



Høgskulen
på Vestlandet

MASTEROPPGÅVE

Kommunikasjon i musikkfaget

Ein casestudie av ein lærar sin kommunikasjon i samspelsundervisning

Communication in music

A case study of a teacher's communication during music-making education

Tore Person Sande

Grunnskulelærer 5-10 med musikk

Fakultet for lærarutdanning, kultur og idrett (FLKI)

Rettleiar: Odd Torleiv Furnes

16.05.2022

Eg stadfestar at arbeidet er sjølvstendig utarbeida, og at referansar/kjeldetilvisingar til alle kjelder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 12-1.

Samandrag

Dette er ei masteroppgåve i faget musikk ved Grunnskulelærerutdanning 5. – 10. på *Høgskulen på Vestlandet*. Oppgåva tek for seg klasseleiing i samspelsundervisning, med fokus på kommunikasjonen mellom lærar og elevar. Problemstillinga som oppgåva skal utforske er «*Kva kjenneteiknar kommunikasjonen mellom læraren og elevane i innøving av samspellåtar på ungdomstrinnet?*». Det har vore viktig for meg å arbeide med ei oppgåve som er praksisnær og som eg kan nytte i eigen praksis når eg er ferdig med lærarstudiet. Gjennom videoobservasjon som primærmetode har eg studert ein lærar og reflektert over kva eg ville gjort i same situasjon.

Arbeidet tek form som ein casestudie, der eg gjennom tre observasjonstimar ser på kommunikasjonen i musikkundervisninga. Dette blir gjort på ein liten skule der musikk ikkje er eit høgt prioritert fag, og klassen består av 12 elevar og lærar.

Ved bruk av kommunikasjonsteoriar, saman med teoriar frå sosialkonstruksjonisme har eg utforska kommunikasjonen mellom lærar og elevane. Eg analyserte observasjonane med utgangspunkt i ein modell for pedagogisk kommunikasjon (Byrne, 2005). Dei observerte hendingane er sortert i fire fasar: Modelling, Støtting, Vegleing og Utfasing.

Observasjonane vart delt opp i hendingar der kvar hending vart sortert til ein fase. Gjennom dei fire fasane har eg analysert bruken av kommunikasjonsformene musikalsk, verbal og non-verbal kommunikasjon, og kombinasjonar av formene.

Gjennom arbeidet kjem det til syne at det er ikkje nokon kommunikasjonsform som er betre å nytte enn andre, men ein variasjon må til for å møte læringsbehovet til flest moglege elevar. Det å nytte verbal kommunikasjon i ei mindre grad kan ofte vere ein fordel, noko dei fleste undervisningsmodellane eg har nytta er samde om. Samspelsundervisning handlar om praktisk utøving av musikk, der modellering er ei undervisningsform som kan by på fordelar i å lære vekk komplekse musikalske aktivitetar.

Abstract

This is a master's thesis in the subject of music at the Primary School Teacher Education 5th - 10th grade at the University College in Western Norway. The assignment deals with classroom leadership in interaction teaching, with a focus on communication between teacher and students. The problem that the assignment will explore is "What characterizes the communication between the teacher and the students during music-making education at the lower secondary level?". It is important for me to work with an assignment that is close to practice and that I can use when I finish my studies. Through video observation as a primary method, I have studied a teacher and been able to reflect on what I would do in the same situation.

The work in this master's thesis is a case study, where I look at communication in music teaching through three hours of observation. This is done in a small school where music is not a high priority subject, and the class consists of 12 students with a teacher.

Using theories of communication, together with theories from social constructionism, I have explored the communication between teacher and students. I analysed the observations based on a model for pedagogical communication (Byrne, 2005), where I sorted the events into the four phases Modelling, Supporting, Guidance and Phasing out. The observations were divided into events where each event was sorted into one phase. Through the four phases, I have analysed the use of musical, verbal and non-verbal communication, and combinations of the forms of communication.

Through my work in this thesis, it appears that there are no form of communication that is better to use than others. By varying how much one uses the different forms of communication and teaching methods, one is more likely to reach out to as many students as possible in a teaching situation. Utilizing verbal communication to a lesser degree can often be an advantage, this is indicated by most of the teaching models used in this thesis. Interaction teaching is about the practice of music, where modeling is a form of teaching that can offer advantages in educating students complex musical activities.

Forord

Etter 5 år på HVL er eg endeleg klar til å levere den siste oppgåva. Det siste året har handla om å ferdigsille masteroppgåva før eg endeleg kan starte det «verkelege» liv. Arbeidet med prosjektet har gått veldig fint, men det har og vore tidkrevjande og strevsamt til tider. Etter å ha fullført prosjektet sit eg igjen med ein vesentleg høgare kompetanse i undervisning i musikk, enn eg hadde før prosjektet starta. No ser eg fram til å endeleg få nytte av kunnskapen eg har opparbeidd meg, og gler meg til tida eg har i vente.

Det er mange personar eg vil takke, som har hjelpt meg gjennom dette arbeidet. Eg vil først rette ein takk til rettleiaren min Odd Torleiv Furnes, som har kommen med mykje gode råd og tilbakemeldingar. Eg vil også takke informantane med lærar og klassen, som har deltatt i arbeidet. Ein ekstra takk til Lærar som har sett av tid til intervju, observasjon og samtalar for planlegging. Tusen takk til familie og venar som har støtta meg gjennom arbeidet, og som har vore interessert i å lytte til meg prate om det. Ein spesiell takker går til søstrene mine Rikka og Frida som har sett av tid til korrekturlesing, og særleg til Frida som sat i mange timar saman med meg og leste gjennom oppgåva. Eg vil også nemne hunden min Basse som må ha tur tre gongar om dagen, har gjort at eg har fått luft og mosjon.

Til sist, men ikkje minst, vil eg rette den største takken til min kjære sambuar Frøya, som har vore gravid gjennom nesten heile prosjektet. Ho har støtta meg i alt arbeidet, og lagt til rette for at eg kunne få skrive. Sjølv om det ikkje alltid er like lett å vere åleine heime i permisjon før fødsel, har eg fått arbeidsro og moglegheit til å skrive. Tanken på at eg skal bli far når eg er ferdig med oppgåva, har vore ein stor motivasjon for å fullføre arbeidet. Vi ventar ei lita jente og har termin i slutten av mai.

Innhold

Samandrag	II
Abstract.....	III
Forord	IV
1 Innleiing.....	1
1.1 Min motivasjon	1
1.2 Tematikk og problemstilling.....	3
1.2.1 Metode	3
1.3 Føremål	4
1.4 Liknande forskning	6
1.5 Oppbygging av masteroppgåva.....	7
2 Teoretisk forankring.....	8
2.1 Sosialkonstruksjonisme.....	8
2.1.1 Den proksimale utviklingszone	9
2.1.2 Mediering.....	10
2.2 Kommunikasjonsformer.....	12
2.2.1 Musikalsk kommunikasjon	13
2.2.2 Verbal kommunikasjon	14
2.2.3 Non-verbal kommunikasjon.....	15

2.3	RMP.....	16
2.4	Pedagogisk kommunikasjon.....	17
2.4.1	Modellering.....	19
2.4.2	Støtting.....	19
2.4.3	Vegleiring.....	20
2.4.4	Utfasing.....	21
3	Metode.....	22
3.1	Forskningsdesign.....	22
3.2	Metodetriangulering.....	22
3.3	Skildring av framgangsmåte.....	23
3.4	Informantar.....	24
3.5	Observasjon	24
3.6	Intervju.....	26
3.6.1	Strukturert intervju	26
3.6.2	Semistrukturert intervju	27
3.7	Analysemetode	27
3.8	Pålitelegheit og gyldigheit til datamaterialet.....	28
3.9	Diskusjon av utfordringar.....	29
3.10	Etiske omsyn	30
4	Analyse og framstilling av data	32
4.1	Modellering.....	34

4.1.1	Trommerytme	35
4.1.2	Første Modelling.....	38
4.1.3	Opplæring av trommis	41
4.2	Støtting	43
4.2.1	Første gjennomkøring	44
4.2.2	Gitaristane på plass.....	47
4.2.3	Call and response	50
4.3	Vegleing og Utfasing	53
4.3.1	Siste time	55
4.3.2	Siste gjennomkøring.....	58
5	Diskusjon	61
5.1	Pedagogisk kommunikasjon.....	61
5.1.1	Hendingsforløp	61
5.1.2	Observasjonstimane	63
5.2	Hensiktsmessig kommunikasjon	65
5.2.1	Musikalsk kommunikasjon.....	65
5.2.2	Verbal kommunikasjon	66
5.2.3	Non-verbal kommunikasjon.....	66
5.2.4	Dobling av kommunikasjon.....	67
5.2.5	Felles forståing.....	68
5.2.6	Notar	69

5.3	Ei optimal undervisning basert på modell for pedagogisk kommunikasjon	70
5.4	Andre undervisningsmodellar til samanlikning.....	73
5.4.1	RMP.....	74
5.4.2	Lucy Green	74
5.4.3	Dalcroze	75
5.4.4	Estetikk.....	76
6	Avslutting	77
6.1	Oppsummering	77
6.2	Vegen vidare	79
	Litteratur:.....	81
	Vedlegg	84

1 Innleiing

Ein undervisningssituasjon kan by på mange situasjonar og senario. Læraren som står i klasserommet og leiar ei klasse gjennom forskjellige aktivitetar har ei sentral rolle for elevane si læring. Derfor er det viktig at ein lærar har kunnskapar og ferdigheitar innan klasseleiing og fagdidaktikk for at elevane skal få mest mogeleg ut av den tida dei brukar på skulen.

I klasseleiing er det forskjellige oppgåver som må takast omsyn til, der blant anna relasjon til elevane, plan og struktur for timen, ansvar for ro og orden i timen og ikkje minst den faglege formidlinga som tek plass i klasserommet. Klasseleiing handlar om arbeid som blir lagt ned før og etter timen, samt det som skjer i timen. Gjennom dette arbeidet ønskjer eg å sjå nærare på det som skjer i klasserommet i ein undervisningssituasjon med eit særleg fokus på musikk-klasserommet under innøving av samspelslåtar.

1.1 Min motivasjon

Før eg går vidare inn på arbeidet som er lagt ned i denne masteroppgåva ønskjer eg å greie ut om bakgrunnen for val av tematikk og min motivasjon for dette prosjektet. Tematikken er valt på bakgrunn av min motivasjon om å bli ein god lærar med fokus på god formidling og relasjonsbygging. Eg ønskjer å tileigne meg kunnskap og erfaring frå dette arbeidet som har ein direkte samanheng med arbeidslivet som lærar, og som eg kan ta med meg vidare inn i yrkeslivet. Ved å velje temaet klasseleiing og kommunikasjon får eg mogelegheit til å undersøke kva som skjer i ein undervisningssituasjon og korleis kommunikasjon skjer i samspelsundervisning på eit detaljert nivå. Ved å studere detaljane i undervisninga får eg moglegheit til å reflektere over korleis eg sjølv ønskjer å kommunisere med mine framtidige elevar. I tillegg til refleksjonane som eg drøftar gjennom dette arbeidet, har eg og hatt moglegheit til å reflektere over andre aspekt ved undervisninga som går utover tematikken i arbeidet. Dette er nyttige refleksjonar og erfaringar som eg tek med meg vidare som nyutdanna lærar som skal starte på yrkeslivet.

Det er viktig for meg å sjå samanhengen mellom denne oppgåva og arbeidslivet etter

lærerstudiet, det er noko som motiverer meg til å legge ned ein omfattande innsats i dette arbeidet. Derfor har eg valt å fokusere på klasseleiing. Dette gjer at eg gjennom store delar av prosessen arbeidar med tema som handlar om praktisk utøving av læreryrket. Når eg ser samanhengen mellom det arbeidet eg legg ned no og arbeidet eg skal gjere som lærar etter studiet, gir det meg ein motivasjon og fungerer som eit mål som eg kan strekke meg etter.

Eg danna meg tidleg nokre hypotesar basert på det eg hadde lært etter 4 år på lærerstudiet med musikk som hovudfag. Desse hypotesane har følja meg gjennom arbeidsprosessen der eg har hatt fokus på å finne ut om det er noko sannheit i desse hypotesane.

- *Musikalsk kommunikasjon kan by på ei meir effektiv og kjekkare form for undervisning*
- *Ved å ikkje prate for mykje vil ein kunne få med seg fleire elevar og danne meir spenning i timane.*

Etter å ha lest kapittelet «Musikalsk Klasseledelse» av Hanne Fossum (2020) vart eg veldig interessert i korleis Musikalsk Klasseleiing fungerer i praksis. Gjennom å prøve ut ulike former for musikalsk klasseleiing fann eg ut at det var dette eg ønska å undersøke i mi masteroppgåve. I starten av prosjektet laga eg nokre forskingsspørsmål som eg ikkje tok med vidare grunna at arbeidet då ville famna for breidt. Eg ønskjer likevel å presentere dei her for å gje eit bilete av kva utgangspunktet for arbeidet var:

- Kva syn har musikk lærarar på klasseleiing i musikk kontra andre fag?
- Kva særpregar klasseleiing i musikk?
- Korleis utfører lærarar klasseleiing i musikkundervisninga?

Desse spørsmåla vil ikkje få noko konklusjon i denne oppgåva, men det er spørsmål som eg finn interessante og som kan vere spennande for seinare masterstudentar å utforske. Vidare vil eg presentere tematikk og problemstilling, metode, føremål med oppgåva, sant noko tilknytt teori og oppbygning til oppgåva.

1.2 Tematikk og problemstilling

Det overordna tema i dette arbeidet er kommunikasjon i klasseleing i musikkundervisning. Dette omhandlar korleis ein lærar kommuniserer med klassen under samspelsaktivitetar. Gjennom videoobservasjon vil eg presentere eit produkt basert på problemstillinga eg har formulert for dette arbeidet.

Problemstillinga som dette arbeidet tek utgangspunkt i er:

«Kva kjenneteiknar kommunikasjonen mellom læraren og elevane i innøving av samspellåtar på ungdomstrinnet?»

Med denne problemstillinga ønskjer eg å sjå på forskjellige former for kommunikasjon mellom lærar og elevar som innfattast i undervisning i samspel. Kommunikasjonen mellom elevane vil ikkje bli vektlagt i dette arbeidet. Dei forskjellige formene for kommunikasjon som eg tek utgangspunkt i her er verbal kommunikasjon, kroppsspråk og musikalsk kommunikasjon. Verbalt språk omfattar ord ved bruk av stemma og non-verbalt språk omfattar kroppsspråk og variasjon i stemmebruk. Dette er kjende omgrep, men i høve musikalsk kommunikasjon treng ein tydlegare definisjonar. Musikalsk kommunikasjon handlar om signal som blir gjeve gjennom musikalske element. Desse signala kan formidlast gjennom for eksempel rytme, melodi, dynamikk eller harmonikk, som er grunnelement i musikk.

1.2.1 Metode

Eg har valt å bruke kvalitative metodar for å kome fram til ein konklusjon til problemstillinga som eg har utforma. Når eg nyttar spørjeord som *kva*, *korleis* og *kvifor* gjer det at problemstillinga kan svarast på ved bruk av kvalitative metodar (Dalland & Andersson-Bakken, 2021, s. 91). For å få ei handterleg mengde data har eg valt å gjere dette til ein casestudie, der eg skal observere ein lærar si undervisning under samspelsaktivitetar. Ved å gjere dette sett eg og avgrensing i tid og rom, der det handlar om kommunikasjon i innøving av samspelslåtar på ungdomstrinnet. Det gjer at dette er ein «casestudie» der «casen» er kommunikasjon innan den gitte tida med dei bestemte deltakarane (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 63). Eg har også intervju før og etter observasjonane for å sørge for at

datamaterialet har reliabilitet og validitet, eller som eg kjem til å skrive *pålitelegheit* og *gyldigheit*.

Det er fleire grunnar til at eg har valt å gjere ein case-studie. Ut ifrå det tema eg har valt kunne eg og like godt hatt ein fenomenologisk undersøking (Dalland & Andersson-Bakken, 2021; Postholm & Jacobsen, 2018) der eg kunne sett på det store bildet og gjort ei meir generell undersøking. Hovudgrunnen til at eg gjekk bort frå fenomenologisk undersøking som metode var at eg ønska å gjere ei observasjonsstudie der eg kunne sjå på konkrete hendingar i klasserommet. Om eg skulle gjort ei fenomenologisk undersøking ville lærar og elevane si oppfatning av omverda sått meir sentralt, og det ville vore meir aktuelt å nytta intervju som metode i større grad (Kvale & Brinkmann, 2015). Observasjon av mange forskjellige lærarar og klassar ville ha resultert i eit stort datamateriale som eg ikkje ville hatt tid til å prosessere med den tida som er sett av til dette masterarbeidet. For å få ei overkommeleg mengde datamateriale, og ha moglegheit til å samle inn godkjenningskjema for alle deltakarane, var det mest hensiktsmessig å velje ein casestudie med ei klasse og ein lærar der eg kunne gå meir i djupna på denne casen.

