



Høgskulen på Vestlandet

Masteroppgave

MACREL-OPG-OM-1-2022-VÅR-FLOWassign

Predefinert informasjon

Startdato:	18-05-2022 09:00	Termin:	2022 VÅR
Sluttdato:	01-06-2022 14:00	Vurderingsform:	Norsk 6-trinns skala (A-F)
Eksamensform:	Masteroppgave		
Flowkode:	203 MACREL-OPG 1 OM-1 2022 VÅR		
Intern sensor:	(Anonymisert)		

Deltaker

Naun:	Marianne Toft Adonaba
Kandidatnr.:	413
HVL-id:	958272@hvl.no

Informasjon fra deltaker

Antall ord *:	27843
----------------------	-------

Egenerklæring *: Ja

Jeg bekrefter at jeg har Ja registrert oppgavetittelen på norsk og engelsk i StudentWeb og vet at denne vil stå på vitnemålet mitt *:

Jeg godkjenner autalen om publisering av masteroppgaven min *

Ja

Er masteroppgaven skrevet som del av et større forskningsprosjekt ved HVL? *

Nei

Er masteroppgaven skrevet ved bedrift/virksomhet i næringsliv eller offentlig sektor? *

Nei



Høgskulen
på Vestlandet

MASTEROPPGAVE

Musikk som metode i
andrespråksundervisning for voksne

Music as a method in teaching L2 to adults

Marianne Toft Adonaba

MACREL-OPG Masteroppgave

Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett

Høgskulen på Vestlandet, campus Stord

Veileder: Kari Holdhus

Innleveringsdato: 1. juni 2022

Jeg bekrefter at arbeidet er selvstendig utarbeidet, og at referanser/kildehenvisninger til alle kilder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 12-1.

Musikk som metode i andrespråksundervisning for voksne

Antall ord: 27 843

Sammendrag

I denne studien har jeg undersøkt hvordan musikk kan brukes som metode i andrespråkundervisning for voksne. Deltakerne i studien er flyktninger og innvandrere på grunnskole for voksne, som følger læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter. Problemstilling og forskningsspørsmål for studien er følgende:

Hvordan kan musikk brukes som metode i grunnleggende norskopplæring for voksne språklige minoriteter?

1. Hva er deltakernes opplevelse av å bruke musikk i språklæringssituasjoner?
2. Hvordan kan vi jobbe med læringsaktiviteter der musikk knyttes til andrespråklæring og kulturforståelse?

Det teoretiske rammeverket for studien tar utgangspunkt i et sosiokulturelt læringssyn, teori om andrespråklæring og kognitive prosesser som forener språk og musikk. I tillegg baserer jeg studien på relevant forskning i feltet. Teorien er også innrammet av Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.

Jeg har brukt didaktisk design forskning som inspirasjon for å finne svar på problemstillingen og forskningsspørsmålene. Metoden innebærer en systematisk og syklisk utprøving av undervisningsopplegg, der forskningsdeltakerne er aktivt med på å påvirke resultatene i studien. Materialet i studien tok utgangspunkt i norsk populærmusikk. Det var 14 deltakere i studien, og deres stemmer og innspill har blitt hørt gjennom klassesamtaler, to fokusgruppeintervju og seks individuelle intervju. I tillegg var deltakende observasjon og forskningslogg anvendt som datamateriale. Analysen av datamaterialet har gitt et grunnlag for innsikt og forståelse i feltet.

Resultatene av studien peker i retning av at andrespråksundervisning med musikk kan ha god effekt på språklæring. Et av hovedfunnene i studien var at låtvalget bør være tilpasset deltakerne, både når det gjelder låtens tempo og språknivå. Studien viste også at bruk av musikk kan være effektivt for utvikling av prosodi og ordforråd. I tillegg opplevde deltakerne at det var meningsfullt og motiverende å lære norsk gjennom musikk på bergensdialekt. På denne måten kan autentisk musikk være med å utvide kulturforståelsen.

Abstract

In this study, I have investigated how music can be used as a method in teaching L2 for adults. The participants in the study are refugees and immigrants in an adult education program who follow the curriculum in basic Norwegian for linguistic minorities. The research questions are:

How can music be used as a method in teaching Norwegian as a second language for adult language minorities?

1. What is the participants' experience of utilising music in language learning situations?
2. How can we incorporate learning activities where music is linked to L2 learning and cultural understanding?

The theoretical framework for the study is based on a socio-cultural perspective, where theory on L2 learning and cognitive processes unite language and music. In addition the study is based on relevant research papers. The theory is also framed by the national Norwegian curriculum Kunnskapsløftet 2020.

I have used educational design research as inspiration to answer the research questions. The method involves a systematic and cyclical testing of a teaching program, where the research participants are actively involved in influencing the results of the study. The teaching material were based on Norwegian popular music. There were 14 participants in the study, and their voices and opinions have been identified through class discussions, two focus group interviews and six individual interviews. In addition, participatory observation and research logs were used as data material. The analysis of the data material has provided a basis for insight and understanding in the research field.

The results of the study point in the direction that L2 teaching with music can have good effect. One of the main findings of the study was that the choice of music should be adapted to the participants, both in terms of the tempo of the songs and lyrics level. The study also showed that the use of music can be effective for improving prosody and expanding vocabulary. In addition, the participants experienced that it was meaningful and motivating to learn Norwegian through music in Bergen dialect. In this way, authentic music can help to expand cultural understanding.

Førord

Å skrive masteroppgave har vært en lærerik prosess, fra ide til ferdig tekst. I denne prosessen har jeg lært mye om musikk og andrespråklæring og hvordan forskningsarbeid foregår. Jeg har heldigvis hatt mye god hjelp og støtte i underveis, og det er flere jeg vil takke for det.

Først vil jeg takke arbeidsplassen min for at de var positive til prosjektet og tilrettela for masterprosjektet mitt.

Jeg vil takke deltakerne i klassen jeg gjennomførte masterprosjektet i, for deres positive innstilling til å delta i studien, og for at de ga uvurderlig datamateriale til studien.

Jeg vil også rette en stor takk til min veileder, Kari Holdhus, for gode faglige råd og målrettet veiledning. Det har vært en god støtte for å holde kursen i skriveprosessen.

Takk til mine studerende kollegaer for godt selskap i skrivingen. Jeg vil også takk gode kollegaer som har lest oppgaven og vært interessert i å delta i faglige diskusjoner med meg.

Til slutt vil jeg takke familien min for at de klarte seg selv i den perioden jeg hadde mange lange skrivedager.

Innholdsfortegnelse

1: Innledning	8
1.1 Hensikt og problemområde.....	8
1.2 Musikk og språklæring	9
1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål	11
1.4 Forankring i læreplanen	11
1.5 Begrepsavklaring	12
1.6 Oppgavens struktur	14
2: Teori og tidligere forskning	14
2.1 Sosiokulturelt perspektiv	14
2.2 Vygotskys syn på læring.....	15
2.2.1 Fra sosial samhandling til individuell utvikling.....	16
2.2.2. Den nærmeste utviklingssonen	16
2.2.3 Språk som sosialt redskap for tenking	17
2.3 Andrespråklæring.....	17
2.3.1 Hva er andrespråklæring?	18
2.3.2 Læring av andrespråk i en sosial kontekst.....	18
2.3.3 Andrespråklæring og musikk.....	20
2.4 Relevante studier for min forskning	21
2.4.1 OPERA-hypotesen.....	21
2.4.2 Bruk av sanger for språkutvikling, kulturforståelse og kommunikasjon.....	22
2.4.3 Musikk for å forbedre uttale.....	23
2.4.4 Bruk av rytmisk populærmusikk for å bedre intonasjon og talerytme	23
2.4.5 Musikk som motivasjon for å lære et nytt språk.....	24
2.4.6 Studier av barns andrespråklæring i Norge	25
2.5 Oppsummering av teori	25
3: Metode og forskningsdesign	26
3.1 Hermeneutisk vitenskapsteori.....	27
3.2 Metodikk og bakgrunn for valg av metode	27
3.2.1 Didaktisk design forskning	28
3.2.2 Deltakende observasjon og forskningslogg	30
3.2.3 Fokusgruppeintervju.....	31
3.2.4 Semistrukturerte individuelle intervju	32
3.3 Etske vurderinger.....	32
3.3.1 Studiens pålitelighet, gyldighet og generaliserbarhet.....	33
3.3.2 Samtykke og anonymisering	33
3.3.3 Maktforhold	34
3.3.4 Etik i transkripsjon	35
3.4 Utforming	35
3.4.1 Undervisningssituasjon og deltakere	35

3.4.2 Valg av låter	36
3.4.3 Valg av læringsaktiviteter	37
3.4.4 Intervjuene	37
3.4.5 Utvalg i intervju	38
4: Gjennomføring og situasjonsanalyse	39
4.1 Rammene for gjennomføringen	39
4.2 Situasjonsanalyse	41
4.3 Første undervisningsøkt - Snakke litt/Admiral P	41
4.3.1 Situasjonsanalyse etter første undervisningsøkt	42
4.4 Andre undervisningsøkt - Regn fra blå himmel/Gabrielle	43
4.4.1 Situasjonsanalyse etter andre undervisningsøkt	44
4.5 Tredje undervisningsøkt - Stemning/Silja Sol	46
4.5.1 Etter tredje undervisningsøkt	47
4.6 Analyse av kvalitative data	48
4.6.1 Koding og kategorisering av datamaterialet	48
5: Funn	49
5.1 Ordlæring	50
5.2 Meningsinnhold, mestring og motivasjon	52
5.3 Arbeid med dialekter gjennom musikk	54
5.4 Inspirasjon til å høre på norsk musikk	56
5.5 Musikk, sosialt fellesskap og læringsmiljø	59
5.6 Min egen læring	60
5.7 Oppsummering av funn	62
6: Drøfting	63
6.1 Språklæring med musikkmetodisk perspektiv	63
6.1.1 Ordlæring	64
6.1.2 Dialekter	65
6.2 Kulturforståelse med musikkmetodisk perspektiv	66
6.2.1 Kulturelle referanser til majoritetskulturen	67
6.2.2 Kulturforståelse gjennom autentisk musikk	67
6.2.3 Musikk i kontekst	69
6.3 Musikk med musikkmetodisk perspektiv	70
6.3.1 Motivasjon for læring	70
6.3.2 Å finne sin norske favorittmusikk	71
6.3.3 Fellesskapsmuisering	72
6.3.4 Oppfatninger om musikalitet	73
6.4 Didaktikk med musikkmetodisk perspektiv	74
6.4.1 Deltakermedvirkning og lærelyst	75
6.4.2 Faktorer som underbygger bruk av musikk i andrespråksklasserommet	75
6.4.3 Utvelgelse av låtmateriale	76

6.5 Oppsummering og anbefalinger	78
6.5.1 Belysing av forskningsspørsmålene	79
7: Avsluttende refleksjoner	80
7.1 Refleksjoner rundt gjennomføringen av prosjektet	80
7.2 Kritisk blikk på egen forskning	82
7.3 Grunnlag for videre forskning	83
7.4 Avsluttende kommentar	83
Litteratur	86
Vedlegg 1	95
Vedlegg 2	97
Vedlegg 3	99
Vedlegg 4	100

1: Innledning

Jeg bodde en periode i livet i Accra, hovedstaden i Ghana, og da lærte jeg å snakke det lokale språket ga. På samme tid lærte jeg mange sanger på ga, og jeg opplevde at sangene var en god hjelp for å lære og memorere fraser, få bedre uttale, lære ord og setningsstruktur, og ikke minst automatisere rytmen i språket. Uten sangene tror jeg det hadde vært vanskeligere å lære språket.

I dette kapittelet presenterer jeg utgangspunktet for masterarbeidet mitt og hva som er problemstilling og forskningsspørsmål i studien. I sitatet over uttrykker jeg noen av mine egne erfaringer med språklæring og sang, som har vært et utgangspunkt for interessen for å forske på musikk og andrespråksundervisning. Først gir jeg en innføring i bakgrunnen for problemområdet og hvorfor jeg mener at mitt forskningsprosjekt er aktuelt å utforske. Jeg viser til tidligere forskning, og synliggjør hvordan læreplanen kan være en innramming av grunnlaget for å bruke musikk i språkopplæringen. Det er satt av et delkapittel til begrepsavklaring, og til sist i innledningen gir jeg en oversikt over masteroppgavens strukturelle form.

1.1 Hensikt og problemområde

Språk er kanskje den viktigste nøkkelen til integrering for flyktninger og innvandrere som kommer til Norge, og for mange tar det lang tid å lære et nytt språk på et funksjonelt nivå. Læring skjer på flere måter, og det er ulike metoder som kan brukes i språklæringen. Gjennom masterarbeidet mitt har jeg sett på hvordan musikk kan være en metode i andrespråksundervisning for voksne minoritetsspråklige som følger læreplan i grunnleggende norsk. Som lærer i norsk som andrespråk på en grunnskole for voksne har jeg registrert at det er relativt lite bruk av musikk i språkopplæringen, både på min egen arbeidsplass og i fagkretsen for øvrig. Det kan kanskje forklares med at faget musikk ikke står på timeplanen som et eget fag, og derfor ikke får fokus, eller at musikkens effekt på språklæring kan være underkommunisert.

Det er på ingen måte nytt å bruke musikk i språkopplæring, og jeg kan forestille meg at det sikkert er lærere i norskopplæringen for voksne som bruker sang og musikk i undervisningen i ulik grad. Det jeg etterlyser er en faglig begrunnet og systematisk måte å bruke musikk som metode i andrespråklæring. Jeg ønsker også å rette fokuset på et metodisk repertoar som kan benyttes i undervisningen i norsk som andrespråk. Det er med andre ord et behov for å utvikle metoder som kan fungere som didaktisk design. Om musikk kan ha en sentral rolle i andrespråklæring for voksne, mener jeg at det er grunnlag for at det bør tas i bruk i større grad. I masteroppgaven ønsket jeg derfor å prøve ut undervisningsmetoder for musikk i språkopplæringen, som kan gi grunnlag for didaktisk design til bruk for både meg selv og andre lærere.

Målgruppen i min studie er voksne minoritetsspråklige med flyktning- og innvandrerbakgrunn som lærer norsk, og jeg har ønsket å forske på hvordan musikk kan brukes som metode i norskopplæringen hos denne gruppen. Studien er gjennomført med deltakere ved grunnskole for voksne, men den kan også være relevant for voksne på ordinære norskkurs. Grunnskole for voksne er en lovfestet rett for de som ikke har fullført grunnskolen eller ikke har fått mulighet til skolegang i hjemlandet, men også for de som har behov for fornyet grunnskoleopplæring (NOU, 2019, s. 585). I grunnskole for voksne er undervisningen basert på de fem teoretiske fagene norsk, matematikk, engelsk, samfunnsfag og naturfag. Praktiske og estetiske fag er ikke på timeplanen. Felles for alle deltakerne er at de møter en skolehverdag fylt med teoretiske fag og norske fagbegreper, både konkrete og abstrakte, og de har ulike skoleerfaringer og læringsstrategier i bagasjen. Med et begrenset nivå i norsk, og ofte begrenset skolebakgrunn, kan det være utfordrende for mange deltakere å orientere seg tilstrekkelig i de teoretiske fagene. Vi lærer på ulike måter, og da er det viktig å kunne tilrettelegge for varierte læremåter. Læring gjennom estetiske fag kan derfor være en måte å bidra til læring.

1.2 Musikk og språklæring

Musikk, sang og språkutvikling hos barn er en etablert pedagogisk praksis (Angelo & Semundseth, 2008; Sæther, 2019), mens forskning på musikk og språktilegnelse først har fått mer fokus de siste årene (Kulset, 2019, s. 9). Jeg har ikke funnet noe tilgjengelig

forskning på musikk og andrespråklæring for voksne i Norge. Når jeg har sett på hvordan musikk kan brukes i andrespråklæring hos voksne, har jeg tatt utgangspunkt i studier av voksne språkinnlærere i andre vestlige land, i tillegg til forskning på andrespråklæring og musikk hos barn i Norge. Barn og voksne har ulike utgangspunkt for innlæringen av et nytt språk. Derfor mener jeg at det er viktig at et undervisningsopplegg blir tilpasset en voksen målgruppe.

I forskningen om morsmål og andrespråk har bruken av musikk i læring av språk vist seg å ha en effekt. Ifølge Fodstad (2018, s. 95) viser bruk av sang, rim og regler at det fremmer læring av morsmålet. I tillegg viser Kulset (2019) hvordan musikk fremmer innlæringen av et andrespråk hos barn. Forskning viser også at musikk kan bidra til språklæring hos voksne innlærere (Barrett, 2015; Cason, Artésano & Schön, 2014; McMullan & Saffran, 2004; Patel, 2011; Terrell, 2012). Innenfor nevrologisk forskning er det funn som viser hvordan musikk og språklæring aktiverer det samme området i den venstre frontallapp i hjernen (Brean & Skeie, 2019, s. 146). Fra et sosiokulturelt perspektiv beskriver Failoni (1993) hvordan bruk av musikk i språklæring gir en unik tilnærming til å forbedre elevenes bevissthet om en annen kultur, i tillegg til å være nyttig når man øver på kommunikasjon. Hun viser også til Gardners utdanningsteori om multippel intelligens som innebærer at en persons intelligens i musikk kan brukes til å oppnå ferdigheter i andre ikke-musikalske felt som for eksempel språklæring (Failono, 1993, s. 97). Her må vi kanskje ta forbehold om deltakerens musikalske bakgrunn, men uansett indikerer dette at musikk har en funksjon utover dens egenverdi. Og gitt at de aller fleste mennesker har et forhold til musikk bør det ikke være fremmed for deltakerne å bruke musikk også i språklæring.

Det er store sosiale og helsemessige gevinster i å musisere sammen (Kulset, 2019, s. 41). Musikk skaper sosialt fellesskap, også gjennom fellesskapsmusisering, kjent som *community music* (Higgins, 2012). Fellesskapsmusisering spiller ofte en sentral rolle i arbeid med marginale grupper, som integrering av innvandrere, og som brobygger mellom mennesker med ulike kulturelle bakgrunner (Kulset, 2021, s. 122). Et annet sentralt begrep å jobbe ut fra er *musicicking* som peker på at musikk er noe vi gjør sammen. Det innebærer noe mer enn det å spille musikk sammen, og viser til hvordan vi bekrefter og utforsker relasjoner mellom hverandre og omgivelsene (Small, 1998, s. 9).

Musikk bygger, bekrefter og representerer kulturell identitet (Knudsen 2010, s. 163). I musikkformidling og i musikkpedagogisk sammenheng har musikken et universelt språk. Med andre ord kan man se på musikk som noe som kan overskride kulturelle grenser, og man kan delta i musikk fra andre land enn der man har vokst opp (Knudsen, 2010, s. 164). Å anerkjenne musikkens universalitet, mener jeg gjør at den kan brukes på tvers av kulturell bakgrunn.

I forkant av prosjektet reflekterte jeg over hvordan deltakerne ville oppleve å bruke musikk i språkundervisningen. Deltakerne kommer fra ulike skolekulturer og praksiser fra sine hjemland, noe som kan prege deres forståelse eller oppfatning av musikkens rolle i skolen. Jeg har derfor forsøkt å kartlegge den enkelte deltakers musikkulturelle bakgrunn og hvilket forhold de har til musikk.

1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål

I masterarbeidet mitt har jeg sett på metoder som kan gagne språkinnlæringen hos voksne deltakere i grunnleggende norskopplæring. Formålet med forskningen har vært å utvikle metoder der deltakerne gjennom estetikk tilnærmer seg språket med et dypere engasjement og motivasjon enn ved en teoretisk og lærebokbasert tilnærming, og at de har fått erfaringer med andre måter å gripe an læringen på. Musikk knyttes til emosjoner og estetikk, og jeg tror at det egner seg godt som metode i norskopplæring.

Masteroppgaven har didaktisk karakter med følgende problemstilling:

Hvordan kan musikk brukes som metode i grunnleggende norskopplæring for voksne språklige minoriteter?

Det jeg vil forske på er konkretisert i følgende forskningsspørsmål:

1. Hva er deltakernes opplevelse av å bruke musikk i språklæringssituasjoner?
2. Hvordan kan vi jobbe med læringsaktiviteter der musikk knyttes til andrespråklæring og kulturforståelse?

1.4 Forankring i læreplanen

Musikk som del av kulturen står tydelig forankret i læreplanene. Opplæringslovens formålsparagraf viser til at opplæringen i skolen blant annet skal gi elevene "historisk

og kulturell innsikt og forankring” og den skal “gi innsikt i kulturelt mangfold” (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 2). Undervisning med musikk kan være en måte for deltakerne å få innsikt i musikkultur og noe av det kulturelle mangfoldet musikken representerer. I *Læreplanverket Kunnskapsløftet 2020* (LK20) heter det også at opplæringen skal “danne hele mennesket. (...) Danning skjer når elevene får kunnskap om og innsikt i (...) kunst og kultur (...)” (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 8).

Deltakerne i min studie følger læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Her står det at grunnleggende norsk for språklige minoriteter er “et sentralt fag for kulturforståelse, kommunikasjon, danning og identitetsutvikling” (Utdanningsdirektoratet, 2020b, s. 2), noe som gir grunnlag for å bruke musikk både for å forstå kulturen, for kommunikativ språktilegnelse, i tillegg til danning og utvikling av identiteten i et nytt land og kultur. Videre skal deltakerne i dette faget «utforske et utvalg kunst- og kulturuttrykk fra ulike land og kulturer» (Utdanningsdirektoratet, 2020b, s. 7). Læreplanen legger altså til rette for å bruke estetiske metoder som musikk i læreplanen for grunnleggende norsk.

I LK20 er det rom for metodefrihet i fagene. Alle fag kan derfor i utgangspunktet utforskes gjennom estetiske og kreative læreprosesser. Musikk er en grunnleggende menneskelig aktivitet som bidrar til sosial tilhørighet og til utvikling av språket (Brean & Skeie, 2019), og er noe som alle har en relasjon til. Musikk er altså, med all sannsynlighet, kjent for deltakerne selv om de ikke har hatt musikkundervisning på skolen eller har erfaring med musikk som metode i andre fag.

1.5 Begrepsavklaring

Begrepet *språklig minoritet* brukes om alle i Norge som ikke har norsk eller samisk som morsmål, og som lærer norsk som et andrespråk (Kunnskapsdepartementet, 2007, s. 11). *Førstespråk* eller *morsmål* brukes om det første språket et barn lærer. Man regner med at de strukturelle hovedtrekkene i språket er etablert innen barnet er tre år. Språk som læres etter tre år kategoriseres som andrespråk (Berggren og Tenfjord, 1999, s. 26).

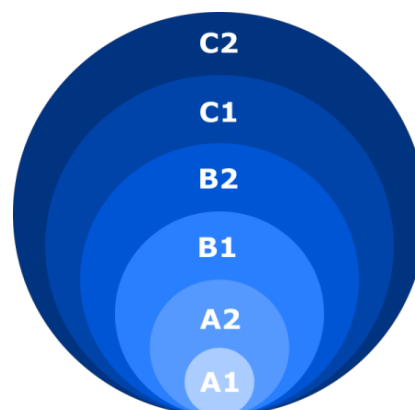
Andrespråk er betegnelsen på språk som læres etter at førstespråket eller morsmålet er etablert. Det er vanlig å bruke betegnelsen *andrespråk* om språk som læres i et miljø der det er i allmenn bruk som dagligspråk. Det er dette som skiller *andrespråk* fra *fremmedspråk*, som læres i et miljø der det ikke er i bruk som dagligspråk (Monsen & Randen, 2017, s. 12). Jeg bruker begrepet *andrespråksinnlærere* om målgruppen i denne studien.

Deltakere er betegnelsen på de som deltar i studien, altså informantene, eller forskningsdeltakerne, som jeg også omtaler dem som. I tillegg brukes betegnelsen *deltakere* om elevgruppen. De omtales som *deltakere* og ikke *elever* fordi de er voksne.

Voksne minoritetsspråklige som skal lære norsk kan ta norskurs på opplæringscentre for voksne, eller de kan få tilbud om *grunnskoleopplæring for voksne* dersom de ikke har tilstrekkelig skolebakgrunn fra før til å kunne ta videre utdanning. Det er ulike læreplaner i disse to løpene.

Språknivåene A1/A2, B1/ B2 og C1/C2 viser til innlærerens språkkompetanse i målspråket.

Det felles europeiske rammeverket for språk har laget et rammeverk som gir informasjon om hva man kan forvente at en språkbruker på det aktuelle språket er i stand til å gjøre med målspråket. Rammeverket er delt inn i en seksdelt nivåskala fra A til C. A1/A2 er begynnernivå, B1/B2 er mellomnivå, og C1/C2 er høyere nivå. Deltakerne i denne studien befinner seg på nivå A2 og B1. På A2-nivået kan deltakeren forstå enkelt språk og uttrykke seg enkelt, mens B1-nivået refererer til en mer selvstendig språkbruker som kan forstå og uttrykke seg mer sammenhengende om kjente tema, og som kan delta uforberedt i de fleste samhandlingssituasjoner dersom samhandlingspartnerne uttrykker seg tydelig (Utdanningsdirektoratet, 2011, s. 29). I læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter (Utdanningsdirektoratet, 2020b) er språkopplæringen delt inn tre nivåer for måloppnåelse, der nivå 1 er det laveste og nivå 3 det høyeste. Nivå 1 og nivå 2 tilsvarer henholdsvis A1 og A2, mens nivå 3 tilsvarer B1 og deler av B2 i rammeverket (Utdanningsdirektoratet, 2009, s.10).



Figur 1: Nivåskala (Council of Europe, 2022)

1.6 Oppgavens struktur

Jeg har bygget opp masteroppgaven med følgende struktur; introduksjon, teori, materiale og metode, og resultat og drøfting. Etter introduksjonen i dette kapitlet, presenterer jeg i neste kapittel det teoretiske grunnlaget for masterarbeidet. I kapittel 3 presenterer jeg metode og det metodiske grunnlaget for datainnsamlingen. Her gir jeg også en strukturert og kronologisk gjennomgang av forskningsdesignet. I kapittel 4 skildrer jeg selve gjennomføringen av undervisningsopplegget og hvordan dette ble bearbeidet i samhandling med deltakerne gjennom situasjonsanalyser. I kapittel 5 gjennomgår jeg funnene fra det empiriske grunnlaget, før disse drøftes i lys av det teoretiske grunnlaget, problemstillingen og forskningsspørsmålene i kapittel 6. Det syvende og siste kapitlet inneholder en avsluttende refleksjon om studien.

2: Teori og tidligere forskning

I den første delen av dette kapitlet gjør jeg rede for det hermeneutiske vitenskapsteoretiske fundamentet som oppgaven bygger på, og det sosiokulturelle lærings- og kunnskapssynet som er gjeldende for måten jeg har tilnærmet meg studien på. Her tar jeg utgangspunkt i Vygotskys teorier om læring. Videre i kapitlet ser jeg på hva det innebærer for voksne andrespråksinnlærere å lære et nytt språk, og hvordan bruk av musikk i undervisningen kan virke inn på språklæringsprosessen. Selv om studien har en sosiokulturell tilnærming, er det også relevant å si noe om de kognitive læreprosessene i hjernen som involverer både språk og musikk, og hvilken effekt musikk kan ha for læring av et nytt språk. Til slutt i kapitlet viser jeg til studier som har relevans for prosjektet mitt.

