonen slik at eg fekk samla inn nyttig data. Forkunnskap om temaet og feltet hadde påverknad for utføringa av datainnsamlinga og dei inntrykka ein oppfatta gjennom observasjonen (Postholm, 2010, s. 55; Lillebø, 2017).

Eg observerte handlingar og åtferder gjennom ei øving til storprosjektet. Eg fokuserte mest på korleis informantane mine stilte seg i dei ulike situasjonane gjennom øvinga. Desse observasjonane viste seg også å vere relevant å diskutere i intervju.

Under observasjonen sette eg opp videokamera for å ta videoopptak. Med å ta videoopptak fekk eg lagra viktig data frå observasjonen som lett kunne sjåast gjennom etter behov (Bjørndal, 2011). Med videoopptak var det også lettare å diskutere det som skjedde i situasjonen saman med informantane (Haglund, 2003).

I observasjonssituasjonen valde eg å ta ei passiv rolle der eg observerer frå sida. Eg var såleis ikkje aktivt innblanda i situasjonen eg skulle observere. Det var fordi eg ville ha rom til å kunne fokusere på interaksjonen mellom dei deltakande gjennom øvinga. Denne rolleasetjinga vert nemnd som *fullstendig observatør* (Postholm, 2010). Postholm anbefalar fullstendig observatør når ein skal fokusere på observeringa (Postholm, 2010, s. 64). Det er det motsette av det ein kallar *fullstendig deltakande* som inneber at observatøren sjølv er deltakande i situasjonen (Postholm, 2010, s. 64). Eg plasserte meg ein etasje ovanfor øvingsoppsettet på ein slags veranda slik at eg fekk eit vidt overblikk, samtidig som eg vart ganske skjult. Observasjonen var den første innsamlingsmetoden eg sette i verk.

3.4. Intervju

I min kvalitative studie nytta eg også intervju. Eg intervjuar både lærarar og elevar fordi begge er med i samhandlinga i samspelssituasjonen. Dei er begge ein del av samhandlinga men har ulik posisjon. Eg ønskte difor å få informasjon frå begge desse perspektiva.

Innan kvalitativ forskning er det eit poeng å kome i djupna i hendingane av ein situasjon. Det å få tak i informantane sine perspektiv og få nødvendige oppklaringar er hensiktsmessig for å kunne samle viktig data. Av den grunn vart det nødvendig å utføre kvalitative intervju (Krumsvik, 2014). Når eg som nemnt i problemstillinga skal undersøkje korleis personar skape og opplever noko, må eg snakke med dei for å få svar.

Diskusjon av observerte hendingar var også nyttig for å undersøkje kva som eventuelt var motiva bak merkverdige utførte handlingar og åtferder til informantane. Intervjuet vart følgeleg intensjonelt utført etter observasjonen. Med intervju kunne eg få djupare innblikk i det informantane eller deltakarane opplevde i den gjeldande musikalske aktiviteten (Postholm, 2010). Intervju er difor den viktigaste innsamlingsmetoden i min studie. Eg skal her forklare korleis eg utførte det.

Før eg skulle utføre intervju lagde eg meg ein intervjuguide (vedlegg nr.4). Intervjuguiden inneheldt aktuelle spørsmål og tema eg tok utgangspunkt i for innsamling av nødvendige data. Denne struktureringa var også til hjelp for gjere seg medvitande av samtalefokus gjennom intervjuet. Spørsmåla skulle først og fremst vere utgangspunkt for samtale, men ikkje nødvendigvis vere fullstendig styrande (Postholm, 2010).

På førehand avtalte eg med informantane om kor lang tid vi trong til disposisjon for intervju. Eg tenkte at intervju kunne ta litt lang tid. Vi sette difor av om lag 45 minutt, noko som viste seg å vere akkurat nok. Tanken var at det ville vere betre å ha god tid ein knapp tid for både atmosfæren og utbyttet av intervju sin del.

Val av rom var også viktig. Rom som var rimeleg isolerte var også greitt å finne for å halde vekk forstyrringar. Sidan tidspunkta for intervju var ut på ettermiddagen, var det mange ledige klasserom vi kunne velje mellom og bruke til intervju. Sidan eg skulle diskutere mellom anna informantane sine opplevingar av den observerte situasjonen, valde eg å intervju ein lærar og to elevar (3 informantar). Eg hadde bruk for tre informantar for å kunne samanlikne og sjekke om tendensane i funna mine hadde konsistens (Kvale & Brinkmann, 2015). Dette bidrog til å styrke pålitelegheita i forskinga (Krumsvik, 2014). Sjølve intervju vart utført med ein informant om gongen. Ifølje tidlegare forskning kunne folk verte påverka av andre sine meiningar og synspunkt

(Arriaga Sanz & Madariaga Orbea, 2014). Sidan oppfatningane til informantane var så viktig for min datainnsamling, ville eg difor forhindre denne faktoren.

For å lagre innsamla data frå intervjuar ville eg nytte meg av ein lydopptakar. På den måten fekk eg med alt som vart sagt utan å måtte notere meg dette undervegs. I tillegg var det lettare å fokusere på føringa av intervjuet. Eg var meir fleksibel og kunne fokusere på å halde ein god diskusjon utan å verte forstyrra av andre gjeremål undervegs (Postholm, 2010).

Eg ville også diskutere noko av det som skjedde i den observerte situasjonen og kunne difor ikkje vite heilt kva som kunne førekome som relevant diskusjonsstoff til intervjuet. Intervjuet hadde altså ein planlagt struktur, men var også fleksible, noko som er typisk det som vart nemnt som *semi-strukturert intervju* (Krumsvik, 2014; Postholm, 2010). Denne forma for intervju er ein mellomvariant av *strukturert intervju* som er ein konsekvent variant, og det *ustrukturerte intervjuet* som har vage retningslinjer (Postholm, 2010; Lillebø, 2017).

Teori skil mellom ulike typar spørsmål som vart brukt i intervju. Desse brukte eg når dei var aktuelle gjennom intervjuar. Eg starta intervjuar med *introduksjonsspørsmål* (Kvale & Brinkmann, 2015). Det var spørsmål som handla om informantane sjølve som var lette for dei å svare på. Eit døme på introduksjonsspørsmål i mitt intervju kunne vere: kva instrument spelar du?

Etter kvart gjekk eg meir tematisk inn i intervjuet med å stille spørsmål i forhold til motivasjon på musikklinja generelt. Her fekk eg henta inn mykje informasjon om korleis det sosiale og musikalske miljøet var på musikklinja.

Vidare spissa eg spørsmåla meir inn på motivasjon i forhold til storprosjektet. Her henta eg dei viktigaste funna i forhold til problemstillinga. Dette er endå ein grunn til at eg trygt kunne seie intervjuar viste seg å vere den mest avgjerande innsamlingsmetoden for studien min.

Undervegs stilte eg *oppfølgingsspørsmål* som til dømes: «Kvifor trur du det?» eller *inngåande spørsmål* som til dømes: «Kan synest du om det då?» om eg ville ha fyldigare svar på noko eg lurte meir på (Kvale & Brinkmann, 2015). Denne typen spørsmål måtte av og til kome litt improvisatorisk, etter kva informantane svarte.

I siste delen av intervjuet leita eg fram videoklipp som eg ville diskutere med informantane. Her fekk informantane kommentere medan dei såg på videoklipp frå øvinga eg observerte. Eg stilte også spørsmål undervegs. Denne metoden er inspirert av ein innsamlingsteknikk som heiter *stimulated recall* som eg no skal forklare nærare kva er for noko.

Spesielt utvald informasjonen eg samla inn gjennom observasjonen brukte eg som diskusjonsmateriale når eg intervjuet informantane. Eg fekk inspirasjon frå ein metode som heiter *stimulated recall* (Haglund, 2003).

Stimulated recall skildrast som ein metode der ein brukar materiale frå opptak for å dokumentere handlingar til den eller dei som vart intervjuet. Dei som vart intervjuet fekk høve til å sjå videoopptaka eg tok under observasjonen. Dei fekk også høve til å kommentere undervegs eller etter at dei hadde sett på opptaka (Haglund, 2003).

Hensikta med å bruke ein *stimulated recall* inspirert metode er å minne informanten om hendingar eller handlingar som kan vere relevante å få presise inntrykk av (Haglund, 2003). Når ein får sett seg sjølv på opptaka kunne eg saman med informantane tydeleg utpeike relevante situasjonar. Informantane fekk også sjå seg sjølv frå eit sideplassert perspektiv (Haglund, 2003).

Eg brukte som nemnt videoopptak frå ein observasjon under intervjuet som eg utførte med informantane mine. Eg ville forhøyre meg om informantane sine opplevingar av motivasjon i dei ulike stadia gjennom den observerte øvinga. Eg kunne også då forhøyre meg om kvifor dei var motivert, og kvifor dei handla slik dei gjorde (Haglund, 2003).

Når eg utførte ein *stimulated recall* inspirert metode var det slik at eg utførte observasjonen med videoopptak først og så noterte eg meg tidspunkt der det skjedde noko relevant medan eg såg gjennom opptaka. Når eg hadde gjort denne førebuinga, var eg klar til å utføre ein *stimulated recall* på siste delen av intervjuet (Haglund, 2003).

3.5. Transkripsjon og analyse

Det er typisk at det vert samla inn store mengder data som skal behandlast i kvalitative studiar (Postholm, 2010). Det viste seg også å vere tilfellet i min studie. Data som eg samla inn var frå tre intervju og ein observasjon som var i form av video, og lydopptak. Eg utførte transkripsjon av lydopptaka frå intervjuet. Transkribering er direkte

avskrivningar av innhenta informasjon (Krumsvik, 2014). Transkriberingsarbeidet vart nødvendig for å kunne strukturere innsamla data vidare.

Vidare i struktureringa av funna brukte eg koding. Då tok eg utgangspunkt i ein kodingsprosess som vart presentert av Postholm. Postholm skildrar fleire fasar i ein kodingsprosessen (Postholm, 2010, s. 86). Det var desse fasane eg også gjekk gjennom i mitt analysearbeid. Første fase vert kalla *open koding* (Postholm, 2010). I denne fasa delte eg funne data inn i mindre delar og sette namn på ulike fenomen eg fann for å kategorisere dei. Hensikta var å gjere det lettare å utvikle presise omgrep som kunne nyttast til dei ulike elementa i materiale mitt.

Etter ei oversiktleg strukturering av materiale, gjorde eg greie for kva eg hadde funne og kva funna kunne representere, med å legge inn notatar. Slik fekk eg også samanlikna materiale med funn som hadde vorte framstilt i tidlegare forskning eller teori. Eg utførte open koding gjennom analyseringa av transkriberte intervju og notatar frå observasjonar (Postholm, 2010). Når eg gjennomførte open koding enda eg med svært mange kodar. Inspirasjon, engasjement, haldning og trivsel er nokre få dømer på kodar eg la inn i transkripsjonsdokumenta.

Den andre fasa var *aksial koding* (Postholm, 2010). I denne fasa relaterte eg strukturerte kategoriar frå open kodingsfasa til noko meir presist og fullstendig. Det vart etter kvart også eit mål å spesifisere kategoriar eller fenomen etter forholda som skapte dei (Postholm, 2010). For min del vart det aktuelt å finne samankoplingar som førte til spesifikke kategoriar sidan det var så mange motivasjonsfaktorar som viste seg å vere innverkande. Denne fasen er såleis ein viktig del av mitt analysearbeid (Lillebø, 2017).

Siste fase var *selektiv koding* (Postholm, 2010). Her knytte eg saman kategoriane til kvarandre for å finne fram til kjernekategori. Kjernekategoriene representerer heilskaplege tema i forskingsprosjektet. Døme på kjernekategori var mellom andre preferansar og bakgrunn, og så aktivisering og rollefordeling. I tillegg til desse presenterer eg også andre kjernekategori i neste kapittel i masteroppgåva (kapittel 4).

Når eg jobba med kodingar og strukturerte innsamla datamateriale brukte eg *Hyper Research*. *Hyper Research* var eit nyttig verktøy eg brukte gjennom mitt analysearbeid.

Hyper research brukast gjerne til å analysere case. I min studie delte eg opp slik at det var ein case for kvar av informantane. Dei analyserte eg både individuelt og på tvers av

kvarandre. Innan kvar enkelt case kan ein markere og kategorisere funn med kodingar. Ein legg inn kodingar i ein kodingsbok som ein kan nytte seg av i kjeldene ein brukar i ein forsking. Ein kan også velje kjelde ein vil arbeide med i kjeldelista i programmet. Ein kan og legge til notatar til kodingane ein har notert i kjeldene (Staller, 2002). Slike notatar kan ein skrive med å trykke på funksjonen *anotation* (Lillebø, 2017).

Hyper research er fleksibelt noko som gjer det lett å navigere seg fram til kodingar. Funksjonane i programmet gjer at ein kjapt kan filtrere og leite seg fram i store mengder datamateriale (Staller, 2002).

Eg brukte *Hyper Research* til å sortere og rapportere funne datamateriale for å omarbeide datamateriale eg henta inn frå intervju. I *Hyper Research* la eg inn kodingar i transkripsjonane. Eg brukte også funksjonen som heitte *anotation* for å notere kommentarar knytt til dei enkelte kodane. Det var svært nyttig i mitt analyse arbeid. Det gjorde det lettare å kople samanhengar og gjere meg refleksjonar av funna. *Hyper research* var med andre ord eit hensiktsmessig verktøy å bruke i mitt analysearbeid (Staller, 2002).

3.6. Etikk

I gjennomføringa av studiar må ein ta etiske omsyn. Etikk har med korleis ein ivaretek og brukar normer og verdiar om dataa og informantane ein skal stille seg til (Krumsvik, 2014, s. 164). Ein må som forskar ha etisk medvit når ein jobbar med kvalitative studiar.

Etikk inneber mellom anna å ta omsyn og verne om informantane (Krumsvik, 2014, s. 164). I min studie har eg valt å halde informantane anonyme på den måten at namna ikkje er nemnde, men at eg heller har nemnt dei som Lærar, Elev 1 og Elev 2.

Under datainnsamlinga utførte eg videoopptak av observasjon og lydopptak av intervju. Desse media er veldig avslørande om informantane. Det er difor slike opptak bør behandlast så vernande som mogleg (Krumsvik, 2014). Difor hadde eg lagra videoopptaket på videoopptakaren, og lydopptaka på lydopptakaren. Desse apparata var trygt oppbevart i eit rom som berre eg hadde tilgang til. Eg nemnde også til informantane at eg skulle slette opptaka. Informantane hadde tross alt rett på privatliv, og lekkasje av innsamla data ville ha vore brot på dette (Postholm, 2010).

Ein anna ting å vere merksam på som hadde med etikk å gjere, er å møte informantane med nøytrale haldningar til det dei seier. I kvalitative studiar jobbar ein tett på

informantane (Postholm, 2010). Det er difor viktig at ein unngår å påverke informantane med eigne meiningar. Det kan igjen gå ut over pålitelegeita til dei innsamla dataa (Krumsvik, 2014).

Før eg sette i gang med forskingsarbeidet var det ein del dokumenteringsarbeid som måtte gjennomførast. Eg sende samtykkeskjema (vedlegg 2) og informasjonsskriv (vedlegg 3) til informantane mine. Dette gjorde eg for å gjere dei klar over kva forskinga gjekk ut på, og gjere dei medvitande på kva dei samtykte til å delta i (Postholm, 2010). Det var også nødvendig for å få samtykke og stadfesting på at dei ville delta i min studie.

Eg måtte også melde ifrå til Norsk senter for forskingsdata (NSD) for å forsikre om at min studie var godkjend av dei rette myndigheitene (Krumsvik, 2014, s. 168). Under innmeldinga til NSD måtte eg svare på nokre spørsmål for mellom anna korleis eg hadde tenkt å gjennomføre studien, informantar og innsamlingsmetodar. Etter eg gjorde det fekk eg etter kort tid godkjenning av NSD slik at eg kunne starte forskingsarbeidet.

4. Resultat

I dette kapitlet skal eg presentere relevante funn frå min studie. Som nemnt i metodekapitlet har eg strukturert funna slik at eg til slutt har komme fram til spesifiserte kategoriar. Eg vel å presentere dei i inndelte kategoriar som eg hadde funne gjennom mitt analysearbeid som eg skildra i metodekapitlet. Kategoriane som eg hadde kome fram til var preferansar, samspelig, rollefordeling, måloppnåing, og til slutt miljø og trivsel.

Dei fleste av funna som eg presenterer her er ifrå intervjuet som eg gjennomførte når eg samla inn data. Det er fordi dei viktigaste og mest relevante funna vart samla gjennom denne innsamlingsmetoden. Nokre av funna samla eg under observasjonen også, men som nemnt i det føre kapitlet var observasjonen utført helst for å kunne diskutere observasjonane i intervjuet og for å få eit inntrykk av feltet eg skulle forske på. Eg presenterer såleis dei innsamla funna som bidrog mest til å svare på problemstillinga mi i dette kapitlet.

4.1. Preferansar

4.1.1. LÆRAR 1

Læraren hadde egne preferansar når det gjaldt både musikalske aktivitetar, musikkjangrar og musisering, men læraren jobbar mykje med musikk i ulike setjingar og er difor fleksibel nok til å justere seg etter behov.

...eg er jo mest innafor jazz og improvisert musikk og sån men sån so no jobba eg jo heile tida på nasjonal scene på teater og der e det jo skrevne ting, symfonisk musikk, pauke og klokkespel, symfonisk musikk med trommesett. (Lærar)

Jazz og improvisasjon er den mest sentrale hovudinteressa til læraren innan musisering. Læraren synast det var spennande å oppleve kva som skjedde i augeblikket i samspelet. I prosjektet skulen øvde til var repertoaret basert på Michael Jackson og Beethoven⁴, noko som læraren ikkje hadde noko særleg musikalsk forhold til. Hans oppdrag i prosjektet var å arrangere musikken til Michael Jackson og Beethoven slik at det skulle passe for elevane og konserten.