For at arbeidet skal vere relevant for fleire undervisarar er det ein fordel at konkrete situasjonar i casestudien undersøkast. Når eg går inn i eit klasserom og hentar fram konkrete situasjonar har lesaren av denne studien ein moglegheit til å «bli med» inn i klasserommet og analysere det som skjer. Det kan og vere med på å gjere studien meir spennande for lesarar som ikkje nødvendigvis er vand med å lese vitenskaplege artiklar.

1.3 Føremål

Etter å ha valt temaet klasseleiing hadde eg framleis mange retningar eg kunne velje. Eg ønskjer å fokusere på noko som interesserer meg og eg vil bli betre på. Etter å ha lest Hanne Fossum sitt kapittel «musikalsk klasseledelse» (2015) og Christophersen og Hauge si bok «Rytmsk musikkpedagogikk» (2000) vart eg veldig interessert i korleis ein kan kommunisere med elevar utan å måtte bruke stemma heile tida. Dette, i tillegg til at eg har spelt mykje improvisasjonsmusikk i band der eg har vore bevisst på kommunikasjon, gjorde at kommunikasjon i samspelsundervising vart eit naturleg vegval for.

Arbeidet har som føremål å kunne kome fram til ein konklusjon på problemstillinga der fokuset er på kommunikasjon i samspelsundervisning. Ved å dele kommunikasjonen opp i tre delar med verbal, non-verbal og musikalsk kommunikasjon vil eg finne ut av kva type kommunikasjon som er mest hensiktsmessig å bruke under dei forskjellige stadia i samspelsundervisning. Ved å gjere dette kan eg og bidra med kunnskap til musikk lærarar som ønska eit meir bevisst forhold til sin eigen kommunikasjon. For sjølv om eg ikkje kan gje eit konkret svar på kva som passar best i alle situasjonar med alle elevtypar, så kan eg vere med på å utvide blikket rundt kommunikasjon i musikkundervisning. Eg har og eit ønske om at kunnskapen eg får fram av dette arbeidet skal kunne vidareførast til andre fag.

Ved å kome til ein konklusjon på problemstillinga vil eg og kunne bidra til forskning som har blitt gjort på kommunikasjon i musikkundervisning. Sjølv om det er gjort mykje forskning på kommunikasjon i undervisning (Säljö, 2001, 2006) og musikkundervisning (Battersby & Bolton, 2013; Byrne, 2005), så vil dette prosjektet bidra med andre datamatereale og fleire perspektiv. Ved å hente eigne observasjonsdata frå undervisning på ein liten skule med ei lita klasse der musikk ikkje er eit høgt prioritert fag, vil dette arbeidet vere med på å gje ei realistisk framstilling av ein «typisk» undervisningssituasjon i musikkfaget. Dette gjer at eg vil analysere undervisning som fleire lærarar kan kjenne seg igjen i.

I 2019 kom Kunnskapsdepartementet med eit strategidokument som heite «Skaparglede, engasjement og utforskartrøng» (Kunnskapsdepartementet, 2019b) dette handlar om å styrke dei praktiske og estetiske faga. Der nemner dei at dei må styrke desse faga gjennom fleire tilbod om faga i høgare utdanning. Musikk er eit av dei faga som er nemnd i dokumentet og det er derfor viktig at studiar som denne blir gjennomført av masterstudentar som går lærarutdanning.

I Kunnskapsløftet 2020 skal det vere eit større fokus på djupnelæring og praktisk undervisning i musikk (Kunnskapsdepartementet, 2019a). Djupnelæring handlar om å forstå omgrep og sjå samanhengar, og kunne anvende i andre samanhengar. Mi oppfatning av det å forstå og sjå samanhengar handlar i musikk om at elevane må gjere seg musikalske erfaringar gjennom praktisk utøving av musikk. Det er derfor viktig at det blir forska på praktisk undervisning i musikk, der samspel er ein praktisk undervisningsform. I samspelsundervisninga må elevane lære å spele instrument og dei må lære å spele saman.

1.4 Liknande forskning

I dette kapittelet ønskjer eg å vise til liknande forskning og metodar som er knytt til tematikken eg har valt å basere dette arbeidet på. Denne forskinga presenterer eg som bakgrunn for å syne kvar arbeidet mitt ligg i forskingsfeltet og for å vise til metodar og forskning som er gjort på denne tematikken.

Det første eg ønska å presentere er Hanne Fossum sitt avsnitt om musikalsk klasseleiing (2015). Dette handlar om å nytte musikken til å gjete elevane og ikkje dra elevane gjennom undervisninga. Ho skriv om at i musikktime kan ein nytte musikken som ramme for undervisninga der elevane kan forstå kva som må bli gjort utan at lærar nødvendigvis må forklare alle detaljar. Fossum skriv om eit eksempel der elevane skal spele konsert, men rett før konserten er det mykje lyd i «backstage». Utan å «hysje» på elevane startar lærar å synge på ein av songane som skal framførast. Lærar får merksemda til alle elevane etter songen og det kan informerast om at det må vere stille.

Ein av dei første masteroppgåvene eg leste i forbindelse med dette prosjektet er oppgåva til Inger Loe «Gje meg handa di ven» (2012). Denne oppgåva handla om å kunne nytte kroppsbasert metodikk til å undervise i song. Det at den handla om å nytte kroppen i undervisninga gjorde meg interessert, og var noko eg og kunne tenke meg å sjå meir på. Noko av resultatet i oppgåva er at å nytte kroppsbasert undervisning kan få fokuset vekk frå songen og stemmene, då det kan vere ein avgrensande faktor for mange når det gjeld å synge i klasserommet.

Når eg i denne oppgåva har kommunikasjon som tema i samanheng med musikkundervisning, gjer eg det medvitande om at det er andre måtar å kommunisere enn dei formene som eg framhevar gjennom dette arbeidet. Gjennom studiet har eg blitt introdusert for soundpainting, dette handlar om å gje instruksjon ved bruk av teikn som har ei meining og utøvarane skal improvisere med utgangspunkt i dei teikna (Blix & Waade, 2019). Dette er metodar som kan nyttast i undervisning i grunnskulen, men bruken er ikkje utbreidd i Noreg. Soundpainting er ein av dei formene som eg ikkje vil gå djupt inn på.

Til slutt vil eg ta for meg dirigering, noko som er svært mykje brukt i Noreg, spesielt i korps og kor samanheng (Dahl, 2002; Lindeman, 1967). Eg vil ta for meg dirigering gjennom dette

arbeidet, men ikkje i den grad at eg vil greie ut om det i teorikapittelet. Dirigering handlar om å lede eit ensemble ved å holde takta og forme musikken ved bruk av signal gjennom kroppen. Som dirigent må ein og irettesette feil som blir gjort i ensemblet og bestemme korleis musikken skal bli utifrå dei notane ein ofte brukar i den samanheng (Thakar, 2016).

1.5 Oppbygging av masteroppgåva

Oppbygginga i denne oppgåva er strukturert med seks kapittel som er delt inn i underkapittel. Den startar med innleiing, før vi går vidare til andre kapittel som er «Teoretisk forankring» der eg vil gå gjennom teori som vore nytta seinare i oppgåva. Etter teorien kjem tredje kapittel som er «Metode», der eg vil gå gjennom metoden eg har brukt for å samle inn datamateriell og analysemetode. I kapittel fire kjem «Analyse og framstilling av data» der utdrag frå observasjonane vil bli framstilt og analysert ut frå teorien som har blitt gjennomgått. Deretter vil vi gå inn i kapittel fem som er «Diskusjon». Der vil eg trekke fram delar av analysen og sjå på nyansar av det eg har observert. Eg vil og sjå på andre undervisningsmodellar sett opp mot modellen eg nyttar til å analysere. Oppgåva avsluttar på kapittel seks som er «Avslutting» der eg vil forsøke å kome med ein konklusjon og oppsummere innhaldet i arbeidet mitt.

2 Teoretisk forankring

2.1 Sosialkonstruksjonisme

Den overordna vitskaplege forankringa til denne oppgåva er sosialkonstruksjonisme.

Sosialkonstruksjonisme handlar i korte trekk om at ein forstår verda som noko som er sosialt konstruert (Lock & Strong, 2014). Dette betyr at gjennom kommunikasjon og samhandling mellom menneske, så opparbeider ein seg ei felles forståing av verda og alt i den. Lock og Strong skriv og at sosialkonstruksjonisme ikkje er ei retning men «... heller et vidtfavnende «kirkesamfunn»» (2014, s. 31). Dette betyr at det ikkje er ein einskild måte å forstå sosialkonstruksjonisme på, men det er fleire retningar ein kan bevege seg i. I mitt arbeid vil eg i hovudsak sjå sosialkonstruksjonisme i lys av Vygotskij sine teoriar.

Før eg går inn på sosialkonstruksjonisme vil eg gje ei kort beskriving av Jean Piaget si læringsforståing som Vygotskij byggjer mange av teoriene sine på (Illeris, 2015). Piaget er kjend for sine to grunnleggande læringstypar *assimilasjon* og *akkomodasjon*. Sjølv om desse læringstypene er vidareutvikla til fleire læringstypar vil eg fokusere på dei to grunnleggande. Desse læringstypene byggjer på ei forståing om at mennesket lærer ved å bygge mentale skjema, som blir fylt med informasjon ein kan hente frå omverda og organisere informasjonen i forskjellige skjema (Illeris, 2015). Assimilativ læring er den type læring der informasjon blir lagt til i eit allereie eksisterande skjema. Det er altså læring som blir knytt opp mot akkurat det skjema. I musikkundervisning kan dette for eksempel vere etter at ein lærer seg å spele G-dur som barre-akkord på gitar, og etter å ha meistra dette finn ein ut av at ein kan flytte handa i same posisjon og dermed få andre akkordar. Då vil skjema ein har bygd på å spele gitar bli utvida ved å legge til ein enkel instruksjon om å flytte handa med same mønster. Akkomodativ læring handlar derimot om å omstrukturere skjema ein har laga eller delvis omstrukturere dei skjema som ein har opparbeida seg. Dette er den type læring som er mest energikrevjande og ofte tar lengst tid. Det kan vere at elevane slit med eit problem og må finne svaret frå eit anna skjema, som gjer at informasjonen ikkje er like lett å hente fram. Piaget sine to læringstypar er med i denne oppgåva på grunn av det synet eg hadde på læringsprosessen når eg observerte musikkundervisninga. Sjølv om det er fleire eksempel på ulike læringstypar ut over dei to som eg har presentert (Illeris, 2015) så er det desse eg har i lagt til grunn når eg observerte og sorterte materialet i etterkant.

Lock & Strong gjev ei beskriving av sosialkonstruksjonisme gjennom fem punkt, eg vil trekke fram tre punkt som er relevante for denne oppgåva. Det første punktet handlar om korleis meining og forståing er sentrale i menneskets aktivitetar (2014, s. 31). Med dette meiner dei at ein kan forstå sosiale opplevingar på svært kort tid når ein snakkar det same symbolbaserte språket. Dersom ein ikkje snakkar det same språket må ein bruke lenger tid og større innsats for å få motparten til å forstå kva ein meiner. Dette tek oss vidare til det andre punktet «Mening og forståelser har sine røtter i sosial interaksjon, basert på en felles delt overenskomst om hvordan disse symbolske formene skal forstås» (Lock & Strong, 2014, s. 32). Dette betyr at gjennom å kommunisere ved bruk av symbol skapar vi felles meining til dei forskjellige symbola. Eit eksempel Lock & Strong kjem med er manualen for oppsett av IKEA-møblar, denne inneheld ei fom for samtalestruktur som baserer seg på symbol, som i dette eksempelet er teikning. Det tredje punktet dei tek for seg er at måten meiningane blir skapt er «tids- og stedsspesifikke» (s32). Når ein skapar meiningar har altså staden og tida ein gjer det på ein betyding, det som skjer i ein situasjon vil ikkje alltid ha den same betydinga i ein annan situasjon.

Når eg observerer undervisninga og i etterkant analyserer den basert på teori som eg har presentert her, er eg som forskar med på å konstruere den kunnskapen som kjem til uttrykk ut ifrå sosialkonstruksjonisme. Det betyr at måten eg formulerer meg på, dei vala eg tar når eg vel ut teorien og den tidlegare forskinga spelar ei rolle for det resultatet eg får i dette arbeidet. I tillegg til dei konkrete vala eg tar her i oppgåva vil og dei ulike kunnskapane som eg har frå før av, og synet eg har på undervisning kunne påverke det resultatet eg får.

2.1.1 Den proksimale utviklingssone

«It is the distance between the actual developmental level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers» (Vygotskij, 1978, s. 86)

I dette sitatet gjev Vygotskij ei forklaring på *Den proksimale utviklingssone*. Det han meiner her er at alle elevar har eit mentalt utviklingsnivå som avgjer kva ein får til utan hjelp, og

utan å bli guida av lærar eller medelevar. Dette nivået, som ein kan gje opp i mental alder, er ikkje det einaste ein bør bruke for å bestemme seg for utviklingsnivået til elevane. På same måte som at elevar har forskjellig utviklingsnivå utan støtte, så har elevane og forskjellig nivå på kva dei får til med støtte. Området eller sona frå det elevane klarer utan hjelp og støtte til det elevane klarer med hjelp og støtte, er den sona som Vygitskij kallar for *Den proksimale utviklingssone*.

Ei proksimal utviklingssone må opprettast av ein lærar for at eleven skal tileigne seg kunnskap, og då er det viktig at sona blir lagt på riktig nivå for eleven. «Legges nivået for lavt, blir det naturlegvis umulig å løfte eleven opp på et høgere nivå enn det han eller hun allerede er på; legges nivået for høyt, opprettes det ingen virkelig kontakt.» (Lock & Strong, 2014, s. 153). Ein må altså tilpasse opplæringa til kvar enkelt elev ved verken gje dei for mykje eller for lite utfordring. Lock & Strong viser og til eit eksempel med barn som skal legge brikker på plass på eit formbrett. Dersom spedbarn skal plukke opp ei brikke frå bordet og plassere den i formbrettet resulterer det ofte i at barnet suttar på brikka og ikkje legg den på plass. Dersom ein legg brikka rett ved plassen sin, kan barnet vende på brikka til den passar (s. 154).

I denne oppgåva vil vi kunne sjå den proksimale utviklingssona ut ifrå kor mange og kva type oppgåver læraren gjev til elevane. Vi kan sjå når elevane treng mindre støtte av lærar, at dei nærmar seg sona der dei er sjølvstendige. Denne utviklinga vil vere ein del av analysen, der eg vil sjå på nokre enkeltelevar og deira utvikling.

2.1.2 Mediering

Eit omgrep som er mykje brukt innan den sosialkonstruksjonistiske retninga er mediering. Mediering handlar om å bruke ulike reiskapar som eit mellomledd for det vi ønska å kommunisere. (Säljö, 2006, s. 42–43). Desse reiskapane kan vere språket med dei språklege kategoriane som vi har lært oss og kroppsspråket med dei signala ein kan gje. Medierande reiskapar kan og vere reiskapar som kikkert, som hjelp oss å sjå ting på avstand og mikroskop som hjelpe oss å sjå små ting. «Begrepet mediere – som kommer fra det tyske Vermittlung (formidle) – antyder at mennesker ikke står i direkte, umiddelbar og ufortolket kontakt med

omverden. Tvert imot håndterer vi den ved hjelp av ulike fysiske og intellektuelle redskaper som utgjør integrerte deler av vår sosiale praksiser» (Säljö, 2001, s. 83). Å bruke verktøy for å forstå omverda handlar altså om at verktøya er ein del av tenkinga vår, ein spade er ikkje ein spade før vi plukkar den opp og nyttar den til å spa.

Lock & Strong skriv at det er eit skilje mellom tekniske verktøy og psykologiske verktøy men begge medierar menneskelege handlingar (2014, s. 155). Dette betyr at vi har to typar medierande verktøy som kan hjelpe oss på forskjellige måtar, men dei har til felles at dei endrar måten vi høver oss til omgjevnadane. «Vi går frå å basere oss på de elementære funksjonene til å utvikle høyere psykologiske funksjoner» (s. 155) Vi går altså frå å ha ein til ein interaksjon med omgjevnadane til å forhalde oss til omgjevnadane gjennom bruk av verktøy.