2.1 Sosiokulturelt perspektiv

Studien min inngår i et sosiokulturelt perspektiv på kunnskap og læring. Det sosiokulturelle perspektivet har vokst frem i løpet av de siste årene, og skiller seg fra

både behavioristisk læringssyn og kognitivistisk læringssyn. Olga Dysthe oppsummerer de sentrale elementene i sosiokulturelt læringsperspektiv på denne måten:

“Læring har med relasjonar mellom menneske å gjere, læring skjer gjennom deltaking og gjennom samspel mellom deltakarane, språk og kommunikasjon er sentralt i læringsprosessane, balansen mellom det individuelle og det sosiale er eit kritisk aspekt av eitkvart læringsmiljø, læring er langt meir enn det som skjer i elevens hovud, det har med omgivnaden i vid forstand å gjere” (Dysthe, 2001, s. 33).

Med dette sosiokulturelle perspektivet forstår vi at læringen skjer i en sosial kontekst, der det er fokus på læringsfellesskapet, og ikke på individet (Dysthe, 2001, s. 39). Dette grunnsynet der læringsfellesskapet er aktivitetene vi skaper felles i klasserommet, og der motivasjon og engasjement er sentralt, er noe som jeg ser som relevant for min studie. Sosiokulturelt læringssyn bygger på et konstruktivistisk syn på læring. Det er ikke primært gjennom individuelle prosesser dette skjer, men snarere vektlegges det at kunnskap blir konstruert gjennom samhandling i en kontekst. Interaksjon og samarbeid er derfor sett på som grunnleggende for læring, og deltagelse i sosiale praksiser der læring skjer er sentralt (Dysthe, 2001, s. 42).

2.2 Vygotskys syn på læring

Det sosiokulturelle læringssynet springer ut fra teoriene til Vygotsky (Berggren & Tenfjord, 1999, s. 357). For Vygotsky utgjør sosial samhandling selve utgangspunktet for læring og utvikling, og er ikke bare en ramme rundt individuelle prosesser (Dysthe & Igland, 2001, s. 73). Et av grunnprinsippene hans er at læring er en sosial samhandling der vi lærer av andre gjennom mellommenneskelig kommunikasjon, og at vi lærer av andres erfaring (Bråten, 2002, s. 21). Jeg vil her fokusere på et utvalg av teoriene til Vygotsky, fordi disse står mest sentralt i forhold til studien min. Jeg vil se kort på Vygotskys samhandlingsbaserte læringssyn, teorien om den nærmeste utviklingssonen, og hans syn på språk som sosialt redskap for kognitive prosesser.

2.2.1 Fra sosial samhandling til individuell utvikling

Arbeidet til Vygotsky går først og fremst ut på å forstå den menneskelige bevisstheten og hvordan den utvikler seg. Det han ville finne ut var hvordan høyere psykologiske prosesser ble dannet. Til slike funksjoner regner han både kulturelle og kognitive redskaper som språk, skriving, telling, og tegning, og mer tradisjonelle, kognitive prosesser som minne, oppmerksomhet og begrepsdanning.

Vygotsky mente at de kulturelle og kognitive prosessene i individet har sitt opphav i sosial aktivitet og oppstår på to plan. Først blir de dannet i samhandling med andre, og deretter blir de «flyttet inn» på det indre plan. Vygotsky omtaler dette som interpsykologiske og intrapsykologiske prosesser. “Every function in the child’s cultural development appears twice: first, on the social level, and later, on the individual level; first, *between people (interpsychological)*, and then *inside the child (intrapsychological)*” (Vygotsky, 1978, s. 57). Det er den sosiale bevissthetsdimensjonen som er primær, mens den individuelle bevissthetsdimensjonen er avledet og omformet av den sosiale. Vygotsky kaller dette en generell lov om genetisk utvikling (Dysthe & Igland, 2001, s. 76).

Innenfor lese- og skriveforskningen i sosiokulturelt perspektiv har Vygotskys ideer vært fremtredende (Berggren & Tenfjord, 1999, s. 357). Sosiokulturell teori vektlegger i særlig grad interaksjon og språkbrukernes felles samvirke ved læring. Et særtrekk for denne retningen er insisteringen på at læring har et sosialt opphav, heller enn et individuelt opphav.

2.2.2. Den nærmeste utviklingssonen

Vygotskys utviklingsteori handler både om utvikling og undervisning. Den psykologiske og sosiokulturelle utviklingen skjer gjennom den nærmeste utviklingssonen (Bråten & Thurmann-Moe 2002, s. 125), og viser til det området der læring lettest kan inntreffe. Den nærmeste utviklingssonen er distansen mellom de kunnskapene og ferdighetene individet kan utføre alene, og det potensielle utviklingsnivået som individet kan utføre under veiledning eller i samarbeid med andre som er mer kyndige (Berggren & Tenfjord, 1999, s. 359). Det er altså gjennom samarbeid og samhandling med en voksen eller andre barn at barnet blir styrt mot et

høyere trinn i sin egen utvikling. Vygotsky mente at utvikling skjer gjennom læring, og at det i mange sammenhenger er læringen som styrer utviklingen (Bråten & Thurmann-Moe 2002, s. 125). Den nærmeste utviklingssonen har ofte blitt koblet til det som omtales som stillasmetaforen, som beskriver pedagogens hjelp og støtte til individet i læreprosessen. Stillasmetaforen er likevel kritisert for å ikke få godt nok frem forholdet mellom undervisning, læring og utvikling slik dette er fremstilt i Vygotskys teori (Dysthe & Igland, 2001, s. 79).

2.2.3 Språk som sosialt redskap for tenking

For Vygotsky var språket tenkningens sosiale redskap (Øzerk, 2002, s. 101). Språkets viktigste funksjon er kommunikasjon, og språklige handlinger står sentralt når mennesker kommuniserer. I følge Vygotsky er språk et sosialt redskap for menneskelig kommunikasjon, og vi sorterer tankene våre om ting når vi bruker språklige handlinger (Øzerk, 2002, s. 99). Språk og tale inngår som viktige mentale funksjoner hos mennesket. For Vygotsky fremtrer tenking og tale som verbal tenking, og ordenes mening er en viktig enhet. En lydkombinasjon uten mening er ikke et ord, for ord er meningsbærende enheter. Ordlæring forutsetter en forutgående innlæring av begreper som ordene refererer til. Sentralt i Vygotskys språksyn er at språk og tenking er uadskillelige, og Vygotsky skriver om språklig tenking i stedet for språk og tenking. Kognitiv utvikling hos barn, og barnets sosiokulturelle erfaringer og opplevelser spiller en viktig rolle for barnets språklige utvikling. Vygotsky poengterer også at begrepsutvikling er svært viktig for barnets språklige utvikling.

2.3 Andrespråklæring

Det er en veldig sammensatt deltakergruppe vi kan omtale som *andrespråksinnlærere* (Gujord & Olsen, 2021, s. 386). De har et stort spenn i alder, og skole- og utdanningsbakgrunn, og det er store individuelle forskjeller. For å kunne si noe om språklæring og hvordan man kan bruke musikk i språklæring, er det nødvendig å ha en forståelse for de prosessene en innlærer befinner seg i når han eller hun skal lære et nytt andrespråk og forholde seg til en ny kultur. Jeg vil derfor først se på hva andrespråklæring for voksne innebærer.

2.3.1 Hva er andrespråklæring?

Andrespråklæring er å lære seg et nytt språk i tillegg til morsmålet, eller førstespråket (Berggren & Tenfjord, 1999, s. 16). Men hva skiller innlæringen av et andrespråk fra innlæringen av morsmålet? Voksne språkinnlærere som skal lære et nytt språk gjør dette på andre premisser enn når vi lærer et morsmål. Læring av morsmålet er en homogen prosess som er iboende i menneskets natur (Berggren & Tenfjord, 1999, s. 26), og barns evne til å tilegne seg et morsmål er svært lik, selv med svært ulike språkstimulerende prosesser. For voksne andrespråksinnlærere er det motsatt. Variasjonen i læringsresultatene er enorme, og det er en rekke trekk ved hver enkelt språkinnlærer som ser ut til å ha innvirkning på læringsprosessen. Både motivasjon, personlighetstrekk og kognitive ferdigheter spiller en stor rolle, i tillegg til faktorer som skolebakgrunn, språkevne og læringsevne (Gujord & Olsen, 2021, s. 389).

Deltakerne i denne masterstudien er andrespråksinnlærere med relativt lavt utdanningsnivå. Noen har lite eller ingen skolebakgrunn fra hjemlandet, andre har til dels adekvat grunnskoleutdanning, men mangler papirer og grunnlag for realkompetanse for videre utdanning. Denne studien vil derfor kunne representere bare en liten del av målgruppen, men den kan likevel ha en overføringsverdi til andre deltakergrupper i andrespråksopplæring.

Som nevnt i innledningen har andrespråklæring og fremmedspråklæring ulike læringskontekst, og vi skiller derfor mellom dem, selv om de også har mange fellestrekk i språklæringsprosessene. Det har i senere tid vært en diskusjon om kompleksiteten i dette skillet. I artikkelen “Andrespråklæring kontra framandspråklæring - framleis eit relevant skilje?”, argumenterer Gujord og Olsen (2021) for at det ikke er læringskonteksten som er det avgjørende skillet, men den enkelte innlærerens utdanningsbakgrunn. Det er altså den sosiale og økonomiske bakgrunnen til mange av de som innvandrer til Norge som er den viktigste faktoren for læring, og dette er av stor betydning for å forstå læringsprosessen hos flertallet som lærer norsk som andrespråk.

2.3.2 Læring av andrespråk i en sosial kontekst

Kognitive og interaksjonelle faktorer i samspill påvirker innlærerens andrespråktilegnelse, (Monsen & Randen, 2017, s. 23). Språklæring finner alltid sted i

en sosial kontekst. Læringen foregår ikke bare på det kognitive planet, men først og fremst i samhandlingen mellom innlæreren og omgivelsene (Lightbown & Spada, 2021, s. 128). Det er direkte kontakt med samtalepartnere og med omgivelsene som former motivasjon, emosjon, identitet og muligheter som igjen former innlærernes språkutvikling. Interaksjonelle aspekter handler om samspillet mellom de indre, kognitive prosessene og de ytre, språklige omgivelsene rundt innlæreren. Andrespråklæring kan forklares ut fra en kognitiv læringsteori som forklarer hva som skjer i hjernen ved læring av et nytt språk, altså en indre faktor, der hjernen må tolke og bearbeide inntrykkene man får gjennom sansene. I tillegg er den interaksjonelle faktoren, altså samhandling mellom individene, en ytre faktor som er vesentlig for språklæringen. Det kan også være sammenhenger mellom indre og ytre faktorer. Det er ikke noen motsetninger mellom den kognitive og den interaksjonelle teorien, bortsett fra at de har fokus på ulike sider av andrespråklæringen (Monsen & Randen, 2017, s. 26-27). "Cognitive-interactionist theories of L2¹ learning view language learning as something that takes place inside the head of the learner as a result of interacting in the L2" (Ellis, 2012, s. 186). Ifølge disse teoriene settes altså kognitive språklæringsprosesser i gang av at man praktiserer språket i sosial, interaksjonell samhandling med andre.

Hvordan foregår da innlæringen av et nytt språk? Språklæringen handler om *innputt* og *utputt*. Innlæreren møter først innputt gjennom å høre eller se det nye språket i bruk, for deretter å lagre noe av det i korttidsminnet. Ved å rette oppmerksomheten på enkelte språktrekk blir det så lagret i langtidsminnet som kunnskap om andrespråket. Dette kan være både implisitt og eksplisitt kunnskap. Deretter prøves kunnskapen ut av av innlæreren som utputt, altså språk som er produsert av innlæreren, som igjen vil resultere i ny innputt fra en samtalepartner i en sosial kontekst (Monsen & Randen, 2017, s. 27). Språk brukes for å kommunisere med andre mennesker, og den sosiale konteksten er derfor en viktig arena for språklæring. Innputt kan være andre aktørers språk, og sangtekster og musikk kan også være språklig innputt.

Når man skal lære et nytt språk er det en rekke ferdigheter man skal mestre, og omfattende kunnskap man skal tilegne seg. Grovt sett kan dette deles inn i tre

¹ L2 refererer til "language 2", altså andrespråket.

komponenter; kunnskap om ordene, kunnskap om språkssystemet, og kunnskap om kulturen som språkssystemet og ordene brukes i (Golden, 2014, s. 11). “En viktig ingrediens i all kommunikasjon er ordforrådet”, skriver Golden (2021, s. 68). Ordlæring er med andre ord elementært i språklæring, og innebærer både ord, begreper og metaforer (Golden, 2014, s. 12). Kunnskap om språkssystemet omfatter fonetikk, grammatikk og tekstopbygging. I prosessen med å lære målspråket er det vanlig å betegne det uferdige språket som et *mellomspråk*. Mellomspråket kan ha fonetiske og grammatiske trekk både fra morsmålet og målspråket, og kan fungere kommunikativt på noen livsområder (Berggren & Tenfjord, 1999, s. 19).

2.3.3 Andrespråklæring og musikk

At det er en sammenheng mellom språk og musikk er en oppfatning som går langt tilbake i tid (Kao & Oxford, 2014, s. 116). Det er flere studier som viser sammenhengen mellom musikk og andrespråklæring (Patel, 2008; Patel, 2011; Terrell, 2012; Baret, 2015; Cason, Astésano & Schön, 2014). Men hvordan henger dette sammen? I *Music, language, and the brain* viser professor i nevropsykologi Aniruddh D. Patel (2008, s. 4) til at musikk og språk deler en rekke felles mekanismer, og at musikk påvirker språklæring, blant annet når det gjelder fonologi, ordlæring, talerytme, prosodi og syntaks. Denne studien har et kognitivt og nevrovitenskapelig perspektiv, og det kommer tydelig frem at det er en sammenheng mellom språk og musikk. Patel har videre utviklet en hypotese for å forklare hvordan språk og læring henger sammen. Jeg skal se nærmere på Patel sitt arbeid og forskning i neste delkapittel.

I talespråk skiller vi mellom det prosodiske og det segmentelle nivået (Sæther, 2008, s. 122). Det prosodiske nivået handler om de musikalske aspektene som intonasjon, rytme, betoning og fraselengde, mens det segmentelle nivået omhandler språklyder som vokaler og konsonanter og sammenlenkingen av disse. Sang kan anses som en egen form for tale, der tempoet på talespråket senkes. Når vi synger i et passende tempo, blir vokalene lengre, og det er lettere å oppfatte hvert ord. I tillegg blir strømmen av ord delt inn i kortere fraser, med pauser imellom. Ofte er det enderim på slutten av linjene. På denne måten kan sang hjelpe hukommelsen å memorere språklige trekk som uttale, prosodi, fraser, setningsoppbygging, og mening, og kan være til god hjelp for å bygge opp et vokabular av språklyder og ord (Kulset, 2019, s. 91). Schön et al. (2008) viser i

studien “Songs as an aid for language acquisition” at det er lettere å segmentere ord gjennom sang enn gjennom tale. Riktignok viser de til at dette særlig er tilfelle i en tidlig fase av språklæringen, både for barn og voksne innlærere.

2.4 Relevante studier for min forskning

Jeg viser her til forskning som kan fortelle noe om hvordan musikk og språklæring henger sammen, og hva som skjer i hjernen i denne prosessen. Det er altså naturlig å se på den kognitive prosessen i språklæringen for å forstå sammenhengen mellom språklæring og musikk. Selv om dette masterarbeidet er forankret i et sosiokulturelt læringssyn, belyser jeg også noen av de kognitive prosessene som foregår når vi lærer språk, og jeg ser på hvordan musikk kan påvirke læring.

Det er som tidligere nevnt begrenset forskning på musikk og andrespråklæring (Barrett, 2015, s. 138), men det er et forskningsfelt som har fått økt interesse de siste årene. I norsk sammenheng finner jeg ikke forskning på voksne innlærere, men det er gjort noen studier på musikk og barns andrespråklæring (Kulset, 2019). Jeg har funnet frem til en rekke relevante studier for mitt prosjekt, og det meste jeg viser til her er studier fra andre vestlige land som vi kan sammenligne oss med. Jeg har ikke gjort en fullstendig litteraturanalyse, men skriver litt om hver studie, og belyser hvordan de er relevante for mitt prosjekt.

2.4.1 OPERA-hypotesen

Patel (2011) presenter i artikkelen “Why would musical training benefit the neural encoding of speech? The OPERA hypothesis” sin forskning på de nevrologiske prosessene i hjernen og hvordan språksenteret i hjernen blir stimulert med musikk. Patel brukte ulike scanneteknikker av hjernen og fant ut at det var en overlapping i områdene for musikk og språk i hjernen. Musikk og språk er altså noe av det samme for hjernen vår, og musikk og sang kan ha stor overføringsverdi i språklæring. For å utforske sammenhengen laget Patel OPERA-hypotesen som går ut på at språksenteret i hjernen i større grad blir aktivisert med musikk, og at dette oppstår når følgende fem tilstander sammentreffer: **O**verlapping, **p**resisjon, **e**mosjon, **r**epetisjon og **o**ppmerksomhet (**attention**).

En nærmere forklaring på disse tilstandene er at språk og musikk har *overlappende* nettverk i hjernen som analyserer viktige elementer som brukes i både musikk og tale, blant annet periodefølelse og tonehøyde. *Presisjon* handler om at musikk krever enda mer av hjernen enn det språk gjør, og dermed er det flere punkter som aktiveres i hjernen når vi prosesserer musikk. Musikkaktiviteter som aktiverer dette nettverket i hjernen utløser sterke positive *emosjoner*, og vi lærer og husker bedre når noe engasjerer oss personlig og følelsesmessig. Patel sier også at musikkaktiviteter sørger for at vi øver naturlig gjennom *repetisjonene* musikken gir oss. Musikk krever også stor grad av fokusert *oppmerksomhet*. Når oppmerksomheten er fanget, motiverer dette også våre følelser og engasjement (Patel, 2011, s. 1). Patel (2011, s. 11) skriver at man selvsagt kan øve på språket gjennom lingvistiske øvelser, men at musikk kan bidra til en bedre språklæring; bedre ordforråd, høyere verbale ferdigheter og bedre uttale, og det er dette han forklarer med OPERA-hypotesen.

For meg bidrar Patels forskning til en økt forståelse av forholdet mellom de musikalske og de språklige prosessene i hjernen. Det er likevel ikke sånn at musikk automatisk aktiverer disse fem faktorene, men musikkaktiviteter har potensiale til å aktivere dem og gi en økt språklig kompetanse. Selv om denne studien er basert på et kognitivt og nevrologisk perspektiv, er den språklige og musikalske aktiviteten noe som foregår i et sosiokulturelt læringsperspektiv.

2.4.2 Bruk av sanger for språkutvikling, kulturforståelse og kommunikasjon

Mobbs & Cuyul (2018) peker i sin vitenskapelige artikkel "Listen to the music: Using songs in listening and speaking classes" på bruken av sanger i undervisningen av både barn og voksne andrespråksinnlærere. De trekker blant annet frem en studie av Wong et al. (2007) som viser at hjerner som eksponeres for musikk kan tolke og kode språklig tonehøyde bedre enn ikke-musikere fordi kodingen er forbundet til et større kjennskap til musikalsk tonalitet. Funnene viser til at eksponering for musikk både i og utenfor klasserommet er en fordel for andrespråksinnlærere i språklæringsprosessen (Mobbs & Cuyul, 2018, s 23). "(...) both music and spoken language involve the use of (...) complex sound and (...) enhance the encoding of linguistic information at the brainstem" (Wong et al., 2007, s. 420). Mobbs & Cuyul (2018, s. 28) belyser hvordan musikk er et strategisk valg som øker innlærernes motivasjon og bevissthet i

klasserommet, og for innlærerne er musikk en måte å få tilgang til autentisk materiale fra en kulturell kontekst. Å bruke sang i undervisningen av et andrespråk er en fordel på flere måter, både for språkutvikling, eksponering for kultur og mangfold, i tillegg til å eksperimentere med ulike måter å kommunisere på.

2.4.3 Musikk for å forbedre uttale

Jeg vil vise til en doktorgradsstudie fra USA (Terrell, 2012) som fokuserte på å bruke musikk i uttaleundervisningen til voksne andrespråksinnlærere i engelsk. I studien “Elements of music and speech: A methodology to incorporate the elements of music into teaching pronunciation to speakers of English as a second language”, var det et formål å undersøke om det var noen fordeler med å inkorporere elementer av musikk når man jobber med uttaleundervisning for voksne innlærere. Innlærerne var i alderen 18-47 år, og hadde ulike morsmål fra land i Europa, Asia og Midtøsten. Resultatene viste at effekten av å bruke musikk ga en forbedret uttale, bedre forståelse og bedre lytteferdigheter. Funnene viste at lytting til musikk kan forbedre andrespråksinnlærernes mestring av prosodi og pragmatisk engelsk (Terrell, 2012, s. 104). Pragmatisk språk knyttes til hvordan kontekst bidrar til mening i en ytring, og innebærer et bestemt perspektiv på språket i dets kognitive, sosiale og kulturelle kontekst (Andersen, 2022). Terrell viser til at når innlærerne blir bevisste på hvordan de kan bruke elementer av musikk og relatere dem til talespråk, påvirker det deres forståelse og lytteferdigheter (Terrell, 2012, s. 106).

2.4.4 Bruk av rytmisk populærmusikk for å bedre intonasjon og talerytme

Det er flere empiriske studier av musikk, hjerne og språk. En studie fra Frankrike har forsket på hvordan rytmen i sangtekster kan ha innvirkning på prosodien, altså setningsmelodien, hos voksne språkinnlærere. Studien viser at deltakerne gjenkjente det fonologiske mønsteret raskere da de først hadde lyttet til rytmen i setningen. I tillegg virket rytmisk audiomotorisk trening til å forbedre oppfattelsen av setningsrytmen (Cason, Astésano & Schön, 2014, s. 49). Dette er en av flere studier som viser at musikk har en direkte effekt på språklæring.

I en doktorgradsstudie ser Barrett (2015) på alternative måter til den dominerende kognitivistiske tilnærmingen til språklæring med mekanisk innputt og utputt, gjennom bruk av musikkbaserte intervensjoner designet til å utvikle talerytmen. Studien ble utført i andrespråksundervisning i engelsk for collegestudenter i USA. Målet med studien “Finding our rhythm: Contextualizing second language development through music-based pedagogy” var å synliggjøre kontekstualiseringen av andrespråksutvikling og klasseromspraksiser. Barrett har undersøkt om musikk i andrespråkslæring kan være til hjelp for å utvikle bedre talerytme og intonasjon i engelsk, og hun viser til at talerytme og intonasjon i et andrespråk ofte er påvirket av talerytmen og intonasjonen i morsmålet (Barrett, 2015, s.1). Til de musikkbaserte intervensjonene brukte hun rytmisk musikk som rap og andre former for populærmusikk. Resultatet viste at bruk av musikkbasert pedagogikk var til god hjelp for enkeltindividene til å utvikle det kommunikative språket og gi dem et kulturelt og sosialt repertoar for å møte omgivelsene utenfor klasserommet (Barrett, 2015, s. 150).

2.4.5 Musikk som motivasjon for å lære et nytt språk

I en studie basert på narrative til taiwanske Tung-an Kao, er det forsket på bruken av innlærerens favorittmusikk, hiphop, som motivasjon for å lære engelsk som andrespråk (Kao & Oxford, 2014). Studien “Learning language through music: A strategy for building inspiration and motivation” tar opp inspirasjon og motivasjon som grunnlag for en vellykket andrespråkslæring. Empirien er i form av narrative, mens forskningen handler om motivasjon, og viser til hvordan man kan omforme musikk fra en innlærers musikkvalg til pragmatisk språklæring og skape tillit, motivasjon og ferdighet (Tao & Oxford, 2014, s. 114). “(...) an individual's motivation to learn a second language is sustained by both attitudes toward the second language community and the goals, or orientations, sought through the acquisition of the second language learning” (Dörnyei, i Kao & Oxford, 2013, s. 116). Nøkkelordene for å tilegne seg et nytt språk er altså individ, holdning, mål og orientering. Studien viser til hvordan man jobbet strategisk med språklæring gjennom å studere tekstmaterialet og høre på musikken i en tredelt prosess; *Utvelgelse av musikk og tekst, analysering av materialet, teksten og språket, og kulturforståelse* (Kao & Oxford, 2013, s. 118-119). Når det gjelder utvelgelse av musikk og tekst, var det i denne studien innlæreren selv som fant frem til sin favoritt hiphop musikk, og ved å analysere teksten og språket i hiphop-teksten kan man for eksempel

lære setningsstruktur. Å forstå bakgrunnen for musikken i den kulturelle konteksten gir bedre kulturforståelse. Studien legger opp til at det i språklæring gjennom musikk kan være mulig for innlærerne å lære språk også utenfor klasserommet, gitt at de har tilstrekkelig kompetanse til å jobbe selvstendig. “As long as the learner can locate his or her favorite material to promote motivation for learning and sustain the learning process, self-direction in learning is entirely possible” (Kao & Oxford, 2013, s. 117).

2.4.6 Studier av barns andrespråklæring i Norge

I Norge er det svært lite forskning på musikk og andrespråklæring. Nora Kulset (2019) har det siste tiåret gått i bresjen for forskning på musikk og andrespråklæring hos barn, som startet med hennes masterarbeid. Noen av funnene hennes fra studier av barn kan sannsynligvis være overførbare til voksne. Men vi må huske at barn lærer i en annen kontekst, blant annet gjennom lek, og hjernen til et barn er mer plastisk enn hos voksne (Brean & Skeie, 2019, s. 110). Det er vanlig å sette et skille etter treårsalderen, for da regner man med at førstespråket er etablert i sine strukturelle hovedtrekk. Voksne innlærere som skal lære et nytt språk gjør dette på andre premisser enn når de lærer morsmålet (Berggren & Tenfjord, 1999, s. 16).

I artikkelen “Sang som vei til et nytt språk for barn med et annet morsmål” (Kulset, 2020) trekker Kulset frem sentrale elementer fra boken “Musikk og andrespråk” (2019), som for øvrig er basert på hennes masterarbeid. Hun hevder her at det ikke er noen tvil om at sang er en viktig vei til et nytt språk for både barn og voksne. Kulset viser også til Patels OPERA-hypotese (Patel, 2011) når hun begrunner funnene sine. Hun viser til hvordan store deler av hjernen aktiveres av musikk, noe som bidrar til raskere og lettere innlæring, og til bedre og raskere mottak og behandling av språk. Musikk bidrar på den måten til å gjøre hjernen klar til å lære noe nytt (Kulset, 2020, s. 7).

2.5 Oppsummering av teori

Kort oppsummert kan tidligere forskning gi et grunnlag for å si at musikk er en relevant og betydelig faktor når man skal lære et nytt språk, både når det gjelder rytme, prosodi, språkstruktur og memorering. Språklæring skjer i en sosial kontekst og i samspill med andre. Et slikt sosiokulturelt lærings syn er også grunnlaget for Vygotskys forståelse av

hvordan vi lærer. Vygotsky er kjent for teorien om at vi lærer i den nærmeste utviklingssonen, og at samhandling med andre er nødvendig for at individet utvikler seg. For Vygotsky er språket viktig som redskap for kognitive prosesser, og at språklig tenking inngår som viktige mentale prosesser hos mennesker.