Læraren seier det var utfordrande å sette saman Michael Jackson og Beethoven fordi det ikkje trefte heilt med han sin musikalske preferanse. Det var også vanskeleg å sjå musikalsk samanheng mellom Michael Jackson og Beethoven seier han. Sidan han sjølv fekk arrangere fekk han likevel blanda inn delar av sin eigen musikalitet. Han syntest det var kjekt og interessant å sjå korleis resultatet vart ut av dette.

Ja alstå eg har skreve mange av de arrangementene her fordi at eg synst at det er kjekt å delta på og alle skal vere me sant men sida eg synst at det er interessant å skrive arrangement så skrive eg det. (Lærar)

Han tok også omsyn til elevane sine preferansar under arrangeringsarbeidet sitt. Han tok til dømes omsyn til elevane sine instrumentelle og musikalske preferansar.

4.1.2. ELEV 1

Elev 1 spelte hovudsakleg tromme. Eleven likte og var vand med å spele i band. Eleven sa også at han likte å drive med produksjon. Eleven føretrekte såleis å spele tromme når han skulle musisere.

⁴ Artistane som vart brukt til tema på ordentleg er byta ut med to falske artistar. Grunnen til det er at det hadde vore avslørande og nemnt dei eigentlege artistane som var tema for storprosjektet. Eg har difor erstatta dei med Michael Jackson og Beethoven.

Musikken som vart vald til prosjektet opplevast også som kult for denne eleven. Når det gjaldt storprosjektet var denne eleven veldig fornøgd med temaet og musikken som vart vald. Eleven opplevde repertoaret og temaet som fengande og var difor veldig motivert når dei jobba med prosjektet. Dette sa eleven om repertoaret: «Spesielt disse band låtene av Michael Jackson har eg hørt før egentlig, eg synst det er veldig stilig, eg er veldig fornøyd med tema». «... Ja som sagt temaet synst eg at er stilig, og det kjenner eg absolutt at gir meg, ja har meir lyst til å vere med og får lyst til å gi ekstra, absolutt» (Elev 1).

Eleven kjende seg meir energisk og motivert når han får spele musikk han syntest var fengande. Eleven sa at om låta han spelte var kul, opplevast som ein viktigare motivasjonsfaktor ein vanskegrada av låta.

Eleven får også spele i ulike spennande ensemble samansetjingar. Det å få spele med blåserekkjer og med eit så stort ensemble var noko nytt for eleven. Det syntest han var spennande å få spele tromme i. Eleven føretrekte som nemnt band samspel som musikalsk aktivitet. Konsertprosjektet opna for moglegheita til å prøve ut dette i ein mykje større skala.

4.1.3. ELEV 2

Elev 2 føretrekte å spele slagverk i jazz sjanger. Han hadde også spelt ein del klassisk og kjende seg rimeleg på heimebane her sa han. På fritida spelte eleven i nokre storband og hadde ein del venar utanfor musikklinja han likte å spele saman med.

Eleven likte å spele i storband, men likte betre å spele i litt mindre band. Han forklarte at det hadde noko med "soundet" i bandet å gjere. Denne type stil var såleis føretrekt musikalsk.

Denne eleven hadde ein bestemt preferanse når det gjaldt musikalsk ståstad. Når det gjaldt musikalsk inspirasjon var det helst musikksjangerar eller stilar som resonnererte med egne musikalske preferansar. Det å få spele musikk som opplevast kjekt var også ein viktig motivasjonsfaktor for denne eleven.

Låtane som vart valde til storprosjektet var ikkje heilt denne eleven sin smak i utgangspunktet, men sidan dei vart arrangert meir storbandaktig var det likevel ganske greitt.

Nei eller jo eg vil sei at det e ganske lette låtar men det e ganske det e d eg klarte liksom å krangle til å få de gøyeste låtene å smiske litt me lærerne, kanskje eg kan få «beat it» eg har så lyst å spille «beat it». Eg kan den fra før eg har hørt den masse så fikk eg den da så, yess!. (elev 2)

Eleven sa her at han fekk diskutert til seg dei låtane han hadde mest lyst til å spele tromme på. Sidan eleven fekk spele dei låtane han likte best i repertoaret vart han veldig fornøgd.

4.2. Samspeling

4.2.1. LÆRAR

Læraren opplevde at elevane gjorde innsats både for sin eigen utvikling, og for at samspelet med dei andre skulle verte så bra som mogleg.

Han sa det var inspirerende når alle i øvinga aktivt gjorde ein innsats for at resultatet skulle verte vellukka. Han la merke til dette når dei verka konsentrerte. Han la merke til at dei var konsentrerte når dei viste at dei lytta, og kommuniserer med kvarandre. Han merka også engasjementet gjennom korleis musikken høyrast ut i øvinga. Det høyrast gjerne finare ut når folk er motiverte fortalde han.

Læraren opplevde i samspel når ein merkar at andre var motiverte, gjorde det også at ein sjølv vart motivert. Det var sånn sett inspirerende å spele i samspel med andre motiverte folk. Det var og inspirerende å sjå kor flinke elevane var og vart etter kvart som dei utvikla seg ifølje læraren sin kommentar: «Det e jo veldig kjekt, det e jo kanskje det so e mest inspirerende at elevar gjer framskritt og atte de lære og at det ser at de blir flinke å spele» (Lærar).

I tillegg til å jobbe med eit stort arrangement, bidrog storprosjektet med ein så stor samling av musikkelevar at ein vart kjend med kvarandre på ein anna måte.

Samspelinga var gøy både for å musisere saman og det sosiale samhaldet.

Læraren fortalde at ein gjerne ville gjere sitt beste i omsyn til dei andre medspelarane. Motivasjonen til å gjere ein innsats for læraren kom i øvinga til storprosjektet hovudsakleg gjennom dette. Arrangeringa var tilpassa elevane so godt som mogleg for at dei skulle synast det var mest mogleg kjekt og overkommeleg i vanskegrad. Det var ein bra ting at elevane meistra ting mest mogleg sjølv kommenterte han.

Under observasjonen merka eg at læraren verka vaken over det som skjedde musikalsk. Han dirigerer og kommuniserer inni mellom tydeleg, men heldt seg elles roleg.

Læraren dirigerte, brukte hand bevegelsar og blikk. Læraren gjekk bort til dei han ville diskutere det musikalske med. Han fekk nok ro og fred til å diskutere. Læraren nynna, knipsa og klappa for å demonstrere musikk. Læraren brukte også plystring for å få merksemd. Læraren brukte taktfigurar når han dirigerte inni mellom. Læraren ga også komplement: «Det er fint det!» Seier han.

Læraren sa det var lett å gløyme å gi skryt til elevane når dei hadde gjort noko bra. I den observerte aktiviteten verka det ut som at dette var ein strategi han brukar nokså jamt, men det verka også ut som at denne strategien var ganske umedveten.

Læraren sa han elles var oppteken av eit godt fungerande samspel og var difor oppteken av å ta omsyn til dei han jobba med, spesielt når han jobba på musikklinja.

4.2.2. ELEV 1

Motivasjonen imellom medelevane opplevst litt variert, men stort sett var elevane musikalsk engasjert, hadde god innstilling når dei skulle musisere og gjorde den innsatsen som skulle til for å få til eit godt samspel.

Elev 1 sa han merka når folk var motiverte eller engasjerte i samspelet. Han sa dei verka gladare og fekk meir energi. Dei hadde lyst til å gjere ein innsats og vere musikalsk deltakande. Engasjementet i storprosjektet opplevast som smittande gjennom kroppsspråk sa eleven.

Det var viktig å legge inn ein god innsats for at ein sjølv skulle få ein god meistringskjensle. Dette gjaldt spesielt når ein spelte i samspel med andre. Eleven opplevde meir motivasjon og meistringskjensle når han oppnådde noko saman med andre.

Det var også ein motivasjon at ein ønskte heilheita skulle verte vellukka, og då ville ein gjerne prestere godt nok til at det ikkje gjekk negativt utover andre. Dette var noko folk her på musikklinja var flinke til å følge opp med.

Noko anna som var positivt med samspeling var at ein kunne verte inspirert av andre deltakande i samspelet. Elevane nemnde lærarar og medelevar som var veldig flinke. Dei kunne vere innverkande inspirasjonar til å prøve ut nye ting.

Eleven sa at engasjementet ein fekk av lærarane kom helst gjennom måten dei instruerte og tilrettelagde på. Lærarar inspirerte og engasjerte gjennom tilrettelegging. Måten dei tilrettelagde på hadde mykje å seie for engasjementet i den musikalske aktiviteten.

Eleven kommenterte at måten samspelet vart organisert hadde innverknad gjennom øvingsprosessen til storprosjektet. Organiseringa kunne opplevast litt rotete når det vart nytta ulike øvingsrom. Det kunne oppstå utfordringar som dobbeltbookingar og kollisjonar av tidspunkt for øving.

4.2.3. ELEV 2

Det var viktig at alle som deltok i samspelet kunne det dei skulle gjere for at resultatet skulle verte bra. Elev 2 nemner at det var viktig å gjere ein god innsats med omsyn til andre framfor sin eigen del: «Ja det e viktig at alle i bandet da kan tingene sine godt sånn at en kan sette det sammen da» (Elev 2).

Eleven sa det var merkbart at medelevane var engasjerte. Det var merkbart gjennom energien og humøret til folk som ofte på musikklinja var veldig god. Dette nemnast som ein positiv ting.

Eleven nemnde også at elevane vart musikalsk inspirert av kvarandre. Mange hadde funne ut i løpet av opphaldet på musikklinja kva type musikk dei likte å spele.

I øvinga eg observerte fann eleven på måtar å gjere veldig lette ting å spele meningsfulle. Eit døme var den observerte øvinga der eleven spelte tamburin. Eleven sto saman med ein anna elev med kvar sine perkusive instrument. Dei stod å kakka instrumenta sine i kvarandre sine instrument i takt med musikken.

Under min observasjon fekk eleven tilbakemelding på noko som han spelte på tamburin. Han fekk ein roleg og tydeleg beskjed om å ikkje spele so mykje. Eleven forstod kva han meinte så det var heilt greitt sidan han hadde tillit til at læraren visste kva han gjorde.

Denne eleven kommenterer også organiseringa før det vart sett opp konsertrigg i aulaen:

Eg synst at liiiitttt off organisert for vi e jo 4 trommisa dette kullet åså 1 bassist sant Så da blir det ofte at han bassisten blir opptatt da. Å før den storprosjektet i den intensive øvingsuken øvde vi låtene band for band forskjellige steder samtidig, Så noen var borti vaktmesterboligen og noen var i møtesalen så det er en bassist så må løpe litt rundt å sånn. (Elev 2)

...vi ble litt oppgitte av at det var litt kaotisk me de der første øvingene at det var så mange så spilte på flere låtar samtidig så det ble litt sånn at det manglet en person, så det var litt sånn. (Elev 2)

Dei var også totalt 4 elevar med tromme til hovudinstrument som måtte fordelast på 14 låtar. Han nemnde også at der berre var ein einaste bassist som ofte vart dobbeltbooka. Dette kunne opplevast rotete og vere litt umotiverande. Eleven sa ein merka dette på gjengen at det påverka haldninga og engasjementet deira. Dette var før dei rigga til i aulaen som eit øvingslokale. Der vart det rigga til slik det skulle stå i sjølve konsertlokalet.

Til øvinga eg observerte sa eleven at han opplevde tilrigginga til generalprøvene i aulaen som veldig gode øvingsforhold. Han følte også at han fekk mykje ut av øvingane.

4.3. Rollefordeling

4.3.1. LÆRAR

Læraren sa han var vand med og likte å arrangere. Han var også interessert i å prøve seg fram og vere kreativ når det gjaldt musikk. Sjølv om musikken i repertoaret ikkje var heilt stilen hans, såg han difor likevel moglegheitene i staden for problema og følte difor at rolleplasseringa hans i dette prosjektet eigentleg var heilt grei.

Altså eg må vere ærleg nok til å sei at Michael Jackson ikkje er favoritten, men er samtidig som den kombinasjonen med Beethoven og Michael Jackson er jo ganske vag samheng, eg klare ikkje heilt å sjå fellesteikna her men samtidig så er det ein utfordrande greie so eg har såtte å arrangert så eg har tenkt atte for eksempel låten «thriller» gjer eg for tre slagverkarar to melodiske og ein perkusiv, og strykekvartett og klassisk gitar på same tid og gjere det til noe heilt anna ein det det egentlig er, det e kanskje like spennande, det spele sån sett ingen rolle kva musikk det er. (Lærar)

Rolla som læraren fekk var tilpassa slik at han hadde kapasitet til å ta det på seg. Planen var eigentleg at han skulle ha ein større del av ansvaret, men så hadde han ansvaret for andre ting utanfor musikklinja som gjorde at han ikkje kunne ta på seg meir.

Læraren sa han kunne merke det når elevar var engasjerte. Elevane hadde veldig lyst til å vere musikalsk aktive. Ein merka at elevane var engasjerte på den måten at dei møtte

opp førebudde, og hadde undersøkt djupare stoff som var relevant i forhold til undervisninga. Dei hadde med andre ord gjort noko aktivt for å sette seg djupare inn i faget.

Læraren forklarte også at elevane viste dei var engasjerte med at dei lyste opp, dei orienterte seg meir og lytta aktivt. Ein merka at dei var vakne og klar til å kommunisere. Dei bevegde fokuset ut til dei ein spelte saman med i tillegg til å utføre si oppgåve.

Aktivisering var klart føretrekt framfor passivering på musikklinja. Musikkelevane var trass alt på musikklinja fordi dei var interesserte i å spele musikk. Når dei ikkje vart aktiviserte kunne til og med elevar her verte så gira til å vere musikalsk aktive at det kunne bygge seg opp uro.

Det går alltid mykje tid i rigg og sånn, elevane ekje så strukturerte i den alderen so de kjem ofte sigende sån fem minutt øve å sån, det er kanskje det som er utfordringa av og til og vere stille når ein skal gi beskjed å sån og ha ein øvings forhold om er kollektiv og sån og vere stille når ein ikkje skal spille å sånn, men de er i den alderen og har lyst å spille. (Lærar)

Sidan læraren hadde ansvaret for musikkarrangeringa fekk han også ansvaret for å fordele roller og oppgåver. Elevane hadde ulike føresetnadar, men hadde til felles at dei ønskte å vere aktivt deltakande i storprosjektet. Læraren måtte difor sørge for at musikkarrangeringa var tilpassa desse føresetnadane. Desse fekk han til ein viss grad dekt med å sette opp fleire typar ensemble med ulike instrumenttilsetjingar.

4.3.2. ELEV 1

I øvinga eg observerte vart elev 1 plassert i to ulike roller. Eleven stod først i koret og var roleg, fredeleg, og gjorde ikkje so mykje ut av seg.

Han sa at det å synge i kor var greitt nok, men han nemnde også at han samtidig hadde eit meir likegyldig forhold til det å stå i kor. Han følte rolla hans i denne samanheng ikkje var så veldig avgjerande. Han sa det var mange som song det same, og han følte seg meir skjult. Han sa også at kor var obligatorisk og at han også opplevde det slik.

Ja kor delen, det e obligatorisk for alle på linjen då å vere me i koret, så den delen e.. altså eg gjør det barre, eg skal ikkje vere vanskeleg liksom, det ekje noe problem å stå det å synge, men det ekje det som e det kjekkeste. (Elev 1)

Eleven sin andre rolle i den observerte øvinga var å spele tromme. Når eleven kom seg bak trommesettet verka han livlegare. Han bevegde seg meir og nikka med musikken.

Han verka og konsentrert. Eleven kommenterte dette i forhold til trommespelinga: «Ja, eg synst at det e kjekkere. Eg føler at det er en viktigere rolle på en måte» (Elev 1).

Denne rolla opplevde han som viktigare fordi han var den einaste som spelte tromme. Han følte difor det var viktig å vere meir konsentrert sidan det var meir avgjerande å utføre oppgåva si skikkeleg. Det vart meir tydeleg om det gjekk gale her.

Han treivst likevel betre i denne rolletilsetjinga. Først og fremst fordi han treivst best med å spele tromme, men også fordi denne rolletilsetjinga opplevast viktigare sidan han vart tydelegare framstilt i den rolla. Som den einaste trommespelaren i låta var det meir avgjerande at han gjorde ein god innsats.

Rolla opplevast som meir meiningsfull og det var kjekkare å spele tromme. Han var trommespelar og var mest trygg på det. Det var heilt klart føretrekt å få spele tromme sa han. Det førte også til at han vart meir motivert i sjølve musikalske aktiviteten. Han kjende seg meir påskrudd i trommerollen ein korrollen. Han la inn ekstra energi om den musikalske aktiviteten var gøy, og om han kjende seg motivert og inspirert. Om han hadde eit meir likegyldig forhold til oppgåva, satsa han heller på middels god gjennomføring.

Eleven følte at han var rimeleg klar til å ta på seg rollene han fekk utdelt. Vanskegrada på oppgåva som denne eleven fekk var heilt grei. Det var ikkje spesielt nemneverdig med unntak av ei låt der det var noko som kravde litt innsats for å få til. Når han fekk til dette ga det meistringskjensle.