«Menneskets aller viktigste medierende redskap er de ressursene som finnes i språket vårt.» (Säljö, 2001, s. 84). Sjølv om dyr har forskjellige måtar å kommunisere på har vi mennesker eit unikt reiskap som gjer at vi kan kommunisere raskare og generere kunnskap i høgare grad enn nokon andre dyr, altså språket. Gjennom språklege kategoriar og bilete kan ein effektivt rette merksemda til andre personar på det ein måtte ønske. «Å kunne uttrykke noe, å beherske begrepsmessige systemer og kunnskaper, er å kunnegjøre noe» (Säljö, 2001, s. 91). Det å kommunisere handlar om at ein må utføre ei handling som er plassert i eit system med forskjellige kategoriar som er felles for dei som kommuniserer. Språket er ein måte å kommunisere på, og som eg skal ta for meg seinare er kroppsspråk og musikalsk kommunikasjon andre måtar å kommunisere på. Felles for alle kommunikasjonsformer er at ein må ha same felles forståing av kategoriane og systema for å ha ei felles forståing om kva som blir kommunisert.

I undervisningssamanheng omgjev ein seg med nærmiljøet på fleire måtar. Først og fremst samhandlar læraren med elevane sine ved bruk av ulike kommunikasjonsformer. For eksempel kan ein lærar skrive opp notar på tavla som ein ønskjer at elevane skal klappe rytmen til. For å få dei til å gjere dette kan ein fortelje elevane kva dei skal gjere, og holde ein puls som elevane kan klappe til. I dette eksempelet vil både notane som er på tavla og språket som læraren brukar ha funksjon som medierande verktøy. Notar har blitt konstruert av menneske for å visualisere korleis noko skal høyrast ut og språket har over fleire tusen år

blitt mediert til det det er i dag. Ved å bruke desse verktøya får læraren elevane til å utføre ei handling utan å fysisk klappe henda til kvar elev eller vise akkurat korleis det skal gjerast før elevane kan herme.

Gjennom dette prosjektet er eg med på å mediere den kunnskapen som blir presentert i oppgåva. Altså, ved at eg skriv denne oppgåva brukar eg skriftspråket som eit medierande verktøy for å kommunisere det som kjem fram i oppgåva. Når eg observerer undervisninga der det vore nytta medierande verktøy for å kommunisere skal eg samstundes formidle dette ut frå mine føresetnadar. Det er derfor viktig å vere bevisst på at det som står i denne oppgåva, i samsvar med det som står i dei fleste andre oppgåver, er informasjon som eg tileigna meg og omdanna til ord som lesaren kan tileigna seg.

2.2 Kommunikasjonsformer

Her vil eg presisere kva eg meiner når eg skriv om dei forskjellige kommunikasjonsformene. Som eg har nemnt tidlegare tek eg utgangspunkt i at vi har tre forskjellige måtar å kommunisere på. Til vanleg brukar dei fleste verbal og non-verbal kommunikasjon i interaksjon med kvarandre, men i musikkundervisning har vi ei tredje form for kommunikasjon som er musikalsk kommunikasjon. Musikalsk kommunikasjon kan fort skli inn i dei andre formene for kommunikasjon dersom ein ikkje tydeleggjer forskjellen mellom dei. Ein kan for eksempel stille spørsmål om det å synge er musikalsk kommunikasjon, eller diskutere om ein dirigent nyttar musikalsk eller non-verbal kommunikasjon.

Når ein har tre formar for kommunikasjon gjer dette at ein har tre kombinasjonar ved bruk av to kommunikasjonsformer samstundes, I tillegg til dette kan alle formene bli brukt samstundes. Det vil seie at kommunikasjonen kan vere gjennom non-verbal og verbal kommunikasjon, non-verbal og musikalsk kommunikasjon eller det kan vere verbal og musikalsk kommunikasjon. Desse kommunikasjonsformene kan og opptre kvar for seg. Når dei opptre samstundes handlar det oftast om å forsterke budskapet ein ønskjer å formidle. Eit eksempel på dette er når ein skal fortelje ein elev om å gå til plassen sin samstundes som ein peikar på plassen. Eg kjem til å greie ut om dei tre kommunikasjonsformene kvar for seg, men i analysen vil eg både sjå dei enkeltvis og i kombinasjon.

2.2.1 Musikalsk kommunikasjon

Det er mange forskjellige måtar å forstå musikalsk kommunikasjon på. Ein måte kan vere å analysere ei låt med ein tekst med eit budskap som artisten eller låtskrivaren ønskjer å formidle. Ein kan og forstå musikalsk kommunikasjon som ein måte å dele følelsane sine på, der musikken utan tekst skal gje eit uttrykk for kva komponisten føler eller ønskjer at publikum skal føle. Musikalsk kommunikasjon kan og relatere til musikk som er «munnleg formidla». Då kan det vere snakk om musikk som har blitt vidareført gjennom generasjonar og endra seg litt etter kven og kvar musikken blir utført (Hauge & Christophersen, 2000, s. 37). Som i andre former for kommunikasjon må det vere ein sendar som sender eit signal til ein mottakar som oppfattar signalet og reagerer på det. I denne oppgåva forstår eg musikalsk kommunikasjon som noko som skjer mellom personane i eit klasserom.

Even Ruud skriv om tidleg musikalsk kommunikasjon der det har blitt gjort forskning på at det ufødde barnet blir påverka av rytme, musikk og mors stemme (Ruud, 2013, s. 82–89). Han skriv samstundes om dei tidlege musikalske opplevingane til spedbarnet som skjer i samhandling med andre. Det er gjerne nære familiemedlemmar eller andre viktige personar for barnet som er sendarar, og det kan føre til at musikken gjev barnet ei tryggleikskjensle. Dette kan føre til at musikalsk kommunikasjon er noko vi har med oss frå byrjinga av livet, og er noko dei fleste har kjennskap til i større eller mindre grad. Det er derfor interessant å utforske korleis denne kommunikasjonen blir nytta i eit klasserom der musikalsk kommunikasjon ikkje har vore drøfta, men kommunikasjonsforma har vore nytta ubevisst.

Den musikalske kommunikasjonen er signal som blir sendt frå ein formidlar til ein mottakar ved bruk av musikalske grunnelement. Grunnelementa i musikken som eg tar utgangspunkt i hentar eg frå læreplanen i musikk under delkapittelet «Å kunne rekne» og frå kompetansemål i 2. trinn. Grunnelementa som er oppgjeve er puls, takt, rytme, tonehøgde, tekstur, tempo, klang, melodi, dynamikk, harmoni og form (Kunnskapsdepartementet, 2019a). Desse grunnelementa er ikkje kommunikasjon i seg sjølv, men ved å anvende dei for å formidle eit budskap som mottakaren forstår vil det kunne oppstå ein kommunikasjon. For eksempel kan ein som lærar få elevane til å synge høgare ved å synge høgare sjølv før elevane følgjer etter. Det same kan ein gjere ved å bruke pulsen aktivt for å få elevane til å halde tempo. Det treng ikkje å vere læraren som gjev signal, elevane kan gje signal til

kvarandre eller dei kan gje signal til lærar. Sjølv om elevane ikkje alltid er klar over signala dei sender ut, kan lærar oppfatte slike signal ved for eksempel å oppfatte at dei treng hjelp til noko og dermed tilby hjelp.

2.2.2 Verbal kommunikasjon

Først og fremst vill eg konkretisere og forklare mi forståing av verbal kommunikasjon i denne oppgåva. Når eg skriv om verbal kommunikasjon så meiner eg den typen kommunikasjon der ein ved bruk av ord og språklege bilete formidlar noko frå ein sendar til ein mottakar. Som eg siterte tidlegare er språket det viktigaste medierande verktøyet vi har (Säljö, 2001, s. 84). Ein kan sjå språket frå to vinklar. På den eine sida orda vi seier og på den andre sida korleis dei blir sagt. I denne oppgåva handlar verbal kommunikasjon om dei orda som blir brukt. Måten det blir sagt på vil eg sjå som non-verbal kommunikasjon. Dette betyr ikkje at konteksten er ubetydeleg. Säljö gjev eit eksempel på korleis frasen «Colaflaska er tom» kan ha forskjellig betydning alt etter situasjon (Säljö, 2001, s. 91). I eksempelet forklarar han at når ein er på trening så vil «Colaflaska er tom» vere eit utsegn for at ein er oppgitt, men dersom eit barn vil tene ein liten slant vil «Colaflaska er tom» bety at barnet kan få panten. På same måte vil formuleringane og ordvala for denne oppgåva spele ei rolle i kva som blir formidla.

Lock & Strong skriv om korleis to personar som snakkar det same symbolbaserte språket kan gje kvarandre sosiale opplevingar på ein heilt annan måte enn nokon som ikkje gjer det (Lock & Strong, 2014, s. 31). Språket baserer seg i hovudsak på ei felles forståing om kva ein symboliserer ved bruk av språket. For å kunne kommunisere på ein effektiv måte må altså alle kommunikasjonsdeltakarane ha den same omgrepsforståinga. Som lærar krev dette at elevane må få innføring i alle omgrep som blir brukt i undervisning for at kommunikasjonen skal vere hensiktsmessig. Det å arbeide med omgrep handlar ikkje nødvendigvis om å måtte forklare alle ord, men det kan til dømes vere at ei klasse kan trampe saman og at læraren forklarar at «no har alle ein felles puls» eller «kjenner de at vi har ein felles puls?». Etter å ha innarbeidd omgrepa vil kommunikasjonen kunne vere meir effektiv i framtida.

2.2.3 Non-verbal kommunikasjon

Når eg i denne oppgåva skriv om non-verbal kommunikasjon meiner eg den kommunikasjonen som skjer utanom verbal og musikalsk kommunikasjon. Den non-verbale kommunikasjonen som blir vist til i denne oppgåva er i hovudsak kroppsspråk, altså rørsler ein gjer med kroppen som sendar og mottakar har ei felles oppfatning av. Det kan og handle om stemmebruk, til dømes om ein snakkar med ei forsiktig stemme eller om ein ropar.

I artikkelen *Nonverbal Communication; implications for the global classroom* av Battersby & Bolton delar dei non-verbal kommunikasjon inn i tre delar som dei kallar *paralanguage* som omhandlar element som påverkar det verbale som tone volum og nøling, *proxemics* som omhandlar korleis kvar enkelt brukar plassen rundt seg, og *kinesics* som handlar om mønster i kroppslege bevegelsar (Battersby & Bolton, 2013, s. 58). På same måte som Battersby & Bolton kjem eg og til å ha primært fokus på den non-verbale kommunikasjonen innan kinesics, altså rørslemønster og einigheit om kva det betyr.

Vidare skriv Battersby & Bolton om Barbara M. Grant & Dorothy Grant Henning si forskning der dei kom fram til tre kategoriar innan instruerande rørsler. Desse kategoriane er dirigering, dramatisering og handtering (wealding). I denne konteksten handlar dirigering om å styre elevane til å gjere det ein ønskjer, anten det er å få merksemda deira eller om det er å «hysje» utan å lage lyd. Dramatisering handlar om å utan ord tydeleggjere det ein prøvar å kommunisere. Handtering (wealding) handlar om bruken av objekt og materiell i rommet, dette kan vere å sjå på klokka eller å handtere notane til elevane.

I Hanken og Johannesen sin beskriving av Jaques-Dalcroze sin pedagogikk skriv dei at «Læreren bør snakke så lite som mulig» (2013, s. 103). Ved dette meiner dei at om eleven skal ha glede av musikkaktivitetane bør lærar gjere undervisninga tilrettelagt for at elevane skal kjenne at dei meistrar kvart trinn i arbeidet. Dei skriv at instruksjonane bør kome hovudsakleg frå kroppslege gestar og musikalske mønster. Battersby og Bolton skriv og om at non-verbal kommunikasjon nokre gongar er ein meir effektiv måte å bli forstått på og å kome fram til poeng (2013, s. 61). Gjennom non-verbal kommunikasjon har ein altså moglegheit til å uttrykke seg på måtar som kan vere utfordrande eller som vil ta mykje lenger tid ved bruk av verbal kommunikasjon.

Battersby & Bolton trekk og fram eit eksempel der læraren og elevane har blitt einige om at når læraren tar opp ein finger så skal elevane sitte klare til å synge, to fingrar betyr at elevane skal reise seg og tre fingrar betyr at elevane kan sitte i kvileposisjon (s. 61). Dette eksempelet er og eit tydeleg døme på kor viktig det er at alle er einige om kva symbola skal bety. Dersom læraren og elevane ikkje hadde vore einige om kva symbola betyr ville ikkje symbola hatt noko meining. Når læraren tar opp to fingrar kan det bety fleire ulike ting dersom ein ikkje er einige, det kan mellom anna bety «peace» eller det kan bety talet to. På same måte er det viktig at læraren og elevane er einige om kva dei forskjellige symbola ein brukar i undervisning betyr.

2.3 RMP

Boka *Rytmisk Musikkpedagogikk i Grunnskulen* (Hauge & Christophersen, 2000) har eg nytta aktivt gjennom denne oppgåva som tillegg til teorien og analysen. Eg har ikkje nytta heile idegrunnlaget til Rytmisk Musikkpedagogikk som eg heretter vill omtale som RMP. RMP handlar mykje om samanhengen mellom rytme og kropp, og korleis ein kan nytte dette i undervisning. RMP handlar og om fellesskap der ein skal skape noko saman. Læraren er veldig aktiv i å styre undervisninga, samstundes som elevane følger det læraren formidlar.

RMP-metoden som eg sjølv har opplevd, baserer seg i stor grad på musikalsk og non-verbal kommunikasjon (Hauge & Christophersen, 2000). Arbeidet går ut på at lærar presenterer rytmar, ved å slå på anten trommer eller kropp. Elevane som sit rundt gjentek og held fram med den rytmen lærar presenterer. Utan å bruke stemma, kan lærar få elevane til å utføre komplekse rytmar ved å trinnvis legge til rytmeelement. Lærar nyttar musikalsk kommunikasjon i desse tilfella, der i hovudsak rytme og puls blir kommunisert. Vidare i arbeidet kan lærar dele klassen inn i ulike grupper, som spelar kvar sine rytmer. Ved å vinkle armene mot elevane, kan lærar dele klassen inn i grupper utan å prate. Gruppeinndeling og instruksjonane som blir gjevne til gruppene blir gjort non-verbalt. På denne måten fortsett arbeidet med å lære songar og rytmar til elevane.

Hauge & Christophersen (2000) skriv om rytmisk musikkpedagogikk som ein sosial samhandling, der det handlar om å utføre musikk saman. Dette samsvarar med sosialkonstruksjonisme, der det handlar om ei sosial forståing av verkelegheita. Det gjer at rytmisk musikkpedagogikk blir ei form for sosialkonstruktivistisk aktivitet, der det er eit

fellesskap som skapar musikken. Sjølv om det er eit fokus på å ikkje nytte for mykje verbal kommunikasjon, blir det danna felles forståingar kring kva signala som blir nytta for kommunikasjon antydgar.

2.4 Pedagogisk kommunikasjon

Charles Byrne har skriva kapittelet «Pedagogical communication in the music classroom» (2005) der han presenterer ein modell for interaksjon for læring i musikk-klasserommet. Modellen byggjer på prinsippet rundt «powerful learning environment» av DeCorte som handlar om at elevane treng å få lære og utforske, samt treng dei systematisk instruksjon og å bli guida (2005, s. 304–305; De Corte, 1990). Modellen for pedagogisk kommunikasjon er den eg tok utgangspunkt i under datainnsamlinga og under analysen av datamaterialet (Byrne, 2005, s. 314). Modellen skildrar fire fasar med pedagogisk interaksjon mellom lærar og den lærande (som eg kallar eleven) under praktisk musikkundervisning. Fasane er henta frå prinsippet til DeCorte der han skildrar dei same fasane som Byrne nyttar i sin modell. Fasane består av Modellering, Støtting, Vegleiing og Utfasing. Kvar av desse fasane er skildra ut ifrå kor aktiv lærar og elev er, og kva som blir gjort av kvar part under innlæringa av musikkaktiviteten.

Modellen som eg har nytta tek utgangspunkt i Vygotskij si skildring av den proksimale utviklingssona (Byrne, 2005, s. 303). I modellen sine to første fasar, Modellering og Støtting, skal oppgåva vere i det som blir kalla den proksimale sone for utvikling. Dette inneber at læraren må vere aktiv under læreprosessen ved å stille spørsmål og sette konkrete mål. Når ein bevegar seg inn i dei to siste fasane, Vegleiing og Utfasing, skal læraren vere mindre aktiv i læringsprosessen og eleven skal få meir ansvar ved å formulere eigne spørsmål og til sist kunne finne eigne svar på sine eigne spørsmål.