Selv med et læringssyn om at språklæring skjer i sosial kontekst, foregår den også gjennom kognitive prosesser i hjernen. Å bruke musikk til å lære språk kan forstås både som en sosial aktivitet, men også som en kognitiv prosess, og som motivasjon for å lære. Forskning viser at musikkens påvirkning på hjernen kan stimulere til bedre språklæring, og Patels OPERA-hypotese gir en forklaring på prosessene som forener musikk, språk og hjernen. En forutsetning for god læring er å være motivert, slik at hjernen er mottakelig for å lære noe nytt, og musikk er en faktor som bidrar til dette.

3: Metode og forskningsdesign

Som en del av masterarbeidet har jeg gjennomført en empirisk datainnsamling på en grunnskole for voksne på Vestlandet. Deltakerne som var med i prosjektet følger læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter. De fleste har en språkkompetanse i norsk som tilsvarer B1-nivå, mens noen av dem er på nivå A2 og på vei mot B1², og de har en botid i Norge på 4-9 år. I prosjektet deltok deltakerne i tre undervisningsøkter i grunnleggende norsk, der musikk ble brukt som metode i språklæring.

I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for metodevalg, forskningsdesign og vitenskapsteori som jeg har støttet meg på som forsker i masterarbeidet. Metoden er det verktøyet som samler inn de data som er nødvendige for å belyse problemstilling og forskningsspørsmål (Krumsvik, 2014, s. 122). I tillegg til å gjøre rede for vitenskapssynet som rammer inn studien, presenterer jeg også metodevalget og bakgrunnen for dette. Jeg tar opp etiske vurderinger og refleksjoner, i tillegg til

² Se kapittel 1.6 for nivåinndeling av språkkompetanse.

elementer fra utformingen av undervisningsopplegget som dannet grunnlaget for innhenting av data.

3.1 Hermeneutisk vitenskapsteori

Hermeneutikk handler om tolking av mening og om den rollen forståelsen har i erkjennelsen (Nyeng, 2017, s. 191). Nyeng (2017, s. 192) viser til at hermeneutikk ikke bare kan forstås som en metode som kan brukes til bestemte tolkningsformål, men at det også er en filosofi som omfatter mennesket som helhet. Dermed er det også en vitenskapelig virksomhet. Hermeneutikk setter menneskets forståelse i sentrum og er fortolkningsorientert, i motsetning til kausale, naturvitenskapelige forklaringer. Nyeng poengterer at hermeneutisk vitenskapssyn bygger på både tolking av meningsfenomener, og tolking av mennesket selv ut fra sin tid og sine omgivelser. Hovedtemaet for hermeneutikken er at meningen av en del bare kan forstås om den settes sammen med helheten (Alvesson & Sköldberg, 2008, s. 193). Samtidig består helheten av deler, og kan bare forstås ut fra disse. Vi befinner oss derfor i en hermeneutisk sirkel, der vi bare kan forstå delene ut fra helheten, og helheten ut fra delene.

I min tolking av datamaterialet blir jeg farget av min egen subjektive forforståelse, men min forforståelse blir også stadig påvirket av det jeg tolker. "Forståelsen beveger også subjektet som forstår", skriver Nyeng (2017, s. 203), og viser til det vekselvise forholdet mellom del og helhet i hermeneutisk forståelse. En hermeneutisk spiral blir derfor en bedre beskrivelse av tolkningsprosessen (Alvesson & Sköldberg, 2008, s. 194), og den utgjør rammene for mine tolkninger i denne masteroppgaven.

3.2 Metodikk og bakgrunn for valg av metode

Kvalitativ forskningsdesign har en nærhet til det feltet studien utføres i (Krumsvik, 2019, s. 156). Jeg har brukt kvalitative metoder i studien for å finne svar på problemstillingen og forskningsspørsmålene. Kvalitative studier kan gi dypere innsikt i arbeidet med denne gruppen, og kan si noe om et begrenset utvalg, der den enkeltes subjektive og fortolkende erfaring kommer til syne. Jeg har basert studien på empirisk

forskning, der jeg har tatt utgangspunkt i tidligere forskning og samlet inn egne data. Fordi et av målene med studien er av didaktisk karakter, har jeg som forsker gått aktivt inn i prosessen med å prøve ut metoder i undervisningen. Jeg har latt meg inspirere av forskningsmetoden *educational design research* (McKenny & Reeves, 2019; Plomp, 2007), som på norsk kalles *didaktisk design forskning*, fordi jeg ser et behov for å utvikle undervisningsmetoder for hvordan musikk i språklæring kan fungere, og jeg har gjort dette i dialog med målgruppen.

Didaktisk design forskning er en aksjonsbasert forskningsmetode der deltakerne aktivt er med på å påvirke undervisningen. Forskningsmetoden innebærer en systematisk og syklisk utprøving av et undervisningsopplegg som kan munne ut i et didaktisk design til bruk i undervisningen. For å samle inn data har jeg brukt deltakende observasjon, forskningslogg, fokusgruppeintervju og individuelle intervju. Studien er av relasjonell karakter, og deltakernes stemme og mening har kommet frem, slik at de har bidratt til å forme prosjektet og resultatet.

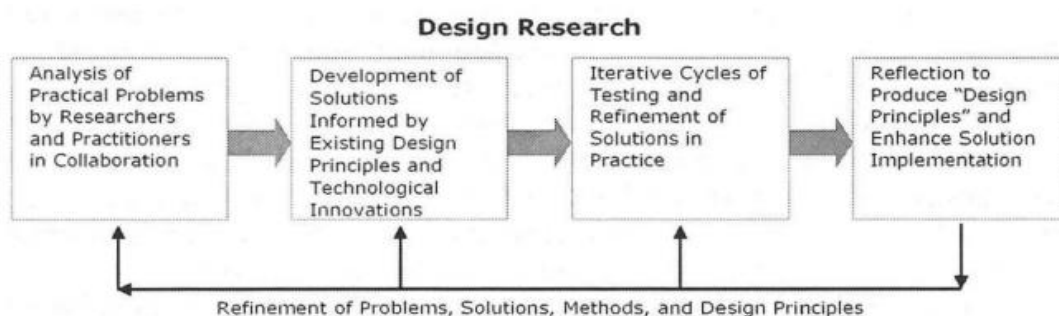
For å svare på problemstillingen og forskningsspørsmålene har jeg prøvd ut undervisningsopplegg med musikk som metode i andrespråksundervisning, og jeg har gjort dette i samhandling med deltakerne. Hensikten var å finne frem til undervisningsmetoder som deltakerne selv opplever nytteverdien av, og målet var at deltakerne skal få et verktøy i språklæringen som de kan ta i bruk ikke bare i undervisningssammenheng, men også i videre språklæringsprosesser utenfor klasserommet.

3.2.1 Didaktisk design forskning

Didaktisk design forskning (DDF) er en forskningssjanger der praktiske og komplekse utdanningsutfordringer danner grunnlag for vitenskapelig undersøkelse. Det foregår mye vitenskapelig forskning som ikke, på kort sikt eller i det lange løp, bidrar til å forbedre selve praksisen (McKenny & Reeves, 2018, s. 1). DDF skiller seg fra tradisjonell vitenskapelig forskning, og er en metode som utvikler teoretisk innsikt og praktiske løsninger parallelt i en virkelighetsnær kontekst. DDF har som mål å forsterke forståelsen for læring og hva som tilrettelegger for læring (McKenny & Reeves, 2018, s. 85). Metoden tar utgangspunkt i autentiske læringssituasjoner, i en sykluspreget form

med design, evaluering og redesign. Målet er å teste ut teorier, og deretter omdefinere teorier om nødvendig. Ved å prøve ut undervisningsmetoder i klasserommet, og justere og korrigere dem, vil man komme frem til å utvikle en konkret prototypemodell for undervisningsmetodikken (McKenney & Reeves, 2019).

DDF kan altså ses på som en systematisk studie i å designe, utvikle og evaluere undervisning i feltet, og foregår ved at forskeren i samhandling med deltakeren utvikler en undervisningsmåte, metode eller undervisningsmodell gjennom en syklisk og reflekterende prosess (Plomp, 2007, s. 13). I figur 2 skisseres prosessens sykliske faser (Reeves, 2006). Den sykliske prosessen kan foregå i flere ledd. I det første leddet må forskeren og deltakerne i samarbeid identifisere og analysere «problemet». I den andre fasen utvikler man en løsningsprototype. I tredje fase tester man ut løsningene før man til slutt reflekterer rundt designprinsipper og løsninger for forbedring og implementering i praksis.



Figur 2: Skissering av prosessen: Forbedring av problemer, løsninger, metoder og designprinsipper (Reeves, 2006, s. 59).

DDF er et aksjonsbasert forskningsdesign, men det må ikke forveksles med aksjonsforskning. Begge forskningsmetodene har som mål å forbedre praksisen i en syklisk og aksjonsbasert struktur (Plomp, 2007, s. 32). Den essensielle forskjellen handler om at man i aksjonsforskning ønsker å forbedre egen praksis gjennom systematisk planlegging, handling og evaluering (Ulvik, 2016, s. 18), mens i DDF er det et mål å komme frem til et didaktisk design som kan brukes i undervisningen (Plomp, 2007, s. 33). På denne måten kan vi si at DDF fremstår som en normativ tilnærming fordi den viser til hvilke design som kan fungere i undervisningen.

Metoden med DDF er i utgangspunktet ment til bruk i større feltarbeid enn en masterstudie, fordi bruk av metoden bør være på bakgrunn av et stort materiale og foregå over en lengre periode (McKenny & Reeves, 2019, s. 26). Selv om det er utilstrekkelig å benytte denne metodikken i sin rene form i et mindre forskningsprosjekt som en masteroppgave, finner jeg det likevel relevant å benytte denne metoden. Trekk fra DDF kan man se i min forskning gjennom at jeg har benyttet prinsippene med syklisk utprøving og deltakernes påvirkningsmuligheter for å utvikle undervisningsmetoder. Mens det i DDF er vanlig å omtale undervisningen som undersøkes som *intervensjoner* som *itereres* (McKenny & Reeves, 2019; Plomp, 2007), har jeg i oppgaven valgt å kalle det undervisningsøkter som gjentas.

Jeg har hentet empiri fra reelle læringssituasjoner i klasserommet. Datainnsamlingen er basert på utprøving av undervisningsopplegg i klasserommet. Jeg har gjennomført tre økter der deltakerne jobbet med ulike norskspråklige låter, med en ny låt for hver av de tre øktene. Utprøvingen skjedde gjennom undervisningsøkter, der jeg prøvde ut metoden gjentatte ganger, men med ulikt musikkmateriale og ulike språklæringsaktiviteter. Undervisningsopplegget ble prøvd ut, og gjennom tilbakemelding fra deltakerne og i dialog med meg, ble deltakernes innspill tatt med i utformingen av neste undervisningsøkt. Undervisningsmetoden ble formet og forbedret slik at den etter tredje utprøving kunne fremstå som et didaktisk design.

3.2.2 Deltakende observasjon og forskningslogg

Min rolle som forsker foregikk i deler av studien parallelt med min rolle som lærer, og derfor var deltakende observasjon en naturlig metode i datainnsamlingen. Deltakende observasjon er en kvalitativ metode som innebærer at forskerne deltar i de sosiale prosessene de studerer (Grønmo, 2020). Før man går inn i en rolle som deltakende observatør må man tenke gjennom hvilken grad av deltakelse og observasjon man skal ha. I spennet mellom å være en fullverdig deltaker og en fullverdig observatør, kan man være begge deler; deltaker som observatør eller observatør som deltaker (Krumsvik, 2019, s. 183). Man må altså velge en rolle i feltet, og denne rollen har noe å si for forskerens strategi i feltet. Siden jeg hadde rollen både som lærer og som forsker, plasserte jeg meg selv som “deltaker som observatør”. I rollen som deltaker som observatør er observasjonsaktivitetene underordnet deltakelsen min som lærer. Om det

hadde vært en annen lærer som gjennomførte undervisningen, kunne jeg ha hatt en mer rendyrket rolle som observatør. Jeg synes likevel at jeg klarte å observere tilstrekkelig i undervisningsøktene, på tross av min dobbeltrolle som lærer og forsker. Observasjon er viktig for å validere intervjufunn, og å observere interaksjon i den konteksten man studerer. Observasjonene fungerer som supplerende informasjon der man får tilgang til data som ikke alltid lar seg uttrykke verbalt (Krumsvik, 2019, s. 181). Samtidig er det avgjørende for forskeren å være bevisst på sin egen subjektivitet, og uttrykke denne subjektiviteten i forskningsteksten (Postholm, 2010, s. 67).

Umiddelbart etter en gjennomført undervisningsøkt skrev jeg forskningslogg basert på det jeg observerte, og de aktivitetene vi gjorde i undervisningen. Å loggføre observasjonene i en forskningslogg komplimenterer dataene fra de andre funnene. Man må være observant på avstanden mellom lærerrollen og forskerrollen, og passe på at man ikke blir en observerende deltaker heller enn en deltakende observatør, ifølge Krumsvik (2019, s. 184). Jo lengre man blir i feltet, jo større sjanse er det for at man mister avstanden til det man skal undersøke. Det kan virke som en enkel oppgave å forske på miljøer der man er en naturlig deltaker, men det er ikke uproblematisk. Det kan være vanskelig å se et kjent miljø fra “utsiden”, og man kan risikere å “go native”. “Go native” refererer til “the danger for ethnographers to become too involved in the community under study, thus losing objectivity and distance” (O’Reilly, 2009, s. 88). Det er med andre ord en fare for at forskeren mister sin objektivitet og distanse til feltet, om man mister avstanden til miljøet man forsker i.

3.2.3 Fokusgruppeintervju

Et fokusgruppeintervju er et mer eller mindre semistrukturert gruppeintervju, og det er vanlig å ha mellom fem og syv deltakere i et fokusgruppeintervju (Krumsvik, 2019, s. 180). Det er forskeren som leder fokusgruppeintervjuene, og intervjuet har ofte en litt uformell stil der deltakerne kan supplere med egne innspill og tema.

Fokusgruppeintervjuet fungerer som en samtale mellom deltakerne, der de kan snakke videre på bakgrunn av hverandres innspill. Intervjuformen kjennetegnes av en ikke-styrende intervjustil, og det er først og fremst viktig å få frem ulike synspunkter om emnet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 179). På denne måten kan det komme frem en annen type informasjon enn ved individuelle intervju. Fokusgruppeintervju er egnet til å

bruke i situasjoner der deltakerne skal peke på forbedringsområder og gi innspill til endringer i eksempelvis et undervisningsopplegg (Krumsvik, 2019, s. 181). Dermed passer det i kombinasjon med prosessene i DDF.

3.2.4 Semistrukturerte individuelle intervju

Semistrukturerte intervju er den vanligste intervjumetoden i kvalitative studier, og er en viktig kilde til data (Krumsvik, 2019, s. 166). Her legges det vekt på en fenomenologisk og hermeneutisk fortolkning, og forskeren må fortolke de fenomenene som deltakeren beskriver. For å sikre god sammenhengen i studien er det viktig å utarbeide intervju spørsmål som bygger på forskningsspørsmålene i studien. Samtidig er det ikke alle spørsmål man kan forberede på forhånd. Jeg utførte seks individuelle intervju. I intervjuguiden som jeg utarbeidet på forhånd laget jeg en oversikt over temaene jeg ville ta opp, og jeg skisserte noen forslag til spørsmål. Jeg var også forberedt på at samtalen kunne gå i ulike retninger, avhengig av deltakerens innspill. Derfor måtte jeg også være forberedt på å stille oppfølgingsspørsmål som ikke var formulert på forhånd.

Når man gjennomfører intervjuer med personer som har en annen kultur kan det være kulturelle og språklige faktorer som spiller inn (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 173). Kulturelle faktorer og normer kan påvirke eller være i veien for forståelsen slik at misforståelser oppstår. Det kan også være hensiktsmessig å bruke tolk hvis språket ikke er tilstrekkelig for kommunikasjonen. Selv om deltakerne i denne studien har en annen kulturbakgrunn enn norsk, er de i en integreringsprosess og har flere års botid i Norge. Min vurdering var derfor at det ikke var nødvendig med tolk for å ha tilstrekkelig språklig kommunikasjon. I tillegg har jeg lang erfaring og kjennskap til ulike kulturelle og kommunikative uttrykk, og siden jeg allerede kjenner deltakerne anså jeg ikke dette som en hindring for forståelsen.

3.3 Ethiske vurderinger

Den nære relasjonen mellom forskeren og forskningsdeltakerne er en god standard for kvalitativ forskning, men forskningsprosjektet må også være gjenstand for etiske vurderinger (Postholm, 2010, s. 142). Forskningsetikk handler om å ikke skade forskningsdeltakere, forskere, kontekster eller miljøer (Østern, 2017, s. 17). Både etikk

og moral er aspekter jeg som forsker må ta stilling til, og forskning og etiske prinsipper bør gå hånd i hånd gjennom hele forskningsforløpet. Forskeren må derfor gjøre etiske vurderinger både før, under og etter forskningsforløpet (Postholm, 2010, s. 142). Som forsker må man også ta stilling til studiens pålitelighet, gyldighet og generaliserbarhet.

3.3.1 Studiens pålitelighet, gyldighet og generaliserbarhet

For å kvalitetssikre en studie brukes ofte de tre kriteriene pålitelighet, gyldighet og generaliserbarhet som indikatorer på kvalitet (Tjora, 2017, s. 231). En faktor som kan være forstyrrende for studiens pålitelighet er om forskeren ikke er tilstrekkelig objektiv i sin fortolkning. Forskerens engasjement kan komme til å prege forskningsarbeidet og analysen (Tjora, 2017, s. 235). Derfor er det viktig at forskeren redegjør for sitt engasjement og posisjon. Studien kan også preges av de aktuelle forskningsdeltakerne som er med i studien, og det er viktig å være transparent i forhold til dette. Gyldighet er knyttet til om svarene vi finner i forskningsfeltet er svar på problemstillingen og forskningsspørsmålene (Tjora, 2017, s. 232). Dette kan være komplisert i en fortolkende forskningstradisjon. I denne studien dreier det seg om kommunikativ gyldighet fordi forskningsprosjektet foregikk i en form for demokratisk prosess, der deltakerne var aktivt med i forskningen og forbedringsprosessen av det didaktiske materialet. Nesten all samfunnsforskning har som mål å ha en eller annen form for generaliserbarhet (Tjora, 2017, s. 238). Det er diskutert hvorvidt overførbarhet er et bedre egnet begrep å bruke. I denne studien vil jeg hevde det, fordi resultatene fra studien kan være overførbare og prøves ut av andre lærere.

3.3.2 Samtykke og anonymisering

For at det skulle være mulig for meg å samle inn data, måtte prosjektet godkjennes av Norsk senter for forskningsdata (NSD). Jeg utarbeidet et informasjonsskriv (se vedlegg 4) til deltakerne med informasjon og forespørsel om å delta i forskningsprosjektet. Jeg brukte god tid på å forklare innholdet i informasjonsskrivet slik at deltakerne i klassen forstod hva forskningsprosjektet innebar. Den grundige forklaringen er spesielt viktig for denne deltakergruppen på grunn av varierte språkferdigheter, og jeg måtte forsikre meg at alle forstod innholdet i informasjonsskrivet og samtykkeskjemaet. Jeg var veldig tydelig på at det var frivillig å delta, at de selv måtte bestemme om de hadde lyst å være

med, og at de når som helst kunne ombestemme seg og trekke samtykket. Jeg gjorde det klart at personopplysninger og all informasjon som ble samlet inn skulle anonymiseres, og at all informasjon behandles konfidensielt. Deltakerne ble anonymisert ved at jeg ga dem fiktive navn. I tillegg har jeg ikke oppgitt navn eller spesifikt geografisk område for hvilken skole jeg har gjennomført forskningen i. Lydopptakene av intervjuene ble oppbevart på en passordbeskyttet server, og ble slettet etter at de ble transkribert.

3.3.3 Maktforhold

Som forsker vil man inneha en maktposisjon overfor informantene, i særlig grad fordi de er deltakere jeg også underviser til daglig. Det er derfor viktig å ha en transparens i valg av vitenskapelig ståsted, slik man som forsker viser at man er bevisst den makten man håndterer (Østern, 2017, s. 16). Forskerens makt viser seg også i den metodiske behandlingen av datamaterialet, der forskeren har fått retten til å dekonstruere og rekonstruere biter av deltakernes verdensbilde. Selv om dette kan virke brutalt, er denne prosessen nødvendig for å skape ny teori (Hastrup, 1999, s. 140). Når man i kvalitativ forskning ikke kan være nøytral, er det viktig å være refleksiv. Refleksivitet i kvalitativ forskning er sentralt når man studerer andre menneskers liv, og forskeren må reflektere over sin egen forforståelse og fordommer. I kvalitativ forskning vil forskeren alltid ha en grad av forforståelse, og det vil ikke være mulig å inneha en objektivitet eller nøytralitet til forskningsfeltet. Det er viktig at forskeren reflekterer over forskningssituasjonen når man vet at nøytralitet ikke er mulig (Hastrup, 1999, s. 138).

Når jeg forsker med DDF innehar jeg en dobbeltrolle som forsker og lærer, og får dermed et dobbelt maktforhold til forskningsdeltakerne som jeg må være bevisst på. Selv om det er transparens i forhold til vitenskapsteoretiske ståsted, er det ikke sikkert at det er uproblematisk å blande rollene. Likevel er det nødvendigvis et godt utgangspunkt for forskningen å ha en god og etablert relasjon til deltakerne, slik at de føler seg trygge på meg, og at jeg kjenner dem. Jeg tydeliggjorde for deltakerne at deres valg om deltakelse i prosjektet ikke ville påvirke relasjonen til meg som lærer, og jeg gjorde det klart at i akkurat dette prosjektet hadde jeg en forskerrolle. Forskerrollen var i selve undervisningssituasjonen sammenblandet med lærerrollen.

3.3.4 Etikk i transkripsjon

Ordrett transkribering av muntlig talespråk kan for utenforstående fortone seg som usammenhengende og forvirrende tale, og en mulig indikasjon på svakt intellektuelt nivå (Krumsvik, 2014, s. 136). For deltakerne i denne studien er dette særlig relevant fordi kommunikasjonen ikke foregår på deres morsmål. For å unngå slik stigmatisering har jeg i utdragene av intervjuene som publiseres i denne oppgaven, gjengitt det som ble sagt på en mer sammenhengende måte uten at meningsinnholdet er endret. Som en del av anonymiseringen av deltakerne, har jeg transkribert intervjuene til normert bokmål. Jeg har likevel latt enkelte mellomspråkspreg skinne gjennom, som for eksempel feil i syntaks, uten at dette skal ha noen negative konsekvenser, men heller speile at forskningsdeltakerne er i en språklæringsfase. Innholdet i utdragene er basert på rådata, altså det transkriberte tekstmaterialet. Det er likevel min fortolking av materialet som kommer til syne, slik det naturligvis vil være i en kvalitativ studie. Likevel skal ikke selve datamaterialet fortolkes i transkriberingen (Krumsvik, 2019, s. 171), så jeg har vært nøye på å gjengi innholdet uten å skade dataene.

3.4 Utforming

For å kunne gjennomføre forskningen krevde det nøye planlegging av hvordan jeg skulle innhente data. Det var nødvendig med god planlegging både når det gjaldt utforming av intervjuguider, vurderinger av utvalg og utforming av undervisningsmateriell. I dette delkapittelet beskriver jeg hvordan jeg utformet forskningsdesignet i masterprosjektet mitt.

3.4.1 Undervisningssituasjon og deltakere

Jeg valgte å utføre feltarbeidet i min egen klasse, med deltakere jeg kjenner fra før, slik at det ble lagt til rette for en trygg læringssituasjon der deltakerne kunne fokusere på innholdet i undervisningen. I en hardt presset halvårsplan fant jeg en tidsramme på tre uker som datainnsamlingen kunne foregå i. Jeg satte av en dag i uken i disse tre ukene, der jeg hver gang hadde fire sammenhengende undervisningstimer i klassen, noe som ga oss nok tid til å både gjennomføre undervisningsøkten og å ha samtaler eller fokusgruppeintervju like etter. Dette ser jeg på som en fordel, fordi jeg opplevde at responsen kom best til rette når inntrykkene og opplevelsene var ferske.

Deltakerne er minoritetsspråklige i alderen 25 til 51 år, og de har bakgrunn fra ulike land i Afrika, Asia og Midtøsten. 14 av deltakerne i klassen valgte å delta i studien. Noen deltakere har flyktningbakgrunn, mens andre har innvandrerbakgrunn, og de representerer syv ulike nasjonaliteter og seks ulike morsmål. Noen deltakere har delvis fullført grunnskolen i hjemlandet, mens andre hadde lite eller ingen skolegang før de kom til Norge. Botiden i Norge er på mellom 4 og 9 år. Språklig befinner de seg på et norsknivå som tilsvarer spennet mellom A2 og B1. Som tidligere nevnt går deltakerne på grunnskole for voksne, og følger læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter (Utdanningsdirektoratet, 2020b), med kompetansemål etter nivå 3. Klassen er et utvalg som representerer en gjennomsnittlig klasse på skolen vår.

3.4.2 Valg av låter

Jeg ønsket å bruke norsk populærmusikk i undervisningen, med fokus på tekst, språklæring og kulturforståelse. Det er flere grunner til at jeg valgte å bruke populærmusikk. Jeg ville bruke den musikken som man møter i hverdagen i Norge; på radio, på tv og i samfunnet ellers. Selv om studien i hovedsak handler om språklæring, berører den også kulturforståelse, og et av målene var å gjøre deltakerne kjent med noen norske artister og låter slik at de kan få noen kulturelle referanser i sin orientering om musikk i Norge. Jeg ville at det materialet vi brukte skulle være lett tilgjengelig å finne i kanaler som Youtube, Spotify og andre medier. Med andre ord ville jeg velge aktuelle låter som deltakerne kunne lytte til og kanskje finne frem til norskspråklig musikk som de liker og høre på, og at dette kan fungere som en investering i en “kulturell kapital” i Norge.

Utvelgelsen av passende låter var en tidkrevende prosess. Jeg stilte krav til at teksten hadde et passende norsknivå samtidig som den hadde et passende innhold. En idé var også å finne frem til artister som representerer minoritetsspråklige i Norge, men også lokale artister som synger på dialekt. De tre utvalgte låtene representerer uansett bare en ørliten del av repertoaret av norske låter og artister.

3.4.3 Valg av læringsaktiviteter

Med utgangspunkt i en valgt låt, laget jeg ulike oppgaver til undervisningsøkten. Oppgavene fokuserte på ulike språklige områder, som lytting, lesing, skriving og uttale. Læringsaktivitetene gjenspeiler også noen av kjerneelementene i læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter, der særlig språklæring, lesing og språklig og kulturelt mangfold er relevant (Utdanningsdirektoratet, 2020b, s. 2).