Sånn som den ene låten vi øvde på i går har noen sånne småvanskelige utfordrande ting i låten og når eg får til de får egg litt sånn mestringsfølelse det e jo kjekt eg huske sån som i de første øvingene var det litt vanskelig no begynner eg å få det til og det er kjekt. Eg er meir opptatt av at eg liker låten, at låten e kul, det e større motivasjon for meg en at den e vanskeleg eller lett. (Elev 1)

4.3.3. ELEV 2

Under observasjonen stod elev 2 ved sidan av ein annan elev og kommuniserte av og til. Eleven spelte då tamburin. Han veksla også mellom å vere fokusert og gjere litt klovneaktige rørsle, men som ikkje gjekk utover spelinga. Eleven gjorde til dømes ting som å halde tamburinen oppe, og sleppe den ned i takt med musikken.

Eleven nemnde han syntest det var uflaks at dei var 4 trommespelarar og måtte difor fordele låtane mellom seg. Eleven kunne gjerne tenkt seg å spelt meir tromme på fleire, men føreheld seg til denne ramma.

Eg tenke at det e litt uflaks at vi e så mange trommissar dette året da, så det var en del sangerar og kanskje 12 Michael Jackson låtar så med 4 trommisar blir det 3 låtar på kvar då sånn ish og resten blir litt sån perking på, så det e rett og slett bare uflaks, også for eksempel bassisten som e bare 1 får spille på alle låtene sant. (Elev 2)

Han nemnde også bassisten som fekk spele alle låtane. Han fekk mykje å gjere, men det var slik elevane likte å ha det på musikklinja.

På låtar der eleven ikkje spelte tromme, fekk eleven i oppgåve å spele andre perkusjonsinstrument. I nokre av låtane syntest eleven det var nødvendig for låten sitt lydbilete at det var såpass metta med perkusjonsinstrument.

Eleven sa han helst hadde lyst å spele tromme i storprosjektet, men han aksepterte at låtane måtte fordelast på.

Når det gjaldt rollene og oppgåvene eleven fekk i storprosjektet, var han ganske sikker på at det ville gå bra å ta dei på seg. Han var ikkje bekymra for at det skulle vere for vanskeleg eller kjedeleg. Han såg rett og slett fram til å gjere sin innsats i storprosjektet.

Låtane var ganske lette å spele sa eleven, men syntest det var kjekt å spele sidan han fekk dei låtane han syntest var dei kjekkaste å spele tromme på. Eleven presiserte at han syntest låtane var kjekke å spele fordi han syntest låtane høyrdest bra ut og var kjekke å spele.

Eg ser ikke på det som motivasjon, Eg ser ikke på det at viss låten e vanskelig, Eg vil heller viss han låtar bra så for mine ører å at eg liker den, så viss eg liker låten så e den gøy å spille. (Elev 2)

Vanskegrada hadde ikkje so mykje å seie for motivasjonen fortalde han. Han ville heller at låtane skulle låte bra, så om han likte låta var det også gøy å spele den.

4.4. Måloppnåing

4.4.1. LÆRAREN

Læraren fekk i oppdrag å arrangere musikken til storprosjektet. Musikkarrangeringa skulle leggest til rette i forhold til temaet, elevane som skulle spele i tillegg til konserten. Han var veldig oppteken av at musikken skulle arrangerast tilpassa for elevane, låte bra og at elevane skulle få ei god oppleving.

Denne måloppnåinga var hovudmotivasjonen til læraren for å prestere. Det er hovudsakleg difor han la innsats i musikkarrangeringa og tilrettelegginga av øvingane fram til konserten som dei skulle øve til.

For læraren sin del var det eit mål i seg sjølv at elevane skulle ha det kjekt og få mest mogleg utbytte av den musikalske aktiviteten. Læraren hadde som haldning at om elevane hadde det bra, så fekk han sjølv også det bra. «Det e kjekt viss dei får ein god oppleving av da selvfølgelig, det e det som er det viktigaste» (Lærar).

Det var tilfredsstillande å sjå kor bra musikkarrangeringa fungerte i ensemblet elevane var med i. Det var og inspirerande for motivasjonen sin del å sjå at elevane utvikla seg. Læraren syntest det var viktig å fokusere på å oppnå gode resultat i øvingane. Øvingane var trass alt førebuingar til ein stor konsert som skulle framførast om nokre dagar. Læraren fekk helst meistringskjensle når han opplevde at elevane fekk til det som han hadde tenkt. Tilretteleggingsarbeidet til læraren var viktig for progresjonen og måloppnåingane undervegs. Læraren leia øvingane med å instruere og korrigere elevane slik at dei spelte etter det som vart arrangert. Under den observerte øvinga brukte læraren handrørsler og teikn til å dirigere gjennom låtane. Læraren gjekk bort til elevar og snakka om spesielle delar av låtane.

4.4.2. ELEV 1

Elev 1 syntest konseptet var veldig kult, og var difor motivert. Eleven skildra at han fekk ein «energiboost». Han vart inspirert til å gjere meir innsats og det opplevst meningsfullt å legge innsats i dette prosjektet. Han opplevde at dei jobba mot eit meningsfullt mål. «Motivasjonen e egentlig der, spesielt no til storprosjektet» (Elev 1).

Som nemnt sa eleven at han kjende seg litt skjult i koret og følte difor innsatsen hans ikkje var så avgjerande. Han hadde difor ei meir likegyldig haldning til denne oppgåva. Sjølv om elevane syntest det var greitt nok med kor, gjorde dei den innsatsen dei kunne i for å klare å oppnå målet med å få storprosjektet klart. Folk såg dermed det positive i det å synge i koret sjølv om det ikkje var hovudpreferansen når det kom til musikalske aktivitetar.

Eg ser det positive i det så eg vil tro at veldig mange gjør det og kunne synge ekje en dom ting det heller så eg tror veldig mange ser det positive i det. Det e kjekt når alt kommer til alt, men som sagt e det en veldig obligatorisk ting. (Elev 1)

4.4.3. ELEV 2

Elev 2 synest det var viktig å utføre oppgåva ein hadde fått utdelt skikkeleg. Her nemnde han at det var fordi han ville lydbiletet skulle vere skikkeleg. Eleven sa han var

oppteken av korleis ting høyrer ut. Det var difor eit meiningsfult mål for denne eleven at musikken skulle høyrer bra ut.

Eleven sa at storprosjektet opplevast som prestisje. Arrangementet var stort og skulle spelast på ei stor scene. Det ga ei slags stoltheitskjensle å kunne få til noko som var så svært og i tillegg føle at det kunne verte til ein suksess. At dei jobba mot eit ambisiøst mål som var ønskjeleg å oppnå best mogleg, var også ein avgjerande motivasjonsfaktor.

Under observasjonen såg ein at eleven tøyse og hadde det gøy gjennom øvinga. Dette gjorde det meir motiverande å spele sjølv om det som skulle spelast var veldig enkelt sa eleven.

Eleven nemnde avslutningsvis at storprosjektet var veldig lærerikt og at det var veldig kjekt å klare å få ting til å passe saman og få det såpass profesjonelt. Når ein legg merke til framgang ga det også ein meistringskjensle sa eleven.

Dei fekk mykje positiv tilbakemelding frå folk som var til stades på konserten deira. Dette opplevde dei sjølvsagt som motiverande og inspirerande. Det var veldig kjekt å høyre skryt av storprosjektet. «Eg tror mange synst det er gøy å høre masse skryt fra folk, Man får masse skryt av folk som kjem til skolen å sånn, for all del det e kjekt det» (Elev 2).

4.5. Miljø & Trivsel

4.5.1. LÆRAR

Læraren opplevde at interessa for å gå på musikklinja var relativt mangfaldig, men at elevane også hadde til felles at dei var interesserte i å spele musikk. Han sa også at mange hadde vore musikalsk aktive før dei kom til musikklinja som til dømes gått på kulturskule. Dette vart sett på som ein god føresetnad for det musikalske engasjement på musikklinja.

Engasjementet elevane imellom viste at dei var veldig musikalsk motiverte. I tillegg til at dei var interesserte i musikk, var det høge krav til opptak på denne skulen. Det kunne også vere ein grunn til at elevane møtte musikklinja med godt engasjement og ytte god innsats når det gjaldt musikalske aktivitetar.

Læraren sa at miljøet på musikklinja reknast for å vere trygt, aktivt og godt. Det var ulikt kor vidt elevar følte seg trygge til å musisere og sleppe seg fri spesielt i byrjinga, men sidan miljøet låg til rette for den type personleg utvikling vart også folk etter kvart meir trygge og sleppte seg difor meir lause. Dei sosiale forholda i miljøet bidrog til dette.

Ja absolutt, de e veldig flinke å sette saman band og sån på fritie og tek på seg masse andre ting utan skule sin regi. Ja... altså ikkje alle e like aktive men det er slik at dei må lære seg da og ta initiativ og kome i gang med ting og det e vanskeleg for enkelte folk, dei som snakke same musikalske språk finne som regel kvarandre. (Lærar).

Folk var også velvillige til å stille opp for kvarandre og sette saman band og liknande på eige initiativ. Folk var også flinke til å oppsøkje kvarandre både på skulen og fritida.

Det var og iføljje læraren variabelt kor vidt dei ulike elevane var flinke til å verksetje ting, men ein lærte etter kvart at det vart nødvendig å gjere det. Til dømes når ein skulle få nokon til å spele på tentamenen sin i hovudinstrument måtte ein vere flink til å organisere øvingar.

Sjølv om elevane hadde med seg ulike utgangspunkt til å tilpasse seg miljøet, kunne ein likevel seie at miljøet stort sett var godt både musikalsk og sosialt. Folk som snakka same musikalske språk fann gjerne kvarandre.

Når det gjaldt øvinga som føregjekk i aulaen oppfatta læraren øvingsforholda som vanskelege lydmessig. Han sa også at ein måtte berre ta i bruk det ein hadde og gjere det beste ut av det.

4.5.2. ELEV 1

Miljøet opplevast ganske avslappa og behageleg. Elev 1 sa at ulike elevar ikkje var like utettervende både musikalsk og sosialt, men miljøet var lagt til rette for at ein kunne sleppe seg laus og føle seg trygg. Eleven sa det til og med vart organisert hyttetur for alle på musikklinja der dei hadde det kjekt og koseleg ilag. Den sosiale kontakta var såleis veldig god. Folk her var eigentleg god ven med alle. Miljøet var veldig lagt til rette slik at ein kunne få god kontakt på tvers av alle klassetrinna. Dette hadde absolutt innverknad for kor vidt elevar følte seg trygge på å sleppe seg laus og musisere.

Det var også lagt opp til at ein kunne musisere ilag noko som mange her synast var det kjekkaste med å gå på musikklinja. Det vart organisert samspeing i skulen sin regi. Det opplevast positivt for det musikalske samværet. Det vart også sett opp huskonsertar på

skulen. Då var også elevane ivrige etter å finne låtar saman som dei kunne spele og deltok på den måten aktivt ved slike høve.

4.5.3. ELEV 2

Elev 2 sa det var etter han begynte på vidaregåande han fann ut med sikkerheit at det var musikk han ville drive med og leve av.

Musikkfaga var dei absolutt kjekkaste faga på den vidaregåande skulen. Det å få drive med musikk var eit viktig motiv for at eleven søkte på musikklinja. Eleven hadde lyst til å fokusere meir på musikk ein vanlege allmenne fag, og enda opp med å verte endå meir inspirert og interessert i musikk under opphaldet på musikklinja.

Miljøet var veldig godt på musikklinja i vidaregåande. Skulen hadde også eit rykte på seg for å vere det. Det var også ein av grunnane til at eleven valde å søkje på musikklinja. Eleven trivst sjølv veldig godt.

Det e ganske beryktet kor godt miljøet e her spesielt på musikklinja.

Det er mange som søker bare for miljøet og det var også grunnen til at eg søkte

For det var så mange allerede kjente som allerede gikk her før som sier at det er så flott miljøet her å det e fantastisk å vere her å sånn så eg ble skikkelig gira. (Elev 2)

Miljøet opplevast såleis trygt, og det var veldig lagt opp til at folk skulle kunne samlast både musikalsk og sosialt. Omlag alle på musikklinja kjende kvarandre og var vener. Elevar på musikklinja likte også å vere igjen på skulen etter skuletid for å sosialisere seg.

Det har blitt en tradisjon her på musikklinja at vert år så har vi en musikklinje hyttetur

Så då e nesten alle 90 elevane på en hytte da når det e noe de arrangerer

Og vi stikke no på torsdag faktisk og skal på hytte Så da e de på en måte litt feiring at stor prosjektet e ferdig å sånn her gøy da så. Egentlig folk samless egentlig fest på kvelden og masse gøy så skjer der å sånn og eg tror det bringer alle folk sammen.

Alle på musikklinja kjenner kvarandre å e vennar. (Elev 2).

Folk på musikklinja var ivrige etter å spele musikk. Folk deltok aktivt i huskonsertar som vart arrangert ein gong i månaden på skulen. Folk var også flinke til å stille opp for kvarandre når dei trengde assistanse til speletentamenar.

Vi har jo huskonsertar her engang i månten på tirsdagar å tenker vi at vi får lyst til å spille den låten spør eg ofte han på bass då eller han på gitar og setter sammen og sier, det skal vi spille, skal vi øve på måndag, ja de høres bra ut, åså bare spiller vi. Folk e ivrige på å spille ting å sånn. (Elev 2)

Når det gjaldt storprosjektet var det mykje øving fram til konserten, sa eleven. Elevane likte at dei fekk øve til storprosjektet i staden for å ha vanleg skule. Øvingane tok stad også seinare på dag, som førte til at dei slapp å stå opp tidleg. Sidan mange var interesserte i å drive med musikk, opplevde dei dette som svært triveleg sjølv om det var mykje arbeid.

5. Drøfting

Når eg skulle utføre studien til masteoppgåva mi var eg ute etter å finne svar på denne problemstillinga: *Korleis kan motivasjon opplevast og skapast i samband med eit musikalsk samspelsprosjekt på ei musikklinje i vidaregåande skule?*

Eg la også til to forskingsspørsmål som har samanheng med problemstillinga men som har smalare fokus i mitt masterarbeid. 1) Kva faktorar opplever elevar og lærar som motiverande i samband med eit større samspelsprosjekt i vidaregåande skule? 2) Korleis arbeider lærar for å legg til rette for at elevar i vidaregåande skal oppleve positiv motivasjon i samband med samspelsprosjekt?

I dette kapitlet skal eg drøfte mine funn i forhold til problemstillinga mi og forskingsspørsmåla. Eg skal også drøfte samanhengar mellom mine funn, teori og tidlegare forskning innanfor det musikkpedagogiske feltet.

5.1. Funna mine i relasjon til Engeström sin aktivitetsteori

I oppgåva mi brukar eg Engeström sin aktivitetsmodellen til å sette funna og teorien i eit oversiktleg system. Modellen representerer eit aktivitetssystem som ein person stille seg til i bestemte aktivitetar. I dette tilfelle vert aktiviteten ei øving til konsert og aktivitetssystemet er musikklinja på den vidaregåande skulen. Eg skal her forklare korleis eg vel å plassere funna mine i forhold til modellen til Engeström (sjå figur 3, s. 11).

I min studie fann eg nokre faktorar som viste seg å ha innverknad på motivasjonen til dei deltakande i storprosjektet. Det gjaldt både lærar og elevar. Eg vil drøfte desse

motivasjonsfaktorane i forhold til Engeström sin modell for å illustrere korleis desse er plassert i relasjon til eit aktivitetssystem. Då tenkjer eg å sjå både på forskingsspørsmål 1 (kva faktorar opplever elevar og lærar som motiverande i samband med eit større samspelsprosjekt i vidaregåande skule?) og 2 (Korleis arbeider lærar for å legg til rette for at elevar i vidaregåande skal oppleve positiv motivasjon i samband med samspelsprosjekt?) i relasjon til Engeström sin modell.

Kjapt repetert består pyramiden til Engeström av desse punkta: Medierande reiskapar eller artefakter, subjekt, objekt med utkome, reglar, fellesskap og arbeidsdeling (Engeström, 1987, s. xiv).

Eg startar med å greie ut om punktet for *medierande reiskapar*. Forskjellig bruk av medierande reiskapar viste seg å skape motivasjon i arbeidet med storprosjektet.

Vygotsky nemner bruk av språk som den viktigaste medierande reiskapen til læring (Dysthe & Iglund, 2001, s. 76). I min studie såg eg nærare på bruk av medierande reiskapar i forhold til motivasjon. Språk som medierande reiskap var viktig her også sidan dei deltakande kommuniserte både verbalt og non-verbalt. Innan sosio-kulturelle teoriramme består språket av eit rikt utval av artefakter ein kan kommunisere med. Både verbal og non-verbal kommunikasjon vert difor aktuelt å nemne her (Säljö, 2006, s. 32). Når læraren skulle forklare noko, diskuterte han med gjeldande elevar og ga tilbakemeldingar. Under min observasjon vart det instruert av læraren med rettleiingar. Læraren korrigererte også elev 2 med tamburin med å fortelje at han måtte roe ned spelinga. Elev 2 fortalde i intervjuet at det var heilt greitt å få den korrigeringa sidan han hadde tillit til læraren sin oversikt. Læraren diskuterte også om musikkarrangeringa med dei andre elevane gjennom øvinga. Elevane viste engasjement med å diskutere aktivt om korleis det skulle spelast. Elevane verka dermed å ha god nok oversikt til å reflektere over det musikalske. Engasjementet viste også at dei var opptekne av å spele riktig.

Læraren ga også ros til ensembleforsamlinga etter gjennomspelt låt. Læraren forklarte at det var lett å gløyme å gi god tilbakemelding. Det skulle gjerne vorte meir brukt fordi det er viktig å oppmuntre elevane gjennom samspeinga fortalde han. Læraren svarte også i intervjuet at han helst kommuniserte konstruktivt gjennom øvinga. Når elevane skulle spele gjennom låtane brukte læraren handbevegelsar til å dirigere.

Handbevegelsane vart ein måte å kommunisere med elevane og reknast difor som bruk av språk (Säljø, 2006).