Kvar fase i modellen har bestemt innhald for kva som blir gjort av kven, men i alle fasane av modellen går kommunikasjonen mellom lærar og elev gjennom verbal, non-verbal og musikalsk kommunikasjon. Dei forskjellige kommunikasjonsformene blir kombinert i kvar fase, men graden av kvar kommunikasjonsform utviklar seg mellom fasane. Ved bruk av sunn fornuft kan ein ut ifrå oppgåvene i kvar fase sjå kva kommunikasjonsform som er mest i bruk i dei forskjellige fasane. Det kan altså tyde på at non-verbal og musikalsk kommunikasjon vil vere gjeldande i dei første fasane og verbal kommunikasjon vil vere meir

sentral i dei siste fasane av modellen.

Tabell 1. Charles Byrne sin modell av *Pedagogical communication in the music classroom* oversett av meg (2005, s. 314). Beskriving av læraren og eleven si rolle på kvar side av fasane som står i midtkolonna.

Lærer	Opplæringsfase	Elev
<i>Aktiv undervisning</i>	MODELLERING	<i>Passiv læring</i>
Gjev oppgåver	Lærarregulert læring	Lyttar, observerer, praktisk deltaking
Demonstrerer		
Framfører		
Gjev eksempel		
<i>Aktiv undervisning</i>	STØTTING	<i>Aktiv læring</i>
Støttar eleven	Medierande læring	Svarar på spørsmål frå lærar
Stiller spørsmål		Forsøker å utføre oppgåver.
Definerer mål		
Gjev vidare eksempel		
Tilbyr oppfølgande instruksjon		
Gjev støttande materiell		
<i>Aktiv undervisning</i>	VEGLEIING	<i>Aktiv læring</i>
Oppmuntring	Medierande læring	Definerer eigne spørsmål
Gjev hint og føringar		Svarar på eigne spørsmål
Hjelper å svare på spørsmål		Forfinar tilbakemelding til oppgåva
Hjelper å teste hypotesar		Utviklar hypotesar
		Søker hjelp frå andre (medelevar, lærar)
<i>Passiv undervisning</i>	UTFASING	<i>Aktiv læring</i>
Klar for å gje føringar og støtte	Sjølvregulert læring	Evaluerer hypotesar
Lyttar, observerer, praktisk deltaking		Prøver moglege løysingar

2.4.1 Modellering

I Modelleringsfasen er det læreren som er den mest aktive i lærings situasjonen. Her er det læreren som viser for eksempel korleis eit musikalsk stykke skal høyrast ut og eleven skal følge med på det som skjer og kan prøve å delta i det som blir modellert (Byrne, 2005, s. 305–306). Når ein viser eit musikalsk eksempel til ein elev, har ein som lærar mogelegheit til å formidle komplekse musikalske konsept enklare enn gjennom verbal kommunikasjon. Og ved å gje nokre føringar for kva eleven bør lytte etter, har ein mogelegheit til å sette fokus på ulike aspekt ved musikken som ikkje er like lett å forklare ved bruk av ord.

Modellering kan bli gjort på fleire ulike måtar, men for å tydeleggjere det eg meiner vil eg kome med eit eksempel. Når ein skal ha ei klasse i gitarundervisning vil det for mange lærarar vere naturleg å finne sin eigen gitar samstundes som elevane har sine gitarar. Når elevane skal lære å spele eit grep som for eksempel D-dur kan lærar spele ein D-dur akkord på gitaren før klassen eller gruppa etterlikna den akkorden. Ved å gje elevane eit slikt eksempel er det ei form for modellering. Lærar modellerer D-dur akkorden og elevane etterliknar. På same måte kan ein gjere det dersom ein skal spele fleire akkordar etter kvarandre. Lærar spelar rekkefølga og så etterliknar elevane læraren. Elevane kan gjerne spele saman med lærar og. Gjennom å etterlikne på den måten har elevane moglegheit til å oppdage detaljar ved spelinga som ville vere vanskeleg å forklare ved bruk av ord. Det vil vere mest relevant å nytte non-verbal og musikalsk kommunikasjon i denne fasen.

2.4.2 Støtting

Ideen bak Støtting, eller støttande stillas som og blir brukt, er at elevar skal kunne utføre aktivitetar der ein lærar støttar og hjelper eleven for å få til dei musikalske utfordringane i aktiviteten som dei ikkje hadde klart utan å få hjelp (Byrne, 2005, s. 307). Dette betyr at eleven arbeidar innan den proksimale sone for utvikling og treng hjelp for å få til aktiviteten eller utfordringa (Byrne, 2005, s. 303–304). Læraren skal forenkla eleven si rolle i undervisninga og kome med spørsmål og forslag som gjer at eleven kan utvikle seg.

Eit døme på kva som kan plasserast i Støtting er typiske call and respons senario der lærar først syng melodi med tekst og så repeterer elevane. Dette inneber at eleven må lytte nøye

til det om blir demonstrert før han skal prøve å etterlikne det som var spelt. Her kan læraren bruke forskjellige måtar å kommunisere at dei ikkje var bra nok ved for eksempel å heve augebryn, vise non-verbalt kvar eleven må ha ekstra fokus, eller ved musikalske signal som å senke tempo der det er nødvendig. Sjølv om det inneheld modelleringselement har lærar i dette tilfellet moglegheit til å variere kor utfordrande det skal vere ved å tilpasse situasjonen til elevane. Eit vidare eksempel på Støtting kan vere når ein elev slit med å spele rytmen på gitar, så kan lærar kome og klappe eller syngje den rytmen som skal spelast. Då vil eleven få nok hjelp til å klare oppgåva, men lærar tar ikkje over for eleven. Lærar kan godt bruke ein del verbal kommunikasjon i denne fasen, men det meste vil bli kommunisert non-verbalt eller musikalsk.

2.4.3 Vegleing

I Vegleingsfasen er det viktig at læraren er tilgjengeleg for å svare på spørsmål som eleven kjem med. Lærar skal ikkje støtte eleven i like stor grad som i dei tidlegare fasane men kome med innspel når han ser at det er naudsynt. Eleven bevegar seg ut av den proksimale sone for utvikling og kan no formulere eigne spørsmål, men treng støtte for å kunne finne svar på desse spørsmåla. I denne fasen skal læraren vere tilgjengeleg og kunne svare på dei spørsmåla som eleven kjem med. Svara på spørsmåla kan vere i form av hint eller ein kan hjelpe eleven med å teste hypotesar. Læraren er endå aktiv og spelar ei rolle for læringa (Byrne, 2005, s. 314).

Når ein er komen til Vegleingsfasen handlar det mest om at elevane klarer aktiviteten stort sett sjølv. Det kan for eksempel vere når elevane spelar ei låt med heile klassen og lærar kan begynne å trekke seg unna, men framleis må følgje med. Elevane klarer gjerne å gjennomføre ei gjennomkøyring av låta, men treng hjelp til den vidare utviklinga av samspelet. I denne fasen vil verbal kommunikasjon vere det som er mest brukt av kommunikasjon der hint og svar gjerne skjer verbalt. Lærar kan endå svare ved non-verbale gestar eller ved musikalsk kommunikasjon.

2.4.4 Utfasing

I den siste fasen er læraren veldig lite aktiv som underviser, men er endå deltakande i timen og eleven kan no formulere eigne spørsmål og finne svare på dei sjølv. Eleven kan no teste eigne hypotesar og finne ut av kva som fungerer og kva som ikkje fungerer. Læraren tar her ei mindre aktiv rolle, men er tilgjengeleg dersom eleven står fast eller ikkje finn ut av hypotesane sjølv. No har elevane bevega seg gjennom den proksimale utviklingsone og klarer å gjennomføre oppgåvene utan hjelp frå lærar.

For å nytte det same eksempelet som for Vegleiingsfasen der elevane spelar med heile klassen, klarer elevane no å fortsette utviklinga utan lærar. Lærar vil sitte tilgjengeleg og lytte aktivt, men vil ikkje forstyrre elevane i deira utvikling utan at dei ber om det eller at lærar ser det naudsynt. Gjennomføringa av aktiviteten er ikkje nødvendigvis perfekt, men når dei er i denne fasen klarer elevane å bevege seg vidare i utviklinga sjølve. Lærar vil stort sett nytte verbal kommunikasjon til å gje korte instruksar eller svar på spørsmål. Det betyr ikkje at lærar ikkje kan nytte andre kommunikasjonsformer, men primært vil det vere verbal kommunikasjon.

3 Metode

I teorikapittelet gjekk eg gjennom sosialkonstruksjonisme og teoriar knytt til dette. I intervju og gjennomførte og observasjonane eg gjorde har eg hatt ei sosialkonstruktivistisk vinkling, og eg har sett på resultatane mine med sosialkonstruktivistiske «briller». Det vil seie at eg tek utgangspunkt i at kunnskapen og verkelegheita som blir framstilt er sosialt konstruert. I følgjande kapittel vil eg greie ut om framgangsmåte for datainnsamling og analyse som saman med analysekapittelet legg grunnlaget for diskusjon med utgangspunkt i problemstillinga og vidare konklusjon.

3.1 Forskingsdesign

Forskingsdesignet til denne oppgåva har form som eit casestudie som vil seie at eg har ein konkret kontekst som eg skal undersøke. Konteksten må spele ei rolle for at det skal vere eit case der tid og rom spelar ei rolle (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 63). Konteksten som eg undersøker er kommunikasjonen som skjer i samspelsundervisninga i dei timane eg observerer med den læraren og klassen som blir observert. Denne konteksten har alt å seie for det resultatet eg sit igjen med til slutt. Hadde eg observert på ein annan skule med andre elevar og lærarar ville det ha gjeve eit resultat som ville sett veldig annleis ut. Det tidsrommet eg observerer i spelar og ei stor rolle for dette casestudie. Det at eg observerte nettopp dei dagane eg valde, med den tida det var mellom observasjonane, har gjeve meg eit anna resultat enn dersom det til dømes hadde vore kortare mellom observasjonstiane. Tidspunktet på dagen når eg observerte vil og ha noko å sei. Sidan eg observerte i første time på torsdagar er det grunn til å tru at klassen kanskje var rolegare i dette tidsrommet enn om det hadde vore seinare på dagen. At det nærma seg jul, spelte ei rolle då det vart ein kortare musikktime grunna tentamen og juleaktivitetar.

3.2 Metodetriangulering

Ved å bruke både intervju og observasjon har denne oppgåva ei form for metodetriangulering. Metodetriangulering handlar om at ein brukar forskjellige forskingsmetodar og ser desse metodane i forhold til kvarandre. (Dalland & Andersson-

Bakken, 2021, s. 55). Ved å ha eit intervju før observasjonane får eg og moglegheit til å vere førebudd på kva eg kan forvente meg i observasjonane. Det første intervjuet kan og vere ein måte å finne ut kva rutinar læraren har. Det å ha eit oppfølgingsintervju i etterkant kan bidra til å bekrefte eller avkrefte mi tolking av observasjonane.

3.3 Skildring av framgangsmåte

Denne oppgåva skal finne svar på problemstillinga: «*Kva kjenneteiknar kommunikasjonen mellom læraren og elevane under innøving av samspelsaktivitetar på ungdomstrinnet?*»

Problemstillinga spør etter kva som kjenneteiknar kommunikasjonen i samspelsundervisning. Dei forskjellige formane for kommunikasjon som eg tek utgangspunkt i er verbal kommunikasjon, non-verbal kommunikasjon og musikalsk kommunikasjon. I tillegg ligg modellen for pedagogisk kommunikasjon til grunn, som saman med kommunikasjonsformene knytast opp mot sosialkonstuksjonisme.

For å undersøke problemstillinga har eg nytta kvalitative metodar. Ved å bruke spørjeord som kva?, korleis? og kvifor? leiar det til spørsmål som kan svarast på ved bruk av kvalitative metodar (Dalland & Andersson-Bakken, 2021, s. 91). Problemstillinga sett og avgrensing i tid og rom der det handlar om kommunikasjon i innøving av samspelslåtar på ungdomstrinnet. Dette gjer at dette er ein «casestudie» der «casen» er kommunikasjonen mellom læraren og elevane innan det gitte tidsrommet. (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 63)

Datainnsamlinga er i hovudsak observasjon med videoopptak der eg følger læraren og klassen i musikkundervisninga over tre observasjonstimar. Dette har eg fått godkjenning frå NSD til å utføre (Vedlegg 6, *Godkjenning frå NSD*) Eg observerte ein musikktime i veka over to veker, før siste observasjonstime tre veker etter andre observasjonstime. Eg hadde to intervju med læraren, eit før og eit etter observasjonane. Det første intervjuet vart brukt til å lokalisere læraren sitt musikalske språk og finne ut av bakgrunn og syn på musikkfaget, slik at eg som observatør visste kva eg kunne forvente når eg kom og observerte. Etter observasjonane gjennomførte eg eit intervju der eg fekk oppklaring i noko av det eg lurte på under og i etterkant av observasjonane. I tillegg kunne læraren kome med utfyllande informasjon utover mine spørsmål.

3.4 Informantar

Informantane til denne studien er ei 8. klasse og musikk læraren til denne klassen. Utvalet av informantar vart bestemt på grunnlag av problemstillinga som ønska å fokusere på ungdomskulen og ein musikk lærar som skal gjennomføre samspelsaktivitetar i undervisninga si. Både elevane med føresette og lærar har fått informasjonsskriv der dei godtek å vere med på prosjektet med alt det inneber (Vedlegg 1 og 2). Skrivet poengterer og at dersom nokon ikkje ønskjer å delta i prosjektet vil det ikkje gå utover musikkopplæringa og relasjon til lærar.

Grunnen til at eg valde ein lærar og ei klasse er todelt. Først og fremst handlar det om at det er utfordrande å skaffe informantar til observasjonsstudie der alle elevane må signere med føresette. Dette er ein utfordring eg kjem inn på seinare. For det andre handlar det om at eg ønskjer å skaffe ei handterleg mengde med data som eg skal behandle i etterkant.

Transkripsjonstida i observasjonsstudie er tidkrevjande. Det ville vore nok data med ein observasjonstime, men det ville påverka resultatet då eg ikkje ville sett progresjonen som kjem til syne gjennom tre observasjonstimar.

3.5 Observasjon

Med observasjon som metode må eg som observatør gjere nokre val før observasjonstimane. Eg må bestemme om eg vil ha ein strukturert eller ustrukturert observasjon, som kan knytast opp til om ein vil ha kvalitativ eller kvantitativ observasjon (Dalland & Andersson-Bakken, 2021, s. 125–126). Etersom problemstillinga mi spør kva som kjenneteiknar kommunikasjonen, ønskjer eg å ty til ei kvalitativ tilnærming til observasjonen. Dette gjaldt både når eg var til stades i klasserommet, og når eg behandla materialet i etterkant. Eg ville derfor bruke ein tilnærma ustrukturert observasjonsguide i observasjonstimane, som gjorde at eg kunne få ei oversikt over undervisningssituasjonane. I gjennomgangen av videoane nytta eg den same observasjonsguiden, men gjekk meir i detalj då eg transkriberte undervisningssituasjonar.

Før eg observerte tok eg eit bevisst val om deltaking og avstand under observasjonen. Med

utgangspunkt i modellen til Postholm & Jacobsen (2018, s. 115) om dei ulike observatørrollene, var det allereie bestemt før eg kom at eg kom til å ha ein avstand til det eg observerte sidan eg kom utanfrå og på besøk til skulen. Graden av deltaking i timen var uvisst før eg observerte, sidan eg hadde ein deltakande observasjon. Eg ende opp med å delta i liten grad, noko som gjer at eg tar ei rolle som «fullstendig observatør», ut ifrå modellen til Postholm & Jacobsen.

Når eg skal finne det som kjenneteiknar kommunikasjonen, fann eg ut av at det ville vere ein stor fordel å filme observasjonane. Det gjorde at eg hadde moglegheit til å sjå den same observasjonen fleire gongar, og få med meg ein større del av det komplekse biletet. Ved å plassere kameraet i eine hjørne av musikk-klasserommet, gjorde det at eg hadde moglegheit til å sjå både lærar og elevane. Dette gav meg moglegheit til å sjå kven som kommuniserte med kvarandre. Kameraet vart plassert på same plass kvar gong eg observerte slik at når eg i ettertid skulle analysere opptaka kunne eg samanlikne dei forskjellige observasjonane med større presisjon (Dalland & Andersson-Bakken, 2021, s. 156–157).