Før jeg kom i gang var jeg veldig usikker på hvor jeg skulle begynne, hvor jeg skulle legge lista, og hvilke læringsaktiviteter som kunne fungere. Jeg var også usikker på hvordan deltakerne ville reagere på at vi skulle bruke læringsmetoder med musikk. Ville deltakerne helst ønske at vi fokuserte på innholdet i lærebøkene enn at vi brukte tid på musikk? Ville de se verdien av forskningsprosjektet, eller ville de være uinteresserte? Ville de synes at det var flaut å synge i klassen, eller ville de ønske å synge sammen? For å føle meg tryggere, valgte jeg derfor å hente inspirasjon fra et innlegg om musikk og språkopplæring fra bloggen “Glimt fra et flerspråklig klasserom”³, der en lærer skriver om hvordan hun har brukt musikk i språklæring i en tilsvarende målgruppe. Den låten jeg valgte til første undervisningsøkt, og læringsaktivitetene til låten, baserte jeg på denne lærerens erfaringer. Jeg har også latt meg inspirere av arbeidsmetoder videre i prosjektet fra denne bloggen.

3.4.4 Intervjuene

Det er viktig å ha en intervjuguide som tar utgangspunkt i konkrete tema og intervju spørsmål når man forbereder et semistrukturert intervju (Krumsvik, 2019, s. 166). I tillegg til intervju spørsmål må intervjueren være forberedt på å stille oppfølgingsspørsmål som ikke er formulert på forhånd, men som kan dukke opp underveis i samtalen. Det er derfor nyttig å ha en skisse over tema, emner og forslag til spørsmål, og at intervjueren er åpen for endringer i rekkefølgen, og for uforberedte oppfølgingsspørsmål. Dette er viktig for å opprettholde flyt i samtalen. Intervjuguiden var fleksibel slik at jeg kunne endre på rekkefølgen på spørsmålene slik det falt naturlig. Siden fokusgruppeintervju har et mer uformelt preg enn individuelle intervju, er også intervjuguidene som jeg utarbeidet til fokusgruppene tilpasset til igangsetting av

³ Lenke til “Musikk i språkopplæringen - Glimt fra et flerspråklig klasserom”:
<https://utenenrodtraad.com/2016/04/17/musikk-i-sprakopplaeringen/#more-555″>

gruppesamtaler, mens intervjuguiden til individuelle intervju hadde tematiserte problemområder og forslag til spørsmål jeg kunne bruke.

Hovedutfordringen i intervjuene, både gruppeintervju og individuelle intervju var den språklige kommunikasjonen. Jeg er vant med å kommunisere med deltakerne på norsk, så jeg vurderte at det ville være unødvendig å bruke tolk i samtalene. Deltakerne har et adekvat kommunikativt språknivå på norsk som tilsvarer A2/B1. Kommunikasjonen i intervjuene gikk greit, men jeg tror at kommunikasjonen kunne vært mer nyansert om de kunne ha uttrykt seg på morsmålet, og at jeg kunne forsikre meg at de forstod hva jeg spurte om. Bruk av tolk kan være nyttig, men kunne også ha blitt et forstyrrende mellomledd i kommunikasjonen. Det er helheten i intervjusituasjonen som jeg som forsker skal fortolke, og jeg har konkludert med at dataene jeg samlet inn var gode nok til dette formålet.

3.4.5 Utvalg i intervju

Utvalget representerer den gruppen som studien utføres på (Krumsvik, 2019, s. 181). For denne studien var det viktig å få frem deltakernes tilbakemeldinger og opplevelser av undervisningsmetodene. Etter den første undervisningsøkten var alle deltakerne med i en klasesamtale der de ga tilbakemelding på undervisningsmetodene.

Etter den andre undervisningsøkten gjennomførte jeg to fokusgruppeintervju med seks deltakere per gruppe. For meg ble det viktig å få frem så mange representative stemmer som mulig. Deltakerne var også veldig ivrige, så ettersom forholdene lå til rette for det, valgte jeg å gjennomføre to fokusgruppeintervju i stedet for bare ett. Begrunnelsen for et bredt utvalg av kandidater til fokusgruppeintervjuene var språkferdighetene til den enkelte deltakeren. Siden det er variasjon i språkferdighetene til deltakerne, tenkte jeg at de kunne uttrykke seg bedre når de kunne støtte seg til hverandre. Dette gjaldt kanskje spesielt de som har samme morsmål og som kan støtte hverandre språklig. Siden engasjementet var så stort, ville jeg både av forskningsetiske og pedagogiske hensyn gi deltakerne et signal om at hver enkelt stemme var viktig tilbakemelding til meg som forsker og lærer.

Da jeg skulle gjøre et utvalg til individuelle intervju var det viktig at den språklige kommunikasjonen var så god som mulig. Samtidig var det viktig at utvalget representerte deltakere med ulik bakgrunn og ulike morsmål. Utvalget ble derfor et tverrsnitt av klassen, og av disse var det de med høyest språknivå som var kandidater til utvalget. En annen faktor for utvalget var på bakgrunn av innspill eller refleksjoner som kandidaten trakk frem i fokusgruppeintervjuet, som jeg synes var interessant å finne ut mer om. I utgangspunktet hadde jeg tenkt å intervju fire elever, men fordi to av kandidatene i det opprinnelige utvalget ble syke, tok jeg inn noen ekstra kandidater for å sikre datamengden. En grunn til at jeg også intervjuet de to opprinnelige kandidatene da muligheten kom, var at noen av deltakerne hadde begrensninger i å kommunisere godt nok på norsk, og jeg ville sikre meg at jeg ikke samlet inn for lite data til forskningen. Det var også et poeng at det ikke skulle gå for lang tid fra gjennomføringen av undervisningen slik at inntrykkene var så ferske som mulig. Som resultat endte jeg opp med seks intervju i stedet for fire som jeg først hadde planlagt.

4: Gjennomføring og situasjonsanalyse

I dette kapittelet presenterer jeg gjennomføringen av undervisningsopplegget og analyseprosessen som foregikk parallelt. Jeg har også gjort en samlet analyse av datamaterialet i sin helhet, og funnene fra analysen presenteres i neste kapittel. Underveis i utprøvingen av musikk som metode i undervisningen, har jeg foretatt *situasjonsanalyser* for å se hvordan undervisningsmetodene kan utvikles og tilpasses deltakernes læring. Analysen startet allerede under datainnsamlingen, og analysearbeidet har foregått kontinuerlig gjennom hele prosessen. Innsamling og analyse av data er gjentatte og dynamiske prosesser, og foregår gjennom hele løpet fra innsamling til endt analyse (Postholm, 2010, s. 86).

4.1 Rammene for gjennomføringen

Før prosjektet kom i gang, spurte jeg deltakerne i klassen om de ville dele musikk fra sine hjemland. Jeg ønsket at de delte musikk de liker, på sine språk. Tanken bak denne

forespørselen var å kartlegge deltakernes musikksmak, i tillegg til at jeg ville vise min interesse for musikk fra andre land og på andre språk. At det er en gjensidig interesse tror jeg kan være et godt utgangspunkt for musikkutveksling med et kulturell relativistisk perspektiv, altså at musikken vi har med oss fra våre hjemlands kulturer forstås som likeverdige (Siverts & Johannessen, 2021).

Utprøvingen av undervisningsmetodene foregikk over en tre ukers periode høsten 2021. Fire timer rett etter hverandre ble brukt til både utprøvingen og gruppesamtalene umiddelbart etter økten. Jeg valgte ut tre norskspråklige låter, av tre ulike artister, hvorav to av artistene synger på bergensdialekt. Valget av artister og låter ble gjort på bakgrunn av deltakernes tilbakemeldinger i gruppesamtalen og i fokusgruppeintervjuene, i tillegg til min egen vurdering for hvilke låter jeg mente kunne fungere, både musikalsk og språklig. Metodeideene til undervisningen er, som nevnt i metodekapittelet, inspirert av bloggen “Glimt fra et flerspråklig klasserom”.

Jeg valgte, som tidligere nevnt, bevisst å jobbe med populærmusikk, fordi en av hensiktene er at deltakerne lett skal kunne ha tilgang til musikken via kanaler som YouTube, og at låtene gjenspeiler aktuelle livs- og samfunnssituasjoner. Å ha noe kjennskap til populærkulturen kan også være en del av en kulturell kapital i samfunnet. Å ha “felles referanserammer er viktig for den enkeltes tilhørighet til samfunnet” (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 4). Dette utdyper jeg i drøftingskapittelet.

Etter den første undervisningsøkten gjennomførte jeg en klassesamtale med hele gruppen der deltakerne ga tilbakemelding på det de synes fungerte, og det som ikke fungerte så godt. Tilbakemeldingene bidro til å utforme den neste undervisningsøkten. Etter gjennomføringen av den andre økten delte jeg klassen i to grupper, og gjennomførte to fokusgruppeintervjuer med seks deltakere i hver gruppe. Innspillene fra fokusgruppeintervjuene var med på å forme den tredje undervisningsøkten. Etter hver økt skrev jeg forskningslogg basert på beskrivelsen av gjennomføringen og observasjonene underveis. Jeg tok lydopptak av gruppesamtalene og de individuelle intervjuene, og har transkribert og tatt notater av dem.

4.2 Situasjonsanalyse

Situasjonsanalysen er basert på en SWOT-analyse. SWOT står for *strength*, *weakness*, *opportunities* og *threats*, og er en analysemetode for å identifisere sterke og svake sider, og hva som kan være muligheter og trusler i en situasjon (Vikøren & Phil, 2022). En slik situasjonsanalyse kan være et praktisk verktøy for å få oversikt over en gitt situasjon. I masteroppgaven kan en situasjonsanalyse være hensiktsmessig for å kort analysere hva i undervisningsøkten som fungerte og som kunne tas med videre, og hva som ikke fungerte. For å foreta en situasjonsanalyse har jeg tatt utgangspunkt i klassesamtalen og fokusgruppeintervjuene med deltakerne, i tillegg til data fra forskningsloggen.

4.3 Første undervisningsøkt - Snakke litt/Admiral P

Før selve undervisningen hadde jeg en kort presentasjon av forskningsprosjektet. Jeg hadde fortalt om forskningsprosjektet grundig på et tidligere tidspunkt, da vi gjennomgikk informasjonsskrivet og samtykkeskjemaet. Vi snakket om arbeidstittelen “musikk og andrespråklæring” og oppsummerte hva prosjektet gikk ut på, og på hvilken måte dette er et forskningsprosjekt. Den første låten som ble presentert var “Snakke litt”⁴ av Admiral P (tekst - se vedlegg 1). Jeg skrev ned tittelen på låten og artistnavnet på tavlen. Det var ingen av deltakerne som kjente artisten eller låten fra før. Jeg fant frem et bilde av artisten og fortalte kort om hans bakgrunn og litt om musikkjangeren reggae. Flere av dem kjente til reggaemusikk, og noen trakk frem Bob Marley som referanse.

Aller først lyttet vi til låten. Deltakerne fikk i oppgave å lytte og prøve å forstå eller oppfatte hva låten handler om, eller hvilken følelse eller stemning den formidler. Responsen fra flere deltakere var umiddelbart at de likte musikken og ville høre den en gang til. Den andre gangen de lyttet til låten, fikk de utdelt en lukediktat. I en lukediktat er det enkelte ord i teksten som mangler, og deltakerne må fylle inn disse ordene. De måtte følge med på teksten underveis, lytte ut ordene som manglet og skrive dem inn i teksten. Jeg måtte sette musikken på pause innimellom slik at de fikk tid til å skrive.

⁴ Lenke til Snakke litt/Admiral P: <https://www.youtube.com/watch?v=AYP3MtdXdTw>

Noen deltakere hadde ingen problemer med å lytte ut ordene som manglet, mens andre synes det var litt vanskelig.

I neste omgang fikk deltakerne utdelt hele teksten, slik at de kunne følge med da vi hørte på låten en tredje gang. Deretter leste de teksten i par og fikk oppgaver der de skulle forklare noen ord, og finne synonymord og rimord i teksten. Vi samtalte om uttrykk og ukjente ord i teksten, som de muntlige språkuttrykkene “fåkke” (får ikke) og “skakke” (skal ikke). I tillegg til sangteksten, leste vi en kort presentasjon om Admiral P og hans bakgrunn, slik at deltakerne ble litt kjent med artisten bak låten. Jeg la ut lenke til låten på It's Learning, slik at deltakerne hadde tilgang til å høre på den på fritiden også, uten at de måtte søke den opp på YouTube selv.

4.3.1 Situasjonsanalyse etter første undervisningsøkt

Under klassesamtalen umiddelbart etter undervisningsøkten fikk deltakerne komme med innspill og tilbakemeldinger som ble analysert i en situasjonsanalyse. Hensikten med samtalen var at tilbakemeldingene skulle påvirke og være med på å forme innholdet i den neste undervisningsøkten. I situasjonsanalysen kom det frem noen tanker om hvordan vi kan bruke musikk som metode i andrespråksundervisningen.

For det første fikk jeg en tydelig tilbakemelding om at deltakerne likte arbeidsmetoden, og de likte at vi tok utgangspunkt i musikk og tekst. Da sa at de ble motivert til å høre på norsk musikk, og at de ikke tidligere hadde tenkt på at de kunne lære språk gjennom å høre på musikk. Noen av tilbakemeldingene i samtalen var at deltakerne synes det var gøy og en fin måte å lære norsk.

Jeg observerte at å fokusere på rim-ord var en relevant tilnærming som arbeidsmåte. Deltakerne har noe kjennskap til å jobbe med rim, og de fleste klarte å lytte ut rimord, eller finne rimordene i teksten. Deltakerne trakk frem at de lærte flere nye ord i arbeidet med låten. Ordene “tone”, “veksle”, “prate”, “spinnvill”, “hotstuff”, “fåkke” og “skakke” var ord som de fleste ikke var kjent med fra før. Klassen ga tilbakemelding om at de synes noen ord var vanskelige, som for eksempel “fåkke” og “skakke”. Jeg refererte til at dette er sammentrekninger i muntlig språk som er mest vanlig på østnorsk, mens vi bruker ordene litt annerledes her på Vestlandet. Da gikk samtalen

over til at det ville være spennende å bruke en låt på bergensk med ord og uttrykk som er bergenske eller mer typisk vestnorske. En elev kjente til bergensartisten Kamelen, som rapper på bergensdialekt, men samtidig kom det tilbakemelding om at de synes rapmusikk hadde altfor mange ord og gikk altfor fort, så de var skeptiske til å jobbe med denne musikksjangeren.

Det kom også frem i denne samtalen at deltakerne har lite kjennskap til norsk musikk og norske artister. Da jeg spurte dem om hvilke norske artister de kjente til, var det totalt fem norske artister de husket navnet på. Dette var Tix, Freddie Kalas, Kari Bremnes, Victor Sotberg og Kamelen. Samtidig virket deltakerne ivrige etter å orientere seg mer om norske artister og norsk musikk etter denne undervisningsøkten. Jeg spurte deltakerne om de liker å synge, og om hva de tenker om at vi synger i klassen. Det var de positive til, og flere sa at de liker å synge. Noen sa at de gjerne ville danse også. Det var mye positivitet og god stemning i klassen etter denne første undervisningsøkten med musikk og språklæring.

4.4 Andre undervisningsøkt - Regn fra blå himmel/Gabrielle

Denne økten startet vi med å oppsummere hvordan vi jobbet med en reggaelåt i den forrige økten, og at vi nå skulle jobbe videre med musikk i popsjangeren. Vi snakket også om at en låt som regel er bygget opp med vers og refreng. Dette var nye begreper for deltakerne, og jeg forklarte at et refreng blir gjentatt i en låt, mens versene som oftest kommer en gang hver. Låten for denne økten var “Regn fra blå himmel”⁵ av Gabrielle (tekst - se vedlegg 2). Jeg fant frem til låten i en tekstsamling for ungdomstrinnet ved ordinær grunnskole. Begrunnelsen for valg av låt hadde bakgrunn i samtalen etter første økt, og spesielt ønsket om å jobbe med musikk på bergensdialekt. Teksten i denne låten har både rim, språklige bilder og dialektord, så det er flere måter å jobbe med den på. Refrenget blir gjentatt mange ganger i låten, og kan være et utgangspunkt for å jobbe med uttale, frasering og memorering.

Jeg introduserte artisten Gabrielle, og fortalte at hun er en kjent popartist fra Bergen som synger på bergensdialekt. Ingen av deltakerne hadde hørt om Gabrielle. Jeg startet

⁵ Lenke til Regn fra blå himmel/Gabrielle: https://www.youtube.com/watch?v=Iz_SfPTuIEQ

med å spille låten fra YouTube. Etter at de hadde hørt låten en gang, gikk de sammen i par. De fikk utdelt hodetelefoner, saks, lim og et farget A3-ark. Deretter fikk hvert par en konvolutt med oppklippet tekst. Jeg hadde på forhånd klippet opp sangteksten i mindre biter, med et par verselinjer på hver papirlapp. I oppgaven måtte deltakerne aktivt lytte ut teksten og sette verselinjene sammen i riktig rekkefølge. De fikk tildelt lenken til låten på sine datamaskiner slik at de kunne starte og stoppe den etter eget behov. Den oppklippede teksten hadde fem refreng, i tillegg til to vers og en bro. Jeg observerte at de som forstod strukturen med refreng og vers, var mye raskere til å sette sammen tekstbitene, enn de som lyttet ut linje for linje hver gang refreng kom, uten å kjenne det igjen som et gjentakende element. Det raskeste paret brukte 20 minutter, mens andre brukte 45 minutter på denne aktiviteten.

I den neste aktiviteten fikk deltakerne utdelt hele teksten på et ark for å lese den. Vi øvde på å lese teksten i refreng, gjennom modellering og rytmisk frasering. Dette var en øvelse i prosodi og vi jobbet aktivt med trykk og intonasjon. Denne aktiviteten fungerte fint så lenge jeg modellerte, men de hadde trengt mer øvelse for å få det til på egen hånd.

Videre snakket vi om tekstens meningsinnhold, om språklige bilder, bruken av rim og ukjente ord og begreper. Vi fokuserte spesielt på bruken av rim. Her kunne deltakerne finne frem til rimord i teksten, og de fant frem til ordenes betydning. Gjennom rimord kan det være lettere å memorere og lære andre ord. Om de for eksempel kjente et av ordene som rimte på andre ord, som “våken”, kunne de lettere memorere ordene “kåken” og “tåken”.

4.4.1 Situasjonsanalyse etter andre undervisningsøkt

Like etter undervisningsøkten gjennomførte jeg to fokusgruppeintervju, med seks deltakere i hver gruppe, hver med en varighet på ca. 20 minutter. I fokusgruppeintervjuene kom det frem at deltakerne synes det var meningsfullt å jobbe med låter på bergensdialekt, og de ble kjent med dialektord, uttrykk og prosodien i dialekten. Flere av deltakerne fortalte at de synes bergensdialekt er vanskelig.

Marianne: *Hva er det du synes er vanskelig med å forstå bergensdialekten?*

Tamir: *De snakker fort og utydelig, og noen uttrykk.*

En deltaker poengterte at det var veldig nyttig å se på teksten på et papir slik at man kunne følge med på teksten når man lyttet til musikken.

Hilal: *Det hjelper oss å snakke norsk(...) men uten denne papir, jeg forstår ingenting. Fordi hun synger på dialekt og veldig fort.*

Det var stemning i klassen for å fortsette med musikk på bergensdialekt. Men det kom også frem at de ønsket å jobbe med “rolig” musikk.

Marianne: *Hvilken type musikk ønsker du at vi har neste gang?*

Tamir: *Rolig musikk, for å forstå.*

Jeg tolket “rolig” musikk som musikk med saktere tempo, der det er lettere å lytte ut ord og tekst, og der prosessen med å lytte og forstå kan foregå i tempo med musikken. Dette var derfor en variabel jeg tok med i valg av neste låt.

I arbeidet med å sortere den oppklippede teksten var det ulik tilbakemelding. Dette var en aktivitet som de fleste mestret bra, men de brukte ulik tid.

Fadumo: *Jeg synes det var bra, vi lærer forskjellige ord. I begynnelsen var det vanskelig. Bedre å høre flere ganger.*

Deltakerne gjorde seg også noen refleksjoner om tidsbruk og ønsket enda mer tid i arbeid med låtene, gjerne at vi jobbet med en låt over tid, eller gjentatte ganger. De uttrykket ønske om å få tid til at å jobbe med repetisjon og memorering, og lære deler av teksten utenat.

Tamir: *Det hjelper hvis vi øver mer. Vi må øve og øve for å få resultat. Vi må øve på begge deler, både sangen, lære utenat, synge. (...) Vi trenger tid, det er viktig måte. Vi må konsentrere oss og ha stor innsats og lagre i hodet, og lære utenat. Det skal bli*

veldig effektivt. (...) Kanskje vi kan ta en sang hver uke, eller hver andre uke, bare en sang og konsentrere.

Zaid: Vi kan fortsette med den gamle teksten "Snakke litt" fordi det passer for meg. Å høre og skrive ordet som mangler. Det er bedre å fortsette med "Snakke litt" før vi begynner på en ny sang.

Resultatene fra situasjonsanalysen påvirket låtvalget til den siste undervisningsøkten. Jeg tok hensyn til ønskene om en låt i saktere tempo, og at det fortsatt var ønske om fokus på bergensdialekten. Tidsbruken ble det vanskelig å gjøre noe med i prosjektet fordi det var tett program i skolehverdagen med heldagsprøver før jul. Likevel er bruken av tid viktig å ta med i betraktning ved videre arbeid med musikk og språklæring.

4.5 Tredje undervisningsøkt - Stemning/Silja Sol

Låtvalget for den tredje undervisningsøkten falt på "Stemning"⁶ av Silja Sol (tekst - se vedlegg 3), fordi den er på bergensdialekt og har en egnet tekst i roligere tempo. Låten er i sjangeren visepop. Jeg valgte også å fokusere mer på meningsinnholdet i teksten i den tredje gjennomføringen, siden deltakerne hadde vektlagt ønske om meningsforståelse. Vi jobbet med sangteksten for å forstå og reflektere over innholdet før vi hørte musikken. Også denne økten startet med å ta opp tråden fra de to forrige øktene, og at det var innspillene fra fokusgruppeintervjuene som var grunnlaget for valget av den tredje og siste låten i prosjektet. Deltakerne fikk imidlertid ikke vite noe om låt eller artist da vi startet økten, for å ikke ta bort fokus fra meningsinnholdet i teksten. De fikk utdelt hver sin papirlapp med den første strofen med fire verselinjer. De skulle lese og reflektere over innholdet i teksten, deretter diskutere i par, og til slutt i fellesskap i klassen. Vi snakket om ukjente ord og uttrykk, som for eksempel betydningen av uttrykket "veien blir til mens man går". Deltakerne hadde noen gode refleksjoner og de fikk en dypere og bedre forståelse av teksten. Vi jobbet oss videre gjennom den andre strofen og refrenget på samme måte.

⁶ Lenke til Stemning/Silja Sol: <https://www.youtube.com/watch?v=YqeJ2QbLBpY>

Først etter at vi hadde jobbet med teksten, presenterte jeg artisten Silja Sol. Vi snakket om ord som “album” og “Spellemannsprisen”, og jeg fortalte at Silja Sol også har spilt i flere år i bandet til den bergensbaserte og verdenskjente artisten Aurora. Det var én deltaker i klassen som hadde hørt om Aurora, så det gir en indikasjon på at deltakerne virker veldig ukjent med populærmusikkulturen i Norge. De lyttet til “Stemming” i fellesskap. Da kjente de allerede innholdet i teksten, og lyttet til låten med et annet utgangspunkt enn det de hadde gjort i de to første øktene.

Etter at vi hadde gjort oss kjent med teksten og låten, gjennomførte vi en lukediktat. Vi hadde jobbet med lukediktat tidligere også, men da med ukjent tekst. Denne gangen var teksten kjent. Vi øvde videre på å lese strofene med flyt. Poetisk språk og fraseringer i strofer og verselinjer kan fungere bra for å øve på lesing og memorering av fraser. Helt til slutt i timen fikk de se musikkvideoen til låten “Stemming”. Undervisningsøkten ble avsluttet med en kommentar fra Tamir i klassen: *“Dette er den beste måten å lære på! Det gir så god mening for meg!”*

4.5.1 Etter tredje undervisningsøkt

Etter den tredje og siste utprøvingen gjorde jeg ikke en egen situasjonsanalyse i fokusgrupper. Tilbakemeldingene som kom frem etter den tredje undervisningsøkten ble samlet inn som data gjennom individuelle intervju. Det er disse intervjuene som, sammen med observasjoner, dannet grunnlaget for analysen, og for å bearbeide dataene har jeg foretatt en kvalitativ analyse som presenteres i neste kapittel.

Etter at de tre undervisningsøktene var gjennomført, gjorde jeg individuelle intervjuer med seks utvalgte deltakere. Intervjuene var semistrukturerte og jeg stilte åpne spørsmål. Jeg fulgte også opp innspill som den aktuelle deltakeren hadde kommet med i fokusgruppeintervjuet. Selv om deltakerne snakket fritt, opplevde jeg at jeg fikk en språkstøttende rolle underveis i samtalen. Å ha en slik språkstøttende rolle er en del av hverdagen i arbeidet med språkopplæring, så det opplevdes naturlig. Likevel gjorde jeg meg noen refleksjoner om det hadde vært et poeng å ha med en tolk i intervjuene. Det kan være både fordeler og ulemper med en tolk, for selv om en tolk kan bidra med å nyansere kommunikasjonen, kan det også være et ekstra fortolkende ledd i en dialog. Ut

fra det datamaterialet jeg har samlet inn, mener jeg likevel at det er tilstrekkelige nyanser i kommunikasjonen til å gi adekvate svar på forskningsspørsmålene.

4.6 Analyse av kvalitative data

Analysearbeidet baserer seg her hovedsakelig på de individuelle intervjuene og observasjonene som jeg gjorde underveis, men det er også tatt med elementer fra situasjonsanalysen. Analysearbeidet har altså foregått kontinuerlig gjennom utprøvingen av undervisningsmetoder. Etter den tredje undervisningsøkten er det gjort analyser basert på seks individuelle intervjuer, som til slutt har blitt behandlet og kategorisert. Det er en omfattende prosess fra man samler inn data til de ferdige analysene. Analyse av data er en prosess der forskeren henter mening ut fra sine data (Postholm, 2010, s. 105). For å kunne forstå helheten og konteksten, må jeg som forsker bryte ned og analysere datamaterialet. Datamaterialet ble delt opp, kodet og satt sammen i ulike kategorier, med hensikt å få svar på problemstillingen og forskningsspørsmålene.

Den hermeneutiske spiralen er med i hele forskningsprosessen (Postholm, 2010, s. 105). Etter hvert som de ulike datasekvensene samles inn, vil de i analysen påvirke helhetsoppfatningen som forskeren så langt har i forskningsforløpet. Denne helhetsoppfatningen får også betydning for hvordan jeg som forsker tolker det neste datamaterialet som samles inn.