I tillegg til språk har eg i min studie funne andre medierande reiskapar som viste seg å ha direkte innverknad på motivasjonen til elevane. Informantane fortalde at det musikalske materiale hadde mykje å seie for deira motivasjon. Dei utvalde låtane var basert på tenkte tema som skulle passe inn i eit konsept. Elev 1 sa han syntest låtane var kule og fekk energi av å spele dei. Eleven syntest låtane høyrast bra ut og var kjekke å spele. Elev 2 fekk spele låtane han hadde mest lyst til og vart fornøgd med det. Han hadde lyst til å spele desse låtane fordi han syntest dei hadde best groove og var mest musikalsk fengande. Iføljje dataa frå informantane viste dermed musikalske materiale seg å vere ein av dei viktigaste medierande reiskapen for å fremme motivasjon.

Fysiske reiskapar hadde også iføljje informantane innverkande effekt på både effektiviteten og motivasjonen. Informantane fortalde at organiseringa av prosjektet var tilrettelagt for dei deltakande i storprosjektet. Tilretteleggingane innebar mange avgjersles som skulle passe i forhold til elevane i samspelet. Her vart arrangeringsarbeidet til lærarinformanten ei viktig oppgåve. No var det også slik at elevane stort sett fekk spele på det instrumentet dei var mest komfortable med og likte best å spele. Elevinformantane som hadde tromme til hovudinstrument fortalde at det var kjekkast å få spele tromme i storprosjektet. Å bruke stemma eller andre instrument var ikkje like motiverande slik som for elev 1 som stod i koret og elev 2 som fekk ein tamburin. Tromme var såleis den føretrekte medierande reiskapen å bruke for elevinformantane i storprosjektet. Min studie indikerte dermed sterkt på at medierande reiskapar og preferansar kunne ha tett samanheng. Denne samanhengen hadde også viktig innverknad for motivasjonen til dei som deltok i storprosjektet.

Informantane nemnde også korleis bruk av øvingslokalar vart innverkande gjennom øvingsprosessen. Organisering av øvingslokala vart også nemnt i forhold til motivasjon. Desse organiseringane var det lærarane som stod for. Booking og oppsetjing av øvingslokalar påverka opplevinga av organiseringa. I siste førebuingperiode vart det oppsett øvingslokale i aulaen som skulle simulere konsertlokalet. Dette opplevast iføljje elevinformantane som meir organisert ein når det vart nytta ulike øvingsrom parallelt. Elevinformantane sa også at sidan det fungerte så effektiv hadde det også positiv innverknad for motivasjonen. Parallelt bruk av øvingsroma førte derimot til kollisjonar og dobbeltbookingar og påverka motivasjonen til elevane negativt. Læraren opplevde

aulaen som vanskeleg lydmessig. Han sa det var så mykje gjenklang som igjen førte til utfordringar med lyttinga. Læraren sa også at ein berre måtte nytte det ein hadde tilgjengeleg best mogleg sjølv om det kunne påverke motivasjonen litt negativt.

Frå *subjekt* perspektivet fortalde informantane om deira eigne musikalske ståstar, bakgrunn og erfaringar. Det viste seg at dei hadde ganske etablerte musikalske ståstar som påverka opplevinga av temaet som vart valt til storprosjektet. Bakgrunnen deira bestod også av kva dei var vande med når det kom til type musikalske aktivitetar.

Informantane fortalde om kva dei føretrekte av musikk, kva musikalsk bakgrunn og erfaringar dei hadde, og kva dei synast om musikken og tema i storprosjektet. Dei sa også at dette hadde innverknad på motivasjonen og opplevinga. I forhold til aktivitetsmodellen vil det vere passeleg å plassere elevar eller lærar på subjektpunktet. Elevane var aktørar i storprosjektet med eigne føresetnadar i form av preferansar. Lærar var også aktør under øvinga men hadde ei instruerande rolle.

Objektet til dei deltakande var den observerte øvinga til konserten. Konserten var eit så viktig og meiningsfullt mål for dei deltakande at dei vart motiverte til å gjere ein innsats i øvingane. Elev 1 sa det ga ei kjensle av stoltheit å få vere med i eit så stort prosjekt. Konserten vart sett opp på ei stor scene, og det var forventet stort publikum. Det var såleis eit ambisiøst mål som gjorde at elevane vart motivert.

Det vart også sagt at dei opplevde meistring når dei klarte å gjennomføre konserten vellukka. Mine funn viste at dei valde å legge inn god innsats sidan dei trudde ein kunne oppnå noko stort med å nå målet. Eit meiningsfullt mål gjorde dei deltakande motiverte til å prestere gjennom arbeidsprosessen. Informantane fortalde også at alle ville konserten skulle verte vellukka. Dei gjorde difor ein innsats for å ende med ein god kjensle etter gjennomført konsert. Ein vellukka konsert ga kjensle av meistring vart det fortalt i intervjuet. Utkome av prosjektet vart her relatert til oppleving av meistring på grunn av vellukka konsert.

Sidan målet med storprosjektet vart rekna for å vere viktig å oppnå skikkeleg, var det viktig å leie øvingane best mogleg. Lærarinformanten hadde ansvaret for dette under min observasjon. Læraren oppfatta det som viktig å leie øvingane mest mogleg effektivt. Han var difor motivert til å ta instrueringsansvaret sitt på alvor.

I den nedste delen av Engeström sin modell begynner eg med å greie ut om punktet for *reglar*. Sidan storprosjektet til musikklinja erstatta vanleg skule og at alle elevane skulle vere med, kan ein trygt seie at det var obligatorisk. Det var likevel ingen av informantane som følte seg tvunge til å vere med av den grunn. Elevinformantane synast heller det var kjekt å få delta i storprosjektet. Dei skildrar også miljøet som trygt og tilrettelagt for kjensla av fridom både musikalsk og sosialt. Reglar og normer i dette miljøet verka såleis ikkje som hindrande rammer for engasjementet på musikklinja. Elev 2 presiserte kor triveleg det var å vere med i storprosjekt perioden fordi alt passa so godt til hans interesser og komfort. Denne trivselen førte til at han fekk lyst til å vere til stades og gjennomføre oppgåva si.

Lærarinformanten fortalde noko om kor disiplinerte elevane var. Elevar kunne til dømes møte opp til øvinga fem minutt seinare ein dei fekk beskjed om. Han opplevde også at det kunne bygge seg opp uro sidan elevane var så engasjerte. Læraren påstod at elevane var i den alderen og at det var noko ein berre måtte ta i betraktning. Han følte også at elevane var generelt greie å stelle med under øvinga. Dette gjorde at han kunne fokusere energien på den musikalske leiinga. Under den observerte øvinga brukte læraren nokre strategiar for å få elevane til å oppretthalde nødvendig ro og fred. Læraren nytta seg til dømes av plystring. Han fortalde i intervjuet at han nytta det til å få merksemd eller ro.

Det neste punktet i pyramiden er *felleskap*. Prosjektet hadde eit stort *felleskap* som bestod av alle elevane og mange lærarar på musikklinja. I forhold til dette punktet vil eg trekke fram samhandling. Samhandling i det gjeldande fellesskapet viste seg å ha innverknad for motivasjon på fleire måtar.

Funna mine viste at musikklinja hadde eit veldig samlande miljø. Dei deltakande i storprosjektet stammar ifrå det same miljøet og dei kjende kvarandre veldig godt. Den sosiale kontakta mellom elevane vart skildra som svært god av informantane. Elevinformantane nemnde at stort sett alle hadde eit godt forhold til kvarandre og likte å spele musikk saman. Miljøet på musikklinja generelt var kort summert veldig bra for musikalsk aktivitet og sosialisering noko som vart ein viktig føresetnad for samarbeidet i storprosjektet. Miljøet vart dermed sett på som ein innverkande motivasjonsfaktor.

Informantane fortalde det var inspirerande å jobbe saman med dei andre deltakande i storprosjektet. Årsaka var at engasjementet var så stort at ein vart motivert av den positive energien i fellesskapet.

Elevane på skulen var såleis vande med å spele ilag og likte det veldig godt. Elevane vart inspirert av kvarandre til å drive med musikk og gjere innsatsar fordi folk var så engasjerte. Engasjement seiast å vere smittsamt og dei deltakande i storprosjektet vart motiverte av kvarandre på den måten. Læraren fortalde det var inspirerende å sjå utviklinga gjennom arbeidsprosessen. Han fekk energi av å jobbe med elevar som var så engasjerte. Elevinformantane fortalde også at dei opplevde meistring i større grad i samspel med andre. Det var veldig tilfredsstillande når dei fekk til ting saman vart det sagt i intervjuet. I samhandling får ein delt meistringa si med andre medspelarar. Det tyder at ein får verdsetjing frå andre for sin prestasjon, og ein oppnår suksess saman som eit lag. Det siste poenget fører til gjensidig verdsetjing for prestasjonen imellom dei deltakande.

Storprosjektet vart sett opp av lærarane på skulen slik at alle elevane skulle få vere ein del av noko stort. Dei ulike lærarane hadde ansvaret for å leie ulike delar av prosjektet. Lærarinformanten hadde som nemnt ansvaret for musikkarrangeringa og leiinga av øvinga. Han var også den som fekk hovudansvaret for å setje saman dei ulike ensembla og fordelte kven som skulle spele dei ulike instrumenta. Desse fordelingane vart utført med omsyn til elevane som igjen førte til at samspelet fungerte så godt som det gjorde.

Det siste punktet i modellen var *arbeidsdeling*. Dei deltakande fekk utdelt ulike roller i storprosjektet. Rollene var stort sett tilpassa både lærarar og elevar. Læraren fortalde at han tok på seg ansvaret for å arrangere musikken til elevane og konserten. Dette var noko læraren likte å gjere og treivst difor godt med dette ansvaret. Læraren fekk også i oppgåve å leie øvingane fram til konserten. Det gjorde han med å leie ensembla etter arrangeringa si med dirigering og munnlege instrueringar og tilbakemeldingar.

Funna viste at læraren brukte desse medierande artefaktene for effektiviteten i progresjonen framfor pedagogiske hensikter. Det kunne ein sjå når læraren ikkje utførte taktfigurar eller andre musiserande signaler. Då stod han berre å lytta i staden for å bruke energien til noko anna. Dette bekrefta han også sjølv i intervjuet.

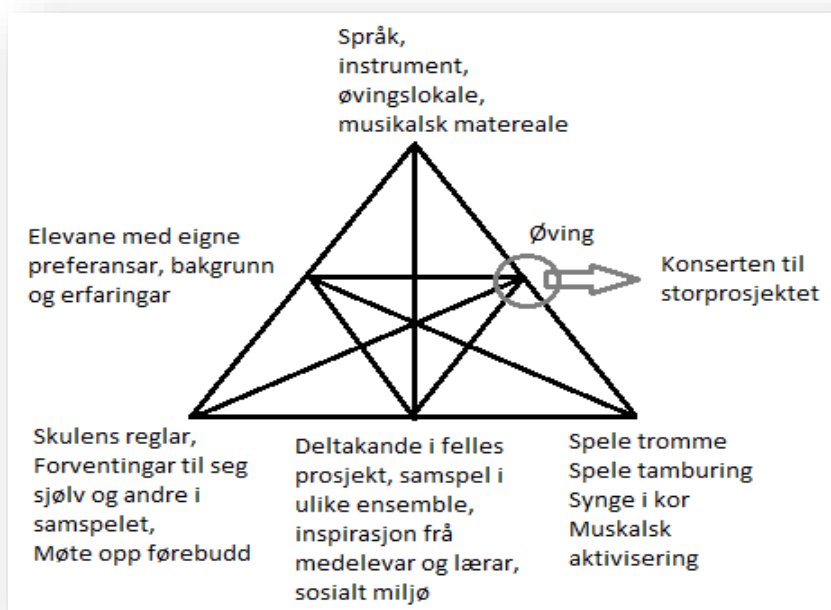
Elev informantane fekk mellom anna spele på hovudinstrumenta sine og treivst også godt i sine roller. Andre roller dei fekk utdelt var heilt klart mindre motiverande fortalde dei. Det vart og nemnt at elevar på musikklinja var interesserte i å vere musikalsk aktive. Det at miljøet på musikklinja la til rette for musikalsk aktivisering var for mange

motivet til å søkje seg inn på musikklinja. Storprosjektet var absolutt lagt opp til at elevane skulle få musisere.

Sjølv om informantane stort sett var fornøgd med rollene sine vart det også skildra korleis det var å verte plassert i mindre føretrekte rolle. Her vil det vere relevant å nemne elev 1 som vart plassert både i koret og bak trommesettet. Kort forklart var det mykje kjekkare for eleven å spele tromme sidan han hadde tromme som hovudinstrument. Det opplevast meir meningsfullt og han kjende seg meir på heimebane bak trommesettet. Eleven sa også han likte å musisere og var følgjeleg svært positiv til å få vere musikalsk aktiv. Elev 2 likte også å vere musikalsk aktiv. Han forklarte at han skulle ønske han fekk spele meir tromme i storprosjektet, men syntest det var greitt å spele andre perkusive instrument også. Nokre låtar hadde behov for eit fyldig perkusivt lydbilete noko som denne eleven var oppteken av.

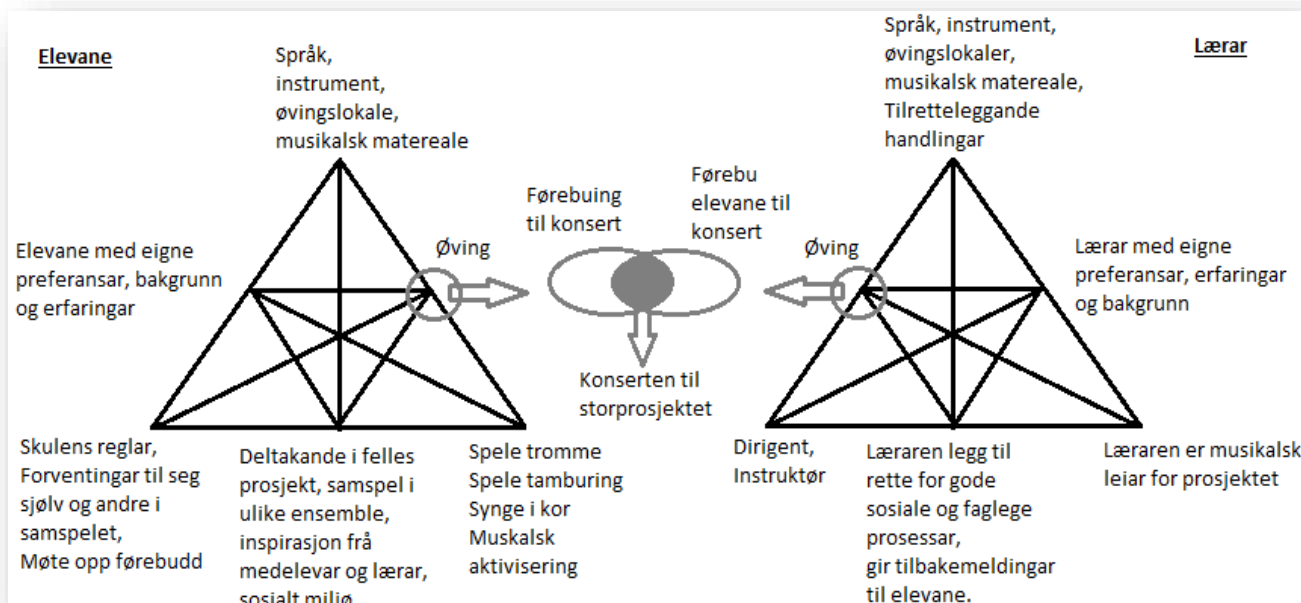
Eg fann med andre ord ut at arbeidsfordeling og rolleplassering kunne få merkbar innverknad på motivasjonen imellom informantane.

No har eg forklart modellen til Engeström sin aktivitetsteori sett frå informantane sitt perspektiv. Eg vil difor vise til ein modell som illustrerer dette og tek utgangspunkt frå aktivitetssystemet til elevinformantane som døme. Modellen sin struktur består av medierande reiskap/artefakter øvst (språk, instrument, øvingslokal og musikalsk materiale), subjekt oppe til venstre (elevane med eigne preferansar, bakgrunn og erfaringar), Objekt med utkome opp til høgre (øving og konserten til storprosjektet), reglar nedst til venstre (skulens reglar, forventingar til seg sjølv og andre i samspelet og møte opp førebudd), fellesskap nedst i midten (deltakande i felles prosjekt, samspel i ulike ensemble, inspirasjon frå medelevar og lærarar, og sosialt miljø) og arbeidsfordeling nedst til høgre (spele tromme, tamburin, synge i kor og musikalsk aktivisering). Modellen vil då sjå sånn ut.



Figur 5. Engeström sin aktivitetsmodell i forhold til elevane.

Det var fleire elevar og lærarar som deltok i dette storprosjektet. Dei hadde også med seg sine egne føresetnadar inn i arbeidet med storprosjektet. Eg vil vise to modellar til for å illustrere dette. Då tek eg utgangspunkt ifrå øvinga som eg observerte for å plassere det i ein meir spesifikk kontekst. Figuren under viser pyramiden for elevane og lærar.



Figur 6. Elevane og lærar sine aktivitetssystem i øving til storprosjektet.

Engeström utgreia om sin generasjon av aktivitetsteori med å summere fem prinsipp (Engeström, 2009, s. 56).

I forhold til mi drøfting mellom Engeström sin modell og mine data vart det relevant å summere delar av dette med første og andre prinsipp.