Det å nytte video under observasjon byr på nokre utfordringar. Første utfordring ein har under videoobservasjon er at alle informantane som skal filmast må skrive under på eit godkjenningsskjema. Dette innebar at elevane sine føresette må godkjenne og skrive under på skjema (sjå vedlegg). Video under observasjon blir ofte omtalt som eit metaforisk vindauge inn i klasserommet, fordi at som forskar ønska ein å kunne sjå på det som skjer i klasserommet utan å påverke (Dalland & Andersson-Bakken, 2021, s. 156). Dette førar oss vidare til ei ny utfordring. Det er fort gjort å tenke at opptaket er meir presentabelt for forskingsområdet enn det eigentleg er. Då kan eg kome med konklusjonar som eigentleg ikkje er så sanne som realiteten er (Dalland & Andersson-Bakken, 2021, s. 163).

Videoobservasjon er og ein tidkrevjande metode som gjer at ein må bruke meir til på å transkribere og analysere enn om ein ikkje brukar video.

Nokon meiner at observasjonsnotat kun er av verdi for den som har skrive den, samstundes som andre hevdar at det skal vere mogeleg for andre å lese det (Dalland & Andersson-Bakken, 2021, s. 131). Mine observasjonsnotat har eg notert i observasjonsguiden min, som eg henta inspirasjon frå boka *Metoder i klasseromsforskning* (Dalland & Andersson-Bakken, 2021, s. 133). Der noterte eg meg øvst i dokumentet dato, stad, observasjonsobjekt, fokus

og beskriving av meg i rommet, med litt sentral bakgrunnsinformasjon. Under skil eg mellom observasjon og tolking. Forskjellen mellom observasjon og tolking er sentral i observasjonen. Observasjonsdelen skal vere objektiv beskriving av det eg ser blir gjort eller sagt, og i tolkingsdelen kan eg beskrive meir kva eg meiner hensikta med dei forskjellige handlingane og utsegna er.

Under observasjon er det fleire forhold som kan påverke utfallet av datamaterialet. Eg som observatør skal vere så nøytral som mogleg og ha minst mogeleg personleg påverking i resultatet utanom i tolkingsdelen. Mine kunnskapar og erfaringar vil likevel påverke det datamaterialet som eg enda opp med. Eg vil altså sjå på den situasjonen som eg observerer med mine individuelle «briller» (Dalland & Andersson-Bakken, 2021, s. 129). Det at eg er i rommet under observasjonen, er og ein faktor som kan påverke datamaterialet. Eit fenomen som bli omtalt som «observatøreffekten» blir brukt i etnografiske studiar, der effekten handlar om at informantane kan oppføre seg annleis når ein observatør observerer dei (Dalland & Andersson-Bakken, 2021, s. 130).

3.6 Intervju

For at resultatet mitt skal vere påliteleg og gyldig bestemte eg meg for å bruke intervju til å styrke min observasjon. Før eg starta observasjonane hadde eg eit strukturert intervju med læraren. Eg fekk her grunnleggande informasjon om læraren og elevane før observasjon. Etter eg var ferdig med observasjonane hadde eg eit semistrukturert intervju med læraren, han kunne då utdjupe det han meinte med forskjellige utsegn og handlingar. Læraren hadde og mogelegheit til å forklare det han gjorde og kvifor han gjorde det slik, i tillegg kunne han legge til meir informasjon etter dei øktene eg observerte.

3.6.1 *Strukturert intervju*

Det strukturerte intervjuet som var før observasjonane vart brukt for å finne ut kva sjanger informanten bevegar seg mest i for å forstå kva språk han brukar, og for å vite litt om kva eg kunne forvente under observasjonen. I det strukturerte intervjuet tok eg utgangspunkt i

utdraget frå intervjuguiden med lukka spørsmål (Dalland & Andersson-Bakken, 2021, s. 96). Når eg laga intervjuguiden måtte eg passe på korleis eg formulerte spørsmåla slik at observasjonen eg hadde i ettertid skulle bli minst mogeleg påverka av meg og det intervjuet eg hadde med læraren.

3.6.2 *Semistrukturert intervju*

Det semistrukturerte intervjuet hadde ein intervjuguide som bestod av nokre hovudspørsmål og enkelte oppfølgingsspørsmål. Dette gjorde at vi kunne ha ein meir eller mindre normal samtale som bevegde seg innan dei tema som eg ønskja å ta opp (Dalland & Andersson-Bakken, 2021, s. 95–96). Intervjuet bevegde seg og ut over intervjuguiden der læraren ønskja å kome med ekstra informasjon, og der eg såg at det var passeleg med fleire oppfølgingsspørsmål om tema som kom opp.

Enkelte hevdar at i eit intervju kan intervjuar kun fortelje noko om den sosiale interaksjonen i intervjuet, og korleis folk snakkar om forskjellige ting. Ein får ikkje vite kva som faktisk skjer eller kvifor (Dalland & Andersson-Bakken, 2021, s. 93). Ved å ta intervju i kombinasjon med observasjon fekk eg derimot mogelegheit til å stille spørsmål basert på det eg fekk sjå. Eg fekk samanlikne det som vart sagt og det som vart gjort slik at datamaterialet mitt har størst mogeleg grad av pålitelegheit og gyldigheit.

3.7 Analysemetode

Analysemetoden eg har nytta meg av baserer seg på ei deduktiv tilnærming (frå teori til emperi). Det handlar om at eg har valt den teorien som eg nytta til å analysere datamaterialet før eg starta på analysen. (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 101; Tjora, 2021, s. 20). Det vil seie at eg tek utgangspunkt i modellen til Byrne (2005) om pedagogisk kommunikasjon og sorterer observasjonane mine ut ifrå den modellen.

I analysen av datamaterialet mitt sorterte eg situasjonar frå observasjonane mine ved å nytte kodar. Eg nytta programmet NVIVO til å kode/sortere situasjonane. Kodane er basert på fasane i modellen for pedagogisk kommunikasjon, og ut ifrå kva kommunikasjonstypar

som vart nytta. Etter å ha koda situasjonane, tok eg eit utval som eg lagde om til vignettar. Vidare vart dei analysert med utgangspunkt i kvifor dei vart plassert i den fasen, og ut frå dei ulike kommunikasjonsformene som vart nytta.

3.8 Pålitelegheit og gyldigheit til datamaterialet

På same måte som Postholm & Jacobsen (2018), nyttar eg omgrepa *pålitelegheit* og *gyldigheit* og ikkje *reliabilitet* og *validitet*. Bakgrunnen for desse omgrepa er den same, som handlar om truverdigeita til oppgåva. Pålitelegeita til oppgåva handlar om korleis eg kan ha vore med på å påverke resultatet i oppgåva. I denne oppgåva handlar det om vala eg har tatt i metode og teori, samt mine refleksjonar og relasjonar kring arbeidet. Gyldigeita til oppgåva handlar om avgrensingar som er knytt til arbeidet. Dette har mykje med metodevalet for oppgåva å gjere, og korleis slutningar blir trekt.

For å sørge for at materialet eg har er påliteleg og gyldig, observerte eg tre undervisningstimar. Dette gjorde eg for å sørge for at undervisninga eg observerte var så «ekte» som mogeleg. Eg ønskja å få resultat der det at eg var med i klasserommet ikkje skulle spele ei stor rolle i resultatet. Eg observerte derfor tre undervisningstimar så elevane skulle bli vand med meg i klasserommet og lærar skulle gjere undervisninga så vanleg som mogeleg. Dette vart og ein god måte for meg å framstille meir påliteleg datamateriell der eg fekk meir øving i observasjon ved å gjere det fleire gongar.

Det at eg nytta koding til å sortere datamaterialet mitt er og ein måte å gjere analysen meir påliteleg. Ved at eg går systematisk fram kan eg sjå på dei ulike situasjonane som er i same fase. Eg har og moglegheit til å plassere situasjonane i ulike fasar basert på kriteria på fasane.

«Når vi har informasjon fra mange ulike kilder, vil forskeren bli mindre sårbar for skjevheter som kan oppstå når man baserer forskningen på bare en kilde.» (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 237). Her skriv dei om triangulering, som er ein måte å gje studien ei høgare grad av pålitelegheit og gyldigheit. Det er fordi når eg nyttar fleire metodar, her observasjon og intervju, kan eg fylle ut svakheitene til ein metode med ein annan. Når eg observerer får eg moglegheit til å førebu og bekrefte observasjonane gjennom intervjuet eg nytta. Eg får også

moglegheit til å sjå kva lærar meiner i intervjua gjennom observasjonane. I tillegg til dette nytta eg både video og fysisk observasjon. På den måten får eg gjennom fysisk observasjon bruke alle sansane mine i observasjonen, samt gå detaljert gjennom hendingane i etterkant. I den fysiske observasjonen er det vanskeleg å få med seg detaljar i undervisninga, men eg får eit bilete av kva som hende og deltakarane i observasjonen. Videoobservasjonen vart nytta i etterkant for å transkribere hendingane, som vart sortert og analysert.

3.9 Diskusjon av utfordringar

Av utfordringar eg møtte på i arbeidet var noko forventa, medan andre utfordringar ikkje var forutsett. Ei potensiell utfordring som stod sentralt i prosjektet var å finne akkurat det eg var ute etter. Når eg går inn i klasserommet med ein modell og skal sjå på undervisninga med omsyn til den modellen er det ikkje sikkert at eg vil finne fellestrekk mellom den og undervisninga. Heldigvis klarte eg å sjå ein samanheng mellom modellen og undervisninga, modellen kunne ligge til grunn for observasjon og analyse.

I utgangspunktet til denne oppgåva var planen å observere berre ein undervisningstime, men det måtte endrast til å observere fleire grunna pålitelegheita og gyldigheita til oppgåva. Før observasjonane starta kunne vi ikkje vite om eg ville få eit «godt» resultat frå observasjonane, etter refleksjon kom eg saman med vegleiar fram til at det var lurt å observere fleire timar for at det ikkje skulle bli for lite datamateriell. Ein enkel observasjonstime ville i tillegg ikkje nødvendigvis gje eit realistisk resultat, noko som viste seg å vere riktig då lærar sa at han ikkje tenkte på at eg var i klasserommet i dei to siste timane.

Ei utfordring som eg var klar over på førehand, men som såg ut til at ikkje skulle bli eit problem vart brått eit stressande scenario rett før observasjonane. Eg måtte endre klasse dagen før første intervju for å få godkjenning frå alle elevar og føresette. Den klassen eg hadde tenkt til å observere hadde blitt informert om å delta i prosjektet lenge før eg kom, og det såg ut til at dei ville delta. Dagen før eg skulle observere og var inne for å hente godkjenningsskjema var det under halve klassen som hadde levert det inn. Vi gjekk derfor til ein annan 8. klasse som lærar og hadde musikkundervisning i, og spurte om dei ville delta.

Om den nye klassen ikkje hadde levert inn skjema ville vi fortsette med dei som hadde levert frå den førige klassen. Heldigvis leverte alle elevane godkjenningsskjema same dag eg skulle observere og eg fekk satt i gong arbeidet som planlagt.

Det å bruke observasjon som metode gjer at eg har mykje materiale og at eg dermed må velje ut delar av observasjonane som eg vil nytte i oppgåva. Som vi skal sjå i analysekapittelet var det mange situasjonar i timane som ikkje vart analysert. Dette var situasjonar som anten ikkje hadde noko med samspelssituasjonen å gjere, i tillegg det var fleire liknande situasjonar som gjorde at ikkje alle trengte å vere med i oppgåva. Det at eg må ta desse vala påverkar det resultatet eg har i stor grad, samstundes har eg tatt vala ut ifrå det som var mest relevant å sjå på i lys av modellen for pedagogisk kommunikasjon.

Sortering av situasjonane er utfordrande når det handlar om fasar der det er ein glidande overgang mellom fasane. Fasane baserer seg og på bruk av metodar der til dømes Modelleringsfasen baserer seg på at det er mest bruk av modellering i den fasen. Samstundes betyr ikkje det at Støttingsfasen ikkje kan innehalde modellering. Når det ikkje er eit tydeleg skilje mellom fasane blir det utfordrande å vere sikker på om eg har koda riktig. Dette var spesielt utfordrande i starten av kodeprosessen, men det vart tydlegare kva fase dei ulike situasjonane høyrde til etter å ha analysert dei i meir detaljert.

3.10 Ethiske omsyn

Når eg skal skrive oppgåva må eg vere bevisst på framstillinga av informantane. Eg har som forskar ansvar for å framstille mine informantar så korrekt som det lar seg gjere. Dette betyr at eg må informere deltakarane om kva det inneber å vere med i prosjektet, og at dei alltid kan få innsyn i mine data som omhandlar dei. Det betyr og at eg gjennom teksten i oppgåva må få fram det fulle biletet slik at framstillinga blir så korrekt som mogeleg (*Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*, 2018). Det er og viktig at eg har eit bevisst forhold til korleis eg skriv om informantane. Eg skal ikkje skrive om dei på ein måte som set dei i eit dårleg lys eller vurdere handlingane deira som bra og dårleg i betydeleg grad.

Dei tankane eg har gjort meg opp om informantane mine på førehand må ikkje skugge det

arbeidet eg skal gjere. Etter som at eg kjenner til læraren på førehand er det viktig at eg ikkje lar dette påverke mine resultat, eg må stille meg så nøytral som mogeleg.

Som eg har nemnt tidlegare i oppgåva har eg skaffa godkjenningsskjema frå informantane der dei godtek å vere med på prosjektet og godkjenner å bli filma i undervisninga.

«Observatøreffekten» som eg har nemnt før blir og styrka ved bruk av kamera, noko eg må vere klar over i framstillinga av mine resultat (Dalland & Andersson-Bakken, 2021, s. 130)

Det at læraren har opna klasserommet sitt for meg er generøst, då han slepp meg inn for å observere korleis akkurat han gjennomfører si undervisning. Det er derfor viktig at eg gjer meg tilliten verdig ved å framstille så korrekte data som mogeleg, og ikkje tar med informasjon om informantane som kan anten identifisere dei eller som speiler dei på ein negativ måte. Det same gjeld dei føresette til elevane som har gjeve meg løyve til å filme barna deira, samt analysere det dei gjer og seier i timane. Det er og viktig at eg oppfører meg profesjonelt og hyggeleg når eg observerer, og viser meg takksam for at det har opna dørene for meg.

4 Analyse og framstilling av data

I dette kapitlet vil eg vise fram det datamaterialet eg har produsert og analysen eg har gjort av dette. Datamaterialet består av observasjonane eg hadde av lærar og klassen i ein innøvningsprosess av låta «Let it Be» av The Beatles. Eg vil gå gjennom materialet i lys av modellen for pedagogisk kommunikasjon (Byrne, 2005). Først går eg gjennom det som er sortert til Modelleringsfasen, vidare det som er sortert til Støttingsfasen, til slutt vil eg gå gjennom Vegleiingsfasen og Utfasingsfasen samla. Grunnen til at eg har samla Vegleiing og Utfasing i same avsnitt er at ein liten del av observasjonane mine vart sortert til desse fasane, samt at dei har fleire av dei same kriteria.

Måten eg vil gå gjennom dei forskjellige fasane er ved å kome med eksempel innan kvar fase som blir framsynt som vignett, altså ei form for praksisforteljing. Vignettane vil bli analysert ut ifrå Byrne sin modell (2005) og teoriar knytt til dei ulike kommunikasjonsformene.

Vignettane er utdrag frå min observasjon og inneheld forkortingar og symbol som eg har nytta for å effektivisere transkribering av videoobservasjonane. *L* står for Lærar, *E* står for Elev/elevane. Det som står i dobbel parentes er non-verbal og musikalsk kommunikasjon frå den som pratar, og enkel parentes er det som skjer rundt den som pratar. Alt som står innanfor hermeteikna er det som blir sagt av den det talande, det som blir gjort av den talande og det som blir gjort rundt den talande som påverkar personen. Eg kallar elevane som spelar gitar, bass, tromme og dei som syng for *git 1*, *git 2*, *bassist*, *trommis*, *song 1* og *song 2*. Dei som ikkje spelar instrument, men er med på å syngje på refrenget kallar eg *kor*.

I tabellen under er ei oversikt over hendingsforløpet i timane eg observerte. Den første timen var 18. november, og neste time var veka etter, 25. november. Siste time tok plass 16. desember, tre veker etter andre time og like før juleferien. Øvst i tabellen står rekkefølga på timane med dato i parentes og lengde på videoobservasjonen. Den første observasjonstimen var i utgangspunktet planlagt nokre veker før, men måtte utsettast då det var OD-dag, samt andre høve som førte til at det ikkje vart gjennomført musikkundervisning. I oversikta har eg merka hendingane med M som betyr Modellering, S som betyr Støtting, V som betyr Vegleiing og U som tyder Utfasing. Det er ikkje alle hendingane i oversikta som er inkludert i analysen. Dei hendingane som er merka med (A) har eg henta vignett frå og analysert.