4.6.1 Koding og kategorisering av datamaterialet

Ved å kode og kategorisere datamateriale fra forskningsloggen og de transkriberte intervjuene, har jeg belyst ulike fenomener og tema, og forsøkt å skape mening på tvers av både observasjoner og intervjuer. Innenfor kvalitativ forskning finnes det flere strategier for koding; åpen, aksial og linje-for-linje (Tjora, 2017, s. 197). I min studie har jeg valgt å bruke åpen koding. Jeg har blitt inspirert til å følge modellen for *stegvis-deduktiv induktiv metode* (SDI), som innebærer å ha tro på empirien, ta steg for steg, unngå premature konklusjoner (“jumping to conclusions”), og å opprettholde en god og gjennomgående systematikk (Tjora, 2017, s. 196).

Ved å bruke induktiv empirinær koding, er det mulig å redusere påvirkningen av ulike forventninger og teorier som enhver forsker mer eller mindre vil trekke inn i analysen. Kodingen i SDI er åpen koding og ligger tett på empirien, og da bruker man gjerne begreper som finnes i datamaterialet, altså tett på deltakerutsagn eller konkrete situasjoner som man har observert (Tjora, 2017, s. 197). Jeg har derfor benyttet åpen koding og har hatt fokus på empirinær koding. Jeg gjorde lydopptak av intervjuene og transkriberte disse kort tid etterpå, mens jeg hadde dem ferskt i minne. Lydfilene og transkripsjonene ble lagret på en passordbeskyttet server, og lydfilene ble slettet fra lydopptaker etter at de var transkribert. Veien fra innsamlet og transkribert materiale er en lang prosess. Men dataanalysen kommer enda mer i fokus etter at datamaterialet er samlet inn, selv om det også har pågått gjennom hele datainnsamlingsperioden (Postholm, 2010, s. 86).

Jeg har brukt åpen koding på den måten at begreper og tema som kommer flere ganger på tvers av intervjuene og forskningsloggen, har dannet grunnlag for å forme kategoriene mine. Når et begrep eller et tema kommer hyppig til syne i datamaterialet kan det bety at det er et viktig funn, og kan være grunnlag for en kategori. Jeg fant til slutt frem til seks kategorier, via en aktiv bruk av problemstillingen og forskningsspørsmålene i møte med kodene fra datamaterialet. Etter en prosess med koding og kategorisering, valgte jeg til slutt ut kategoriene som presenteres i neste kapittel.

5: Funn

I dette kapittelet vil jeg presentere funn som jeg har kommet frem til gjennom analyse av individuelle intervju i etterkant av de tre undervisningsøktene, og observasjoner som jeg gjorde underveis i undervisningsopplegget. Jeg har organisert dataene og sortert dem i ulike kategorier, som beskrevet i forrige kapittel. Funnene er kategorisert og tematisert med tanke på å besvare forskningsspørsmålene i masterprosjektet. De seks kategoriene jeg har organisert datamaterialet i har jeg kalt for følgende:

- Ordlæring
- Meningsinnhold, mestring og motivasjon
- Arbeid med dialekter gjennom musikk
- Inspirasjon til å høre på norsk musikk
- Musikk for sosialt fellesskap og læringsmiljø
- Min egen læring

De tre første kategoriene har et språklig læringsfokus, mens de to siste ses i lys av et sosiokulturelt perspektiv. I tillegg presenterer jeg funn som jeg har gjort som pedagog i denne prosessen. De seks deltakerne som ble intervjuet er anonymisert og har fått fiktive navn. Amina, Malika, Fadumo, Lwam, Zayd og Tamir representerer et utvalg av klassen jeg utførte masterprosjektet i. De representerer fire ulike land, og alle har kommet til Norge som flyktninger.

5.1 Ordlæring

De fleste deltakerne trakk frem ordlæring som et sentralt element. Når man lærer et nytt språk, er ordlæring en stor del av utvidelsen av språket. Man kan lære ord på flere måter. Ordlæring gjennom musikk er en metode som mange av deltakerne ikke hadde reflektert over før, sannsynligvis fordi de ikke hadde jobbet med språklæring på denne måten tidligere. Prosjektet satte i gang refleksjoner hos deltakerne om hvordan man kan lære nye ord og lettere huske dem. I undervisningen jobber vi daglig med ord- og begrepslæring, og for å memorere og forstå ordene må man jobbe med dem gjentatte ganger. At deltakerne opplevde å lære ord gjennom arbeid med sangtekster til musikk er en indikasjon på at musikk kan ha en effekt på språklæring på ordnivå. Jeg observerte at deltakerne jobbet aktivt, de var interesserte og de uttrykte iver og interesse for musikken og oppgavene vi jobbet med.

Amina fortalte at sangen gjorde det lettere for henne å memorere nye ord. Tamir fortalte at han lettere kunne forstå og memorere nye ord ved å danne seg et språklig bilde av teksten.

Amina: *I sang forstår vi, jeg tror at hvis det er nye ord er det vanskelig, men i sangen skal vi ikke glemme. I sangen kobler vi. Når jeg lærer ord for første gang glemmer jeg det fort, men i sangen tror jeg ikke jeg skal glemme.*

Tamir: *Når jeg lærer nye ord på norsk er det lett å glemme, men med musikk husker jeg. For eksempel nye ord som "tåken" og "kåken", de ordene kunne jeg ikke. De rimer på "våken". Men nå kan jeg se bildet av tåke over huset, og jeg har lært at "kåken" betyr hus. Da lagrer jeg det som bilder, det er positivt.*

Å høre repetisjoner av noe kan være en vekker for hukommelsen, og musikk gir en god mulighet for repetisjon når vi lærer språk (Arleo, 2000, s. 8). Patels OPERA-hypotese (2011) viser også til repetisjon som et viktig element i språklæringsprosessen.

Fadumo: *Repetisjoner er bra. Første gang forstod jeg ingenting. Så jeg hørte igjen og igjen. Jeg forstår. Først er det vanskelig å forstå, og etter hvert er det bedre og bedre når jeg hører igjen og igjen. Da hører jeg også ord som jeg ikke forstår og som jeg må lære.*

Amina: *Det var veldig bra å jobbe med musikk, jeg likte det, fordi vi forstår, vi blir... forstår mer og mer, og det var noen ord som...eh..hva skal jeg si...når noen ord vi kanskje hørte de i fjor, men om musikk lærte vi mye.*

I intervjuene reflekterte deltakerne om læring og læreprosesser gjennom musikk. At vi har jobbet med den tekstlige strukturen i låter, med vers og refreng, har gitt dem en økt bevissthet for eventuelle repetisjoner av ord i en låt, som ved repetisjon av refrenget. Sangtekstene hadde også rim og rytme, og det kan være lettere å huske nye ord som rimer på andre ord. Rytmen i fraseringene kan også lette memoreringen av ordet.

Fadumo: *Jeg tenkte ikke sånn før. Jeg bare hørte på musikk og hørte noen ord, men jeg skrev de ikke ned. Men nå jeg lærte om at ordene er viktig å lære, jeg kan skrive og jeg kan lære flere ord og ting som rytme og refreng. Nå vet jeg mer om det.*

Zaid: *Jeg synes det er rart å synge uten rim. Da blir det litt kaos i sangen. Men med rim kan du lære fort. Som “rute”, “pute” og ord som rimer, det er lettere å lære nye ord. Og gjenta og gjenta, som refreng.*

Både Fadumo og Zaid bekrefter en økt bevissthet om ordlæringsprosessen gjennom bruk av rim og rytme i musikk.

5.2 Meningsinnhold, mestring og motivasjon

Tilbakemeldingene i intervjuene, og også underveis i gjennomføringen, var at deltakerne opplevde musikkaktivitetene som en motiverende arbeidsmetode. Jeg ville undersøke hva som var grunnen til dette, og etter å ha kodet og kategorisert fant jeg at det var motiverende for deltakerne fordi det opplevdes meningsfullt. For at opplevelsen skulle være meningsfull fordret det en viss forståelse av tekstene. Selv om deltakerne hadde ulike preferanser i forhold til musikksmak, var det noen faktorer som flere tok opp, nemlig tempo på låten, og at vanskelighetsgraden var passelig. Vygotskys (Bråten & Thurmann-Moe, 2002, s. 125) teori om den nærmeste utviklingssonen er en referanse her. Deltakerne opplevde best mestring og forståelse når musikken hadde et litt saktere tempo. Amina fortalte at hun synes det var vanskelig å lytte ut enkeltord i låter som går litt fort:

Amina: Jeg liker rolig musikk (...) Jeg forstår Admiral P. med “Snakke litt” ganske mye, men musikk blir så mye. Noen ord hører jeg ikke så mye hva er det, men med Silja Sol forstår jeg godt, fordi det er rolig musikk.

Deltakerne tenkte ikke bare på å forstå ordene. De ønsket også å forstå meningen bak ordene som er formulert som språklige uttrykk eller som språklige bilder. Ordene i teksten står i en kontekst sammen med de andre ordene, og det er den språklige konteksten som gir ordene mening. Ordenes mening kan også forekomme i en utenomspråklig kontekst, hvis de ikke står sammen med andre ord (Golden, 2014, s. 105). Begge disse kontekstene er viktige i tolkingen og meningsforståelsen av ordene. I tillegg tolker vi ordene ut fra vår egen bakgrunnskunnskap. Tamir fortalte om sin opplevelse av å forstå meningsinnholdet i sangtekstene.

Tamir: *Lett tekst med mening er bedre. Teksten må ha en enkel mening og ikke være for vanskelig for at vi skal lære av den. Hvis meningen er vanskelig blir det vanskelig å huske sangen. Nye ord er ok, men det er vanskelig mening som er problemet, ikke ordene. For eksempel å forstå uttrykket “følt meg fanget i tid og rom”. “Regn fra blå himmel” har også dypere mening og kan være vanskelig å forstå, og da må vi forstå meningen litt og litt.*

Å oppleve mestring er viktig i en læringsprosess. Malika fortalte i intervjuet om hvordan hun opplevde å mestre noe som hun først tenkte var vanskelig. Hun satte ord på hvordan hun opplevde prosessen. I sitatet under refererer hun til aktiviteten der de skulle lytte til Gabrielles “Regn fra blå himmel” og sette de oppklippede tekstbitene sammen i riktig rekkefølge.

Malika: *Det vi jobbet med i timen var veldig bra. Da vi skulle sette sammen de tekstbitene tenkte jeg at det var veldig vanskelig, jeg måtte bruke hjernen mye, for det gikk veldig fort. Jeg tenkte på hvordan jeg skulle klare å fikse, lytte og lime teksten. Men så begynte jeg å kjenne at kroppen tok imot og ikke bare hjernen, da ble alt mye lettere, hvis jeg bare brukte hjernen ble jeg sliten.*

At møtet med musikken kan vekke nysgjerrighet og interesse er et godt utgangspunkt for videre læring. Mestring og motivasjon henger sammen. Når vi føler mestring stimuleres motivasjonen. For å oppleve mestring og motivasjon er det viktig at det ikke oppleves for vanskelig, men at det vi jobber med er innenfor den nærmeste utviklingszone, som Vygotskys (1978) teori handler om. I intervjuene reflekterte Malika og Amina om hvilken av metodene de synes ga best læring.

Malika: *Jeg synes at måten vi jobbet med sangen til Silja Sol var best. Du får først bare litt tekst, du bruker hjernen til å tenke og må forklare. Det var mer spennende, vi går inn i oss, våre måter å tolke hva sangen handler om. (...). Jeg håper at vi fortsatt kan introdusere mer musikk, med de metodene vi har brukt, mest på den siste metoden. Jeg har ikke tenkt så mye på det, men etterpå har jeg tenkt mye på det. Jeg må forstå de språklige bildene, det er dypere mening, som uttrykket “regn fra blå himmel”. Det ser sånne små ting. Da blir jeg nysgjerrig.*

Amina: Jeg likte best metoden vi hadde da vi jobbet med Silja Sol sin musikk. Fordi først forstår vi hva den handler om, og vi føler, jeg tror det var den beste måten. Først forstå innholdet i sangen, og da er det lettere å huske ordene i sangen, det var best for meg.

I intervjuene kom det frem at det var arbeidsmetoden vi brukte i den siste undervisningsøkten som var den deltakeren mente ga best læringsutbytte. Måten vi jobbet med teksten og musikken til “Stemming” av Silja Sol, med fokus på tekstens mening, virket hensiktsmessig. Det videre arbeidet med ordlæring, rim og rytme så ut til å gi bedre læring når tekstens innhold var kjent. Videre har det også vært kommentert at låtens tempo var en faktor som var vesentlig for at de fleste likte arbeidet med denne låten best.

5.3 Arbeid med dialekter gjennom musikk

I situasjonsanalysen og i undervisningsøktene kom det frem at dialekter var et tema som mange elever ønsket å fokusere på. De synes at dialekter er vanskelig å forstå, og at bergensdialekten er vanskelig å oppfatte, spesielt fordi de opplever den som utydelig og at folk snakker fort. Det var stemming for å utforske om låter som synges på bergensk kan være en vei for å bedre forståelsen av bergensdialekten, og at man gjennom fokus på prosodi, dialektord og dialektuttrykk kan få en bedre forståelse.

I fokusgruppeintervjuet og i klassesamtalen fortalte en deltaker at han synes bergensere snakker fort og utydelig, og er vanskelige å forstå. Det er likevel ikke alle som deler den samme opplevelsen, om de til daglig er eksponert for bergensdialekt, for eksempel gjennom barnas dialektbruk. Lwam fortalte at hun lærte å forstå dialekt gjennom barna sine, men at det likevel ikke alltid er lett å forstå. Zaid og Tamir hadde også noen tanker om bergensdialekten:

Lwam: Jeg har barn og de har begynt å snakke bergensk dialekt så dialektord er ganske kjent for meg gjennom barna.

Zaid: *Det var nye ord som “kåken”. Men også andre ord, som “våken”, “ikkje”, “visje”, “nokke”. (...) Min sønn snakker hundre prosent bergensk. Jeg og min kone forstår ingenting.*

Tamir: *Når vi skal lære om bergensdialekten er det veldig nyttig med musikk.*

Dialekter har et annet språklig uttrykk enn lærebokspråket, og deltakerne ga uttrykk for at de ønsker å forstå det muntlige språket. Det kan også være andre faktorer som spiller inn, som sosiolekter, at det er mer muntlig språk i sangtekster, og at dialektuttrykk og slang kommer til syne. Fadumo fortalte at hun har hørt mye på Kari Bremnes, og at det er lett å oppfatte nordnorsk dialekt. Dette henger kanskje sammen med at Kari Bremnes har mange låter i litt sakte tempo, som letter utlyttingen og forståelsen.

Fadumo: *Jeg kjenner musikk på nordnorsk. Kari Bremnes. Det er en sang om Lofoten, om været i Nord-Norge, om forskjellig vær, om midnattsol og nordlys. Og jeg hørte hva som er populært i Nord-Norge. Hun synger tydelig, det er lett å høre. Hun sier “æ”, ikke “jeg”.*

I funnene kom det ikke tydelig frem om låter på dialekt hadde god effekt med musikk, men gjennom arbeid med låtene ble deltakerne eksponert for dialektord og prosodien i dialekten. Masterprosjektet er bare en smakebit på det som kan være et potensielt språklæringsfokus, og forbindelsen til fonologisk bevissthet kan i hvert fall gjøre seg gjeldende her. Det er mye forskning som viser hvordan musikk og prosodi henger sammen (Astésano & Schön, 2014; Mobbs & Cuyul, 2018; Patel, 2011; Terrell, 2012). Jeg har ikke funnet noe forskning på musikk og dialekter, men det kunne vært interessant å studere denne sammenhengen videre.

Amina gjorde også noen betraktninger om fonologisk bevissthet og musikk:

Amina: *Når vi leser er det kanskje noe som er vanskelig å uttale, det kan være noen bokstaver og lyder vi ikke har i mitt språk. Det er litt vanskelig, men i sang tror jeg det blir lett, fordi vi hørte den som synger og vi gjør sånn som han eller hun gjør og det blir lett, tror jeg. (...) I boken tror jeg kanskje vi må ha lang tid til å lære den bokstaven og lyden, for eksempel “ø”, men sangen hjelper.*

Det kan virke som om Amina har en forventning om at musikk hjelper. Det kan tyde på at en fonologisk bevissthet er en viktig faktor for at mer læring skjer.

5.4 Inspirasjon til å høre på norsk musikk

En av tankene mine for prosjektet var at hvis deltakerne finner norsk musikk som de liker å høre på, så kan de få mye språklig innputt hvis de utvikler seg til å være aktive lyttere til musikken. Når deltakerne har opparbeidet seg et verktøy til dette, tenker jeg at de etter hvert på egenhånd kan utvide vokabular, frasering, lytteforståelse og meningsforståelse gjennom musikk. Musikk man liker å høre på vil man ofte lytte til gjentatte ganger, og kanskje synge med på. I intervjuene spurte jeg deltakerne om deres tanker om dette. Tanken er at man kan finne paralleller til musikk sjangre som man liker fra før, i norsk innpakning og med norsk tekst. Amina fortalte om dette. I intervjuet snakket vi om arabisk musikk, og om musikken som Amina hadde vist til meg tidligere. Amina introduserte meg for den libanesiske artisten Elissa. Også Tamir, Lwam og Zaid hadde tanker om hvilken musikk de likte.

Amina: Jeg liker Elissa. Hun synger om følelser. Jeg likte Silja Sol sin musikk da jeg hørte den, og det minnet meg om Elissa.

Tamir: Jeg likte Gabrielle sin musikk veldig godt.

Lwam: Jeg liker Admiral P. Jeg har allerede funnet flere sanger med Admiral P på YouTube.

Zaid: Jeg så videoen med Admiral P på YouTube. Jeg så også video fra Gabrielle, hun var i Oslo. Det var en fin sang, "Fem fine frøkner", det er så fin sang. Jeg spilte den så mye hjemme at barna mine ropte at jeg måtte stoppe. Og han Admiral P, han snakker jo norsk sånn som oss!

Det å kunne kjenne seg igjen i en artist er en relevant faktor for å finne frem til en artist man liker å høre på. Det trenger ikke bare å være selve musikken, men at man kan identifisere seg med artisten på andre måter, som for eksempel at artisten har

minoritetsbakgrunn. Selv om man ikke forstår språket eller meningsinnholdet helt, kan musikk likevel påvirke følelsene våre. Det er forsket en del på sammenhengen mellom musikk og følelser, som viser hvordan opplevelsen av musikken kan kjennes på kroppen og påvirke våre kroppslige reaksjoner, selv om den språklige forståelsen uteblir (Brean & Skeie, 2019, s. 87). Zaid og Malika forklarer hvordan musikken de liker påvirker deres emosjoner:

Zaid: Jeg liker godt amerikansk musikk, i tillegg til arabisk musikk, og jeg synes at norsk musikk ligner mye på amerikansk musikk, bare på forskjellig språk. Jeg hører plutselig veldig fin musikk fra Norge, som Gabrielle. Alt stopper, det er reaksjoner fra kroppen (illustrerer gåsehud). Det er mange fine sanger.

Malika: Jeg er veldig glad i musikk, jeg hører mye på forskjellig musikk, tyrkisk, kurdisk, arabisk, norsk og engelsk, selv om jeg ikke forstår alle språkene. Jeg hører på musikken, men jeg skjønner ikke alt de synger. Noen ganger kan jeg grine av musikken, selv om jeg ikke vet ordene, liksom. Men man føler på en måte at musikken er trist, treffer følelsene, man griner eller blir glad. Jeg kan kanskje forstå noen ord, og kanskje litt om hva det handler om, men kan ikke ordenen de synger. (...) Når jeg hører på musikk tenker jeg ikke på tiden, eller stresser. Jeg blir rolig og koser meg med det jeg gjør når jeg hører på musikk.

På spørsmål om hvor de leter etter musikk, svarte alle at de finner det på YouTube, mens én av de seks som ble intervjuet svarte at hun bruker Spotify. Amina fortalte at hun har søkt på andre låter av Silja Sol, fordi hun likte den musikken. Tamir fortalte også at han synes det var nyttig for språklæringen å høre på norske låter, og at han begynte å høre på norsk musikk etter at det ble presentert i klassen.

Amina: Jeg har hørt på en annen sang av Silja Sol.

Tamir: Jeg følte det var så nyttig for å lære språk og jeg begynte å høre på norske sanger bare for 2-3 uker siden.

Fadumo: Jeg søker etter musikk på YouTube. Søker etter "norsk musikk", kan høre på ulik musikk der, og finne noe jeg liker.

Det er likevel ikke sikkert at musikkforskning på YouTube er lett for alle, og det kan være flere variabler som spiller inn. Det kan være vanskelig å orientere seg i all den musikken som er tilgjengelig. Man kan også få musikk tips fra andre. Dette kan være lærerens oppgave i starten, så kan de etter hvert utvide søkene sine, eller deltakerne kan dele musikk med hverandre. I klassen har vi i kjølvannet av prosjektet opprettet en *musikkbank* der jeg har begynt å dele musikk tips og artister som de kan høre på. Etter hvert kan deltaker komme med innspill som kan tas med i musikkbanken. Dette kan være en start, og deltakerne har kommentert at de ikke helt er klare for å finne ut av det på egen hånd ennå, men at det kan være mulig senere. Da jeg spurte om Fadumo ville høre på mer norsk musikk i fremtiden, svarte hun følgende:

Fadumo: Ja, jeg tror det. Men sånn som vi jobber her kan jeg ikke klare alene ennå. Jeg tror det er viktig at en som kjenner musikken kan hjelpe oss å finne musikk. Hvis vi gjør det mange ganger på skolen, så kan vi kanskje finne ut av det selv senere.

Å få inspirasjon til å høre på og oppsøke norsk musikk handler også om motivasjon. Det er en aktiv prosess å finne frem til musikk, finne musikk som man liker, og bruke den aktivt i språklæring. Uten motivasjon er det ikke sikkert at det er et vellykket løp. Men om det oppleves meningsfullt og at musikkens kraft i seg selv treffer, så kan ordene og teksten komme etter hvert om vi har et språklæringsfokus. Når vi hører på favorittmusikken vår, påvirker det følelsene våre (Brean & Skeie, 2019, s. 84), og det kan være en god mulighet til å også få språklig innputt. Denne utprøvingen av musikk som metode i andrespråklæring i dette korte prosjektet, er nok ikke tilstrekkelig for å gjøre alle deltakerne i stand til å på egenhånd finne norsk musikk de knytter seg til, men det kan være en begynnelse. Noen kan kanskje finne frem til musikk som de liker ved å navigere og søke etter musikk på YouTube, mens andre vil trenge mer støtte og flere musikkreferanser. Deltakerne så på språklæring gjennom musikk som noe verdifullt, motiverende og lærerikt på flere plan, både språklig og kulturelt. Jeg tror at om læreren tar initiativ til, og tilrettelegger for mer arbeid med musikk, enten jevnlig eller i prosjekt, så vil deltakerne etter hvert få en liten "plattform" med musikk som de kan bygge videre på, og etter hvert sannsynligvis kunne søke opp og finne sine egne norskspråklige musikkpreferanser.

5.5 Musikk, sosialt fellesskap og læringsmiljø

Musikk kan skape fellesskap, både gjennom felles opplevelser i klasserommet og det kan påvirke opplevelsen til deltakerne i arbeid med eller eksponeringen for musikken. Å synge sammen kan gi glede og styrke fellesskapet (Kreutz, 2014, s. 56). I tillegg har kjennskap til norsk musikk en kulturell verdi, i form av å være en kulturell referanse, noe som kan danne grunnlag for et fellesskap med majoritetskulturen. Engen og Kulbrandstad (2008, s. 273) skriver om hvordan minoritetsspråklige må utvikle en felles kompetanse med majoriteten om majoritetskulturens instrumentelle og erkjennelsesmessige aspekter, og LK20 viser til at felles referanserammer med majoriteten er viktig for den enkeltes tilhørighet til samfunnet (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 4). Deltakerne har gjort seg noen refleksjoner om opplevelsene med å bruke musikk i klasserommet:

Tamir: *Musikk reduserer nervøsiteten og setter en god stemning.*

Fadumo: *Jeg likte Gabrielle og Admiral P sin musikk med rytme, for da vil jeg danse. Kroppen vil bevege seg og det gir meg en følelse at jeg er glad og jeg forstår mye.*

I samtale med Fadumo refererte jeg til artisten Kari Bremnes sin musikk, som både hun og jeg har et forhold til. Vi snakket om at vi liker musikken hennes godt, og at vi begge har en tilknytning til Nord-Norge. At Fadumo har kjennskap til Kari Bremnes og hennes musikk er en kulturell referanse som hun kan bruke, for eksempel i samtale med andre, og ved å være Kari Bremnes-fan er hun i et fellesskap med andre Kari Bremnes-fans.

Fadumo: *Jeg bodde i Nord-Norge og der kjente jeg en samisk mann. Han likte å spille høy musikk da vi kjørte bil. Det var da jeg ble kjent med noen sanger av Kari Bremnes, og jeg lærte ord fra den sangen, som "ferge", "midnattssol" og sånn.*

Zaid delte en situasjon fra hjemlandet der han kjente på musikkens fellesskapskraft.

Zaid: *Jeg kan fortelle fra hjemlandet mitt. Jeg jobbet som sjåfør og møtte en gammel mann fra Armenia som jeg skulle levere varer til. Jeg hørte på armensk musikk i bilen, selv om jeg ikke kan språket, men min bestemor er armensk. Den gamle mannen likte*

dette og ville begynne å handle bare med meg i fremtiden. (...) Det er følelser om musikk uten problemer, som i himmelen, alt møtes i himmelen.

Fortellingen til Zaid er et eksempel på at anerkjennelsen av musikk kan knytte mennesker sammen. Selv om man ikke snakker samme språk, så kan en gjensidig interesse for musikken bygge broer og et fellesskap. Musikk kan med andre ord knytte oss sammen fordi vi deler følelser til musikken, på tvers av alder, språk, sosial status og kulturelle forståelser (Kulset, 2021, s. 62).

Da jeg spurte deltakerne om de likte å synge, og om de hadde lyst å synge sammen i klassen, var svaret ja fra de aller fleste. Mange fortalte at de likte å synge. Etter at vi hadde jobbet med låtene i timene inviterte jeg dem derfor til å synge med på sangen da vi spilte den på slutten av timen. Men selv om de sa at de ville synge, var det ingen som sang. I intervjuet spurte jeg Malika om hun liker å synge. Hun svarte at hun ikke hadde særlig erfaring med å synge, og at hun tenkte at å synge er noe hun ikke kan.

Malika: Nei, jeg kan ikke synge. Jeg har faktisk ikke prøvd å synge..eller jeg har prøvd litt nå, i dusjen. Men jeg prøver å ikke høre på stemmen min.

Denne uttalelsen viser at ikke alle har et lystbetont forhold til å synge eller til egen musikalitet, noe som Tiri Bergesen Schei (2011) omtaler som *stemmeskam*. Jeg utdyper dette med stemmeskam og musikalitet i drøftingskapittelet.

5.6 Min egen læring

I dette prosjektet har også jeg som pedagog fått ny innsikt som jeg har reflektert over. Et funn i analysen gikk ut på at deltakerne ønsket mer kjennskap til det lokale, eller det “nære” med bergensdialekten, det som de følte at de ikke behersket, og ikke har fått øvd seg nok på i vanlig undervisning. I klassesamtalen poengterte jeg at jeg faktisk snakker bergensdialekt selv, så de burde kanskje være kjent med prosodien i dialekten. Men deltakerne mente at jeg ikke snakket bergensk. Jeg snakket ikke den bergensdialekten som de strevde med å forstå. Jeg skjønner jo også hva de mener, fordi jeg som andrespråklærer tilpasser språket mitt med både taletempo og tydelig uttale, og jeg

bruker nok ikke så mange ordsammentrekninger og typiske dialektord. Dette burde jeg kanskje i større grad gjøre, altså eksponere deltakerne for mer muntlige bergensuttrykk og etnolekter, og det kan gjerne gjøres med utgangspunkt i låter på dialekt.