Det første prinsippet er knytt til handlingar og operasjonar som er realiseringar av aktivitetssystem (Engeström, 2009). Handlingar og operasjonar utført av deltakarane i eit aktivitetssystem må sjåast i samanheng med dei ulike delane i modellen og i forhold til andre aktivitetssystem. Desse handlingane og operasjonane er ifølgje Engeström (2009, s. 56) lettast å forstå når ein ser dei i relasjon til systemet som heilskap.

Det er på grunn av handlingar og operasjonar den observerte øvinga vart realisert. Utan desse hadde ikkje øvinga vorte noko av. Medierande artefakter i form av handlingar og operasjonar vart derfor nemnt som den primære analyseininga når ein skal drøfte den verksette øvinga i relasjon til aktivitetsmodellen (Engeström, 2009).

Eg har allereie nemnt språk, musikalsk materiale, og fysiske materiale som viktige medierande reiskap. Desse vart nytta gjennom arbeidet i storprosjektet på bestemte måtar som mellom anna førte til auka motivasjon.

Det er nettopp desse handlingane og operasjonane eg fokuserte på i drøftinga mellom aktivitetsmodellen og mine funn. Årsaka til dette fokuset var at desse medierte artefaktene hadde iføljje mine data tydelegast innverknad på motivasjonen.⁵

Språket vart av lærarinformanten brukt til verksetjing og konstruktive operasjonar. Dette gjorde han med signalisering gjennom ulike instrueringsmetodar. Elevane nytta språk gjennom handlingar som spreidde energi. Elevane viste engasjement med godt humør og høg innsats. Musikalsk materiale (låtar, musikalsk tema, repertoar, osv...) vart omarrangert av læraren og spelt av elevane. Fysiske materiale vart nytta til produseringar i storprosjektet. Då vart det nytta fysiske materiale som instrument, notar, øvingslokale osv.

Det andre prinsippet omfattar iføljje Engeström at aktivitetssystem alltid er i fellesskap med fleire interesser, synspunkt og tradisjonar (Engeström, 2009). Informantane mine til dømes var i samspel med andre elevar og lærarar som hadde ulike interesser,

⁵ Eg har allereie forklart djupare korleis desse medierte artefaktene vart nytta (s. 45 - 47) og vel derfor å ikkje gjere det her.

synspunkt og tradisjonar som i mine funn viste seg i form av musikalsk ståstad, musikalske aktivitetar, bakgrunn og erfaringar.

Eg nemner dette prinsippet fordi mine funn viste at fellesskapet mellom ulike aktivitetssystem hadde innverknad på motivasjon. I fellesskapet var der både felles og ulike interesser og synspunkt. Informantane fortalde det var motiverande når dei opplevde interessa for storprosjektet i fellesskapet fordi det spreidde motiverande energi. At dei deltakande hadde ulike interesser og synspunkt var positivt, men også ein utfordring ein måtte stille seg til. Elevinformantane fortalde det var positivt at det var ulike interesser for musikk fordi ein kunne verte inspirert av medelevane musikalsk. Når det gjaldt ulike synspunkt forklarte lærarinformanten at han diskuterte om musikken med ulike elevar under den observerte øvinga. Dette tyder på at elevane til tider kunne ha andre oppfatningar av den arrangerte musikken ein læraren. Om dette ikkje hadde vore tilfellet hadde det heller ikkje vore nødvendig å diskutert musikken under øvinga. Dei deltakande i storprosjektet hadde med andre ord ulike føresetnadar. Dei måtte difor stille seg til og ta omsyn til kvarandre. Det er nettopp dette eg har basert drøftinga om punkta for fellesskap og arbeidsfordeling i aktivitetsmodellen.⁶

5.2. Funna mine i relasjon til Bandura sin teori om meistringsforventing

Eg har i min studie brukt Bandura sin motivasjonsteori om «self efficacy» som tyder meistringsforventing. Her skal eg gjere greie for korleis funna mine kan relaterast til denne teorien.

I teorien om meistringsforventing nemnast det to viktige omgrep. Omgrepa er *efficacy expectation* og *outcome expectation*. *Efficacy expectation* handlar om forventinga til gjennomføringa av ein gitt oppgåve. *Outcome expectation* inneber forventingar om kva som førekjem etter gjennomført oppgåve. Desse omgrepa representerer såleis to aspekt ved meistringsforventing. Både *efficacy expectation* og *outcome expectation* har innverknad på motivasjon (Bandura, 1997).

⁶ Dette forklarte eg djupare gjennom i drøftinga av modellen (s. 48 - 50).

Elevar som ikkje trur dei får til oppgåva, vil vike unna oppgåva. Eleven vil oppleve situasjonen som truande noko som kan verke hemmande (Bandura, 1994, s. 4 - 5).

Eit døme på dette frå min studie var eleven som stod i kor. Han låt vere å syngje når han ikkje viste kva han skulle syngje. Det er ikkje så mykje ein kan gjere når ein ikkje veit kva ein skal syngje, fortalde elev 1. Elevane enda med å ikkje ta tak i utfordringa sidan dei ikkje såg noko løysing på det i augeblikket. Ser ein vekk ifrå dette verka dei fleste rimeleg trygge i rollene sine. Som nemnt var dette med rolletryggleik sterkt knytt til det gode miljøet og tilretteleggingane for dei deltakande i prosjektet. Informantane fortalde dei kjende seg rimeleg komfortable med oppgåvene dei fekk tildelt. Dei var også motiverte i dei rollene dei hadde i storprosjektet.

Om ein person forventar å meistre ein utdelt oppgåve, vil personen iføljje Bandura møte den med større mot. Dei vil vere meir uthaldande når dei møter problem, hindringar eller utfordringar. Eleven vil då heller auke innsatsen ein å sjenere seg om dei merkar at oppgåva vert veldig utfordrande. Bandura presiserer at det er med føresetnad om at eleven oppfattar det dei legg innsats i som verdifullt (Bandura, 1994, s. 3, 5). Eit døme på det frå min studie var når elev 1 fortalde om låta som hadde ein utfordrande trommefigur. Han visste at det berre tok litt tid og energi for å få det til og enda med å meistre den trommefiguren. Dette var også viktig for eleven å meistre sidan det hadde del i storprosjektet. Elles kan ein trygt seie at alle gjorde ein innsats sidan dei iføljje informantane hadde tru på at konserten ville verte bra.

Under øvinga observerte eg at elevane og læraren hadde diskusjonar om det musikalske materialet. Elevane viste at dei ville ha innspel på utøvinga si. Då kan det tenkjast at dei hadde visse forventingar om at dei hadde kapasitet til å rette seg etter desse innspela. Eit anna døme frå min studie var når læraren eg intervjuja fortalde det var vanskeleg å sjå samanheng mellom temaa til prosjektet. Han tenkte difor det kom til å vere utfordrande å arrangere låtane. Han var likevel motivert til å gjennomføre dette arbeidet. Han var motivert fordi han treivst med arrangement som igjen var på grunn av sine erfaringar om dette. Han hadde såleis tru på at det kunne la seg ordne. Han sa også at elevane på musikklinja var flinke å spele og hadde også trua på at musikkarrangeringa ville låte bra i dei samansette ensembla. Læraren fortalde at erfaringane han hadde knytt til arrangement og leiing var motivet for at han tok på seg ansvaret. Han hadde gjort dette mange gongar før og kjende difor til nokre nyttige gjennomføringsmetodar som han

nytta under leiinga. Erfaringa hans var med andre ord ein føresetnad for motivasjonen og hans avgjersle om å ta på seg dette ansvaret.

I teorien om «self efficacy» vert det presentert fire kjelder til meistringsforventing som eg no skal knyte funna mine opp mot (Bandura, 1994, s. 21).

Første kjelda til meistringsforventing er tidlegare *meistringsopplevingar* og erfaringar. Informantane fortalde dei var trygge på oppgåvene og rollene dei fekk tildelt. Læraren var vand med å arrangere, og elevane var vande å spele trommer og andre perkusive instrument. Dei hadde også erfaring med å spele i ulike ensemble. Med dei erfaringane følte informantane dei var i ein situasjon dei var godt kjende med. Oppgåvene og rollene var såleis tilpassa deira preferansar som var basert på bakgrunnane deira.

Ifølge Bandura opplever individet også meistring i større grad om dei klarer å gjennomføre oppgåver som er på eit utfordrande nivå framfor oppgåver som er for lette. Individet måtte såleis oppleve at handlingane krev innsats og at ein hadde kapasiteten som skulle til for å gjennomføre oppgåva (Bandura, 1994, s. 23). Måten funna mine kan relaterast til Bandura sin teori var at dei deltakande i storprosjektet opplevde meistringskjensle etter gjennomført prosjekt fordi prestasjonen var stor. Det vil seie at informantane opplevde meistring fordi dei bidrog i eit prosjekt som var stort i omfang av deltakarar, publikum og scenelokale. Informantane fortalde at vanskegrad ikkje hadde så mykje å seie for motivasjonen. Prestasjonane i storprosjektet opplevst ikkje store på grunn av vanskegrada, men at omfanget av prosjektet var så ambisiøst og spektakulært. Det å få vere ein del av storprosjektet ga difor ei stoltheitskjensle. I tillegg var det mange tilskodarar under konserten. Dette ga også ei meistringskjensle og gjorde at innsatsen under førebuinga var verdt det. Mine funn viser dermed å vere delvis motstridande til Bandura sin teori.

Den andre kjelda til meistringsforventing nemnast som *vikarierande erfaring*. I følgje Bandura identifiserer individa seg til potensielle rollemodellar. Jo meir oppfatta likskap ein har til rollemodellane, jo meir vil rollemodellane sine prestasjonar ha innverknad på eigen meistringstru (Bandura, 1994, s. 21). I miljøet på musikklinja var der mange som delte interessa for musikk. Miljøet for musisering var difor aktivt og engasjerande også samspelsmessig. Som nemnt i den sosio-kulturelle teorien føregår læring og utvikling i samspel med andre (Dysthe, 2001, s. 33). I min studie finn eg at informantane vart inspirert av kvarandre. Informantane fortalde dei vart inspirert av kvarandre musikalsk

og motivasjonsmessig. Sånn sett kan ein seie at også motivasjon spirar i eit godt fellesskap.

Elevinformantane fortalde dei vart inspirert av medelevar som hadde andre musikalske ståstarar eller spelestarar. Frå andre vart ein introdusert til teknikkar som ein sjølv kunne bruke til sin eigen spelning. Elevinformantane fortalde også at dei hadde ein flink trommelærer som lærer dei mykje. Læraren sa han i større grad kunne la seg inspirere av kollega sine når det gjaldt det pedagogiske sidan han sjølv følte seg meir dreven på det musikkutøvande.

Informantane fortalde at folk på musikklinja var engasjerte, og at engasjementet var smittsamt. Om grunnen var det Bandura skildra i teorien sin om samanlikning av evner, er vanskeleg å seie basert på mine funn, men det var tydeleg at engasjement spira i det samhandlande miljøet på musikklinja.

Det gjeld også i forhold til *verbal overtyding* som vart skildra som den tredje kjelda til meistringsforventing. Engasjementet for å aktivisere seg musikalsk var stort på musikklinja. Informantane fortalde at elevane var ivrige til å oppsøkje kvarandre, setje saman band eller førebu noko til eventuelle huskonsertar. Med slike oppfordringar til kvarandre ga elevane såleis uttrykk for å ha musikalsk tillit til kvarandre.

Ein anna ting eg ville nemne her i forhold til verbal overtyding er at om ein person i den samhandlande situasjonen får støtte i form av verbal oppmuntring, vil det påverke motivasjonen positivt. Det føresetter at personen sjølv har tillit til sin eigen kapasitet i forhold til verksemda dei skal møte, noko som ikkje var eit utbreidd problem i denne samanheng (Bandura 1994). Det som informantane sa i forhold til meistring var at ein fekk meistringskjensle av å få til ting saman med andre, men det var også slik at ein kjende på forventingar om seg sjølv på vegne av dei andre rundt seg. Ein ville gjerne gjere so godt ein kunne for å ikkje hindre for samspelet. Læraren gjorde so godt han kunne for at tilretteleggingane skulle vere tilfredsstillande for elevane. Elevane var også opptekne av å møte førebudde med omsyn til andre som igjen opplevast som ein motivasjon. Ein kan med andre ord seie at det vart jobba aktivt for å hindre nederlag. Det hadde ein sterk samanheng med det Bandura forklarte i teorien sin om at eit nederlag ville opplevast som stort om personen følte at ein ikkje klarte å tilfredsstille dei oppfatta forventingane andre hadde til ein (Bandura, 1994, s. 21 - 22). Når det gjaldt verbal overtyding vil eg også trekke fram det som vart diskutert om positiv

tilbakemelding i intervjuet. Eg observerte at læraren ga positiv tilbakemelding til ensembla etter gjennomspelt låt. Læraren forklarte han ikkje medvitande brukte tilbakemelding som motiverande strategi og at han også tenkte han kunne brukt det i større grad. Det er lett å verte oppteken av effektiviteten i progresjonen til prosjektet og gløyme det pedagogiske legg han til.

Det var ikkje berre lærar som kom med positive tilbakemeldingar gjennom storprosjektet. Etter gjennomført konsert ga publikum mykje ros og skryt til utøvarane. Elevinformantane fortalde at det var inspirerande å få så god tilbakemelding. Dei får meir lyst til å halde fram med musikk etter slike meistringsopplevingar.

Bandura nemner noko om emosjonelle forhold som er knytt til visse handlingar eller resultat. Dette er også den fjerde kjelda til meistringsforventing (Bandura, 1994, s. 22 - 23). Det vart nemnt emosjonar som får pulsen til å stige. Dømer som vart nemnt i teorien var angst og frykt som gjerne var knytt til nervøsitet eller spenning. Eg vil då igjen ta fram det informantane mine fortalde at dei deltakande fekk utdelt roller som var tilpassa kvart enkelt so godt som mogleg. Dei deltakande var såleis trygge på sine roller, men sidan målet med storprosjektet var å sette opp ein konsert på ein stor scene, var der spenning innblanda likevel. Innsatsen ein la i storprosjektet vart viktig når målet dei ønskte å oppnå vart så meiningsfullt. Å få til ein vellukka konsert vart også viktig for opplevinga og emosjonane rundt erfaringa.

5.3. Mine funn i lys av musikkpedagogiske studiar med fokus på motivasjon.

I denne delen av kapittelet skal eg drøfte mine funn i lys av tidlegare studiar. Eg skal trekkje fram motivasjonsfaktorar som tidlegare har vist seg å ha innverknad i musikkundervisningspraksisar, drøfte kva som er viktige motivasjonsfaktorar i min studie og kva som gjorde dei til viktige faktorar. Dette gjer eg greie for i ein samla prosess i denne delen av kapittelet.

Eg delar denne delen av kapittelet inn slik at eg først skildrar kva som har vist seg å skape motivasjon i musikkundervisningspraksisar iføljje tidlegare studiar.

Deretter utgreia eg om motivasjonsfaktorane eg har fokusert mest på i min masteroppgåve som er preferansar og rollefordeling, deretter samhandling og til slutt mål og meistring.

Ein av studia eg orienterte meg i presenterer åtferdsstrategiar som har vorte brukt til å skape motivasjon. I det studie viser dei til åtferdsstrategiar som fysisk avstand, kroppshaldningar, gestar, ansiktsuttrykk, blikk, stemmebruk og modulasjon (Arriaga Sanz & Madariaga Orbea, 2014, s. 376). Under observasjonen i min studie la eg merke til bruk av liknande åtferdsstrategiar. Då eg viste læraren videoopptaka mine forklarte han at handlingane hans ikkje var tenkt som strategiar for å fremme motivasjon. Sjølv om nokre av handlingane hans kunne hatt fremmande effekt for motivasjon, var ikkje dei åtferda medvitande i forhold til motivering fortalde han. Eg presiserer her at læraren var oppteken av at elevane skulle oppleve motivasjon, men at han ikkje nytta handlingar som strategi direkte for motivering. Funna mine viser at læraren var oppteken av å tilpasse og fordele oppgåver i omsyn til elevane. Eit døme var når elev 2 fortalde at han ønskte å spele tromme på spesifikke låtar. Dette vart også teke omsyn til og eleven vart dermed fornøgd.

Ein anna tidlegare studie finn mange variablar som er påverkande for motivasjon i musikalsk utvikling i skulesamanhengar. Det er særleg variablar som haldningar til andre lærarar, elevar, skule og musikk generelt.

The key support for motivation to learn was supplied by integrativeness (an interest in taking on the characteristics of musicians, positive attitudes toward learning instruments, and an interest in music learning), plus attitudes toward the learning situation (music teacher and course). (MacIntyre et al., 2012 s. 129)

Haldning og motivasjon heng såleis tett saman her (MacIntyre et al., 2012). I forhold til min studie verkar dei deltakande i storprosjektet å ha god haldning til det som skjedde i arbeidet gjennom storprosjektet. Informantane opplevde at folk var innstilt på å gjere nødvendige innsatsar i prosessane fram mot konserten til tross for at det dukka opp utfordringar undervegs.

Andre studiar viste at undervisningsopplegget i musikkfag var avgjerande for å skape motivasjon. I studien vart det konkludert at aktivisering av elevane vart tydeleg føretrakt framfor passivisering (Shein & Chiou, 2011, s. 1103). Dette er igjen med føresetnad om at elevane opplevde opplegget som meningsfullt og lærerikt i forhold til både oppleving og læring (Arriaga Sanz & Madariaga Orbea, 2014). Elevane i storprosjektet eg observerte var også motiverte av desse grunnane. Miljøet på musikklinja var ei samling av folk som var interesserte i å vere musikalsk aktive. Storprosjektet vart lagt til rette for nettopp dette på ein måte som opplevst spennande.

5.3.1. PREFERANSAR, ROLLEFORDELINGAR OG MOTIVASJON.

Gjennom funna frå min studie var det mange ting som peikte på at preferansar kunne skapte motivasjon i det musikalske samspelsprosjektet eg forska på. Preferansar vil her innebere fleire ting.