Hendingane er nummerert i den rekkefølga dei hende i observasjonstimane. Dei hendingane som ikkje har eit merke bak har eg ikkje koda. Desse hendingane var ikkje relevant for samspelsundervisninga og vart dermed ikkje transkribert og koda. Dei er inkludert i oversikta for å gje eit så reelt bilete som mogeleg over rekkefølga på hendingane og oppsettet i timane.

Tabell 2. Oversikt over hendingsforløpet i observasjonstimane.

1. undervisning (18.11) 30 min	2. undervisning (25.11) 35 min	3. undervisning (16.12) 24 min
1. Rytmediktat,	1. Rytmediktat,	1. Trommerytme, M
2. Trommerytme, M	2. Trommerytme, M (A)	2. Rytmediktat
3. Første Modellering, M (A)	3. Gjennomkøyring, S	3. «Siste time» (gjennomkøyring), V (A)
4. Opplæring av bassist, S	4. Arbeid med gitarist, S	4. Forklaring av lydbølge og feeding
5. Opplæring av trommis, M (A)	5. Arbeid med trommis, S	5. Siste gjennomkøyring, U (A)
6. Call and response, S	6. Call and response, S (A)	6. Oppsummering av øktene
7. Første gjennomkøyring, S (A)	7. Gjennomkøyring, S	7. Trommerytme, M
8. Gitaristane på plass, S (A)	8. Finn ut av at L har spelt feil akkordar fram til no	
9. Andre gjennomkøyring, S	9. Gjennomkøyring, S	
10. Vegleiiing til instrumentalistar, M	10. Songarane går til mikrofon, og instrument får Vegleiiing, S	
11. Tredje gjennomkøyring, S	11. Gjennomkøyring med vok, S	
12. Trommerytme, M	12. Arbeid med trommis, S	
13. Rytmediktat,	13. Gjennomkøyring, S	
	14. Oppsummering av økta	
	15. Rytmediktat	

Undervisningstimane på observasjonsskule var 45 minutt lange, og alle musikkstimane eg observerte var første time på torsdag. Dei to første observasjonstimane var heile timar der klassen starta i klasserommet, før dei gjekk til musikk-klasserommet der dei fortsette omtrent 10 minutt etter timen starta. Den siste undervisningstimen vart litt kortare grunna misforståingar blant lærarane som gjorde at timen kom seinare i gong, samt vart avslutta litt

før då elevane skulle fortsette med eit prosjekt dei skulle gjere resten av dagen.

I diskusjonen vil eg ta for meg timeoppsettet og utviklinga i timane. Ved første augekast kan ein sjå tendensen i timane følgjer mykje av det modellen for pedagogisk kommunikasjon viser (Byrne, 2005). Eg vil og referere til rekkefølga på hendingane i analysen når eg går gjennom dei forskjellige situasjonane for å skape eit bilete over kvar vi er i timane.

4.1 Modellering

Som eg har nemnt tidlegare i teorikapittelet mitt har eg brukt Charles Byrne (2005, s. 316) sin modell om pedagogisk kommunikasjon i musikk-klasserommet til å kategorisere mine innsamla data. I denne modellen står det kva læraren kan gjere og kva eleven kan gjere i dei forskjellige fasane under opplæringa. Eg vil ikkje ramse opp dei forskjellige «oppgåvene» lærar og elevar har, men legg heller ved eit utdrag av modellen som tar for seg Modelleringsfasen der dette står beskrive.

Tabell 3. Utdrag av Modelleringsfasen frå modellen for pedagogisk kommunikasjon

Lærar	Opplæringsfase	Elev
<i>Aktiv undervisning</i>	MODELLERING	<i>Passiv læring</i>
Gjev oppgåver	Lærarregulert læring	Lyttar, observerer, praktisk deltaking
Demonstrerer		
Framfører		
Gjev eksempel		

Som vi ser i modellen har læraren ei aktiv undervisning og elevane har ein passiv læring i denne fasen. Aktivitetane i denne fasen er lærarregulerte, som betyr at det er lærar som styrer kva som skal bli gjort, der lærar gjev oppgåve, demonstrerer, framfører og gjev eksempel på det som skal undervisast. Elevane skal i denne delen vere lyttande og observerande, og kan delta praktisk når lærar framfører og utøver musikken.

Situasjonane som eg tek føre meg i Modelleringsfasen er; *Trommerytme*, som er situasjon nummer 2 i andre time, *Første Modelling*, som er tredje situasjon i første time, og *Opplæring av Trommis*, som er femte situasjon i første time. *Trommerytme* som er ein situasjon frå andre time er veldig lik på trommerytme som skjedde i første time, men det var ein tydeligare struktur i denne timen og eg valde derfor å bruke denne situasjonen. Dei to andre situasjonane er henta frå første time, noko som gjev meining når vi ser på progresjonen i modellen for pedagogisk kommunikasjon.

4.1.1 *Trommerytme*

L: «Vi begynner med det som heiter underdeling, egentleg er det det som er ((klappar på låret med høgrehanda)) ta te ta te ... okei ... vi kan ta det litt sakte ((kryssar henda på låra)) vi kan krysse henda, då er det gjerne litt lettare å spele tromme seinare, for det er veldig vanleg å bruke høgrehanda over for dei som er høgrehendte ... men ein må ikkje ... men eg gjer det for å vise dykk no ... okei ... er vi klar.» klassen blir med å klappar.

L: «((startar å klappe på kvar åttandedel med høgre hand) elevane blir med) ein og to og tre og fir og ... litt viktig at vi teller no og ((held fram med å klappe)) No begynner basstromma, altså høgrefoten på ein og tre ((trampar med høgrefoten på ein og tre saman med klappinga)) ein og to og tre og fir og ... Når det er begynt å bli lett så skal vi legge til venstreamen på to og fire ...» tempoet går opp. L «No merkar vi at vi auka litt, at det går fortare og fortare ((L slår saktare enn resten av klassen))(klassen slår i same tempo som lærar etter han slår saktare). Det kjem vi til å gjere heile livet. Eg gjer det heile tida sjølv, men det er greitt å vere litt bevisst på det og holde litt tilbake. ...».

L: «Okei er vi klar? Skarptromme på to og fire ((slår med venstrehanda på to og fire, saman med høgrehanda og høgrefot/basstromme))(elevane blir med) en og to og tre og fir og (...) (fire gongar) ... Når ein begynner å få det til er det fort at ein begynner å auke ((L aukar veldig fort før dei sluttar å klappe)) og så mistar ein litt kontrollen. Så det er ein kunst dette å ((Lenar seg tilbake i stolen og viftar henda bakover)) faktisk holde litt til bake ... Tenk viss alle songane de høyrde på gjekk kjempefort til slutt. Det hadde ikkje blitt heilt den same opplevinga. ... OK ... vi kan begynne på nytt igjen ... ((setter seg tilbake med armane i kryss)) Vi begynner med underdeling ... ta te ta te ... på tromme teller eg en og to og, på notar teller eg ta te ta te ta te ... Så det er litt forskjellig ...

L: «Er vi klar? ((begynner å klappe med høgrehand))(elevane blir med) en og to og tre og fir og ... bra Så legger vi på basstromma på ein og tre ((begynner å trampe på ein og tre))(elevane blir med) ein og to og tre og fir og ... bra og då kan vi legge til skarptromme ... men eg merka at vi begynner å auke så då må vi slappe litt av ((begynner å slå med venstrearmen på to og fire)elevane blir med) ein og to og tre og fir og... (fire gongar) ... tar eg feil no ((sluttar å slå)) om eg tenke at dei aller fleste av oss føle vi har kontroll? Føler vi det? ... yes ... bra...»

L: «då skal vi ta ei lita utfordring ... for det er ikkje sånn at når de sette dykk ned og høyrer på musikk så høyrer ikkje de trommisen begynner sånn ((byggjer opp på same måte som i sta)) ... han begynner ((knipsar med begge henda)) rett på ... så då kan vi prøve å begynne rett på ... er vi klar ... dei aller fleste av oss kjem ikkje til å få det til, og det er greitt ((smiler til alle, og teller først opp)) ein og to og tre og fir og ((Begynner å slå med høgrehand og tar foten høgt opp før første slag og slår med venstre på to og fire)) ein og to og tre og fir og (alle slår fortare) .. så aukar vi ... slapp av ... okei så stopper vi og prøver ein gong til. Er vi klar? ... og då skal eg ikkje telle ein og to og tre ... då teller vi ein to tre fir ... ((knipsar når han tel opp)) ein to tre fir og ((begynner med begge hender og foten med ein gong.)) ein to ... ((sluttar å telle men fortsett å klappe.)) (klappar rytmen fire gongar) ... nice ... ((slår på luft-tammar og symbalar)) tre og bak og gæng ((alle stoppar å spele)) ... okei ... nydelig ... det betyr ... då kan vi spele Let it be ... veldig bra jobba. Det kjem til å bli nokre kjempetrommisa alle ut av dykk altså»

Denne vignetten er eit utdrag frå andre situasjon i andre observasjonstime der heile klassen går gjennom trommerytmen. Dette vart gjort i alle observasjonstimane eg var med på, og lærar fortalte meg i intervjuet før observasjon at dette var noko han pleidde å gjere i starten av dei fleste musikktimar. Eg har valt å ta med akkurat dette utdraget på grunn av måten han bygde opp aktiviteten, som skil seg litt frå dei andre gongane han gjennomførte same aktivitet, der han ikkje var like tydeleg i oppbygginga. Sidan han hadde med denne aktiviteten i alle timane meiner eg det er vesentleg å inkludere det i analysen.

Dette er eit eksempel på ein situasjon der læraren framfører noko musikalsk, og klassen observerer. Det er ein lærarregulert situasjon der elevane følger det læraren gjer, og kan skildrast som ein Modelleringsituasjon. Elevane har ei deltakande rolle i dette eksempelet, og ut ifrå intervjuet veit eg at er ein situasjon som læraren har førebudd. Han har utført denne aktiviteten tidlegare, og har ein plan for korleis han vil gjennomføre den.

Oppbygginga av aktiviteten baserte seg på å legge på å legge til del for del under opplæringa. Ved å gjere dette hadde lærar moglegheit til å forsikre seg om at alle elevane var med på gjennomføringa av aktiviteten. Lærar gjekk ikkje vidare til neste trinn før han hadde sett på elevane, og var sikker på at alle hang med på aktiviteten. Ved å bruke tid på kvart steg hadde lærar betre kontroll på klassen, då fokuset var på læraren i heile gjennomføringa. Når han på slutten gjev elevane ei «utfordring» med at dei skal begynne rett på med alle element på same tid, er dette først etter at alle har meistra trommerytmen. Lærar kan då forvente at elevane meistrar dette.

Det at elevane er med på aktiviteten og har i oppgåve å herme etter lærar, gjer at det vil vere lettare for elevane å få med seg budskapet læraren forsøker å formidle. Når elevane er med på aktiviteten har lærar og fleire mogelegheiter til samhandling med elevane. Gjennom ein felles puls må elevane bruke både hovud og kropp for å vere med i aktiviteten, og alle vil kunne få ei kjensle av å bidra med noko, samstundes som dei får støtte av samspelet (Hauge & Christophersen, 2000, s. 49). Elevane treng altså ikkje ha eit stort overskot når dei er med på slike aktivitetar, for at dei skal kjenne at dei meistrar noko. Så lenge dei er med i ein felles puls, skaper dette ei ramme som elevane kan støtte seg på.

I dette dømet kjem det tydeleg fram at læraren brukar musikalsk kommunikasjon aktivt for å instruere, spesielt når det kjem til tempo. Fleire gongar begynner klassen og lærar å auke tempo, då spelar lærar saktare samstundes som han fortel at klassen skal spele saktare, og klassen blir med på dette. Han gjev altså eit signal til klassen om korleis han vil ha det ved å spele i det tempo som han ønskjer. Situasjonen fortel at her er det ei felles forståing om at elevane skal kopiere det lærar gjer. Lærar har slik moglegheit til å gje ulike signal som elevane kan kopiere. Når elevane startar å spele utan at lærar har fortalt elevane at dei skal starte, er dette og ei form for musikalsk signal der pulsen byr elevane til å bli med læraren å spele. Når lærar sit med henda i kryss og slår på låret med ei hand, og elevane følgjer etter utan at lærar seier at dei skal gjer det, tyder det på ei kollektiv forståing om at elevane gjer det læraren gjer.

I denne vignetten brukar lærar mykje verbal kommunikasjon, både til å understreke det han kommuniserer gjennom musikalsk kommunikasjon og til å kome med tilleggsinformasjon. Mykje av den verbale kommunikasjonen frå læraren er førebuande informasjon der han

fortel kva som skal skje. Denne typen informasjon kan vere nyttig for nokon, men det kan og vere overflødig å verbalt kommunisere det som blir vist musikalsk rett etterpå.

Han brukar stemma mykje for å tydeleggjere pulsen ved å telle «ein og to og tre og fir og». I starten av vignetten fortel han at han skil mellom «ta te» og «ein og to og...» der han brukar «ta te» når dei jobbar med notar, og når dei jobbar med trommerytme brukar han «ein og to og». Dette er to vanlege måtar å uttale rytme. Ut ifrå intervju før observasjon fortalde lærar at på lærarstudiet han gjekk brukte dei mykje «ta te», men i bandsamanheng brukar han vanlegvis «ein og to og». Dette vart og tydeleg under observasjonane der læraren starta timane med eit rytmediktat, der han brukte «ta te» for å tydeleggjere kvart heile og halve slag. Når han i denne samanhengen brukar tal frå ein til fire, blir det i tillegg til kvart heile og halve slag, tydeleg kvar einaren i takta er. Dette gjer at elevane kan vere sikker på at når læraren seier talet «ein», så skal dei slå med høgre arm og trampe med høgre fot.

I tredje avsnitt i vignetten brukar lærar non-verbal kommunikasjon, samstundes som verbal kommunikasjon. Dette er for å fortelje at det er fort gjort å auke tempo når ein spelar musikk, og at ein må forsøke å halde tempo tilbake. Før han fortel om dette gjer han ein demonstrasjon på auking, der han aukar til dei ikkje klarer å spele fortare og må stoppe. Deretter viser han med heile kroppen «å halde tilbake» ved å lene seg bak i stolen og vifte med henda. Ved å gjere denne bevegelsen skapar han eit visuelt bilete for elevane på kva det vil seie å halde tilbake. Det å lene seg tilbake i stolen vil i denne konteksten kunne tolkast som å slappe av, og at ein ikkje skal haste med å bli ferdig. Ved å vifte henda bakover understrekar det og at ein ikkje må vere for langt framme. I tillegg til å gjere denne gesten, seier han ifrå til klassen når dei startar å auke og kommuniserer det musikalsk ved å spele saktare.

4.1.2 Første Modelling

L: «Vi skal høyre refrenget på «Let it be»» L går bak i klasserommet og hentar ein gitar, medan elevane småpratar og klappar på lår. L seier vidare samstundes som elevane småpratar og klappar på lår. L: «så skal vi fordele instrument ... vi skal legge til litt etter litt kanskje ((leitar etter akkordane på eit ark på toppen av pianoet medan han ser litt på elevane og tilbake på piano))»

E: «men skulle vi ikkje spele...((ser på lærar og lenar seg tilbake i stolen))»

L: «Åja, trudde de vi skulle spele «let it go» ... det er det ikkje ((setter seg inn til pianoet med gitaren på fanget og noten på pianoet)) (nokre elevvar følgjer med og nokre småpratar om andre ting.)

L startar å spele akkordane på gitaren. L: «Om eg hugsar refrenget sjølv då ...». Klassen blir stille i det L finn riktig tone å starte songen på, og syng og nynnar gjennom «Let it be», elevane småpratar litt samstundes. Samstundes som L spelar akkordane og nynnar songstemma ropar han ut «dette er verset» rett før han spelar gjennom verset og «Refreng!» rett før refrenget der han syng teksten. L avsluttar songen rett etter refrenget og seier med ein gong « det er refrenget vi skal fokusere på i dag ... fordi det er lettast å synge». Elevane blir instruert til instrumenta sine som dei fekk vite først i timen.