En interessant observasjon jeg gjorde var at Malika, som har den høyeste muntlige språkkompetansen i klassen, og som snakker med en uttale som ligner mye på bergensdialekten, er kanskje den av deltakerne som har mest innputt fra musikk. Hun fortalte at hun hører veldig mye på musikk og får mye språklig innputt. Selvsagt er det også andre faktorer som spiller inn her, men musikk kan være en av dem. Vi kan sammenligne hennes språkutvikling med “snøballeffekten”, som viser til hvordan små handlinger bidrar til større og større handlinger og til slutt gir stor forandring. Altså når hun stadig forbedrer uttalen sin gjennom mye innputt og fonologisk bevissthet, får det positiv effekt på uttalen.

Jeg tenker at det bør være lav terskel for lærere å bruke musikk aktivt i undervisningen, uten at man trenger spesiell kompetanse i musikk. Det skal være mulig for alle lærere å gjøre dette. Kanskje man kunne opprettet en kompetansebank, med egnede låter, fordi utvelgelsen av låter var en tidkrevende prosess. Det er ikke alle låter som egner seg like godt. Det kan være en fallgrube å la deltakerne foreslå musikk for hverandre uten å ha oversikt over de kulturelle referansene. I intervjuet med Zaid tok han opp denne problemstillingen. Han reflekterte over dette med å anbefale låter for andre, dersom innholdet ikke er så bra. *“Jeg så en musikkvideo, og plutselig var det nakne personer der. Det er jo ikke så bra å dele sånne ting.”* Det er jo klart at en kvalitetssikring av det man deler er lurt, i den grad det er mulig, også når det gjelder vokabularet i låtene.

Min opplevelse er at musikkdeling og kulturutvekslingen har vært veldig positiv. At det har vært en gjensidig deling av musikk tror jeg er viktig. Selv om det er norsk språk og kulturforståelse som er i fokus, tror jeg at det er viktig at musikken fra deltakernes hjemland også får oppmerksomhet, og at deltakerne kan presentere dem og bidra til å utvide vår musikalske horisont, selv om det ikke er direkte språklæring som er formålet. At læreren er nysgjerrig og spør hva tittelen på låten betyr, og hva som er meningsinnholdet, kan fungere som en modellering av det som er formålet med de norske låtene, selv om arbeidet med de norskspråklige låtene selvsagt er mer omfattende.

5.7 Oppsummering av funn

I analysearbeidet var det ikke bare funn av didaktisk karakter, men også funn som kan styrke koblingen mellom musikk og språk, og som kan være positivt for språklæring. I tillegg var det funn av kulturell art.

Deltakerne har svært begrenset kjennskap til norske artister og norskspråklig musikk. Det er få artister de kjenner til, og det er begrenset hvor mye norsk musikk de har hørt. Kanskje de har hørt noe på radio eller YouTube, men uten å ha noen referanser til hvilken musikk de har hørt på. Samtlige deltakere fortalte at de ikke har jobbet med musikk i norskopplæringen tidligere, med unntak av at de har hørt på julesanger. De har ikke jobbet systematisk med læring gjennom musikk. Deltakerne som hadde noe kjennskap til norsk musikk hadde fått det gjennom sine barn som går i barnehage og barneskole, eller tilfeldigvis via noen de kjenner. Dette mener jeg kan ses på som en mangel i språkopplæringen. Studier viser at musikk og språklæring er nært knyttet til hverandre, og da er det underlig at ikke dette har blitt mer tydeliggjort, både uttalt og gjennom didaktikk og metoder i andrespråksopplæringen.

Deltakerne var veldig positive til arbeidet med norske sangtekster i norskundervisningen. De trakk frem ordlæring og meningsforståelse som sentralt. At de var interessert i å lære mer om den lokale dialekten gjennom å høre på låter med artister som synger på dialekt, var et overraskende, men sentralt funn. Deltakerne poengterte også at låtens tempo var viktig, at tempoet ikke måtte være for fort, og at vanskelighetsgraden var passelig slik at de opplevde mestring. Deltakerne fortalte at de likte arbeidsoppgavene, og de synes det var motiverende og lærerikt. Selv om flere deltakere sa at de likte å synge, virket de likevel skeptiske til å synge med på sangene da de ble invitert til det. Flere av dem fortalte at de hadde hørt på norsk musikk på fritiden etter at vi gjennomførte undervisningen, og at dette hadde åpnet opp for en nysgjerrighet for norskspråklig musikk.

6: Drøfting

I dette kapittelet drøfter jeg kategoriene og funnene i lys av teorien og metoden som innrammet studien. I drøftingen har jeg delt kapittelet inn i fire hovedkategorier; språk, kultur, musikk og didaktikk, med hensikt å svare på problemstillingen og forskningsspørsmålene på en systematisk måte. På denne måten kontekstualiserer jeg funnene i gitte rammer. Musikk som metode står i fokus i denne studien, og jeg tilnærmer meg de ulike kategoriene gjennom et musikkmetodisk perspektiv. I språkkategorien drøfter jeg funn fra studien med fokus på selve språklæringen, og i kulturkategorien drøfter jeg noen av de kulturelle aspektene som kom til syne i analysen. I kategorien for musikk ser jeg spesielt på motivasjon og musisering, og i kategorien for didaktikk drøfter jeg noen av de funnene som jeg mener er nyttige å ha i en didaktisk verktøykasse når man skal bruke musikk som metode i andrespråksopplæring. Jeg knytter også funnene til prinsipper i læreplanen. I drøftingen begrunner jeg følgende problemstilling og forskningsspørsmål:

Hvordan kan musikk brukes som metode i grunnleggende norskopplæring for voksne språklige minoriteter?

1. Hva er deltakernes opplevelse av å bruke musikk i språklærings situasjoner?
2. Hvordan kan vi jobbe med læringsaktiviteter der musikk knyttes til språklæring og kulturforståelse?

Det første forskningsspørsmålet behandles hovedsakelig i kategoriene for språk, musikk og kultur, mens det andre forskningsspørsmålet er av didaktisk art og vil hovedsakelig bli behandlet under kategorien for didaktikk. Helt til slutt i kapittelet oppsummerer jeg sentrale prinsipper som har blitt drøftet, og som danner grunnlaget for et didaktisk verktøy, med tips og anbefalinger for å jobbe med musikk som metode i andrespråklæring.

6.1 Språklæring med musikkmetodisk perspektiv

Ordlæring var et sentralt funn i arbeidet med låtene vi brukte i undervisningen. Deltakerne ga uttrykk for at de lærte nye ord, uttrykk og fraser i låtene. At vi aktivt

lyttet til musikken i flere repetisjoner og jobbet med teksten, gjorde at det var lettere å memorere nye ord. I tillegg vektla deltakerne at låtene på bergensdialekt var en fin måte å både lytte til dialekten og å forstå dialektord.

6.1.1 Ordlæring

Et kompetansemål i læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter er at eleven skal kunne bruke strategier som støtter innlæring av språklig innhold, form og bruk i norsk (Utdanningsdirektoratet, 2020b, s.7). Jeg vil vise at læring gjennom musikk kan være en hensiktsmessig strategi her.

I teorikapittelet skrev jeg om ordlæring som en sentral del av å lære et nytt språk (Golden, 2014; Golden 2021). I sangtekstene vi jobbet med var det ikke bare ord og fraser, men også flere språklige bilder. Deltakerne som fortalte at de lærte nye ord i sangtekstene pekte på enkeltord, men også på språklige bilder. Vi brukte tid på å forstå metaforer og metaforiske uttrykk. Deltakerne sa at det var lettere å huske ordene når de var i musikken. Det er ikke vanskelig å forestille seg at det er tilfelle, men hvordan forsikrer man at de virkelig forstår ordene? Vi må ikke glemme at ordlæring er en omfattende prosess. For hva vil det si å kunne et ord? I ordlæring må innlærerne forstå både ordets formside og innholdsside (Golden, 2014, s.16). Generelt har andrespråksinnlærere et for utilstrekkelig ordforråd til at det dekker ordforrådet i lærebøkene (Golden, 2006, s. 117). Derfor er arbeid med ordlæring en stor del av skolehverdagen til en andrespråksinnlærer.

Ordlæring er som sagt en kompleks prosess, og i arbeid med sangtekstene kan man fokusere på ordene som fremtrer, og skape assosiasjoner og bevisstgjøring hos innlæreren. Et eksempel på assosiasjon fra arbeidet med Gabrielles “Regn fra blå himmel”, var da Tamir påpekte at han assosierte de nye ordene “tåken” og “kåken” med at han så for seg et bilde av tåke over et hus. I tillegg kunne han koble ordene med det tredje ordet i rim-parene i låten, “våken”, som var et ord han allerede kunne. Dette resonnementet var en metode han brukte for å huske både ordene og betydningen. I arbeid med låtene blir innlærernes oppmerksomhet rettet mot både ordets form og betydning. Ved å sammenligne metaforiske uttrykk på deltakernes morsmål, vil i mange tilfeller forbindelsen mellom de enkelte ordene og uttrykkene og de kognitive

strukturene som binder disse sammen, bli synlige. Deltakerens morsmål vil være en ressurs i denne prosessen (Golden, 2006, s. 125).

Det er en sammenheng mellom innlærerens ordforråd og tekstforståelse, og den knyttes til deres metakognitive og metaspråklige innsikt (Golden, 2014, s. 193). Gjennom arbeid med ordlæring oppøves forståelsen ved at innlærerne lærer ulike strategier, og lærer om ordenens form, innhold og bruk. Terrell (2012, s. 106) poengterer at når innlærerne blir bevisste på hvordan de kan bruke elementer i musikk og relatere dem til tale, enten analogt eller metaforisk, vil dette påvirke deres forståelse og lytteferdigheter.

I læreplanens overordnede del står det under “lære å lære” at eleven skal “reflektere over sin egen læring, forstå sine egne læreprosesser og tilegne seg kunnskap på selvstendig vis” (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s.11). Tao og Qxford (2014) viser til bevisstheten om hvordan man kan lære gjennom musikk og hvordan man kan bruke det som et verktøy for å lære språk. For mange deltakere var det nytt å knytte musikk til språklæring. Malika fortalte at ingen hadde vist henne denne metoden før, og hun hadde ikke tenkt på at det var en måte å lære på. I tillegg hadde hun heller ikke reflektert over, eller hatt kunnskap om, hvordan hjernen aktiveres med musikk. Jeg tror at en slik bevisstgjøring om de kognitive prosessene som knyttes til språklæring og musikk kan være fruktbare for innlærernes innsikt i ulike måter å lære på. Ut fra dette kan det virke som et paradoks at musikkens potensiale for språkinnlæring ser ut til å være lite utnyttet i andrespråksopplæring for voksne.

6.1.2 Dialekter

I kjerneelementet “språklæring” i læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter, er det formulert at elevene skal bruke språklæringsstrategier for å utvikle språkferdighetene sine, både språket som system og språket i bruk (Utdanningsdirektoratet, 2020b, s. 2). Læring gjennom musikk kan være en av flere språklæringsstrategier, slik jeg ser det. Språklæring med populærmusikk kan være et eksempel på læring om “språket i bruk”. Herunder, tenker jeg, kommer også dialekter, slang, språklige uttrykk og kulturelt betinget bruk av språket.

Dialektperspektivet ble synliggjort gjennom deltakernes tilbakemeldinger og ønsker gjennom prosessen. Det var et overraskende, men relevant funn at det var så stor interesse for dialekter og at det ble et styrende element i utvelgelsen av låter. Jeg finner ikke noen studier om dette, men det er et felt som er interessant for videre forskning. Et kompetansemål i læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter er at eleven skal “snakke norsk med funksjonell uttale” (Utdanningsdirektoratet, 2020b, s. 7). Det er med andre ord ikke et uttalt mål at deltakerne skal lære å snakke på dialekt, men det er tydelig for meg at de fleste har et ønske om å forstå den lokale dialekten.

Siden jeg ikke finner litteratur om dialekter, musikk og språklæring, støtter jeg meg til at forståelse av dialekter handler mye om øving og bevisstgjøring av ulike språklige elementer som tonehøyde, varighet, intonasjon og trening av “språkøret”. Kulset (2019, s. 46-47) trekker frem at det er lettere å lære seg et nytt språk dersom vi bruker “lyttemuskulene” aktivt. Jeg vil anta at en øving av lyttemuskulene også vil være hensiktsmessig for forståelse av prosodien i dialekter. Noen er gode på å oppfatte og gjengi språklyder, og vi sier gjerne at de har et godt språkøre. Området i hjernen som behandler lyden av både språk og musikk kalles *Heschl's gyrus* (Wong et al. 2008, s. 828). Det er dette området i hjernen som behandler prosodien, altså tonefallet og språkmelodien, så det er lett å forstå hvorfor dette området kan være avgjørende når vi skal lære et nytt språk, eller oppfatte prosodien i ulike dialekter. De som driver aktivt med musikk har større kapasitet i Heschl's gyrus (Wong et al. 2008, s. 828; Schön, Magne & Besson, 2004, s. 348). Kort oppsummert er det lettere å lære seg et nytt språk dersom vi bruker musikk aktivt. Sang trener lyttemuskulene om vi synger mye og ofte.

6.2 Kulturforståelse med musikkmetodisk perspektiv

Et sentralt funn i analysen var at deltakerne var opptatt av å forstå mening; både den språklige meningen i sangtekstene, den lokale språkkulturen gjennom bergensdialekten, og musikkens kulturelle forankring. Likevel har de ikke tidligere vært oppsøkende i å orientere seg i det norske musikkfeltet i særlig grad. Et av målene med prosjektet var, som tidligere nevnt, at deltakerne skulle få kjennskap til noen kulturelle referanser til majoritetskulturen. Her skal vi se litt på bakgrunnen for dette.

6.2.1 Kulturelle referanser til majoritetskulturen

I overordnet del i LK20 står det: “Innsikt i vår historie og kultur er viktig for utviklingen av elevenes identitet og skaper tilhørighet til samfunnet. Elevene skal lære å kjenne de verdiene og tradisjonene som bidrar til å samle menneskene i landet”

(Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 4). Videre står det at å ha “felles referanserammer er viktig for den enkeltes tilhørighet til samfunnet” (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 4).

Et funn i studien var at deltakerne var opptatt av å forstå meningen og konteksten til musikken. Å ha noe kjennskap til musikk som er kjent i hele landet kan være en måte å ha en felles referanse med majoriteten. Både historiske og kulturelle referanser der musikk er sentralt danner et grunnlag for en kulturforståelse. Musikk som vi assosierer med minnemarkeringer etter terrortragedier har hatt en fellesskapsbyggende, trøstende og dannende virkning på svært mange mennesker. Et eksempel er Karpes “Påfugl” som ble skrevet på grunn av 22. juli-terroren, og fremført under minnekonserten ett år etter. Nordahl Griegs “Til ungdommen” og Ole Paus sin “Mitt lille land” er også sanger som har blitt til i en historisk kontekst (Khrono, 2014). Disse sangene er knyttet til historiske hendelser i Norge der musikk har hatt en samlende effekt. Barrett (2015, s. 138) skriver også om musikkens betydning i samfunnet, hvordan musikken kobler mennesker sammen, og påvirker minner og relasjoner mellom mennesker.

6.2.2 Kulturforståelse gjennom autentisk musikk

Selv om deltakerne på grunnskole for voksne ikke får opplæring i musikkfaget, mener jeg at det likevel er naturlig å trekke inn elementer fra læreplan i musikk. Dette er fordi fagfornyelsen sier noe om kjerneelementet *kulturforståelse*, som er relevant å reflektere over når vi trekker musikk inn i norskfaget, og som sier noe om kulturforståelsen som grunnlag for å bruke musikk i undervisningen. I læreplan i musikk kan vi lese følgende:

Kjerneelementet kulturforståelse handler om hvordan sangen og musikken elevene utøver, lager og opplever, er forankret og har betydning i kulturen den springer ut av. Å kunne forstå egne og andres musikalske uttrykk, å utøve, å lage og å oppleve musikk både forutsetter og bidrar til kulturell kompetanse. (...) Musikkens mening skapes når musikk brukes i sosiale sammenhenger, og musikk gir mening til sosiale hendelser og ritualer. (Utdanningsdirektoratet, 2020c, s. 3).

Bakgrunnen for at jeg valgte å bruke populærmusikk i dette prosjektet var at det skal gjenspeile musikken som er “der ute” i majoritetskulturen. Tekster i populærmusikken er *autentiske* tekster som “reflect a naturalness of form, and an appropriateness of cultural and situational context that would be found in the language as used by native speakers” (Rogers & Medley, i Peterson, 2001, s. 95). Mobbs og Cuyul (2018) trekker frem viktigheten av å bruke autentisk musikk slik at innlærerne får en realistisk tilnærming til kulturen når man jobber med musikk i andrespråksopplæring. “When language learning is introduced within a cultural framework, it becomes contextualized” (Mobbs & Cuyul, 2018, s. 24). Det er nyttig å bruke sanger i en kontekst fordi de gjenspeiler livs- og samfunnssituasjoner. “(...) songs in particular reflect and comment on key social, political and historical issues” (Arleo, 2000, s. 11).

Sanger gir tilgang til kulturell informasjon, og de bringer mangfold inn i klasserommet når vi belyser ulike musikalske uttrykk, både fra ulike musikksjangre (reggae, pop og visepop), og gjennom at deltakerne presenterer musikkuttrykk fra sine kulturer. Mobbs & Cuyul (2018, s. 24) understreker at det er nødvendig i andrespråkslæring å utvikle en aksept for andre, og det kan bidra til at innlærerne forstår ulike typer kulturelle uttrykk. I klassen gjorde vi dette. Før vi satte i gang med prosjektet delte deltakerne musikk fra sine hjemland, og de presenterte musikken og artistene for resten av klassen. En slik deling er i tråd med utforskning av kunst- og kulturuttrykk fra ulike land og kulturer, slik det står i læreplanen for grunnleggende norsk for språklige minoriteter (Utdanningsdirektoratet, 2020b, s. 3). For meg var det viktig at fokuset ikke utelukkende var på norsk musikk, selv om det selvsagt var et mål i forhold til språklæring. Men å inkludere deltakernes musikk på deres morsmål var en måte å dele musikk og anerkjenne mangfoldet av musikkuttrykk fra ulike kulturer. Dette støttes av opplæringslovens formålsparagraf som blant annet sier at “(...) Opplæringa skal gi innsikt i kulturelt mangfold” (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 2).

I andrespråkssammenheng kan innlærerne få tilgang til autentisk musikk som representerer forskjellige befolkningsgrupper som de møter i samfunnet, og de vil bli bedre på å gjenkjenne og forstå disse befolkningsgruppens identiteter (Mobbs & Cuyul, 2018, s. 24). Peterson (2001, s. 89) bruker begrepet “global listening”, som refererer til lytteaktiviteter med autentisk språkbruk, og at andrespråksinnlærere på et mellomnivå trenger å bli eksponert for ulike varianter av naturlig bruk av språket. De

må ikke bare høre et forenklet og tilpasset språk. I “global listening” er det ikke et mål å forstå alt, men at innlærerne kan forstå ideen, temaet eller situasjonen (Peterson, 2001, s. 92). Mobbs og Cuyul (2018, s. 25) viser til språktrekk som kommer til syne i dialekter, og at innlærerne blir eksponert for ulike talemåter. Gjennom “global listening” kan innlærerne få en bedre forståelse for sangenes mening og kontekst, og dette var en av metodene vi brukte i prosjektet i klassen.

6.2.3 Musikk i kontekst

I møte med den norske musikken opplevde jeg at mange ble nysgjerrige på både låtens kontekst, hvem artistene var, og artistenes bakgrunn. Jeg hadde valgt ut én artist med minoritetsbakgrunn, og videre var det to bergensartister som deltakerne fikk kjennskap til i prosjektet. Tao & Oxford (2014) trekker frem musikkens kulturelle kontekst for å fremme forståelsen for kulturen. Både sangteksten, musikken og kulturen er knyttet sammen, og kulturforståelse kan gi innlæreren en bevisstgjøring om musikk og musikkstil. I studien refererer de til hiphop-kulturen der man må forstå den kulturelle konteksten for å kunne forstå til det fulle, og at en dybdeforståelse kan hjelpe innlæreren til å være engasjert og begeistret i språklæringen (Tao & Oxford, s. 119). Barrett (2015, s. 138) påpeker at det er lite faglitteratur som vektlegger musikk og språk som en kulturell konstruksjon, og argumenterer for større vekt på kontekstualisering i andrespråkspråksutvikling. En slik dyp kulturforståelse for en musikk sjanger er sannsynligvis en lengre prosess når vi bruker musikk i andrespråksundervisningen, og jeg tror det krever en genuin musikkinteresse hos deltakerne for at det skal skje. Musikkinteresse vil nok derfor være en individuell faktor hos den enkelte innlæreren. Vi må likevel ta høyde for at noen deltakere kan være interessert i musikk og kan utfordres til å dykke dypere inn i sin favorittsjanger, med norskspråklig musikk. Tanken er at hvis man for eksempel liker reggaemusikk, så kan man orientere seg i norskspråklig reggaemusikk.

Min oppfatning av deltakerne i denne studien er likevel at de ikke har vært oppsøkende til norsk musikk, selv etter flere års botid i Norge, ettersom de hadde svært lite kjennskap til norsk musikkultur, norske låter og artister. Mange har vært tilfreds med å høre på musikk fra hjemlandet. Dette kan ses i sammenheng med deres bakgrunn for å komme til Norge. De fleste har flyktet fra sine hjemland, og da kan musikken fra

hjemlandet føles ekstra viktig. Det er kanskje vanskelig å orientere seg om norsk musikk uten at man har noen som viser vei. Det kan kreve at man er tilstrekkelig interessert, og at det oppleves som hensiktsmessig. I dette prosjektet var hensikten å orientere deltakerne om norsk musikk, og hvordan bruk av musikk gir en bedre forståelse for språket og kulturen. Jeg tenker at dette prosjektet derfor kan være en en kick-off for deltakerne for å lære språk og kultur gjennom musikk.

6.3 Musikk med musikkmetodisk perspektiv

Deltakerne i studien ga uttrykk for at de opplevde at det var inspirerende og motiverende å bruke musikkaktiviteter i språklæringen. Jeg legger særlig vekt på å drøfte motivasjonsfaktoren i dette delkapittelet, og belyser hvordan deltakerne opplevde sin musikalitet i samhandling med andre, forankret i et sosiokulturelt læringsssyn.

6.3.1 Motivasjon for læring

I læreplanverket står det at “skolen skal legge til rette for læring for alle elever og stimulere den enkeltes motivasjon, lærelyst og tro på egen mestring” (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 14). En legitimering for å bruke musikk som metode i undervisningssituasjoner er at musikk er internasjonalt, finnes i alle kulturer, og alle har et forhold til musikk på et eller annet plan, selv om de ikke spiller instrumenter selv. Musikken har evne til å sette oss i samme følelsesmessige tilstand som andre, i en felles opplevelse. At musikken raskt og ordløst kan forene oss følelsesmessig er helt unik (Brean & Skeie, 2019, s. 84).

Patels (2011) OPERA-hypotese, som vi ble kjent med i teorikapittelet, viser til at musikktraining bedrer språklige evner fordi det er overlapping mellom det hjernenettverket som prosesserer musikk og det som prosesserer språk, og at nettverket i hjernen blir aktivert av musikk. OPERA viser til overlapping, presisjon, emosjon, repetisjon og oppmerksomhet (attention). Emosjon er en av faktorene som forklarer hvordan vi lærer språk med musikk. Musikk utløser emosjoner, og gjør oss i bedre stand til å lære. Sammen med repetisjon og oppmerksomhet, kan positive emosjoner av musikk danne et grunnlag for språklæring (Patel, 2011, s. 8).

For å lære noe må vi være motiverte. Motivasjon handler om trivsel, interesse og læringsglede, og motiverte mennesker er ofte engasjerte. Musikken kan utløse positive emosjoner, og vi husker bedre når innputten engasjerer oss personlig og følelsesmessig (Patel, 2011, s. 1). Kulset (2019) viser til *de limbiske strukturene* i hjernen. De limbiske strukturene er et system i hjernen som behandler minner, hukommelse og følelser, og omfatter følgende deler av hjernen: *amygdala* (vår følelsesmessige hukommelse), *hypothalamus* (koordinatoren for følelsesutbrudd) og *hippocampus* (arkivaren). Det er altså viktig å spille på lag med amygdala i læringssituasjoner, fordi det er lettere å lære noe når vi føler oss bra (Kulset, 2019, s. 52). Det handler altså om å være mottakelig for læring, og ikke være i en stresset situasjon, føle frykt eller stress, noe som er en aktuell situasjon for vår deltakergruppe. Traumer og stress er ikke uvanlig hos mennesker med flyktningbakgrunn. Her viser jeg også til uttalelsene fra Tamir som poengterte at musikken gir en god atmosfære og mindre nervøsitet. Malika fortalte også at hun blir rolig og ikke stresser når hun hører musikk. Fordi musikk påvirker emosjonene våre har den en viktig plass i enhver læringssammenheng siden den har en iboende kraft til å skape positive situasjoner. Dette resonnementet kan være forklaringen på at deltakerne i klassen ble så motiverte og synes det var en god måte å lære på. Amygdala ble aktivert, deltakerne ble følelsesmessig engasjert av musikken, noe som åpnet opp for læring.

6.3.2 Å finne sin norske favorittmusikk

Hva skjer når vi lytter til vår favorittmusikk? Vi kan oppleve flyt, avslapping og ro (Brean & Skeie, 2019, s. 84). Musikk vi liker å høre på, kan påvirke oss på en positiv måte. I musikkterapi har musikk vist seg å ha innvirkning på regulering av følelser (Skånland, 2013). DeNora omtaler bruken av musikk og velvære, og effekten av musikk som et av de viktigste sosio-musikalske forskningsområdene (DeNora, 2013, s. 1). Vi kan bli stimulert eller aktivert alt etter hva slags musikk vi velger og hva vi ønsker å oppnå, som for eksempel følelsen av at man bare *må* danse når man hører sin favorittsang. I studien var et av formålene med å introdusere norsk musikk at deltakerne skulle finne frem til norsk musikk som de liker å høre på. Hensikten med dette var at de da kunne finne musikk som de vil velge å høre på, ikke bare i undervisnings-sammenheng, men også på fritiden. Flere av deltakerne i studien sa at de likte en eller flere av låtene vi brukte i prosjektet, og hadde funnet frem til flere av låtene til den artisten de likte best. Når deltakerne finner musikk de liker vil de høre på den flere

ganger, og gjennom repetisjoner vil de også få mye språklig innputt. Kanskje vil de etter hvert prøve å synge med. Dette underbygger et av poengene mine; at hvis deltakerne finner sin norske favorittmusikk som engasjerer, kan det påvirke til positive limbiske strukturer og et godt utgangspunkt for å lære.