Den første nemninga eg vil greie ut om i forhold til preferansar er bakgrunn. Alle har med seg erfaringar og vanar ifrå sine bakgrunnar (Arriaga Sanz & Madariaga Orbea, 2014, s. 383). Informantane hadde erfaring med å spele i ulike type ensemble og var vande til å spele i ulike setjingar. Situasjonen i storprosjektet var ganske like i forhold til dei informantane og fleire av dei deltakande var vande med. Dei treivst difor bra med arbeidet for storprosjektet. Dei deltakande i prosjektet fekk også stort sett spele på hovudinstrumenta sine. Sidan dei deltakande syntest det både var kjekkast og mest komfortabelt var det også meir motiverande.

Noko anna som vart nemnt i forhold til preferanse var musikalsk ståstad. Informantane mine fortalde om sine eigne preferansar når det gjaldt musikk sjanger, musikalske aktivitetar og roller. Musikken til storprosjektet viste seg å treffe dei musikalske preferansane til informantane i ulik grad. Informantane hadde sterkt etablerte musikalske ståstadar og dei fortalde det var viktig for motivasjonen at musikken var fengande.

Læraren fortalde han ikkje hadde noko særleg forhold til temaet og musikken som storprosjektet var basert på. Han hadde derimot masse erfaring og var interessert i å arrangere musikk til ensemble. Han kunne då gjere musikken litt om til noko som han sjølv kjende seg igjen i musikalsk. Han sa også det var endå viktigare at den arrangerte musikken var godt tilpassa for elevane. Læraren fekk sin preferanse i form av rolletildeling og ansvar. Sidan mitt andre forskingsspørsmål hadde mest fokus på korleis lærarar arbeida med å legge til rette for elevane, vil dette ha relevans på ein anna måte. Relevansen her var at læraren ville tilrettelegginga skulle passe for elevane. For å kunne få til ein slik tilrettelegging var det ein føresetnad at læraren sjølv kjende seg trygg på det som skulle tilretteleggast. Preferansar basert på erfaringar har som vist tett samanheng med trygghet. Det var også på dette grunnlaget læraren valde å ta på seg ansvaret.

Dette resonnerer i stor grad med det som tidlegare studie presenterer om i forhold til samanhengen mellom motivasjon, vanar og preferanse (Arriaga Sanz & Madariaga Orbea, 2014, s. 382). Studien viser at det er tett samanknytning mellom motivasjon og vanar når det gjeld elevar sine forhold til musikk. Elevane hadde eit tettare forhold til musikk og musikalske aktivitetar dei opplevde som meir attraktive iføljle denne studien (Arriaga Sanz & Madariaga Orbea, 2014, s. 378).

Studien viser også at eit tilfredsstillande repertoar av musikk bidreg til motivasjon (Arriaga Sanz & Madariaga Orbea, 2014, s. 382). Mine elevinformantar fortalde dei syntest det var kjekkare når dei fekk spele musikk dei opplevde fengande. Elev 1 fortalde han syntest musikken til storprosjektet var stilige å høyre på og var kjekke å spele. Han forklarte også at låtane ga han meir energi og motivasjon.

Funna mine indikerte at informantane sine roller i storprosjektet påverka motivasjonen deira positivt. Dei utdelte rollene hadde også periodevis ulik omfang i forhold til vanskegrad. Informantane fortalde at dei ikkje var så opptekne av å få spele vanskelege låtar. Grad av utfordring var ikkje ein motivasjonsfaktor i seg sjølv. Vanskegrada i oppgåvene som vart utdelt låg også stort sett langt innanfor teknisk kapasitet hos informantane. Dette var heilt greitt så lenge dei likte låtane musikalsk fortalde informantane.

Elev 1 som vart observert både i koret og bak trommesettet fortalde han kjende seg meir påskrudd når han fekk spele tromme ein når han måtte stå i koret. Sjølv om han opplevde seg meir framstilt i trommerolla, treivst han betre med trommene ein i koret. Trommerolla opplevst såleis meir meningsfullt på grunn av viktigheita for å prestere.

Elev 2 fortalde han var veldig fornøgd når han fekk spele tromme på dei låtane han hadde mest lyst til og at det bidrog til auka motivasjon. Eleven syntest det var så kjekt å spele tromme at han kunne tenkje seg å spele meir. Han fortalde det var uflaks at det var så mange trommespelarar. Då måtte dei fordele låtane på fleire som gjorde at kvar enkelt fekk mindre å gjere. Dei fortalde også om den eine bassisten som var så heldig sidan han fekk spele på hovudinstrumentet sitt i alle låtane.

Denne eleven hadde ein veldig etablert musikalsk ståstad som gjorde at repertoaret hadde mykje å seie for trivselen gjennom musiseringa. Eleven fortalde han ikkje var noko særleg interessert i andre sjangrar ein dei han føreheld seg til elles.

Regarding the cognitive self-regulation, both the idea about the musical difficulty and the habits and preferences of the students seem important. These are going to be linked to the most attractive repertoire or activities and, therefore, to more intrinsic motivations (curiosity and interest), which we know give place to a better performance. (Arriaga Sanz & Madariaga Orbea, 2014, s. 378)

Det eg skildrar om informantane mine ovanfor stemmer godt overeins med ein tidlegare studie eg samanlikna med (Arriaga Sanz & Madariaga Orbea, 2014). Informantane mine hadde sterkt etablerte musikalske ståstar som er eit døme på vane. Dei ville også helst jobbe musikalsk på måtar dei var vande med. Dette treivst dei best med av nettopp denne årsaka, men også fordi dei syntest det opplevst meir attraktivt. Den tidlegare studien viser at dei musikalske vanane vart bygd rundt musikken og aktivitetar elevane opplevde som meir likende (Arriaga Sanz & Madariaga Orbea, 2014, s. 379).

Preferansar viser seg å ha sterk tilknytning til motivasjon i min studie også slik som tidlegare studiar viser (Arriaga Sanz & Madariaga Orbea, 2014, s. 382).

5.3.2. SAMHANDLING I MUSIKKUNDERVISNINGSPRAKSISAR.

Det neste eg vil greie ut om som viste seg å skape motivasjon i det musikalske samspelsprosjektet er samhandling. Tidlegare studiar viser at andre deltakande i ein undervisningssituasjon kan ha viktig innverknad på motivasjonen gjennom opplegget (MacIntyre et al., 2012, s. 131).

I storprosjektet var det mange som deltok. Dei deltakande måtte dermed arbeide saman. Måtane samarbeidet fungerte på viste seg å ha innverknad på motivasjonen iføljje informantane, noko som korresponderer med den nemnde studien (MacIntyre et al., 2012). Denne studien handlar om musikalsk læringsmotivasjon og viser at støtte frå andre og eit godt sosialt miljø har positiv innverknad på motivasjon for læring (MacIntyre et al., 2012, s. 139).

Samhandlinga i storprosjektet var det slik at prestasjonen ein utøvde ville ha innverknad på seg sjølv, men også på andre. Informantane forklarte at det var viktig å stille opp førebudde for å ikkje hindre effektiviteten i øvingane. Det viste seg difor at det var viktig å gjere ein god innsats i omsyn til andre. I arbeidet med storprosjektet var det som ein underliggande forventning om at alle måtte møte opp førebudde til øving.

Samarbeidet i storprosjektet hadde i dette tilfellet gode føresetnadar for å kunne fungere godt. Dei deltakande var allereie godt kjende med kvarandre før arbeidet med storprosjektet. Det gjaldt både musikalsk og sosialt. Grunnen til at dei kjende kvarandre

var fordi dei kom ifrå det same miljøet. Miljøet på musikklinja vart skildra som veldig godt og samlande og storprosjektet vart då eit døme på akkurat dette.

Dette med kjennskap gjorde det og lettare for lærarane å tilrettelegge for elevane. Læraren eg intervjuar fortalde han arrangerte i omsyn til elevane. Han tilpassa med å arrangere stemmene i passeleg teknisk nivå og fordelte elevane etter hovudinstrument. Dette indikerte då på at han hadde ein viss kjennskap til elevane.

Ein av studiane eg orienterte meg i forklarar at stilen læraren brukte i undervisningssamanheng kunne påverke elevane sitt utbytte (Shein & Chiou, 2011, s. 1098). Studien nemner at læraren har ein viktig inspirasjonsrolle. Elevar tenderar til å ta i bruk læraren sine innlæringsmetodar i sjølvstendig læring (Shein & Chiou, 2011). I forhold til storprosjektet i min studie kom ikkje denne inspirasjon like tydeleg fram. Det vart rettare å seie at læraren sin innverknad kom gjennom tilrettelegging. Spesielle ting som arrangement av valde låtar, rolletildelingar og organiseringar hadde tydeleg innverknad på motivasjonen fortalde elevinformantane.

Storprosjektet vart også tilrettelagt for aktiv musisering. Elevane på musikklinja likte å engasjere seg musikalsk. Informantane fortalde at for mange var dette til og med eit viktig motiv for å søkje seg inn på musikklinja. Det vart også fortalt at det var veldig kjekt og triveleg å få vere med i storprosjektet.

Ein tidlegare studie viste at elevar verdsette læringsprosessar som ga utbytte både i form av læring og oppleving (Bradley et al., 2015). Dette resonnerer då veldig med det eg hadde funnet. Ein av elevinformantane (elev 2) fortalde han fekk masse utbytte i form av både læring og oppleving gjennom arbeidet med storprosjektet.

Tidlegare studiar viste at medelevar hadde meir å seie for motivasjonen ein lærarar i musikkundervisningssamanhengar (MacIntyre et al., 2012, s. 131). Studiar viste også at medelevar bidrog til engasjement med å dele kreative representasjonar med andre rundt seg (Bolden & Nahachewsky, 2015, s. 20). Dette korresponderer veldig med det informantane mine fortalde i intervjuar. Informantane mine fortalde at elevane på musikklinja vart musikalsk inspirert av kvarandre. I samspel med andre tok dei inspirasjon av kvarandre sine musikalske stilar. Elevar var og ein svært viktig kjelde til inspirasjon til musikalsk engasjement. Det var elevar som var dei mest musikalsk aktive i miljøet og var dermed dei som held det musikalske miljøet i live på musikklinja. Både

elevar og lærarar får motivasjonsmessig inspirasjon frå andre elevar. Læraren fortalde at han får energi av å jobbe med engasjerte elevar.

Informantane fortalde meg også om øvings situasjonane i forhold til øvingslokale og tider. Dette fekk innverknad i samarbeidet sin effektivitet. Det vart forklart forskjellen mellom bruk av aulaen og dei mindre øvingsromma. I aulaen var alt sett opp slik det skulle vere på konserten. Det fungerte veldig godt for samspelet og progresjonen i øvingane var god. Samanlikna med bruken av dei ulike øvingslokala som førte til rot i organiseringa. Samhandlingane bidrog ikkje like positivt til motivasjonen då seier elevinformantane.

5.3.3. MÅL, MEISTRING OG MOTIVASJON

Dei deltakande i storprosjektet la innsats i var å verte førebudde til å spele ein konsert. Konserten var i dette tilfellet eit konkret mål dei jobba mot. Dette målet vart oppfatta som viktig og meiningsfullt. Eg forstod det slik på informantane at omfanget av prosjektet ga dei den oppfatninga. Elevinformantane fortalde det ga ein stoltheits kjensle å få vere ein del av noko som var så stort. Storprosjektet hadde eit ambisiøst innhald og tema. Dette skulle framførast på ei stor scene der det vart forventa stort publikum.

Sjølv om konserten var det store målet dei deltakande jobba for å oppnå, hadde dei også fleire mål undervegs som var mindre. Desse skulle også verte oppnådde. Kvar enkelt elev hadde ansvar for å lære seg sine stemmer eller delar av låtane til storprosjektet. Dette var viktig for å møte førebudde til øving. I øvingane var det eit mål å få låtane til å høyrast bra ut. Informantane fortalde dei var opptekne av gode resultat i øvingane fordi dei ville det skulle låte bra. Det måtte låte bra om det skulle verte ein vellukka konsert.

Dette heng tett saman med det Bandura nemner i teorien sin omgrepet efficacy expectation som tyder forventning om meistring. Kort repetert inneber det at ein person er motivert til å gjennomføre oppgåver ein trur ein klare å lukkast med. Det er med føresetnaden om at dei oppfattar oppgåva som nok verdifull (Bandura, 1994, s. 3, 5).

Måloppnåing og meistringskjensle har sterk samanheng. Dei deltakande i storprosjektet jobba mot å få til konserten så vellukka som mogleg. Dei jobbar med andre ord mot å oppleve meistring. Det er ikkje tenkjeleg at nokon la inn så stor innsats for å ikkje oppleve meistring. Om ein ikkje trur ein er kapable til å meistre gitt oppgåve vil ein gjerne stille seg passiv (Bandura, 1994). Trua på at ein kan oppnå meistring gjer som

nemnt av Bandura (1994) at ein vert motiverte til å gjere innsats. Dette viste seg også å vere tilfelle i min studie.

I min studie er meistring eit viktig omgrep. Meistring inneber å *få til* noko som til dømes å spele ein konsert (Pike, 2011). Artikkelen til Pike handlar om oppnåing av musikalsk meistring, og nemner fleire føresetnadar som bør vere til stades for å kunne oppnå meistring best mogleg. For å oppnå meistring må ein bruke mykje tid og energi (Pike, 2011). Det er difor viktig at omgivningar og andre forhold ligg til rette for dette. Trygghet vart spesielt nemnt som avgjerande (Koen, 2007). Informantane fortalde at miljøet låg til rette for oppfordring til innsats. Det sosiale aspektet i miljøet gjorde elevane trygge på kvarandre, og det musikalske aspektet gjorde dei musikalsk engasjerte. Dei fortalde også at det føregjekk merkbar utvikling imellom elevane gjennom studieperioden på musikklinja.

Desse miljøkvalitetane vart også med i miljøet til storprosjektet. Det førte igjen til at dei til slutt opplevde meistring i forhold til storprosjektet saman. Det som mine funn viser her er at når dei deltakande oppnår meistring, opplevast det i større grad i samspel med andre. Informantane fortalde at opplevinga av meistring var spesielt stor i fellesskap med andre. Dei sa det var tilfredstillande når dei fekk til ting saman med andre. Som nemnt i intervjuet vart den positive energien smitta over til andre samhandlande. Det kan då også tenkjast at det gjaldt energien som vart uttrykt når dei deltakande opplevde meistring. Informantane fortalde at elevane opplevde meistring ilag og forstod difor når andre opplevde meistring i den samhandlande situasjonen. Det er ikkje berre dei ein samhandlar med som ga meistringskjensle. Informantane fortalde dei fekk gode tilbakemeldingar frå folk som hadde vore på konsert. Det var kjekt å høyre og ga ein oppleving av meistring fortalde informantane. Det inspirerer også til å fortsette å satse vidare på musikk fortalde elev 2 i intervjuet. Kjensle av meistring hadde såleis positiv innverknad på musikalsk motivasjon. Eg fann endå eit døme til på akkurat dette i min studie. På same måten som det var fleire mål å oppnå gjennom arbeidet med storprosjektet, var der også fleire sjansar til å oppleve meistring. Ein elev fortalde han fekk meistringskjensle av å få til trommespeling på ein låt. Det opplevast også som motiverande for arbeidet vidare. Oppleving av meistring viste seg med andre ord å ha positiv innverknad på mange måtar iføljende min studie.

Det var tydeleg at dei deltakande var veldig ute etter å få til ein vellukka konsert. Alle gjorde gode innsatsar og var motiverte gjennom arbeidet fram til konserten. Det å få til

ein vellukka konsert var ein form for meistring. Meistring kunne difor nemnast som noko dei deltakande jobba aktivt for å oppnå.

6. Avslutting

Eg har no i mitt masterarbeid gått inn i temaet om motivasjon i ein musikalsk samhandlingsaktivitet. Då valde eg å forske på musikklinja i vidaregåande skule. Eg valde musikklinja fordi eg hadde erfart som tidlegare elev og pedagogstudent at folk i denne institusjonen var motiverte til musisering. Dette viste seg også å vere tilfellet på den skulen eg besøkte. Ein viktig grunn til det store engasjementet på musikklinja var at folk søkte seg inn frivillig på musikklinja fordi dei var interesserte i å musisere. Slike elevar og lærarar var det eg skildra som *deltakande* i samspelsprosjektet som vart jobba med under mitt besøk.

Samspelsprosjektet eg studerte skildra eg som *storprosjektet* gjennom masteroppgåva mi. Informantane mine brukte også det namnet sidan det var eit stort, ambisiøst og omfattande prosjekt musikklinja sette i verk kvart tredje år. *Storprosjektet* var eit samspelsprosjekt som skulle ende i ein stor konsert på ei stor scene. Scena fann stad i eit lokale der det vart forventa stort publikum. Dei *deltakande* jobba aktivt og engasjert gjennom førebuinga til denne konserten.

Gjennom mitt masterarbeid har eg jobba for å til slutt finne svar på ein problemstilling. Problemstillinga i masteroppgåva mi formulerer eg slik:

Korleis kan motivasjon opplevast og skapast i samband med eit musikalsk samspelsprosjekt på ei musikklinje i vidaregåande skule?

Det eg ville finne svar på i min studie var kva faktorar som kunne ha innverknad i arbeidet gjennom eit samspelsprosjekt. Eg hadde mest fokus på motivasjonsfaktorar som kunne ha positiv innverknad imellom dei deltakande. Eg var også ute etter kva som skapte desse motivasjonsfaktorane som oppstod i dette samspelsprosjektet.