I dette utdraget av tredje situasjon i første observasjonstime framfører læraren (L) «Let it be», som er den låta elevane skal arbeide med. Når L framfører låta, som eg fekk vite at han tok «på sparket», pratar nokre av elevane om andre ting og nokon følgjer med. Læraren hadde eigentleg planar om å spele av songen på eit opptak, før klassen bevegde seg inn i musikk-klasserommet. Då dei ikkje fekk lyd i høgtalarane, valde han å spele gjennom songen sjølv. Læraren hadde ikkje øvd på songen eller planlagt denne delen av undervisninga, så bruk av akkordskjema og det at han nynna på verset ville kanskje vore annleis om han hadde planlagt denne undervisningssituasjonen. Eg fann denne situasjonen interessant likevel. Det at læraren såg ned i arket når han spelte gjennom låta, og det at elevane småprata om andre ting når læraren spelte, kan tyde på at små endringar i gjennomføringa av aktiviteten potensielt kunne auke læringsutbyttet til elevane.

Det er ikkje meininga at ein skal utføre alle dei forskjellige «oppgåvene» i modellen til Byrne, men det er heller forslag til kva som kan gjerast i dei forskjellige fasane. Som i første vignett er dette også ein lærarregulert aktivitet som sorterer under Modelleringsfasen. Det er læraren som demonstrerer ved å framføre ein eksisterande song. Læraren driv då med aktiv undervisning, og elevane lyttar og driv passiv læring. Elevane sit i ring rundt læraren. Lærar har ikkje fortalt at dei skal lytte og eg ikkje kan bekrefte at dei faktisk lyttar. Likevel tolkar eg dette som at elevane lyttar og observerer framføringa av lærar.

I modellen for pedagogisk kommunikasjon står det i Modelleringsfasen at lærar kan gje

oppgåver og at elevane kan delta i framføringa. I vignetten starta lærar å spele gjennom songen utan å gje elevane noko annan instruks enn at dei skulle høyre på «Let it be». Ut ifrå modellen til Byrne kunne det ha vore hensiktsmessig å gje elevane ei oppgåve når lærar spelte gjennom songen. Det kunne for eksempel ha vore ei spesifikk oppgåve som omhandla lytting. Elevane ville kanskje ha følgd meir med, og hatt større utbytte av å få noko konkret som dei skulle lytte etter. Det kunne til dømes vore at gitaristane og bassisten skulle lytte til gitaren og observere kva akkordar som vart brukt. Dei som skulle syngje kunne ha lytta til teksten, eller sidan lærar ikkje hadde heilt kontroll på teksten så kunne dei ha lytta til melodien. Sidan det var refrenget i låta som var fokus i denne timen, så kunne dei ha lytta til refrenget.

I boka *Rytmisk Musikkpedagogikk* (Hauge & Christophersen, 2000, s. 47–49) skriv dei at ein felles puls er sentral for at eit samspel skal fungere. Det betyr at alle elevane må vere fokusert på å spele saman. Like før vignetten gjekk klassen gjennom trommerytmen som skulle brukast i denne låta. Der vart der arbeidd med å ikkje auke, samt å koordinere armar og bein i ein felles puls. Ein måte å halde fokuset til elevane gjennom modelleringa som var gjennomført, kunne vore at elevane skulle fortsette med denne trommerytmen samstundes som lærar spelte gjennom låta. På denne måten ville elevane ha teke del i framføringa slik som Byrne (2005) skriv om Modelleringsfasen. Elevane ville og hatt moglegheit til å sjå den faktiske samanhengen mellom trommerytmen og den låta dei spelte.

Hauge & Christophersen (2000, s. 54–55) skriv: «Underdeling kan markeres ved hjelp av ekstra vugging med kroppen og/eller markeringer med ulike kroppsdelar... . Underdelinger kan også markeres med ett eller flere mellomslag eller lyd-svake lukkede slag på instrumentet, for eksempel en tromme». Slik forklarar dei at ved å underdele har ein moglegheit til å danne ei sterkare kjensle av felles puls. Hadde elevane hatt ei oppgåve samstundes som lærar spelte gjennom låta, kunne han markert underdelingane på slike måtar. Som dei skriv så kunne han markert underdelingane anten ved å trampe, nikke med hovudet eller med vugging. Sidan han spelte akkordane på gitaren får han fram underdelingane gjennom handbevegelsane i den rytmen som han spelar akkordane. På desse måtane kan han samle klassen ved å ha ein felles puls som Hauge & Christophersen skriv er sjølvve motoren i musikken (2000, s. 47), altså det som held musikken på plass.

Når vi ser på kommunikasjonen som vert nytta i vignetten er det hovudsakleg verbal kommunikasjon som er i bruk før framføringa. Lærar fortel at dei skal få høyre låta og førebur elevane på kva dei skal gjere etterpå. Når ein av elevane spurte om det var ein annan song dei skulle spele, svarte lærar før eleven fekk stille spørsmålet ferdig. Han svarte basert på samtale før vignetten der dei hadde nemnt låta «let it go» frå filmen «Frozen». Dette kan tyde på at kommunikasjonen tidlegare i timen ikkje har vore tydeleg nok, då alle partar ikkje hadde same oppfatning av det som skulle skje. Vidare i vignetten når lærar spelar gjennom låta ropar han ut dei forskjellige delane før dei kjem, for å hjelpe elevane å vite kva dei forskjellige delane i låta heiter. Den musikalske kommunikasjonen i situasjonen er lærar som spelar låta som elevane seinare skal arbeide med. Det er ikkje klare musikalske signal ut over at elevane får ei oppfatning av kva som er i vente.

4.1.3 Opplæring av trommis

L: «Trommis, kor trygg føler du deg på trommene? Du klarer det; ... een to tree fir ((L trampar med foten på ein og tre og slår i lufta med venstream på to og fire)) klarer du det? ... Då er ein og tre alltid på den ((klappar på stortromma))» trommis trampar på stortromma og slår på skarptromma annakvar gong. L: «((peikar på stortromma på ein og tre)) een to tree fir». Trommis spelar annankvar gong på stortromma og skarptromma så seier L i tempo som trommis spelar: «een to tree fir». Trommis: «Eg må øve meir på det ((trommis veivar med trommestikka i høgrehanda))» L: «Du får øve meir på det, ((L peikar på trommestikka i høgre hand og fører den bort til hihat)) Då skal den ned på der, (trommis spelar to slag på hihat på «to og», før han spelar eit «breake» på heile settet) no må du følgje med her trommis ... okei. ((Peikar på basstromma)) dette er ein og tre, ((peikar på skarptromma)) den er to og fire ... okei ... er du klar ... ((fører høgre trommestikke ti hihat)) Så .. Klar? ... En to tre fir ((L trampar i bakken og slår i lufta saman med trommisen)) ... så kan du kan spele den ((peikar på hihat)) på ein og to og ... men det tar vi etterkvart((Bevegar seg litt vekk frå trommesettet))(trommis nikkar sidelengs og ser nedover)((snur tilbake til trommesettet)) ... Du kan spele den ((peikar på hihat)) ilag med den og den ((Peikar på skarp og stortromme)) i tillegg til den ((hihat)) på og-ane ... vi kan begynne der og legge på meir etterkvart ... ((bevegar seg framfor resten av klassen))

Dette er eit av dei eksempla som er noko utfordrande å sortere til ein fase. Grunnen til det er at her nyttar lærar ein del verbal kommunikasjon, der han detaljert forklarar trommisen korleis han skal spele tromme. Grunnen til at eg har plassert dette innanfor Modelleringsfasen er at læraren i hovudsak modellerer korleis trommis skal spele. Dette gjer han ved å bevege henda og kroppen på same måte og med same rytme som trommis skal spele. I tillegg nyttar læraren mykje verbal kommunikasjon der han snakkar om dei ulike delane på trommesettet, og tar på delane han pratar om. Informasjonen lærar kjem med er og i stor grad konkret der han for eksempel fortel at basstromma skal vere på ein og tre, og skarptromma skal vere på to og fire.

Vignetten over er femte situasjon i første undervisningstime, og første gong trommis spelar trommer med klassen. Før denne situasjonen var lærar med bassisten og instruerte han i korleis han skulle spele. Då satt trommis og prøvde ut trommene før lærar kom til han i denne situasjonen. Her startar lærar med å modellere trommespelet samstundes som trommis fekk prøve ut. Då fekk lærar og moglegheit til å sjå kva trommis kunne og kva han trengte meir hjelp til, før lærar heldt fram med instruksjonane. Lærar peika på trommene og fortalte når dei forskjellige delane skulle spelast på, og tok slik for seg del for del.

Lærar nyttar mykje verbal kommunikasjon i denne situasjonen, både til å kome med ny informasjon og til å støtte opp det han kommuniserer non-verbalt og musikalsk. Det blir brukt verbal kommunikasjon til å forklare kva tromme som skal bli spelt på dei forskjellige slaga, og til å fortelje at trommis må øve meir på rytmen. Elles blir den verbale kommunikasjonen brukt mest til å underbygge det som blir kommunisert musikalsk og non-verbalt. Til dømes ved å bruke tal til å vise pulsen, har trommis moglegheit til å vite kva tal dei forskjellige trommene skal spelast på. Når læraren seier talet ein og tre, så veit trommis at basstromma skal spelast, og det same gjeld for skarptromma på to og fire.

Det blir og brukt ein del non-verbal kommunikasjon i denne vignetten. Eit døme på dette er når lærar peikar på dei forskjellige trommene, samstundes som han forklarar når dei skal spelast. Dette kan gjere det enklare for trommis å vite forskjellen på trommene det er snakk om. I dette eksempelet viser trommis eit nikk sidelengs nedover når lærar var på veg vekk frå trommesettet. Dette tolkar eg som at lærar hadde tenkt til å bevege seg vidare, men når trommis nikka på den måten sender han eit signal som kan tyde på at han ikkje er klar for ei

gjennomkøying med heile klassen.

Når lærar modellerer trommene i starten av vignetten viser lærar puls og rytmikk. Gjennom den musikalske framføringa til eleven veit lærar kva han må fokusere på vidare. Det er altså musikalsk kommunikasjon der elev viser kva han får til gjennom musikalske signal. Lærar svarar på signala gjennom rytme, i tillegg til at signal frå pulsen verkar inn på at eleven forstår kva han skal gjere. Teljinga som læraren gjer er og ei form for musikalsk kommunikasjon, men her skjer den i kombinasjon med verbal kommunikasjon. Teljinga gjer det tydeleg kvar pulsen til låta ligg, samstundes som at bruk av det verbale markerer ein periode, ei takt, som går om igjen.

4.2 Støtting

På same måte som med Modelleringa vil eg trekke fram mi oversetning av modellen til Charles Byrne (2005, s. 136) om pedagogisk kommunikasjon i beskrivinga av Støttingsfasen. I denne fasen kjem omgrepet *mediering* inn, som eg har greia ut om i teorikapittelet. Det er ikkje lenger læraren som styrer heile læringsprosessen, men via ulike verktøy kan læraren formidle kunnskap som elevane kan ta til seg. Det mest sentrale med denne fasen er at no byrjar elevane å vere meir aktive i læringa ved å kunne formulere spørsmål og hypotesar. Samstundes må læraren framleis vere aktiv og støtte elevane i stor grad, for å finne svar på spørsmål og hjelpe med å teste ut hypotesane til elevane.

Tabell 4. Utdrag av Støttingsfasen frå modellen for pedagogisk kommunikasjon

Lærar	Opplæringsfase	Elev
<i>Aktiv undervisning</i>	STØTTING	<i>Aktiv læring</i>
Støttar eleven	Medierande læring	Svarar på spørsmål frå lærar
Stiller spørsmål		Forsøker å utføre oppgåver.
Definerer mål		
Gjev vidare eksempel		
Tilbyr oppfølgande instruksjon		
Gjev støttande materiell		

Læraren si oppgåve ut ifrå modellen handlar om å støtte elevane, stille spørsmål, definere mål, gje eksempel, instruere og gje støttande materiell. Det handlar i større grad om tilrettelegging av utfordringar til elevane basert på deira nivå. Elevane skal svare på spørsmål og forsøke å utføre oppgåvene i aktiviteten. Det betyr at elevane får moglegheit til å vise kva dei klarer, slik at lærar kan tilpasse undervisinga i større grad til kvar enkelt enn i førige fase.

Situasjonane eg skal gå gjennom i dette kapittelet er; *Første gjennomkøyring* som er 7. situasjon i første observasjonstime, *Gitaristane på plass*, som er 8. situasjon i første undervisningstime, og *Call and response*, som er 6. situasjon i andre undervisningstime. Det er ein ekstra Call and response situasjon i første time og, men eg valde den frå andre time for der jobba dei med flest detaljar. Det at situasjonane er henta frå seint i første time og frå andre time gjev og meining med tanke på utviklinga i fasane i modellen for pedagogisk kommunikasjon.

4.2.1 Første gjennomkøyring

L beveggar seg mot tavla og peikar på bassist og trommis som sit bak i musikkklasserommet på instrumenta sine med akkordar og tekst til låta. L: « er de klare? ... då teller eg til fire så prøver vi å begynne ... er de klar? ((L begynner å trampe og klappe annankvar gong)) en to tre fir, be let it be (...))» L fortsetter å trampe og klappe samstundes som at trommis og bassist spelar og klassen syng med på teksten. For å avslutte spelinga tar læraren henda fram opne og lukka henda i knyttneve. L «Nydeleg, vi tar det ein gong til, ((peikar på trommis og bassist, og ser på trommis)) veldig bra ... er vi klar ... ((trampar og klappar annankvar gong)) to tre fir, be, let it be (...))» fortsett gjennom refrenget. Speljinga stoppar på slutten av refrenget når L stoppar å trampe og klappe. L: «Då skal vi spele ein gong til, men då skal vi spele to gongar for dette kjem to gongar i songen ... okei ... veldig bra ... ((ser på koret)) og så merkar de at vi begynner eigentleg litt før bandet begynner å spele, vi skal begynne på det som heiter ei opptakt, men vi får berre leve med det no ... ((peikar på trommis)) klar? ((trampar og klappar annankvar gong)) en to tre fir let it be, let it be, let it be, let it be, speaking words of wisdom, let it be ((snakkar utanom songen men i takt)) C og så G begynner på nytt no,» bassist spelte feil tone. L: «((snakkar i melodien)) Let it E-moll, let it be, let it be, let it be.» trommis spelte eit for mykje slag på basstromma og hamna litt skeivt ut. L: «((fortsetter

å trampe og klappe)) Speaking words of wisdom, let it be ((viser ei dirigentavslutning))... eem ... kjempefint, og så merkar vi ein ting no. Bandet ... ja ein gong er lett, men når vi skal begynne å repetere, så er det ofte vi dett litt ut. Og det kjem til å skje med alle, det skjer med meg når eg spelar heile tida. Så ein del av det å spele instrument er å kome tilbake igjen»

Denne vignetten er eit utdrag frå 7. situasjon i første timen eg observerte, og dette utdraget har eg kategorisert innan Støttingsfasen av ulike grunnar som eg vidare skal gå gjennom. Grunnen til at eg inkluderer dette utdraget er at dette er eit scenario som repeterast fleire gongar i observasjonstimane. Dette er dei første gjennomkøyringane klassen har av låta der dei er med på å spele. Det er kun trommis og bassist som har fått instrument, men seinare i timen og resterande observasjonstimar var gitaristane med. Songarane vart med i ande observasjonstime. Elevane hørte gjennom låta ein gong når lærar framførte den for dei, men denne gongen er det elevane som står for framføringa av låta. Lærar er svært aktiv i denne framføringa der han er med på å synge, og viser pulsen tydeleg ved å vise trommerytmen som trommis spelar.

Sjølv om elevane sin aktivitet ikkje er skildra i stor grad i vignetten, så blir det skildra at dei utfører oppgåvene som lærar ønskjer at dei skal gjere. Elevane forsøker å utføre oppgåvene og trommis dett ut når dei prøvar å spele gjennom refrenget to gongar, dette er oppgaver som blir skildra i Støttingsfasen. Læraren støttar elevane i gjennomkøyringane ved å halde pulsen og synge tekst og melodi. Dette er og eksempel som elevane kan ta til seg til neste gjennomkøyring der dei kan forsøke å etterlikne læraren. Trommis og bassist har fått utlevert tekst og akkordar som gjer at dei kan følge med på kvar ein er i låta, og bassist kan følge med på kva akkord som skal kome når. Teksten og akkordane fungerer i denne situasjonen som ein type støttande materiell.

Kvar gong dei spelar gjennom låta trampar og klappar lærar samstundes som han syng melodi og tekst. Det blir på denne måten nytta puls, rytme og melodi i stor grad for å støtte elevane. Dette er grunnelement som blir nytta i vignetten til å gje ulike signal. Pulsen og rytmen som læraren brukar gjennom tramping og klapp blir i hovudsak brukt for å halde tempo. På slutten av den andre gjennomkøyringa når dei spelte to gongar gjennom og trommis enda skeivt ut, gjorde lærar større bevegelsar der eleven kunne ha følja han for å

kome tilbake til riktig rytme. I tillegg slår lærar «av» etter første gjennomkøyring, noko han ikkje gjer etter andre gjennomkøyring. Likevel stoppar elevane på same plass utan at det blir signalisert.