6.3.3 Fellesskapsmusisering

Å lytte til musikk kan være god språktrening, men å utøve musikk sammen er et annet nivå i språklæringen, der innlærerne får øve på tonehøyder, varighet og intonasjon i målspråket (Barrett, 2015, s. 1). En del av prosjektet var å praktisere språklig utputt gjennom å synge. Å synge sammen er en måte å musisere sammen på, som gir glede og styrker fellesskapet. Felles sang i klassen kan være en form for fellesskapsmusisering, som på engelsk omtales som *community music*. Community music er et begrep som viser til fellesskapsmusisering der prosessen, og ikke produktet, står i sentrum (Kulset, 2021, s. 121). Selve definisjonen av community music kan være komplisert å få tak i fordi den er så omfattende. Higgins (2012) viser til en bred forståelse av community music. Han viser til en aktiv deltakelse i musikkproduksjon i et fellesskap med andre, og at det er en tilnærming til aktiv musikkproduksjon og musikkunnskap utenfor en formell undervisningssituasjon (Higgins, 2012, s. 3-4). Det frivillige aspektet i musikk er et element i community music. Likevel er det vanlig med en musikalsk leder, eller fasilitator, som tilrettelegger for aktivitetene.

Poenget med å vise til community music i denne sammenhengen, er at musikkaktivitetene knyttes til et fellesskap. Når vi skal synge sammen i klasserommet, er det ikke resultatet eller produktet vi fokuserer på, men selve aktiviteten. Her vil jeg også vise til *musicking*, som er et begrep utformet av musikkviteren Christopher Small (1998). Med *musicking* fokuserer Small på handlingsaspektet i musikalske praksiser. Han poengterer at musikk ikke er en ting eller et substantiv, men noe vi gjør, altså handlinger der vi deltar aktivt i et fellesskap (Odendaal et al., 2014, s. 162). Det er prosessen og relasjonene mellom deltakerne som er i fokus. Å synge, eller musisere, spiller ofte en sentral rolle i arbeid med marginale og utsatte grupper som integrering av innvandrere. Kulset (2021, s. 122) hevder at fellesskapsmusisering vil kunne være til stor hjelp for barn med et annet morsmål enn norsk når de skal lære norsk. Jeg vil anta at det samme prinsippet gjelder for voksne andrespråksinnlærere.

6.3.4 Oppfatninger om musikalitet

Et av funnene i studien var at deltakerne var positive til å synge sammen i klassen, men da vi skulle synge med på låtene vi hadde jobbet med, var det ingen som sang. Jeg har reflektert over mulige grunner til dette. Kan det være at de ikke så på seg selv om musikalske nok? Å ha en *negativ musikalsk identitet* knyttes til ideen om at man ikke er musikalsk, og ikke tør å synge av frykt for at det ikke skal høres fint ut (Kulset, 2021, s. 34). Schei (2011) har lansert begrepet *stemmeskam* og viser til at det ikke er alle mennesker som har et lystbetont forhold til sang eller egen musikalitet. Å ha stemmeskam beskriver en tilstand som mange føler på; den ubehagelige følelsen av at man produserer lyder som er stygge eller latterlige (Schei, 2011, s. 86). Dette fenomenet gjelder både lærere så vel som mannen i gata. Det rammer til og med utøvende sangere. Malika fortalte i intervjuet at hun aldri hadde sunget, og at hun ikke kunne synge. Kan det være at hun følte på en negativ musikalsk identitet? Likevel er Malika en som aktivt lytter til musikk, og hun har tilegnet seg et norsk talespråk som ligger tett opp mot bergensdialekten. Jeg tror derfor at hun *er* musikalsk, og at hun har et godt utviklet språkkø, men at hun kanskje ikke har så mye erfaring med å musisere.

Forestillingen om menneskers musikalitet har endret seg fra forestillingen om det musikalske geniet på slutten av 1800-tallet, til den oppfatningen at musikalitet noe iboende i alle mennesker (Kulset, 2021, s. 22-24). De fleste musikkforskere er i dag enige om at musikalitet er noe alle mennesker er født med, men at evnen til å bruke musikaliteten kan øves opp, og dermed avhenger av miljøet man vokser opp i. Mange av dem som mener at de ikke er musikalske har kanskje en forestilling om at musikalitet handler om musikalsk begavelse, eller at man kan utøve musikk på et høyt nivå.

Sosialantropologen John Blacking har gjort seg bemerket med boken *How Musical is Man?* (1973) der han argumenterer for at musikalitet er noe alle mennesker har, i likhet med språk. Han hadde studert ikke-vestlig musikkultur og skrev om deres syn på musikalitet som en naturlig del av det å være et menneske. Blacking omtaler musikk som “humanly organized sound” (Blacking, 1973, s. 32). Han benekter ikke at noen kan være bedre enn andre til å utøve musikk, men vektlegger at det er de sosiale strukturene i musikken som er i fokus.

Jon-Roar Bjørkvold (2005) tar opp tematikken om “barnsdomsbruddet” i boken *Det musiske mennesket*, der den lekende musikaliteten hos barn møter motstridende

paradigmer i skolekulturen. Han poengterer at det naturligvis finnes unntak, men at det er karakteristiske trekk ved skolekulturen som kolliderer med barnets frie musikalitet. Barnet kan møte krefter som skiller mellom å være musikalsk og ikke-musikalsk, og å synge fint og synge stygt (Bjørkvold, 2005, s. 141-144). Dette kan være faktorer som påvirker mennesker til å oppfatte sin egen musikalitet som negativ, som Kulset (2021) refererer til.

En annen mulig grunn til at deltakerne i klassen ikke sang kan være at de ikke følte at de kunne sangen godt nok, og at de ikke hadde fått øvd tilstrekkelig. Tilbakemeldinger fra deltakerne var at de ønsket mer tid til å jobbe med låtene, for å lære dem bedre. Det var kanskje for mye forventet at de skulle kunne synge med, om enn bare på refrenget, uten at vi hadde automatisert og memorert tilstrekkelig. Patels OPERA-hypotese (2011) om repetisjon er vesentlig her. Vi lærer gjennom de naturlige repetisjonene musikken gir oss. Alle som skal lære seg et nytt språk må øve. Man kan øve opp både ord, fraser, intonasjon og setningsoppbygging. Det er bare ved å øve at vi får lagret informasjon i langtidshukommelsen. Jo flere ganger vi gjentar noe, desto bedre husker vi. Arleo (2000, s. 8) trekker frem musikkens verdifulle mulighet til repetisjon, uten at det blir kjedelig, og legger særlig vekt på refrengene i en sang som en god måte å øve språket på. Tidsrammen for prosjektet var dessverre litt for knapp til at vi fikk fokusert mer på å synge. Hadde vi fått tid til å repetere mer og bedre kunne kanskje allsangen ha fylt klasserommet.

6.4 Didaktikk med musikkmetodisk perspektiv

Når jeg skal se på masterprosjektet fra et didaktisk perspektiv vil jeg trekke frem noen relevante funn som kan ha betydning for den didaktiske praksisen når man bruker musikk som metode i andrespråksundervisning. Flere av synspunktene fra deltakerne peker mot låtvalget og hvilke premisser som bør være førende for å velge låter som fungerer godt. Deres tilbakemeldinger var blant annet at låten ikke bør ha for raskt tempo, og teksten bør ikke være for vanskelig. Jeg skal se nærmere på prosessen med låtvalg. I tillegg vil jeg ramme inn den didaktiske praksisen i Vygotskys læringsteori, og knytte den til lærelyst og deltakermedvirkning.

6.4.1 Deltakermedvirkning og lærelyst

I læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter heter det at læreren skal “legge til rette for elevmedvirkning og stimulere til lærelyst” (Utdanningsdirektoratet, 2020b, s. 8). For at en undervisningsøkt skal stimulere til lærelyst mener jeg at den ikke må oppleves for vanskelig for deltakerne. Deltakernes ønske om at låten ikke måtte ha for raskt tempo, og at teksten ikke måtte være for vanskelig tyder på dette. Denne oppfatningen støttes av Vygotskys teori om den nærmeste utviklingssonen (Berggren & Tenfjord, 1999, s. 359), og kan relateres til at avstanden mellom det innlærerne kan fra før og det de skal lære må være innenfor rekkevidde. Etter hvert som man lærer, kan den nærmeste utviklingssonen flyttes videre. Jeg tenker at det kan være en god løsning å begynne enkelt og øke vanskelighetsgraden etter hvert. En slik tilrettelegging som læreren gjør kan også forstås som stillasbygging, et metaforisk prinsipp som Jerome Bruner utviklet ut fra Vygotskys teori om den nærmeste utviklingssonen (Øzerk, 2002, s. 115). Stillasbygging handler om å bygge bro, eller “bridging the gap”, mellom det innlæreren kan, og det som skal læres. I undervisningen bør man også passe på å ikke “gro fast” i ett bestemt læringsmønster, men ha rom for å trekke inn ulike musikkjangere slik at deltakerne blir kjent med flere typer musikalske uttrykk, som de kan relatere sin musikksmak til.

Å jobbe med musikk og språklæring i et fellesskap der den enkelte utvikler språket på et individuelt nivå, på bakgrunn av de kognitive prosessene som oppstår i den sosiale samhandlingen, er også tuftet på Vygotskys ideer (Dysthe & Igland, 2001, s. 76). Deltakerne la frem at de ønsket mer tid til å gå i dybden på låtene, og ha tilstrekkelig tid til å repetere og memorere. I en slik prosess må de bruke språket aktivt. I følge Vygotsky (Øzerk, 2002, s. 99) er det nettopp denne aktive bruken av språket som redskap for tenking som er grunnlaget for læring, og en aktiv bruk av språket er viktig for innlærernes ord- og begrepslæring og kulturforståelse.

6.4.2 Faktorer som underbygger bruk av musikk i andrespråksklasserommet

Som tidligere nevnt er forskning på musikk og språklæring et relativt nytt felt, og det gjenstår å samle mer empiri rundt de teoriene som er presentert i forskningen (Patel, 2011, s. 11). Hva er gode grunner til å bruke musikk som metode i språklæringen? Jeg har tidligere knyttet musikk til motivasjon for læring, og som en måte å aktivere

nettverkene i hjernen. Mobbs & Cuyul (2018, s. 28-29) poengterer at musikk er noe som appellerer til alle, inkludert andrespråksinnlærere. De hevder at det kan være utfordrende å holde andrespråksinnlærere engasjerte, og da kan det fungere å bruke musikk som verktøy for å inspirere. Videre peker de på at å bruke sang i undervisningen i andrespråk er en fordel for språkutvikling, eksponering for kultur og mangfold, i tillegg til å eksperimentere med multimodale uttrykksmåter og kommunikasjon.

Arleo (2000, s. 11) argumenterer for bruk av musikk i fremmedspråklæring, som her også samsvarer med en andrespråklæringssituasjon. Musikken gir positiv og avslappet atmosfære i klasserommet, og påvirker emosjonene til innlæreren. Fra et lingvistisk syn kan sanger være nyttige for lytteforståelse og ordlæring. I tillegg er det en god måte å øve på uttale, spesielt prosodi, og å jobbe med grammatikk. På det kognitive planet påvirker musikken både korttids- og langtidsmminnet fordi musikken “sticks to the brain”, altså gjør det lettere å huske ordene og frasene. Musikk er en integrert del av kulturen, og reflekterer relevante sosiale, politiske og historiske elementer, som bidrar til kulturforståelse. Til sist, fra et pedagogisk ståsted, kan musikk åpne opp for autentisk kommunikasjon og diskusjoner der innlærerne utveksler sine meninger og tolkninger.

Det er mange måter å bruke musikk og musikkaktiviteter i språklæring. Jeg har brukt et lite utvalg av musikkaktiviteter i denne studien. Mobbs & Cuyul (2018) foreslår blant annet ulike måter å skrive egne sangtekster. De belyser også hvordan sang og musikk kan brukes til ulike deler av språklæringen, og at ulike sanger kan passe til ulike formål; uttaletrening, grammatikk, øve lytte- og leseforståelse, øve lese- og taleflyt, og kritisk tenking. Om man underviser grammatikk, har fokus på nøyaktighet og flyt, eller har uttaletrening, så er det en passende sang for alt, på alle nivå; både begynnere og viderekommende. Musikk er et strategisk valg som øker innlærernes motivasjon og bevissthet i klasserommet, og for innlærerne er musikk en måte å få tilgang til autentisk materiale fra en kulturell kontekst (Mobbs & Cuyul, s. 29).

6.4.3 Utvelgelse av låtmateriale

Det språklige og kulturelle innholdet i låtene er viktig i utvelgelsen av godt låtmateriale. Selv om jeg har valgt å bruke populærmusikk i denne studien, er det mulig å bruke

andre musikkjangre. Dette må tilpasses innlærerne, deres nivå i norsk, og en eventuell kobling til kulturelle kontekster.

Gjennom prosjektet valgte jeg låter basert på informasjon som kom frem i situasjonsanalysen. Etter den siste undervisningsøkten, der vi jobbet med låten “Stemming” av Silja Sol, ga de aller fleste deltakerne tilbakemelding at denne låten fungerte best, særlig på grunn av tempoet, men også på grunn av teksten. Kanskje var det bare et passende låtvalg, eller så var det kanskje deltakerne som hadde blitt flinkere til å lytte aktivt til musikken. Deltakerne ga også tilbakemelding om at grundig arbeid med tekstforståelse var viktig, og at måten vi gjorde dette med låten “Stemming” var lærerik. Jeg synes utvelging av låter var krevende, særlig fordi jeg måtte passe på at teksten var passende, både innholdsmessig og språklig, i tillegg til at jeg ville finne en låt som passet til deltakernes ønske om bergensdialekt. Å bruke sanger i riktig tempo var også noe som var viktig for deltakerne. Sang senker tempoet i talespråket, som jeg har skrevet om i teorikapittelet. Strømmen av ord deles inn i kortere fraser, og vokalene blir lengre slik at det er lettere å oppfatte hvert ord (Kulset, 2019, s. 91).

Mobbs & Cuyul (2018, s. 23) tar opp låtvalg som en sentral faktor for vellykket språkundervisning med musikk. De hevder at innlærerne har størst utbytte når en passende sang er valgt ut, og lister opp ti faktorer som læreren kan navigere etter i valget av passende sanger:

- 1) Innhold: Passer sangens tema til undervisningen?
- 2) Tydelig tale: Kan innlærerne oppfatte og forstå teksten?
- 3) Alder: Sanger med mye gjentakelse kan passe bra til yngre innlærere (eller til innlærere med lavt norsknivå), mens tankevekkende innhold kan passe for voksne.
- 4) Tempo: Har sangen et passelig tempo?
- 5) Vokabular: Passer vokabularet til undervisningen?
- 6) Grammatikk: Er det noen grammatiske strukturer i sangen man kan studere, og som passer til undervisningen?
- 7) Idiomer: Hvor mye idiomatisk språk er det i sangen, og skal man fokusere på disse?
- 8) Popularitet: Har deltakerne ønsker i forhold til hvilke sanger de liker?

- 9) Kulturell sensitivitet: Passer sangen til den kulturelle normen hos deltakerne? Representerer sangen en mulighet til å utforske tema om kultur, diversitet og multikulturalisme?
- 10) Støtende tekst: Vil man kanskje unngå sanger med “explicit lyrics”?

Disse faktorene opplevde jeg som en god veiledning i prosessen med å velge passende låter til undervisningsøktene. Som et resultat at arbeidet med låtvalg opprettet jeg en musikkbank på en plakat som jeg hang opp i klasserommet. Tanken var at etter hvert som jeg introduserte låter i undervisningen kunne vi føre dem opp i musikkbanken. Jeg laget også en musikkbank for låter på andre språk der vi skrev opp artister og låter som de andre deltakerne presenterte på sine språk. Begge disse musikkbankene er bidrag til at innlærerne kan utvide den musikalske og språklige horisonten. En slik musikkbank kan også være til nytte for andre lærere, slik at prosessen med utvelgning av passende låter blir mindre tidkrevende.

Som tidligere nevnt bør bruk av musikk som metode i språklæring ha en lav terskel, og være noe som alle lærere kan bruke, selv om de ikke har musikkfaglig bakgrunn. Mange lærere vil kanskje vegre seg på grunn av manglende musikalsk trening, men det bør ikke være en stopper, man må bare finne passende sanger som gjør at innlæreren kan ha en god læringsopplevelse. Kvaliteten på lærerens sangstemme, eller stemmeskam, må ikke være til hinder for at deltakerne kan bruke musikk i språklæringen (Mobbs & Cuyul, 2018, s. 24).

6.5 Oppsummering og anbefalinger

I utdanningsfeltet er det behov for forskning som er relevant for undervisningsfeltet, og didaktisk design forskning (DDF) er en forskningsmetode for dette (Plomp, 2007, s. 32). Etter å ha forsket med DDF har det resultert i noen anbefalinger for hvordan jeg bør jobbe med den didaktiske tilnærmingen med musikk som metode i andrespråklæringen. Med andre ord er det en normativ tilnærming til undervisningspraksisen. Mitt masterprosjekt har ikke mål av å være et fullverdig DDF-prosjekt, blant annet fordi omfanget jeg har forsket på er for lite, men jeg har vært inspirert av denne metoden. I forhold til å presentere det optimale didaktiske designet som resultat, tar jeg det litt ned.

På grunnlag av funn, teori og refleksjoner i drøftingen, vil jeg derfor oppsummere dette kapittelet med noen anbefalinger som jeg har kommet frem til, sett i lys av forskningsspørsmålene.

6.5.1 Belysing av forskningsspørsmålene

Når man bruker musikk som metode i grunnleggende norskopplæring hos voksne språklige minoriteter, vil jeg først se dette i lys av det første forskningsspørsmålet i problemstillingen: *Hva er deltakernes opplevelse av å bruke musikk i språklærings situasjoner?* I dette prosjektet har musikk vist seg som en motivasjonsfaktor og en ny måte for deltakerne å jobbe med språklæring. Tilbakemeldingene viste at de synes det var meningsfullt og lærerikt. Særlig vektla de ordlæring og dialektforståelse som sentralt. Herunder er det arbeid med prosodi, dialektord og dialektuttrykk som jeg vil trekke frem som fokusområder i arbeidet med sanger på dialekt. Interessen for dialekter og meningsforståelse er også en innfallsvinkel til kulturforståelse av majoritetskulturen, både den nasjonale og den lokale kulturen.

En didaktisk tilnærming på problemstillingen viser seg i det andre forskningsspørsmålet: *Hvordan kan vi jobbe med læringsaktiviteter der musikk knyttes til språklæring og kulturforståelse?* Gjennom bruk av autentisk musikk har deltakerne fått en døråpner til norskspråklig populærmusikk, som har vært utgangspunktet for både språklæring og kulturforståelse. Jeg vil påstå at arbeidet med å finne frem til musikk som den enkelte innlæreren liker å høre på kan være en verdifull investering for dem. De aller fleste liker å høre på musikk, og hvis de hører på sin norskspråklige favorittmusikk kan dette både på kort og lang sikt gi mye språklig innputt. I en undervisningssituasjon er det viktig å velge passende låter å jobbe med. Jeg vil derfor anbefale at læreren legger ned noe arbeid i låtvalget både når det gjelder innhold, form og tempo. Deltakerne presiserte spesielt at riktig tempo og språknivå var viktig for dem. Her viser jeg for øvrig til de ti punktene som ble presentert i kapittel 6.4.2.

Språklig utputt fikk vi ikke jobbet så mye med i dette prosjektet, men forskningen viser at også utputt i form av sang kan bedre uttale og prosodi. Jeg vil derfor også anbefale at man jobber med sang, eventuelt talekor, i videre arbeid med sangtekster. Husk at alle mennesker er musikalske, selv om noen kan ha en annen oppfatning. Dette gjelder også

læreren. Det bør være lav terskel for å bruke musikk i andrespråksundervisningen, fordi forskning viser at musikk har en klar sammenheng med språklæring og kulturforståelse. For at innlærerne skal bli eksponert for språk gjennom musikk, må de også høre på musikk. Jeg vil derfor oppfordre til at lærerne motiverer og veileder innlærerne til å finne norsk musikk som de liker å høre på, også utenfor klasserommet. Å musisere sammen er en fellesskapsaktivitet der det er fokus på aktiviteten og ikke på prestasjon eller resultat. Mest av alt; bruk musikken for det den er verdt! Som Mobbs & Cuyul (2018, s. 29) påpeker: Det er en passende sang for de fleste situasjoner i andrespråksundervisning, uansett hvilket språknivå man er på. For læreren er musikk et strategisk valg som motiverer og bevisstgjør innlæreren, og for innlæreren er musikk en måte å få tilgang til autentisk materiale fra en spesifikk kulturell kontekst.

7: Avsluttende refleksjoner

I dette kapittelet avslutter jeg masteroppgaven med noen refleksjoner rundt gjennomføringen av studien og om hvilke erfaringer jeg har fått ved å bruke musikk som metode i andrespråksundervisning for voksne. Først ser jeg på hvilke erfaringer jeg sitter igjen med etter gjennomføringen av studien. Gjennom et kritisk blikk på egen forskning reflekterer jeg deretter over hva som kunne ha vært gjort annerledes i dette prosjektet. Studien har også avdekket interessante forskningsområder som det er verdt å si noe om. Til slutt gir jeg noen kommentarer basert på funnene i studien.

7.1 Refleksjoner rundt gjennomføringen av prosjektet

Det var et bevisst valg å forske på musikk som metode i andrespråksundervisning, både fordi det forener mine fagområder, musikk og språk, men også fordi det er begrenset forskning på dette feltet. Jeg ser et behov for at systematisk bruk av musikk i språklæring hos voksne andrespråksinnlærere får mer fokus. Fordi denne studien ikke er omfattende nok til å utvikle ny metodikk, viser den til en rekke tendenser som ved mer omfattende forskning kan bidra til å utvikle det didaktiske forskningsfeltet.

Jeg opplevde at gjennomføringen av masterprosjektet i klassen fungerte bra. Deltakerne var svært positive til å bruke musikkaktiviteter for å lære norsk, og de likte å jobbe med prosessen. De ble interessert i å vite mer om musikk på norsk, og ble spesielt nysgjerrige på å jobbe med musikk på bergensdialekt. Deltakerne var opptatt av meningsforståelse og å lære nye ord. Vi jobbet med aktiv lytting, ordlæring og lesetrening, i tillegg til å se sangtekstene i en kontekst. Å bruke autentisk musikk tenker jeg er en fordel når man skal lære både språk og kultur. Om deltakerne ble bedre i norsk etter dette korte prosjektet har jeg for lite grunnlag til å si noe om, men arbeidet med musikk og språklæring vekket engasjement og motivasjon hos deltakerne, noe som er et godt utgangspunkt for læring. De fikk også erfare ulike arbeidsmetoder med musikk i språkundervisningen. Forskningen jeg viser til i oppgaven bekrefter at læring med musikk er en effektiv metode når man skal lære et nytt språk. Gjennom å forske med metoden DDF kan jeg si noe om hvordan jeg og deltakerne sammen kom frem til noen metoder som fungerte, og det er dette jeg vil trekke frem i denne studien.

Et sentralt funn var at musikkvalget må være egnet for deltakergruppen, både i forhold til språklig nivå og tempo på låten. Deltakerne var interessert i å bli kjent med norsk musikk, og gjennom å bli kjent med musikk som er etablert i majoritetskulturen, lærte de om dialekter og kultur. Gjennom repetert lytting og lesing av sangtekstene fikk deltakerne øvd på uttale, ord og fraser, og jeg forestilte meg at de dermed hadde et grunnlag for å synge med på sangene. De var positive til å synge, men sang likevel ikke da de ble invitert inn i sangaktiviteten. I drøftingskapitlet har jeg diskutert mulige grunner til dette. Jeg mener at sang er en god metode i språklæring fordi å synge en tekst aktiverer hjernenettverket i større grad enn å lese en tekst, og det kan gi en bedre prosodi og memorering av ord og fraser.

Som resultat av denne studien vil jeg anbefale andre lærere å være bevisste på at låtvalget er tilpasset innlærernes nivå. For øvrig fungerte både lukediktat, aktiv lytting med sortering av oppklippet tekst, og arbeid med tekstforståelse. Jeg vil også fremheve bruk av autentisk musikk for å ha en tilnærming til kulturforståelse, og at læreren oppmuntrer innlærerne til å finne norsk musikk som de liker å høre på, også på fritiden, for å bli eksponert for språklig innput.

Selv om dette var et lite prosjekt har det satt i gang en prosess for noen av deltakerne, som har fortsatt å høre på musikken. En av deltakerne fortalte meg 4-5 måneder etter

prosjektet at hun fremdeles hadde “Regn fra blå himmel” av Gabrielle “på hjernen”. Hun sa at hun likte sangen så godt og sang den hele tiden. Slik tilbakemelding viser at å bruke musikk i språklæringen virkelig har en hensikt, og viser hvordan musikken “sticks to the brain” og stimulerer språklæringsprosessen.

7.2 Kritisk blikk på egen forskning

Når man er forsker i egen klasse, som en naturlig deltaker i omgivelser og med forskningsdeltakere som man kjenner godt fra før, er det alltid en fare for å ikke kunne holde distansen og nøytraliteten til det som forskes på. Dette har jeg hatt i tankene under masterprosjektet, og jeg har etter beste evne forsøkt å være så distansert som mulig. Et annet element som har utfordret nøytraliteten min er at problemområdet jeg har forsket på er noe som jeg er interessert og engasjert i. Når jeg er en tolkende forsker, er det ikke mulig å vise til en “objektiv sannhet”. Selv om intensjonen er å være så nøytral som mulig, vil min tolking og forståelse av dataene bære preg av min subjektivitet.

Jeg opplevde tidsbegrensingen som en utfordring. I en presset halvårsplan måtte jeg avgrense perioden og tidsbruken vi hadde til å gjennomføre forskningsprosjektet. Dermed ble det mest fokus på språklig innputt, og noe mindre fokus på språklig utputt. Om jeg skulle ha gjort studien på nytt, ville jeg nok ha fokusert mer på språklig utputt gjennom sang, og at vi hadde tilstrekkelig tid til å øve på sangene. Dessverre strakk ikke tiden til i dette prosjektet.

En annen svakhet ved studien kan være deltakernes relasjon til meg som lærer. Ettersom de allerede kjenner meg, og må forholde seg til meg som lærer videre, kan jeg ikke utelukke at relasjonen påvirket deres holdninger til prosjektet. At deltakerne var svært positive og ikke kritiske til prosjektet kan være preget av relasjonene vi har til hverandre gjennom lærer- og deltakerrollene. I DDF er jeg i en dobbel maktposisjon som forsker og lærer, som jeg må være bevisst på. Selv om jeg var tydelig på at dette var et forskningsprosjekt og at jeg hadde en deltakende forskerrolle og ikke en ordinær lærerrolle, er det ikke sikkert at de klarte å skille disse rollene fra hverandre. Likevel tror jeg at de var oppriktig engasjerte og ærlige i sine tilbakemeldinger. Om jeg hadde gjort studien i en annen klasse, med andre deltakere kunne det ha blitt et annet resultat.

Studien er derfor for liten i omfang til å konkludere med noe, men jeg kan si noe om tendensene i resultatene.