For å greie ut om dette på ein ryddig måte i teksten valde eg difor å legge til to forskingsspørsmål

- Kva faktorar opplever elevar og lærar som motiverande i samband med eit større samspelsprosjekt i vidaregåande skule?

- Korleis arbeider lærar for å legg til rette for at elevar i vidaregåande skal oppleve positiv motivasjon i samband med samspelsprosjekt?

Det vart i mitt masterarbeid mest relevant å fokusere på kva elevane opplevde som motiverande sidan dei var mest aktive i sjølve øvinga. Det var også dei som til slutt skulle framføre konserten. Lærarane fekk hovudansvara for å verksette og leie prosjektet, spesielt lærarinformanten.

Sidan eg studerte motivasjon i samhandling var det ikkje aktuelt å ekskludere motivasjonen imellom lærarane fullstendig. Eg kunne heller ikkje ignorere fullstendig elevane sine innverknadar på motivasjon. Grunnen er at iføljle tidlegare forskning og mine funn viser at dei samhandlande (lærar og elevar) i den gjeldande aktiviteten har innverknad på kvarande også når det gjeld motivasjon (MacIntyre et al., 2012) Forskingsspørsmåla er difor sett opp som utgangspunkt for fokus i tillegg til problemstillinga.

Eg har i min studie funne innverkande faktorar for motivasjon i forhold til eit samspelsprosjekt. Desse funna kan vere nyttig i arbeid med liknande prosjekt eller verksemder for meg eller andre frå same felt. Då tenkjer eg først og fremst på musikalske verksemder som er relaterte til musikkpedagogiske samanhengar.

Relevansen for meg er at eg jobbar som musikk lærar, og skal også fortsette med det. Masteroppgåva har gitt meg oversikt over viktige faktorar som skape motivasjon og korleis ein kan få andre til å oppleve motivasjon.

Det eg har funnet ut i dette masterarbeidet kan også vere nyttig for andre som jobbar med liknande musikalske verksemder. Teksten kan vere nyttig fordi den peikar på kva som kan skape motivasjon hos verksetjarane og medverkande i slike prosjekt på musikklinja. Då kan ein implementere dette i gjennomføringa av prosjektet slik at det opplevast meir motiverande. Som nemnt i ein av artikkane er god motivasjon ein føresetnad for å kunne oppnå meistring (Pike, 2011)

Motivasjon er såleis eit tema ein vil komme borti når ein jobbar med musikalske aktivitetar i skulesamanhengar (Arriaga Sanz & Madariaga Orbea, 2014). Arbeid med eit musikalsk prosjekt i musikklinja er ei form for musikalsk aktivisering som igjen tyder at motivasjon også er eit relevant tema å ta opp i denne samanheng.

Eg har hovudsakleg brukt Engeström sin aktivitetsteori, Bandura sin teori om meistringforventingar og tidlegare musikkpedagogisk forskning i denne studien.

Eg har brukt Engeström sin teori for å forklare aktivitetssystem deltakande personar tek med seg i den gitte situasjonen. Aktivitetsteorien forklarar forholda ein person har tilknytt til ein aktivitetssituasjon. Denne teorien er basert på sosio-kulturell vitenskapsteori som kort nemnt inneber at læring og utvikling føregår i samhandling med andre i spesielle kulturar.

Eg har brukt modellen til Engeström som illustrerer eit aktivitetssystem på ein oversiktleg måte. Eg brukte aktivitetsmodellen til å illustrere og forklare eit aktivitetssystem til ein deltakande person i storprosjektet. Dette var for å sette aktivitetsforholda til ein relevant deltakar i eit oversiktleg system (figur 5). Eg har også plassert aktivitetssystemmodellar opp mot kvarandre for å vise korleis deltakande i prosjektet må stille seg til andre sine føresetnader (figur 6).

Eg har også tatt i bruk Bandura sin motivasjonsteori om «*self efficacy*» som på norsk vert omsett til meistringstru. Teorien forklarar at ein person sin ein meistringstru er tett tilknytt til motivasjon. Bandura greier også ut i sin teori om fire kjelder til meistringstru. Desse kjeldene er innverkande i forhold til kor vidt ein person har trua på å mestre ein situasjon dei skal inn i. Om ein har meistringstru vil det også vere ein viktig føresetnad for motivasjonen til å møte den gitte situasjonen.

I tillegg til Engeström og Bandura sine teoriar har eg orientert meg i tidlegare studiar som har vore utført i musikkskulesamanhengar. Dei har vore aktuelle for å få ein ide om kva som har vorte funnet i liknande studiar før. Det ga meg noko inspirasjon til kva eg kunne forvente meg når eg skulle jobbe med mitt masterprosjektet. Det har også vore aktuelt å samanlikne det eg har funnet i forhold til tidlegare studiar.

Funna mine er hovudsakleg basert på data eg samla inn i intervju. Eg intervju to elevar og ein lærar. Dei deltok i storprosjektet som vart organisert i musikklinja. Dei fortalde alle om kor mykje det hadde å seie for motivasjonen at dei fekk vere musikalsk aktive i føretrekte måtar. Val av låtar, instrumentering, roller og oppgåver var dømer på nemnde innverkande motivasjonsfaktorar. Elevinformantane fortalde kor triveleg det var å vere med i storprosjektet fordi dei fekk vere musikalsk aktive i staden for å ha vanleg skule. Elevane på musikklinja likte å vere musikalsk aktive og var difor veldig fornøgde om dei fekk musisere.

Dei fortalde også om samholdet og miljøet på musikklinja. Det vart skildra som å vere godt og samlande både når det gjaldt musisering og sosialt. Dette viste seg å ha innverknad på engasjementet under arbeidsprosessen i storprosjektet. Det viste seg også at dei deltakande i storprosjektet ville prestere i omsyn til andre. Ein ville møte opp førebudde til øving slik at dei ikkje hindra progresjonen til storprosjektet.

Informantane fortalde det opplevast stort å få vere ein del av storprosjektet med tanke på omfanget og staden konserten skulle setjast opp på. Det var forventa stort publikum så det var viktig å vere skikkeleg førebudde. Dei deltakande jobba aktivt for at konserten skulle verte vellukka.

Masteroppgåva mi handla såleis om å finne faktorar som kunne skape motivasjon i eit musikalsk samspelsprosjekt korleis informantane opplevde motivasjon samband med storprosjektet. I min studie fann eg spesielle motivasjonsfaktorar som hadde spesielt sterk innverknad imellom informantane i storprosjektet.

Gjennom drøftinga fann eg fram til desse fem faktorar som viste seg å ha spesielt sterk innverknad på motivasjonen imellom deltakarane i storprosjektet. Den første motivasjonsfaktoren var relatert til preferansar. Preferansar inneber bakgrunnsmessige ting som erfaringar, vanar og trivsel. Preferansar innebere også musikalsk ståstad. Mine funn viste at tilrettelegging i omsyn til desse førte til kjekkare opplevingar av arbeidsprosessar og auka motivasjon.

Den andre viktige motivasjonsfaktoren viste seg å vere samhandling. Samhandling hadde tett samanheng med det sosiale miljøet som allereie var etablert på musikklinja. Elevane og lærarane var allereie vande med å samarbeide før storprosjektet. Dette var på grunn av det samlande miljøet på musikklinja som låg til rette for musisering og sosialisering. Dette miljøet vart dermed det same i arbeidet med storprosjektet.

Den tredje viktige motivasjonsfaktoren var mål. Dei deltakande hadde konserten som felles mål. Dette målet vart oppfatta som viktig å oppnå. Dei var også opptekne av å gjennomføre konserten vellukka. Den meistringkjensla var noko alle kjempa for å oppleve og er den fjerde sterkt innverkande motivasjonen i dette samspelsprosjektet. Meistringkjensle heng dermed tett saman med måloppnåing.

Femte motivasjonsfaktor viste seg å vere rollefordeling. Dei ulike rollene i storprosjektet innebar forskjellige oppgåver og ansvar som igjen var motiverande i forhold til korleis kvar enkelt treivst i dei tildelte rollene.

Dei deltakande vart i dette tilfellet stort sett tekne omsyn til når dei skulle få utdelt roller og oppgåver. Då vart det stort sett teke omsyn til preferansane deira. Det viste seg å ha positiv effekt på deira motivasjon. Det var nokre gongar dei deltakande vart plassert i roller som var mindre føretrekte. Då vart også motivasjonen merkbar redusert fortalde informantane.

Eg fann også ut at desse motivasjonsfaktorane ikkje kunne plasserast individuelt, men at dei hadde viktige samanhengar med andre faktorar. Eg fann ut at fordeling av roller hadde positiv innverknad på motivasjon om oppgåvene til rolla resonnererte med personen sine preferansar. Funna viste at preferansane var ein viktig grunn til at deltakarane treivst i rolla dei fekk utdelt. Preferansar i forhold til musikalsk bakgrunn og instrument vart tekne omsyn til i tilrettelegginga av storprosjektet. Preferansar og god tilrettelegging førte såleis til trivsel og kjensle av trygghet i dei utdelte rollene for deltakarane i storprosjektet.

Funna mine viser at den gode samhandlinga var basert på miljøet som dei deltakande hørde til. Alle hørde til miljøet på musikklinja som allereie var samlande både sosialt og musikalsk. Dei deltakande var såleis vande med å jobbe saman før storprosjektet vart verksett. Samhandlinga førte også til inspirasjon og spreidde engasjement imellom elevane og lærarane i storprosjektet. Alle i miljøet hadde ein felles interesse for å vere musikalsk aktive. Sidan det å spele konsert vart rekna for å vere ein meningsfull musikalsk aktivitet, førte det til eit svært produktivt engasjement under førebuingssprosessen. Konserten var såleis eit viktig mål som skulle oppnåast i storprosjektet. Dei deltakande oppfatta det også som realistisk å oppnå kjensle av meistring etter gjennomført konsert. Mål og meistring høyrer såleis tett saman. Eg fann også ut at oppleving av meistring hadde samheng med samhandling. Informantane fortalde det var ein spesielt god oppleving å oppnå meistring saman med andre. I tillegg opplevast ikkje meistring berre saman med medspelarar. Publikum som var til stades under konserten skrytte av kor flinke dei utøvande frå musikklinja var under konserten. Dette ga meistringskjensle imellom dei deltakande i storprosjektet.

Eg fann også ut at motivasjonsfaktorar som hadde sterkare innverknad ville ta over fokuset frå andre motivasjonsfaktorar som var mindre innverkande. Eg skal her gi nokre dømer på dette.

Lærarinformanten opplevde at akustikken i aulaen var vanskeleg å jobbe med. Læraren forklarte at ein berre måtte ta i bruk det ein hadde tilgjengeleg og stille seg til det på best mogleg viss. Det var viktigare å fokusere på førebuinga til konserten ein utfordringane rundt akustikken seier han.

Elev informantane fortalde at det var rot i organiseringa i starten av arbeidet fram til konserten. Dobbeltbookingar og tidskollisjonar vart eit dominerande fokus. Så tidleg i prosessen var der ingen positive motivasjonsfaktorar som vart oppfatta som meir innverkande ein denne utfordringa. Informantane mine fortalde at dette påverka motivasjonen imellom dei deltakande i negativ retning.

Det å få spele låtar som var fengande viste seg å vere ein sterkt innverkande motivasjonsfaktor. Dette gjaldt sjølv om dei som skulle spele syntest låtane var lette. Sidan vanskegrada var tilpassa elevane, var det ingen som opplevde at dei fekk noko som var for vanskeleg i dette prosjektet. Elev informantane var heller ikkje særleg opptekne av at det skulle vere vanskeleg. Dei var meir opptekne av å få spele noko musikalsk fengande.

Eg fann også ut at det hadde mykje å seie at dei musikalske aktivitetane var kjekke. Det å vere med i storprosjektet var ein kjekk oppleving fortalde informantane. Eventuelle utfordringar eller ulemper som følgde med undervegs vart difor møtt med positiv haldning. Lærarinformanten fortalde han syntest det var kjekt å arrangere musikk. Han syntest også det var utfordrande å finne samanheng i dei ulike tema som skulle knytast saman musikalsk. Han tok likevel hand om utfordringa og gjennomførte arrangementa fornøgd.

Å få vere med i eit meningsfullt prosjekt gjorde det akseptabelt å ta på seg roller eller oppgåver som er mindre relaterte til preferansar. Ein elevinformant fortalde det var greitt nok å verte plassert i koret sjølv om det ikkje var favorittplasseringa. Han forklarte at sidan det var ein viktig del av eit så stort og meningsfullt prosjekt, såg både han sjølv og fleire andre deltakande det positive i å vere med i koret.

Eg fann også nokre andre motivasjonsfaktorar som kunne skape motivasjon i samspelsprosjekt på musikklinja, men valde å trekke fram dei fem som eg nemnde ovanfor. Ein kan sånn sett rekne desse motivasjonsfaktorane som mest overordna. Det tyder at dei hadde sterkast innverknad imellom dei deltakande gjennom arbeidet til storprosjektet. Det tyder også at desse motivasjonsfaktorane vart som ein sum av dei andre motivasjonsfaktorane som kunne trekkjast fram i denne studien.

7. Kjeldeliste

- Arriaga Sanz, C., & Madariaga Orbea, J. (2014). Is the perception of music related to musical motivation in school? *Music Education Research*, 16(4), 375-386.
10.1080/14613808.2013.847074
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. in V. S. ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (Vol. 4, pp. 71-81). New York: Academic Press. (Reprinted in H. Friedman [Ed.], *Encyclopedia of mental health*. San Diego: Academic Press, 1998).
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: Freeman.
- Bjørndal, C. R. P. (2011). *Det vurderende øyet : Observasjon, vurdering og utvikling i undervisning og veiledning* (2. utg. ed.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Bolden, B., & Nahachewsky, J. (2015). Podcast creation as transformative music engagement. *Music Education Research*, 17(1), 17-33.
10.1080/14613808.2014.969219 Retrieved from
<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=afh&AN=100355558&site=ehost-live>
- Bradley, S., Kirby, E., & Madriaga, M. (2015). What students value as inspirational and transformative teaching. *Innovations in Education & Teaching International*, 52(3), 231-242. 10.1080/14703297.2014.880363 Retrieved from
<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=afh&AN=101714232&site=ehost-live>
- Conroy, D. E., Kaye, M. P., & Coatsworth, J. D. (2006). Coaching climates and the destructive effects of mastery-avoidance achievement goals on situational

motivation. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 28(1), 69-92. Retrieved from <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=afh&AN=21260824&site=ehost-live>

Dysthe, O., & Igland, M. (2001). Vygotskij og sosiokulturell teori. In O. Dysthe, & M. Igland (Eds.), *Dialog, samspel og læring* (pp. 73-90). Oslo: Abstrakt forlag.

Ellefsen, L. W. (2014). *Negotiating musicianship. the constitution of student subjectivities in and through discursive practices of musicianship in "Musikklinja"*. Norges musikkhøgskole.

Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding*. Helsinki: Orienta-Konsultit Oy

Engeström, Y. (2001). Expansive learning at work: Toward an activity theoretical reconceptualization. *journal of education and work*, 14(1), 133-156.
doi:10.1080/13639080020028747

Engeström, Y. (2009). Expansive learning. toward an activity-theoretical reconceptualization. In K. Illeris (Ed.), *Contemporary theories of learning* (pp. 53-73)

Haglund, B. (2003). Stimulated recall., 145-157. Retrieved from <http://journals.lub.lu.se/index.php/pfs/article/viewFile/7930/6984>

Koen, B. (2007). Musical mastery. *American Music Teacher*, 56(6), 12-15. Retrieved from <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=afh&AN=25310622&site=ehost-live>

- Krumsvik, R. J. (2014). *Forskingsdesign og kvalitativ metode : Ei innføring*. Bergen: Fagbokforl.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3rd ed.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Leontiev, A.N. (1978). *Activity, consciousness and personality*. Englewood Cliffs: Prentice Hall
- Lillebø, R. S. (2017). *Macrel-VIT. Mappe-element 1: Vitskapsteori. Sosiokulturell teori*. Unpublished manuscript
- Lillebø, R. S. (2017). *Macrel-VIT. Mappe-element 2: Forskingsmetodar*. Unpublished manuscript
- MacIntyre, P. D., Potter, G. K., & Burns, J. N. (2012). The socio-educational model of music motivation. *Journal of Research in Music Education*, 60(2), 129-144.
- Pike, P. D. (2011). Maintaining student MOTIVATION on the musical journey toward mastery. *American Music Teacher*, 61(1), 20-24. Retrieved from <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=afh&AN=66857639&site=ehost-live>
- Postholm, M. (2010). *Kvalitativ metode, en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utgave ed.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Ryan, R.M., & Deci, E.L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American psychologist*, 55, 68-78.

Shein, P. P., & Chiou, W. (2011). Teachers as role models for students' learning styles.

Social Behavior & Personality: An International Journal, 39(8), 1097-1104.

org/10.2224/sbp.2011.39.8.1097 Retrieved from

<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=afh&AN=65457574&site=ehost-live>

Skaalvik, E., & Skaalvik, S. (2013). *Skolen som læringsarena. selvoppfatning,*

motivasjon og læring (2nd ed.). Oslo: Universitetsforlaget.

Staller, K. (2002). Musings of a skeptical software junkie and the HyperRESEARCH™

fix .1(4), 473-487.

Storsul, T. (2008). Forskningsdesign og sentrale begreper. 8. *September 2008*,

Säljö, R. (2006). In Säljö R. (Ed.), *Læring og kulturelle redskaper* (S. Moen Trans.).

(1st ed.). oslo: Cappelen akademisk forlag.