7.3 Grunnlag for videre forskning

Etter at ideen med å forske på musikk og andrespråksundervisning kom til, var det overraskende å oppdage hvor lite forskning det er på dette feltet. Selv om jeg ikke kunne finne studier fra Norge om musikk og andrespråklæring for voksne, har det skjedd litt på dette feltet internasjonalt det siste tiåret. Studiene fra andre vestlige land viser at musikk er effektivt når det blir jobbet med på en systematisk og hensiktsmessig måte. Forskning på de kognitive prosessene i hjernen har avdekket sammenhenger og overlapping av nettverkene i hjernen som berører språk og musikk. Men et forskningsområde trenger også tilstrekkelig empiri for å verifisere slike studier. Derfor må det forskes mer på dette, både fra et kognitivt og et sosiokulturelt perspektiv. Det bør forskes på musikk og andrespråksundervisning for voksne også i Norge. Med økt migrasjon og mange flyktninger og innvandrere som skal integreres i Norge, er språk og kulturforståelse nødvendige elementer. Forskning viser at musikk har god effekt på språklæring, og gir en naturlig inngang til økt kulturforståelse. Også dialekter og musikk er et interessant forskningsområde som bør behandles.

7.4 Avsluttende kommentar

Jeg tror at systematisk bruk av musikk i andrespråksundervisning er viktig. Det er åpenbare fordeler med å bruke musikk som metode, og jeg mener at det er lite tilfredsstillende at det ikke er mer systematisk i bruk. I ordinær grunnskole for barn får andrespråksinnlærere i det minste jobbe med musikk i musikkfaget, mens i grunnskole for voksne kan det virke som om det er tilfeldigheter som avgjør om innlærerne får mulighet til å lære språk gjennom musikkaktiviteter. Sannsynligvis er dette knyttet til om læreren føler seg kompetent nok og komfortabel med å bruke musikk.

Flere av deltakerne i studien ga uttrykk for at de ikke hadde tenkt på at læring gjennom musikk var en mulighet. Jeg mener at det er viktig å bevisstgjøre innlærerne om hvordan læring skjer slik at de får et metaperspektiv på læring. Om innlærerne har noe

grunnleggende kunnskap om hvordan musikk og språk prosesseres i hjernen, kan de kanskje lettere se sammenhengen, og forstå hvorfor musikk er relevant for språklæring.

Forskning på sammenhengen mellom musikk og språklæring er av nyere dato, og det kan også være noe av forklaringen på at det ikke er etablert noen praksiser eller noen føringer i læreplanverket for å bruke musikk som metode i andrespråksundervisningen. Så vidt jeg kan se, reflekterer ikke læreplan i norsk for språklige minoriteter (Utdanningsdirektoratet, 2020b) hvilken effekt musikk har for språkopplæringen. Jeg mener det er viktig at bruk av musikk som metode i andrespråksundervisningen blir synliggjort i både læreplanen og lærebøkene, for å bevisstgjøre både lærere og deltakere om sammenhengen mellom språk og musikk. Jeg mener også at det er grunnlag for å si at musikk som metode i andrespråksundervisning implementeres i lærerutdanningen. Her viser jeg til Terrell (2012) som oppfordrer til at lærerutdanningen bør bli mer mottakelige for å bruke ulike kunstformer, blant annet musikk, for å forbedre læringen i ulike disipliner, også i andrespråkslæring.

I studien var det fokus på å utvikle et metodisk repertoar, eller design, og jeg har kommet frem til noen forslag og anbefalinger basert på funnene i studien. Dette kan være et skritt på veien til å utvikle en didaktisk verktøykasse som kan være til hjelp for å komme i gang. Men jeg vil likevel påstå at det er avgjørende å ta utgangspunkt i et metodisk repertoar. Det kan selvsagt være til god hjelp, men jeg vil hevde at det viktigste er å ha *kunnskap* om hvordan musikk bidrar til språklæring, og hvorfor musikk kan ha god effekt når det brukes som en metode for å lære språk, så vel som kulturforståelse. Jeg vil påstå at det er viktig å bruke musikk aktivt i andrespråksundervisningen, og da kan det være til god hjelp å ha en didaktisk verktøykasse, særlig hvis læreren ikke føler seg kompetent til å bruke musikk. Et metodisk repertoar bør synliggjøre at det ikke er avgjørende at læreren har musikkfaglig kompetanse for å kunne bruke musikk som metode. Alle har et forhold til musikk, og med språklæring i fokus bør det ikke være noe hinder å bruke musikk - for noen!

Jeg vil også fremheve bruk av sang i andrespråksopplæring for voksne. Både lærere og deltakere kan føle på stemmeskam, men det er viktig at man likevel tør å bruke musikk, og ikke fokuserer på selvvurdering av egen sangstemme. Det handler ikke om å synge fint og riktig, men at det oppleves meningsfullt å synge for å øve på språk. Sang og

musikk i et fellesskap er også positivt for relasjonsbygging og sosial tilhørighet. For å implementere sang i voksenopplæringen kan man ha sang som valgfag på skoler som jobber med språkopplæring. Her vil jeg minne om at det er prosessen og ikke resultatet som er i fokus, selv om resultatet også kan bli bra. Dette må kommuniseres til deltakerne, slik at de ikke tror at de må være begavede sangere for å delta.

Musikk appellerer til alle, og har god effekt på språklæring hvis det brukes på riktig måte. Det er likevel ikke tilstrekkelig å bruke det tilfeldig og sporadisk. Musikk må brukes systematisk for å ha en effekt på læring, og det er en god ide å opparbeide seg en didaktisk verktøykasse og metodisk repertoar til dette formålet. Som alle siste ord i denne masteroppgaven vil jeg sitere Mobbs & Cuyul, (2018, s. 29): “If music is used effectively, everyone wins”.

Litteratur

- Alvesson M. & Sköldbberg (2008). *Tolking och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod* (2. utgave). Studentlitteratur.
- Andersen, G. (2022, 21.04.). Pragmatikk (språkvitenskap). I *Store norske leksikon*.
<https://snl.no/pragmatikk - spr%C3%A5kvitenskap>
- Angelo, E. & Semundseth, M. (2008). Språk + musikk = sprustikk :). I S. Kibsgaard (red.), *Grunnleggende læring i et stimulerende miljø i barnehagen*. Universitetsforlaget.
- Arleo, A. (2000). Music, song and foreign language teaching. *Cahiers de l'APLIUT*, 19(4), 5-19.
https://www.persee.fr/doc/apliu_02489430_2000_num_19_4_3005
- Barrett, C. (2015). Finding our rhythm: Contextualizing second language development through music-based pedagogy [Doktorgradsavhandling, University of Pennsylvania]. ProQuest Dissertations Publishing, 10003888.
<https://www.proquest.com/docview/1759630643?pq-origsite=gscholar&fromopenview=true>
- Berggren, H. & Tenfjord, K. (1999). *Andrespråkslæring* (2. utgave). Gyldendal norsk forlag.
- Bjørkvold, J. R. (2005). *Det musiske mennesket* (7. utgave). Freidig Forlag.
- Blacking, J. (1973). *How Musical is Man?* University of Washington Press.
- Brean, A. & Skeie, G. O. (2019). *Musikk og hjernen. Om musikkens magiske kraft og fantastiske virkning på hjernen*. Cappelen Damm.

- Bråten, I. (2002). Om Vygotskys liv og lære. I I. Bråten (red.), *Vygotsky i pedagogikken*. Cappelen Akademisk Forlag.
- Bråten I. & Thurmann-Moe, A. C. (2002). Den nærmeste utviklingssonen som utgangspunkt for pedagogisk praksis. I I. Bråten (red.), *Vygotsky i pedagogikken*. Cappelen Akademisk Forlag.
- Cason, N., Astésano, C. og Schön, D. (2014). Bridging music and speech rhythm: Rhythmic priming and audio-motor training affect speech perception. *Acta Psychologica*, 155, 43-50. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2014.12.002>
- Council of Europe (2022, 27.04). *The CEFR levels*. Common European Framework of References for Languages. <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/level-descriptions>
- DeNora, T. (2013). *Music asylums: Wellbeing through music in everyday life*. Taylor & Francis group.
- Dysthe, O. (2001). Sosiokulturelle teoriperspektiv på kunnskap og læring. I O. Dysthe (red.), *Dialog, samspel og læring*. Abstrakt forlag.
- Dysthe, O. & Igland, M. A. (2001). Vygotskij og sosiokulturell teori. I O. Dysthe (red.), *Dialog, samspel og læring*. Abstrakt forlag.
- Ellis, R. (2012). *Language teaching research and language pedagogy*. Wiley-Blackwell.
- Engen, T. O. & Kulbrandstad, L. A. (2008). *Tospråklighet, minoritetsspråk og minoritetsundervisning* (2. utgave). Gyldendal Akademisk.
- Failoni, J. W. (1993). Music as means to enhance cultural awareness and literacy in the foreign language classroom. *Mid-Atlantic Journal of Foreign Language Pedagogy*, 1, 97-108. <https://eric.ed.gov/?id=ED355796>

- Fodstad, C. D. (2018). Tre litterære sjangre: Hvordan styrke poetiske tekster, eventyr og bildebøker barns språk? I S. Kibsgaard (red.), *Veier til språk i barnehagen*. Universitetsforlaget.
- Golden, A. (2006). Minoritets elever og ordforrådet i lærebøker. I I. Lindberg & K. Sandwall (red.), *Språket och kunskapen - att lära på sitt andraspråk i skola och högskola*. Institutionen för svenska språket och författarna. ROSA (7).
- Golden, A. (2014). *Ordforråd, ordbruk og ordlæring* (4. utgave). Gyldendal Akademisk.
- Golden, A. (2021). Voksne innlæreres leksikalske profil. I M. Monsen & V. Pájaro (red.), *Andrespråklæring hos voksne. Vitenskapelige innsikter og didaktiske refleksjoner*. Cappelen Damm Akademisk.
- Grønmo, S. (2020, 30.10). Deltakende observasjon. I *Store norske leksikon*.
https://snl.no/deltakende_observasjon
- Gujord A. K. H & Olsen, A. M. K (2021). Andrespråklæring kontra framandspråklæring – framleis eit relevant skilje? *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 105(4), 385-396.
<https://doi/10.18261/issn.1504-2987-2021-04-03>
- Hastrup, K. (1999). *Viljen til viten: en humanistisk grundbog*. Gyldendal.
- Higgins, L. (2012). *Community music: In theory and in practice*. Oxford University Press.
- Kao, T. & Oxford, R. L. (2014). Learning language through music: A strategy for building inspiration and motivation. *System*, 43, 114-120.
<https://doi.org/10.1016/j.system.2014.01.003>

- Khrono (2014. 12.09.). *Musikken som hjalp oss gjennom det utenkelige*. Khrono.
<https://khrono.no/utoya-22-juli/musikken-som-hjalp-oss-gjennom-det-utenkelige/178651>
- Knudsen, J. S. (2010). Musikkulturelt mangfold - forskjeller og fellesskap. I J. H. Sætre & G. Salvesen (red.), *Allmenn musikkundervisning - perspektiver på praksis*. Gyldendal Norsk Forlag.
- Kreutz, G. (2014). Does Singing Facilitate Social Bonding? *Music & Medicine*, 6(2), 51-60. <https://doi.org/10.47513/mmd.v6i2.180>
- Krumsvik, R. J. (2014). *Forskningsdesign og kvalitativ metode - ei innføring*. Fagbokforlaget.
- Krumsvik, R. J. (2019). Kvalitative metoder i lærarutdanninga. I R. J. Krumsvik (red.), *Kvalitativ metode i lærarutdanninga*. Fagbokforlaget.
- Kulset, N. B. (2019). *Musikk og andrespråk. Norsk tilegnelse for små barn med et annet morsmål* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Kulset, N. B. (2020). Sang som vei til et nytt språk for barn med et annet morsmål. *Spæcialpedagogik - tidsskrift for spæcialpedagogik og inklusion*, 2020(2).
- Kulset, N. B. (2021). *Din musikalske kapital*. Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet (2007). *Strategiplan. Likeverdig opplæring i praksis!*
Kunnskapsdepartementet.
https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/grunnskole/strategiplaner/udir_likeverdig_opplaering2_07.pdf
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utgave). Gyldendal.
- Lightbown, P. M. & Spada, S. (2021). *How languages are learned* (5. utgave). Oxford.

- McKenney, S. & Reeves, T. C. (2019). *Conducting Educational Design Research* (2. utg.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315105642>
- McMullan, E. & Saffran, J. R. (2004). Music and Language: A developmental Comparison. *Music Perception* 21(3), 289-311.
<https://doi.org/10.1525/mp.2004.21.3.289>
- Mobbs, A. & Cuyul, M. (2018). Listen to the music: Using songs in listening and speaking classes. *English Teach Forum*, 56(1), 22-29.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1181086.pdf>
- Monsen M. & Randen G. T. (2017). *Andrespråksdidaktikk - en innføring*. Cappelen Damm Akademisk.
- NOU 2019:23. (2019) *Ny opplæringslov*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2019-23/id2682434/>
- Nyeng, F. (2017). *Hva annet er også sant? En innføring i vitenskapsfilosofi*. Fagbokforlaget.
- Odendaal, A., Kankkunen, O.T., Nikkanen, H.M. & L. Väkevä (2014) “What's with the K? Exploring the implications of Christopher Small's ‘musicking’ for general music education”, *Music Education Research*, 16(2), 162-175.
<https://doi.org/10.1080/14613808.2013.859661>
- O'Reilly, K. (2009). *Key concepts in ethnography*. SAGE Publications Ltd.
<https://dx.doi.org/10.4135/9781446268308>
- Patel, A. D. (2008). *Music, Language, and the Brain*. Oxford University Press.
- Patel, A. D. (2011): Why would musical training benefit the neural encoding of speech? The OPERA-hypothesis. *Frontiers in Psychology*, 2, Artikkel 142.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2011.00142>

- Peterson, P. W. (2001). Skills and strategies for proficient listening. I M. Celce-Murcia (red.), *Teaching English as a second or foreign language* (3. utgave). Boston: Heinle and Heinle.
- Plomp, T. (2007). Educational Design Research: an introduction. I T. Plomp & N. Nieveen (red.), *An Introduction to Educational Design Research*. SLO: Netherlands institute for curriculum development.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utgave). Universitetsforlaget.
- Reeves, T. (2006). Design research from a technology perspective. I van den Akker, J., Gravemeijer, K., McKenny, S. & Nieven, N. (red.), *Educational Design Research*. Routledge.
- Schei, T. B. (1998). Kan stemmeskam overvinnes? Om helsefremmende aspekter ved profesjonelle sangeres identitetsarbeid. I K. Stensæth & L. O. Bonde (red.), *Musikk, helse og identitet* 2011(3). NMH-publikasjoner.
<http://hdl.handle.net/11250/172303>
- Schön, D., Magne, C. & Besson, M. (2004). The music of speech: Music training facilitates pitch processing in both music and language. *Psychophysiology*, 41(3), 341-349. <https://doi.org/10.1111/1469-8986.00172.x>
- Schön, D., Boyer, M., Moreno, S., Besson, M., Peretz, I. & Kolinsky, R. (2008). Songs as an aid for language acquisition. *Cognition*, 106(2), 975-983.
<https://doi.org/10.1016/j.cognition.2007.03.005>
- Siverts, H. & Johannessen, S. F. (2021, 26.01). Kulturrelativisme. I *Store norske leksikon*. <https://snl.no/kulturrelativisme>

- Skånland, M. S. (2013). Everyday music listening and affect regulation: The role of MP3 players. *International journal of qualitative studies on health and well-being*, 8 (1), Artikkel 20595.
<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.3402/qhw.v8i0.20595>
- Small, C. (1998). *Musicking. The meanings of performing and listening*. Wesleyan University Press.
- Sæther, M. (2008). Musikk og grunnleggende læring i et stimulerende miljø i barnehagen. I S. Kibsgaard (red.), *Grunnleggende læring i et stimulerende miljø i barnehagen*. Universitetsforlaget.
- Sæther, M. (2019). Det skapende barnet. I M. Sæther & E. Angelo, *Barnet og musikken. Innføring i musikkpedagogikk for barnehagestudenter*. Universitetsforlaget.
- Terrell, S. H. (2012). *Elements of music and speech: A methodology to incorporate the elements of music into teaching pronunciation to speakers of English as a second language* [Doktorgradsavhandling, The University of Texas at Dallas]. ProQuest Dissertations Publishing, 3507759.
<https://www.proquest.com/docview/1017535055?pq-origsite=gscholar&fromopenview=true>
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utgave). Gyldendal akademisk.
- Ulvik, M. (2016). Aksjonsforskning - en oversikt. I M. Ulvik, H. Riese & D. Roness (red.), *Å forske på egen praksis. Aksjonsforskning og andre tilnærminger til profesjonell utvikling i utdanningsfeltet*. Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2009). *Veiledning. Språkkompetanse i grunnleggende norsk*. Utdanningsdirektoratet og NAFO. <https://nafo.oslomet.no/wp-content/uploads/2015/12/Veiledning-til-1%C3%A6replan-i-grunnleggende-norsk-for-spr%C3%A5klige-minoriteter.pdf>

- Utdanningsdirektoratet. (2011). *Det felles europeiske rammeverk for språk: Læring, undervisning, vurdering*. Utdanningsdirektoratet og Council of Europe.
<https://www.kompetansenorge.no/contentassets/27f3166a2451435fbb6504a1c88af43/det-felles-europeiske-rammeverket-for-sprak.pdf>
- Utdanningsdirektoratet (2020a). *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Utdanningsdirektoratet (2020b). *Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter (NOR07-02)*. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
<https://www.udir.no/lk20/nor07-02>
- Utdanningsdirektoratet (2020c). *Læreplan i musikk (MUS01-02)*. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/mus01-02>
- Varkøy, Ø. (2014). Sangene som samlet oss. I Knudsen, J. S., Skånland, M. S., & Trondalen, G. (2014). *Musikk etter 22. juli*. Norges Musikkhøgskole.
- Vikøren, B. M. & Phil, R. (2022, 31.01). SWOT-analyse. I *Store norske leksikon*.
<https://snl.no/SWOT-analyse>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.
- Wong, P. C. M., Warrier, C. M., Penhune, V. B., Roy, A. K., Sadehh, A., Parrish, T. B. & Zatorre, R. J. (2008). Volume of left Heschl's Gyrus and linguistic pitch learning. *Cerebral Cortex*, 18(4), 828-836.
<https://doi.org/10.1093/cercor/bhm115>
- Wong, P. C. M., Skoe, E., Russo, N. M., Dees, T. & Kraus, N. (2007). Musical experience shapes human brainstem encoding of linguistic pitch patterns. *Nature Neuroscience* 10(4), 420-422.

Østern, T. P. (2017). Å forske med kunsten som metodologisk praksis med estetis som mandat. *Journal for Research in Arts and Sports Education*. 2017(1), 7-27. <http://hdl.handle.net/11250/2473471>

Øzerk, K. (2002). Ulike språkoppfatninger, begrepskategorier og et undervisningsteoretisk perspektiv på skolefaglig læring. I I. Bråten (red.), *Vygotsky i pedagogikken*. Cappelen Akademisk Forlag.

Vedlegg 1

SNAKKE LITT / Admiral P

Snakke litt med meg
Prate litt med deg
Snakke litt med meg

Kan du komme hit å snakke litt med meg
Prate litt med deg
Kan du komme hit å snakke litt med meg
Du ser at jeg vil ha kontakt

Kan du komme hit å snakke litt med meg
Ja du, jeg vil prate litt med deg
Kan du komme hit å snakke litt med meg
Admiral, han vil ha kontakt

Jeg sa hei men du gikk rett fordi
Det er derfor jeg kom til deg og jeg dro deg litt på si, now
Dro deg på si å bare for å si at jeg ville veksle ut ordet jeg med vi eyh..
Lei av jeg, og jeg vil ha mer vi
Men jeg skakke stresse deg for du må føle deg fri eyh...
Takk for sist, ja vi hadde god tone
Det hadde skjedd men vist ikke det hadde vært for Tone
Ting tar tid så jeg fikk vondt i hodet
Ville høre stemmen din så det var derfor jeg plystra

Kan du komme hit å snakke litt med meg
Ja du, jeg vil prate litt med deg
Kan du komme hit å snakke litt med meg
Du ser at jeg vil ha kontakt, alright

Men, kan du komme hit å snakke litt
Ja du jeg vil prate litt med deg
Kan du komme hit å snakke litt med meg
Admiral han vil ha kontakt

Samtalen varer og den den blir varmere
For først så var den klam men så ble hun klarere
Og få meg spinnvill ikke bare bare
Men du er på god vei så det er ingen fare
Hun stepper opp i stedet jeg vil kalle denne hotstuff
Vi banker inni hodet mitt vi tenker nonstop

Hotstuff på hodet ville tankene til rasta
Ta det veldig rolig jeg hakke tenkt til å hasta
Alt har balansert jo det ikke komplisert
Hør på orda mine jo de ikke avansert
Vi ble engasjert hvis du er interessert
Se hva måtte til for å få oppmerksomhet

Kan du komme hit å snakke litt med meg
Ja du jeg vil prate litt med deg
Kan du komme komme hit å snakke litt med meg
Du ser at jeg vil ha kontakt, alright

Kan du komme hit å snakke litt med meg
Ja du jeg vil prate litt med deg
Kan du komme hit å snakke litt med meg
Admiral han vil ha kontakt

Ingen fare i å snakke sammen i det hele tatt
Men forsiktig rundt løven jo for kanskje du kan blir tatt
Jeg så du ville ha noe når du ga meg øyekontakt
Fra andre siden av rommet i på sofane du satt

Jeg sa hei men du gikk rett forbi
Det er derfor jeg kom til deg og jeg dro deg litt på si, now
Dro deg litt på si å
Bare for å si at jeg ville veksle ut ordet jeg med vi

Kan du komme hit å snakke litt med meg
Ja du jeg vil prate litt med deg
Kan du komme hit å snakke litt med meg
Du ser at jeg vil ha kontakt alright

Kan du komme hit å snakke litt med meg
Ja du jeg jeg vil prate litt med deg
Kan du komme hit å snakke litt med meg
Admiral han vil ha kontakt

Kan du komme hit å snakke litt med meg
Ja du jeg jeg vil prate litt med deg
Kan du komme hit å snakke litt med meg
Du ser at jeg vil ha kontakt

Vedlegg 2

REGN FRA BLÅ HIMMEL / Gabrielle

Tikk takk

Hjertet går i flikk flakk

Hjernen løper sikk sakk

Stopp meg

livet mitt e opp ned

Vil'sje våkne opp mer

Fire mill klikk, eg har takket for det,

mens ingen vet om eg vil takke for meg

Tåken

henger over kåken,

må eg være våken?

Refreng x 2

Eg kan høre at tiden slår

Som dråper på min rute

Og dagen drukner når alt eg får

E dråper på min pute

Det e som det regner fra blå himmel

Og ingen andre ser det

Og den skyen eg står under

Bare venter på å bli flere

Piler

i fra alle sider

vrenger alt eg sier

Farer

lurer alle dager

samme ka eg svarer

Du kan kalle meg det du vil

Men eg e'sje no redd deg

Driter opp i alt

Som du kaller for kred men

Eg kan isje være mester

Uten flere krefter

Refreng

Eg kan høre at tiden slår
Som dråper på min rute
Og dagen drukner når alt eg får
E dråper på min pute
Det e som det regner fra blå himmel
Og ingen andre ser det
Og den skyen eg står under
Bare venter på å bli flere

Regn fra blå himmel (x 7)

Regn...

Refreng x 2

Eg kan høre at tiden slår
Som dråper på min rute
Og dagen drukner når alt eg får
E dråper på min pute
Det e som det regner fra blå himmel
Og ingen andre ser det
Og den skyen eg står under
Bare venter på å bli flere

Tikk takk

Hjertet i går i sikk sakk

Flikk flakk

Hjernen løper wikk wakk

(Skubadipa bipa bobai)

Oh!

Og den skyen eg står under
Bare venter på å bli flere

Vedlegg 3

Stemning / Silja Sol

Du fortalte meg at veien ble til mens man går
Men hallo kor e det meningen at eg skal trå?
Og de sier ting går seg til
Men eg vet om flere som går seg vill

Så eg stopper opp og står helt i ro
Hører lyden av det som skjer no
Håper det fins et sted
Kor nokken har kontroll på det som ingen andre vet

E det nokke stemning her?
E det nokke stemning her?
Kordan e stemningen her?

Eg har ofte vært tom
Følt meg fanget i tid og rom
Tenkt at dette e et spill
Kor eg har flere brikker eg vil legge til

E det nokke stemning her?
E det nokke stemning her?
Kordan e stemningen her?

E det nokke stemning her?
E det nokke stemning her?
Kordan e stemningen her?

E det nokke stemning her?
E det nokke stemning her?
Kordan e stemningen her?

Vedlegg 4

Vil du delta i forskningsprosjektet ”Musikk og andrespråklæring”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å finne ut hvordan musikk i undervisning av voksne deltakere kan fremme språklæringen. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med prosjektet er å undersøke hvordan musikk kan brukes i grunnleggende norskopplæring for voksne. Tanken er at prosjektet skal foregå i dialog og samarbeid med en deltakergruppe som følger læreplanen i grunnleggende norsk for språklige minoriteter. Målet er at deltakerne og læreren samarbeider om å utvikle metoder der vi lærer språk gjennom musikk. Prosjektet er en del av min masteroppgave.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskulen på Vestlandet, fakultet for lærerutdanning, kunst og kulturfag, er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg spør deg om å være med, fordi du er deltaker i den klassen jeg ønsker å utføre prosjektet i.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at klassen/gruppen din i en periode på 3-4 uker har undervisning der musikk blir en del av norskundervisningen, og at du deltar i dette og i gruppesamtaler der vi snakker om språk og musikk. Det kan også bli behov for intervju med enkeltpersoner i gruppen. Jeg vil ta lydopptak av intervjuene, og jeg vil lage feltnotat fra klasseromssituasjonene som skal inngå som data i prosjektet.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Det vil ikke påvirke din relasjon til læreren eller vurdering i faget hvis du velger å ikke delta i prosjektet. Hvis du ikke vil delta i prosjektet kan du likevel følge undervisningen, men du vil ikke være med på gruppesamtaler eller intervju.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

- *Student (jeg) og veileder vil ha tilgang til innsamlet data.*
- *For å sikre at uvedkommende får tilgang til personopplysninger, vil navnet og kontaktopplysningene dine bli erstattet med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data.*
- *Alle opplysninger om deg og prosjektet vil bli lagret i en kryptert server.*
- *Lyddopptakene vil bli slettet etter at jeg har transkribert intervjuene.*

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er i juni 2022. Da vil lyddopptak bli slettet, og alle personopplysninger vil være anonymisert.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.
- Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?
- Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Marianne Adonaba (student); marianne.adonaba@bergen.kommune.no
- Høgskulen på Vestlandet ved Kari Holdhus; kari.holdhus@hvl.no
- Vårt personvernombud: Trine Anikken Larsen; trine.anikken.larsen@hvl.no

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

NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Kari Holdhus
(Forsker/veileder)

Marianne Adonaba
(Student)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Musikk og andrespråklæring*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

å delta i intervju

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)