Utdanningsdirektoratet. (2006) Læreplan i musikk fordypning, programfag i

Utdanningsprogram for musikk, dans, drama, programområde for musikk

(MUS8.01) henta frå <https://www.udir.no/kl06/MUS8->

[01/Hele/Kompetansemaal/musikk-fordypning-2](https://www.udir.no/kl06/MUS8-01/Hele/Kompetansemaal/musikk-fordypning-2)

Vaage, S. (2001). Perspektivtaking, rekonstruksjon av erfaring og kreative

læreprosser: George herbert mead og john dewey om læring. In O. Dysthe (Ed.),

Dialog, samspel og læring (pp. 129-150). Oslo:

Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in Society: The development of higher psychological*

processes. Cambridge, Ma: Harvard University Press.

Vedlegg 1 – Kvittering NSD



Åsmund Espeland
Klingenbergveien 8
5414 STORD

Vår dato: 06.10.2017

Vår ref: 55897 / 3 / AMS

Deres dato:

Deres ref:

Forenklet vurdering fra NSD Personvernombudet for forskning

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 13.09.2017.
Meldingen gjelder prosjektet:

55897	<i>Motivasjonsfaktorer i musikalske samhandlingsaktiviteter i musikklinja på vidaregåande skule</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Høgskulen på Vestlandet, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Åsmund Espeland</i>
Student	<i>Rolf Stefan Lillebø</i>

Vurdering

Etter gjennomgang av opplysningene i meldeskjemaet med vedlegg, vurderer vi at prosjektet er omfattet av personopplysningsloven § 31. Personopplysningene som blir samlet inn er ikke sensitive, prosjektet er samtykkebasert og har lav personvernulempe. Prosjektet har derfor fått en forenklet vurdering. Du kan gå i gang med prosjektet. Du har selvstendig ansvar for å følge vilkårene under og sette deg inn i veiledningen i dette brevet.

Vilkår for vår vurdering

Vår anbefaling forutsetter at du gjennomfører prosjektet i tråd med:

- opplysningene gitt i meldeskjemaet
- krav til informert samtykke
- at du ikke innhenter [sensitive opplysninger](#)
- veiledning i dette brevet
- Høgskulen på Vestlandet sine retningslinjer for datasikkerhet

Veledning

Krav til Informert samtykke

Utvalget skal få skriftlig og/eller muntlig informasjon om prosjektet og samtykke til deltakelse.

Informasjon må minst omfatte:

- at Høgskulen på Vestlandet er behandlingsansvarlig institusjon for prosjektet
- daglig ansvarlig (eventuelt student og veileder) sine kontaktopplysninger

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

- prosjektets formål og hva opplysningene skal brukes til
- hvilke opplysninger som skal innhentes og hva dette innebærer for deltaker
- når prosjektet skal avsluttes og når personopplysningene skal anonymiseres/slettes

På nettsidene våre finner du mer informasjon og en veiledende mal for [informasjonsskriv](#).

Forskningsetiske retningslinjer

Sett deg inn i [forskningsetiske retningslinjer](#).

Meld fra hvis du gjør vesentlige endringer i prosjektet

Dersom prosjektet endrer seg, kan det være nødvendig å sende inn endringsmelding. På våre nettsider finner du svar på hvilke [endringer](#) du må melde, samt endringskjema.

Opplysninger om prosjektet blir lagt ut på våre nettsider og i Meldingsarkivet

Vi har lagt ut opplysninger om prosjektet på nettsidene våre. Alle våre institusjoner har også tilgang til egne prosjekter i [Meldingsarkivet](#).

Vi tar kontakt om status for behandling av personopplysninger ved prosjektslutt

Ved prosjektslutt 30.06.2018 vil vi ta kontakt for å avklare status for behandlingen av personopplysninger.

Gjelder dette ditt prosjekt?

Dersom du skal bruke databehandler

Dersom du skal bruke databehandler (ekstern transkriberingsassistent/spørreskjemaleverandør) må du inngå en databehandleravtale med vedkommende. For råd om hva databehandleravtalen bør inneholde, se [Datatilsynets veileder](#).

Hvis utvalget har taushetsplikt

Vi minner om at noen grupper (f.eks. opplærings- og helsepersonell/forvaltningsansatte) har [taushetsplikt](#). De kan derfor ikke gi deg identifiserende opplysninger om andre, med mindre de får samtykke fra den det gjelder.

Dersom du forsker på egen arbeidsplass

Vi minner om at når du [forsker på egen arbeidsplass](#) må du være bevisst din dobbeltrolle som både forsker og ansatt. Ved rekruttering er det spesielt viktig at forespørsel rettes på en slik måte at frivilligheten ved deltakelse ivaretas.

Se våre nettsider eller ta kontakt med oss dersom du har spørsmål. Vi ønsker lykke til med prosjektet!

Vennlig hilsen

Marianne Høgetveit Myhren

Anne-Mette Somby

Kontaktperson: Anne-Mette Somby tlf: 55 58 24 10 / anne-mette.somby@nsd.no

Vedlegg 2 – Samtykkeskjema

Førespurnad om deltaking i forskning

Motivasjonsfaktorar i musikalske samhandlingsaktivitetar i Musikklinja på vidaregåande skule.

Bakgrunn og formål

Prosjektet er eit Masterarbeid som omhandlar motivasjonsfaktorar i musikalske samhandlingsaktivitetar. Problemområdet eg skal inn i omhandlar måtar elevar føreheld seg til musikalske aktivitetar saman. Eg skal forske på motivasjonsfaktorar som får det musikalske engasjementet til å spire i musikklinja på Vidaregåande skule (VGS). Eg har valt det feltet fordi at eg har erfart at der er mange som er interesserte i musikk og at der er god musikalsk aktivitet. Eg tur også at der kan finnast mange dømer på måtar å sette opp og gjennomføre aktivitetar på som engasjerer og gir elevane eit godt utbytte både når det gjeld læring og trivsel.

Utval av deltakar til intervjuet er basert på at det er ønskjeleg å hente data om korleis dei Musikalske aktivitetane vert oppfatta ifrå ulike perspektiv. Dette for å finne ut om elevar og lærarar oppfattar dei musikalske aktivitetane ulikt, og korleis dei oppfattar desse ulikt.

Kva inneber deltaking i studien?

Deltakinga i studien inneberer at ein vert observert med videoopptak i ein musikalsk aktivitet somtil dømes band, samspel eller andre aktivitetar som har med musikalsk samhandling å gjere. Utvalde deltakarar vert intervjua individuelt med lydopptak. I intervjuet vert det utspørjing om dei musikalske aktivitetane og kva som kan ligge til grunn for oppfatningar og haldningar til aktivitetane. Det er førebels forventa at det trengst 2-3 observasjonsbesøk, 3 elevar og 2 lærarar til intervju.

Kva skjer med informasjonen om deg?

Opplysningar og innsamla data vert lagra på passordbeskytta Pc og ekstern harddisk. Videoopptak vert lagra i minnekortet til videoapparatet og lydopptak vert lagra i eigen handopptakar.

Namn til deltakarar vert ikkje nemnt i prosjektet. Namn på skulen nemnast helder ikkje.

Prosjektet skal etter planen avsluttast 30.06.2018 og vert då sendt inn til eksamenskontoret i Stord.

Personopplysningar vert anonymisert og opptak vert sletta. Då er det Prosjekt leiaren og sensor som får tilgang til prosjektet. Prosjektet kan verte publisert på høgskulen sitt institusjonelle arkiv.

Frivillig deltaking

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn.

Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg verte anonymisert.

Dersom du ønskjer å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med Rolf S. Lillebø på epost

rolfilleb@hotmail.com eller tlf. 95744616. Du kan også ta kontakt med rettleiaren

Åsmund Espeland

på epost Asmund.Espeland@hvl.no eller tlf. 53491394.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata A

Samtykke til deltaking i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3 - Informasjonsskriv

Informasjonsskriv til deltakarane

Eg skal arbeide med eit masterprosjekt som omhandlar musikalske samhandlande aktivitetar på ei musikklinje på vidaregåande. Det skal forskast på korleis motivasjon og engasjement spirar imellom elevar i samspel med andre i musikalske aktivitetar.

Eg skal finne ut korleis motivasjonsfaktorar ser ut i praksis og korleis elevar og lærarar oppfattar desse i dei musikalske opplegga både gjennom aktivitetane og etterkant. Det skal difor utførast to ulike metodar for innsamling av data. Det skal utførast observasjonar der det vert sett opp videokamera, og det vert tatt notatar undervegs under observeringa. Det skal og føregå intervju med utvalde informantar om det som skjedde under aktivitetane. Det vil verte diskutert om observasjonar som skjedde under aktivitetane, og kva som eventuelt ligg til grunn for dei observerte åtferda. All innsamla data vert lagra på sikre einheitlar som oppbevarast innelåst og utilgjengeleg for uvedkomande.

Viktigheita med å gjennomføre dette forskingsarbeidet har fleire føremål. Godt læringsmiljø er eit viktig føremål som i denne samanheng inneber trygghet og kvalitet i samholdet imellom elevar og lærarar. Forskingsarbeidet skal og bane veg for god utvikling for elevane gjennom den perioden dei er musikkelevar. Det heng tett saman med ideen om å dyrke engasjement imellom elevar og lærarar. Det er ein føresetnad å sette opp engasjerande aktivitetar for elevane slik at dei vert meir motiverte i læringsprosessen (Arriaga Sanz & Madariaga Orbea, 2014a). Når det gjeld for læraren sin del av forskinga, handlar det om å gjere greie for eit godt repertoar og verktøy for å kunne sette opp og leie verksemdar som musikkundervisning og musikalske prosjekt.

Til slutt skal desse føremåla gjere at elevane får mest mogleg utbytte av den tida dei er elevar både når det gjeld utvikling og at det kjennast bra å vere elev medan ein er elevar.

Forskingsarbeidet skal såleis gi oversikt over gode motivasjonsfaktorar og korleis dei fungerer i praksis, strategiar for bruk av motivasjonsfaktorar, og førebyggingsstrategiar for drivkraft.

Vedlegg 4 - Intervjuguide

Klargjering av intervju

- Finne tidslomme i øvinga til å gjennomføre intervju.
- Finne eit intervjuvenleg rom
- Lydtest av opptakar

Introduksjonsspørsmål

- Kva instrument spelar du?
- Kva type musikk spelar du mest?
- Kva type musikk likar du?
- Korleis likar du deg på musikklinja?
- Er du musikalsk aktiv på fritida?
- Kva fekk deg til å søkje deg inn på musikklinja på vidaregåande? (**Elev**)
- Kva trur du fekk elevar til å søkje på musikklinja på vidaregåande? (**Lærar**)
- Korleis synst du at øvinga gjekk?

Motivasjon

- Kva type musikalske aktivitetar er du mest interessert i/har eit forhold til?
- Kva forhold har du til å drive med musikalske aktivitetar på fritida?
- Kva er det som gjer at du er meir interessert i den/dei type musikalske aktivitetane?
-
- Korleis opplever du motivasjonen imellom elevane til å drive med musikk?
- Korleis opplever du motivasjonen imellom lærarane til å drive med musikk?
- Kva synst du om låtane som vart øvd på?
- Kva synst du om lokalet og tilrigginga dokke øvde i?
- .
- Kan du seie noko om korleis du føler deg når du er motivert i den musikalske aktiviteten/til å musisere? Energi, humør osv...
- Kva faktor er det som motiverer deg i denne situasjonen?
- Følte du at du oppnådde noke med denne øvinga?
-

Musikalske aktivitetar

- Kva synst du om denne musikalske aktiviteten?
- Kva synst du om denne/liknande type musikalske aktivitet? Andre type samspel, band, kor osv...
- Kva synst du om måten øvinga vart organisert? Er du vand med dette?
-
- Synst du at denne musikalske aktiviteten linkar på nokon av dei du har forhold til? korleis?
- Kva synst du om rolla du hadde i dette samspelet?

- Føler du at det oppgåva di er viktig å prestere/gjennomføre skikkeleg? Kva kan vere grunnen til det? For eigen del, for andre sin del, for resultatet sin del?
- Kva mål ville du oppnå med denne musikalske aktiviteten?
- Merka du at grupper har/jobbar mot felles mål? Korleis?
-
- Korleis opplever du haldninga imellom elevane i denne musikalske aktiviteten?
- Kva trur du kan ligge til grunn for dette?
- Korleis opplever du haldninga imellom lærarane i denne musikalske aktiviteten?
- Kva trur du kan ligge til grunn for dette?
-
- Korleis opplevde du bruken av andre reiskapar/hjelpemiddel i denne musikalske aktiviteten? Lydannlegg, notestativ, notar,
- Kva reiskap synst du var spesielt nyttige? Til kva?
- .
- Kor travelt, hektisk eller kompakt synst du at denne øvinga var?
- Synst du at det vart nok musisering?
- Korleis påverka det motivasjonen din?

Miljø/ trygghet

- Kor vidt føler du at miljøet er trygt, eller opent for å prøve seg fram?
- Kor vidt er du/dei deltakande i musikalske aktivitetane villige til å prøve seg fram? Held nokon merkbar igjen?
-
- Kor vidt oppsøker elevar kvarandre til å delta i musikalske aktivitetar?
- Kor vidt er medelevar villige til å stille opp for andre?
- Korleis vil du beskrive kontakta elevane har med kvarandre?
- .
- På førehand, kor vidt følte du at du var klar for å ta på deg oppgåva/rolla du fekk?
- Kor vidt føler du at vanskegraden av di oppgåve er tilpassa ditt nivå?
- Korleis kan det ha innverknad på motivasjonen din for denne aktiviteten?
- Korleis opplever du musikklinja som konkurransemiljø?
-
- Kor vidt samanliknar du eigen innsats med andre sin?
- Kor vidt samanliknar din kapasitet med andre i situasjonen?
- Kor vidt er du mottakeleg for utfordringar i musikalske aktivitetar? Alle type utfordringar, vanskegrader. (Ikkje alle oppgåver er valfrie på vidaregåande)
-
- .
- Kva er det med oppgåva som gir deg meir meistringsfølelse? Fornøgt med gjennomføring, prestisje
- Kva er det med oppgåva som gir deg mindre meistringsfølelse?

Samhandling og Inspirasjon

- Kor vidt følte du deg inspirert av læraren/lærarane?
- Kva kan vere grunnen til det? Kva gjer dei inspirerande?
- Kor vidt følte du deg inspirert av medelevane?
- Kva kan vere grunnen til det? kva gjer dei inspirerande?
- Kor vidt passa den musikalske aktiviteten i forhold til dine musikalske interesser?
- Kor vidt følte du at du hadde behov for rettleiing undervegs?
- Kor vidt følte du at du fekk tilrettelegging etter behov?
- .
- Er det noko du synst er inspirerande med denne musikalske aktiviteten? vert du inspirert? (**Til elev**)
- Kva var inspirasjonar bak oppsetjinga av denne musikalske aktiviteten? (**Til Lærar**)
- Fekk du tilbakemelding på utføringa av din oppgåve? Korleis opplevde du det?

Samhandling og engasjement

- Korleis merka du at elevane er engasjerte?
- Møter dei opp engasjerte, eller vert dei meir engasjerte etter kvart gjennom aktivitetane?
- Korleis merka ein på dei at dei vert meir engasjert?
- Kva er det som karakteriserar aktivitetar som engasjerar?
- Kva gjer lærarane for å engasjere?
- Korleis vil du karakterisere engasjerande lærarar?
- Kva gjer elevane for å engasjere?
- Korleis vil du karakterisere engasjerte elevar?
- La du merke til noko handlingar du vil seie noko om i denne musikalsk aktiviteten? I forhold til motivasjon
- La du merke til noko åtferdar du vil seie noko om i denne musikalske aktiviteten?
- .
- Følte du at du hadde overskudd av energi eller ferdigheitsmessig kapasitet i denne øvinga?
- Brukte du det? Kva brukte du det til?
-
- Korleis opplevde du moglegheita til å kommunisere i denne musikalske aktiviteten?
- Kor vidt følte du at gjengen spelte saman? Hadde kontakt, samspelte og opplevde dette saman?
- Korleis det verka inn på motivasjonen din?

Spørsmål til observasjon

Viss video klipp

- Kan du seie noke om kva som skjer her?
- Var du motivert her? Kvifor/kva var det som gjorde det?

- Kva synst du om å verte plassert her?
- Kva synst du om rolla di her?
- Legg du merke til noko med deg sjølv når du ser dette som du ikkje har tenkt på før? Handlingar, åtferd?
- Er dette typisk deg spesielt i slike situasjonar? Kva er det med situasjonen som får deg til å handle/ oppføre deg sånn?
- Hadde du noken bevisste strategiar for å motivere deg sjølv i denne situasjonen?
- Hadde du noken strategiar for å motivere andre her?
- Tidspunkt Lærar: 2.40 min (klipp 0111); 6.08 min (Klipp 0111); 8.40 min (klipp 0111); 9.30 (klipp 0111); 1 min (klipp 0112); 11.20 (klipp 0113)
- Tidspunkt Elev 1: 1 min(klipp 0111); 6 min (klipp 0111); 11 min (klipp 0111); 5.20 min (klipp 0112) 9.30 (klipp 0112) 0.50 (klipp 0113); 2.20 (klipp 0113); 7.40 (klipp 0113)
- Tidspunkt Elev 2: 5.22 min (klipp 0111); 7 min (Klipp 0111); 8.50 min (klipp 0111); 0.50 (klipp 0112); 5.20 min (klipp 0112); 1.40 (klipp 0113), 2.20 (klipp 0113); 5.40 (klipp 0113); 7.10 (klipp 0113)

Stikkord

- Før aktivitet
- Introduksjonen
- Tilbakemelding
- Læraren sin energi: Respons
- Elevane sin energi: Respons
- Mål
- Oppfatning/oppleving
- Forståing
- Preferansar
- Alliansar
- Handlingar og åtferd
- Atmosfæra i klasseromet: Skildring
- .
- Alltid vinkle tilbake til hovudomgrepet Motivasjon