Når læraren kommuniserer gjennom desse «verktøya» driv han og med modellering. Det er tilfelle som dette som gjer at sortering av observasjonane har vore utfordrande. Læraren framfører melodien i låta og viser korleis trommis skal spele på trommene gjennom å trampe og klappe, samstundes som basstromma og skarptromma skal spelast. Sjølv om læraren driv med modellering, er det framleis ei form for støttande modellering der det i hovudsak handlar om å gje elevane ein «grunnmur» som dei kan arbeide ut ifrå. Vi bevegar oss i Støttingsfasen, med innslag av element frå Modelleringsfasen.

Før, mellom og etter gjennomkøyringane pratar lærar og kjem med korte innspel. Før gjennomkøyringane førebur lærar elevane på gjere seg klare ved å stille det retoriske spørsmålet «er de klare?». Dette gjev elevane lenger tid på å førebu seg på å spele gjennom refrenget. Mellom gjennomkøyringane kjem lærar med instruksjon om opptakta til låta basert på den gjennomkøyringa som dei akkurat hadde. I siste gjennomkøyring pratar han litt mens dei går gjennom refrenget, der bassist får instruksjon om kva akkord som skal kome. Til slutt pratar han om det som skjedde i siste gjennomkøyring der trommis datt ut, og kobla dette til seg sjølv og sine erfaringar.

Det meste av kommunikasjon som skjer utanom det verbale er stort sett musikalsk. Likevel kan vi sjå i denne situasjonen at lærar brukar blikket veldig aktivt før gjennomkøyringane, når han spør om dei er klare. Når han vender blikket mot ei elevgruppe ser den gruppa tilbake på læraren, som kan tolkast som eit signal på at gruppa er klar. Det blir utført meir non-verbal kommunikasjon i denne situasjonen enn det som er skildra, men i ei grad som ikkje påverkar situasjonen vesentleg. Uansett vil eg nemne at læraren si gestikulering kan tydeleggjere det som han fortel. Dette gjer han for eksempel når han forklarar at det er vanleg å dette ut, ved å peike på seg sjølv og tilstå at også han har denne utfordringa. Eit anna døme er når han slår av med «dirigentavslutting» og held venstrehanda oppe mot koret, samstundes som han snur seg til høgre mot trommis og bassist. Dette tolkar eg som ein måte å gjere det klart at han vender seg til alle sjølv om han snakkar mot trommis.

Det første som står i vignetten er at trommis og bassist sit ved instrumenta, og har akkordar

og tekst. Dette omtalar eg og som noteark i delar av vignett. Eg vil derfor belyse bruken av notar som ei non-verbal kommunikasjonsform. Sjølv om notar er ein skriftform vil eg i denne samanhengen plassere det som ein del av den non-verbale kommunikasjonen. Notar er ein type verktøy som har blitt mediert av menneske til å ha ei mening. Tidlegare i observasjonen var lærar med bassist og gjekk gjennom akkordane/notane med han. Notane verkar i denne samanhengen som ei type støtte for bassisten der han har moglegheit til å følgje med på teksten og kva akkord som blir spelt.

4.2.2 Gitaristane på plass

L: «(Står bak notestativet framfor to gitaristar og bassisten. Ser på git 2)) Git 2, du kjenner til akkordane. ((vender hovudet og legg blikket mot git 1)) ... Vi begynner på E-moll, kjenner du til den?» Git 1: «eeh ... nei» L: «Nei, så det blir lekse di å få litt kontroll på den her. ((peikar på tabulatur på notearket)) det står her. Men ... kjenner du til C?» Git 1: «Ja, C, D og G» L: «ja, ((peikar på tabulatur for E-moll på arket)) så det er den einaste som er ny? Klarer du å vise den til meg? (Git 1 ser på gitaren og plasserer fingrane etter tabulaturen.) Yes, så må du passe på at det berre er to om gongen ... ((bøyer seg mot gitaren og peikar på fingrane til git 1)) så skal dei vere på same band ... ja, du har dei heilt rett der, yes ... E-moll ... det er der vi begynner ((L snur seg mot ein elev som forstyrrar undervisninga ved å vandre i klasserommet og slår på trommer og på piano)).

L snur seg tilbake til git 1. L: «(Peikar på akkordane)) Det du kan gjere er å ikkje sjå på dei akkordane som er tomme, men alltid dei første akkordane ... så du spelar først E-moll så begynner du med C ... så først der er det C så G.» Git 1: «Men G-en då?» L: «Jo ... dei kjem etterpå» L går bort til eleven som sit ved piano og som «trillar» med intervallet liten sekund på piano og forstyrrar undervisning, og legg handa på pianoet før han vender tilbake til gitaristane. L: «Så, ja, ((peikar på akkordane)) eh ... du spelar ... for det kan bli veldig vanskeleg å byte. Så visst du får på plass å først spele den første, så kan du begynne å sette desse (andre akkord i kvar takt) inni etterkvart» Git 1: «Vil det vere E-moll...» L: «E-moll, to tre fir C, to tre fir G, to tre fir ... Og når det sitter på plass så er det, E-moll to D fir, C to G fir ... Men det er sånn du må jobbe med i lekse.» L snur seg mot Git 2. L: «Kor trygg føler du deg Git 2? Du har spelt dette før». Git 2: «Ja, men eg skjønner ikkje heilt kvar vi begynne». L: «Vi begynner på refrenget» Git 2 ser på akkordane, mens git 1 prøvar ut akkordane. Git1: «Det var dette som var E-moll sant?» L: «((nikkar med

hovudet)) ja» L ser på git 1 og peikar på starten av refrenget og Git 2 spelar akkordane.

L: «Der ... E-moll to D to, C to G to»

Denne vignetten er 8. situasjon i første observasjonstime, der dei har hatt trommerytme, notediksjon og køyrd gjennom låta ein gong med bass og trommer, som nemnd i vignetten *Første gjennomkøyring*. Rett før denne vignetten startar har gitaristane akkurat henta seg instrument, koplade dei til forsterkar og fått notestativ med notar på. I det eg kallar for notar er det akkordskjema med tekst og tabulatur over korleis ein kan spele dei forskjellige akkordane. Dette er første gongen dei ser på akkordane for denne låta. I intervjuet eg hadde med lærar fortalde han meg at dei hadde hatt gitarundervisning i perioden før dei skulle starte med band og samspel. Så det å spele gitar var ikkje heilt nytt for gitaristane. Git 2 har tydeleg meir erfaring enn git 1, som ein kan sjå i vignetten skil ho seg frå git 1 ved å kunne E-moll frå før av. I tillegg til dette vil eg nemne at vignetten ikkje tar for seg mykje av det som skjer rundt dei som situasjonen gjelder, sjølv om det var mykje lyd både frå trommis som spelte på trommene og koret som snakka om ikkje musikkrelaterte tema.

Likt som i vignetten *Opplæring av trommis* er dette eit døme på ein situasjon som er noko utfordrande å plassere. Grunnen til dette er i hovudsak at dette er første gongen gitaristane spelar låta, og derfor tenkjer eg umiddelbart at det burde høyre til Modelleringsfasen som er den første fasen i modellen. I tillegg gjev læraren mykje instruksjon noko som kan peike mot at situasjonen høyrer til Vegleiingsfasen. Etter ei vurdering opp mot kriteria for dei ulike fasane vel eg å sortere situasjonen til Støttingsfasen.

Undervisningssituasjonen over er prega av medierande læring. Gitaristane spelar dei riktige akkordane på grunn av notearket dei har framfor seg, og læraren som beskriv kva og korleis dei skal spele. Notearket er her eit viktig medierande verktøy for at gitaristane skal meistre å spele akkordane. Etter å ha lært kva dei forskjellige symbola på notearket betyr, kan dei nytte arket til å forstå kva dei skal gjere på gitaren.

Lærar og elevane utfører mange av oppgåvene innanfor Støttingsfasen i denne vignetten. Dei synlegaste oppgåvene som blir utført er at lærar gjev støttande materiell og stiller spørsmål til elevane. Elevane må vidare svare på spørsmåla og forsøke å løyse oppgåvene som lærar gjev dei. Læraren definerer mål for elevane, som til dømes når han fortel om at dei må få kontroll på akkordane og ber dei gjere det i lekse. Lærar gjev oppfølgande

instruksjon når elevane forsøker å spele akkordar, der lærar korrigerer det dei gjer før det til slutt blir riktig. På slutten av vignetten gjev læraren og vidare eksempel. Etter å ha sagt at git 1 skulle spele ein akkord på kvar takt, viser lærar korleis git 1 skal spele når han får kontroll på alle akkordane ved å telle og seie kva akkord som kjem.

Den musikalske kommunikasjonen er lite i bruk i vignetten. Det nærmaste vi kjem musikalsk kommunikasjon er når læraren på slutten teller takta, samstundes som han seier namnet på akkorden på det slaget den skal spelast. Når han gjer dette brukar han puls og takt for å tydeleggjere når akkordane skal spelast, og korleis det skal bli gjort når dei er komen litt vidare i opplæringa. Elles er den musikalske kommunikasjonen ikkje til stades i denne situasjonen.

Bruken av verbal kommunikasjon er derimot tydeleg. Gjennom heile vignetten brukar lærar og elevane verbal kommunikasjon for å etablere felles forståing for kva gitaristane kan og kva dei må jobbe med. Lærar snakkar mykje til git 1 om korleis han skal spele, og kva han skal jobbe vidare med. Lærar forklarar og korleis akkorden E-moll skal spelast, ved å fortelje kor mange fingrar som skal plasserast kvar, på gitarhalsen, samstundes som han peikar. Vidare blir mykje av den verbale kommunikasjonen nytta til å få ei felles forståing om rekkefølga på akkordane, og kor lenge dei skal spele på kvar akkord.

Det vert og nytta ein del non-verbal kommunikasjon, der noko går på bevegelsar i rommet og noko går på bruken av gitar og notar. Først og fremst styrer blikket til læraren kven han samtalar med. Ved å vende hovudet og legge blikket på git 1, samtalar lærar med git 1 sjølv om han står på same plass framfor bassist og git 2. Det neste han gjer er å peike på notearket. Notearket er her ei form for non-verbal kommunikasjon, der det ligg mykje informasjon om korleis og kvar akkordane skal spelast. Lærar forklarar desse tinga verbalt, men gjennom notearket har gitaristane denne informasjonen lett tilgjengeleg når lærar ikkje er ledig. Så når lærar her forklarar korleis dei skal spele, dannar dei ei felles forståing om kva det som står på arket betyr.

Når elevane prøvar ut akkordane på gitarhalsen er dette non-verbale signal om korleis dei har forstått at dei skal spele akkorden. Gjennom desse signala får lærar moglegheit til å sjå om dei har forstått riktig, og har dermed moglegheit til å korrigere dette. Det er fleire måtar ein kan korrigere dersom elevane viser at dei ikkje har forstått akkorden heilt. I vignetten

korrigerer lærar ved å bøye seg fram til gitaren og fysisk flytte fingrane til rett plass, samstundes som han fortel om det verbalt.

4.2.3 Call and response

L: «((snur seg mot koret med bassgitaren på seg)) okei ... Kor! ... er vi klar? (...) Kan eg få høyre ((Gjer eit anslag med henda på «be»)) Let it be» koret svarar: « ((ein elev har henda i lomma, ein annan ser vekk og resten står på avslappa måtar)) Let it be» L: « ((Tar henda ned og legg hovudet bak på ein oppgitt måte)) dykk ... kommigjen ...» trommis: «((Ropar frå trommesettet til resten av klassen med strake armar og peikar trommestikkene mot taket)) det er ... LET IT BEEE!!» L: «((gjer eit anslag med henda kvar gong han seier « let it be»)) Let it be!» kor: «Let it be» L: «betre ... Let it be» kor: «Let it be» L: «Let it be» kor: «Let it be» L: «Let it be» kor: «Let it be». L: «Whisper words of wisdom!». Kor: «Whisper words of wisdom». L: «Let it be». Kor: «Let it be». L: «Betre ... vertfall det volumet ((Viser volumet med henda ved hovudet)) Eigentleg vil eg skru dykk litt meir opp ((skur på ein volumknapp i lufta)) ... men vi begynner der. ... Ein må vertfall gjere litt meir enn ein gjorde i sta ... så må ein hugse at krafta i stemma kjem frå magen ((peikar med begge henda på magen sin)), den kjem ikkje frå halsen ((tar seg sjølv på halsen)). Så vi må hente krafta frå magen. ... Er vi klare? Og då skal eg høyre dykk ...»

L: « Ein to tre ((Knipsar og trampar i oppteljinga og trampar når han spelar bass)) (klassen blir med å spele og synge) ((trampar og nikkar med hovudet når dei spelar)), Let it be, let it be, let it be, let it be, whisper words of wisdom, let it be. ... Ein gong til, la meg få høyre dykk ...((sluttar å synge med koret))» Kor: «Let it be, let it be, let it be, let it be, whisper words of wisdom, let it be. (gitarist spelar akkordane, men bommar ofte på strengane og trykkinga) ...» L: «((tar høgrehanda opp på venstre skulder etter å ha spelt siste tone, som ser ut som at han slår av)) Bra ... skal vi ta ein gong til? No var det litt betre ... så skur vi opp litt til ((skur på volumknapp i lufta)) ... kan de gjenta etter meg. Let it be!((veivar med høgream))» kor: «Let it be!» L: «Der er volumet vi vil ha ... vertfall ... okei ... ((går bort til gitarist og hjelp han))»

Denne vignetten er 6. situasjon i andre observasjonstime etter dei har hatt rytmediktat og gått gjennom trommerytmen. Elevane har akkurat gått til instrumenta sine og saman med lærar sett litt på korleis dei skulle spele. Git 2 og bassist er ikkje med i timen denne gongen.

Det er ein gitarist, ein trommis og lærar spelar bass. Elevane har sidan sist fått lånt musikkrommet i midttimane der dei har fått øvd på låta, noko ein kan sjå særleg på trommis som har betre kontroll på spelinga i denne timen.

Også denne situasjonen var utfordrande å plassere i ein fase. Grunnen til det er at når lærar går gjennom teksten med elevane gjer han det ved å først vise korleis den skal vere, før elevane repeterer. Dette er noko som kan sjå ut som ein type modellering. Til forskjell frå Modelleringsfasen har dei her allereie gått gjennom teksten tidlegare, og læraren kan velje å repetere og tilpasse undervisninga til elevane. Det er altså læring gjennom medierande verktøy når læraren kjem med tilbakemelding til elevane ved bruk av språklege bilete.

Sjølv om det er lærar som styrer aktiviteten i stor grad og elevane tilsynelatande har ei passiv rolle, har eg plassert situasjonen innan Støttingsfasen. Elevane er ikkje avhengige av lærar si støtte for å klare å seie teksten, men det er ein repetisjon av noko dei kan frå før av. Støtta frå lærar handlar mest om å arbeide med volum og å forberede koret til å spele saman med bandet. Lærar styrer aktiviteten ut ifrå det han høyrer er naudsynt å jobbe med. Dei arbeidar med å få volumet opp basert på svak respons frå elevane til å byrje med.

Den musikalske kommunikasjonen blir ikkje synleg i dette eksempelet før dei begynner med gjennomkøyinga. Når lærar tel opp både trampar og knipsar han. Vidare trampar han og nikkar med hovudet i heile gjennomkøyinga. Dette er signal der lærar brukar puls og rytme for at alle skal ha felles puls. Læraren er med å synge første gong gjennom refrenget, før han lar det vere opp til elevane i den siste gjennomkøying. Når lærar er med å synge, syng han høgare enn resten av koret. Han brukar volumet i stemma si for å signalisere at songarane må synge ut. Han spelar og bass i gjennomkøyinga, men den blir ikkje nytta til tydeleg kommunikasjon. Likevel har det at han spelar bass ein funksjon. Først og fremst tilfører det bass i gjennomkøyinga, og samstundes kan elevane vere sikre på at bassen har riktige akkordar. Sjølv om eg ikkje veit kva elevane får ut av det, observerer eg at det er synleg kvar gong lærar spelar første akkord, då han gjer ein litt større bevegelse med høgrehanda.

Den verbale kommunikasjonen i vignetten går stort sett ut på at læraren gjev instruksjon ut ifrå det elevane gjer. Det første som blir sagt er at lærar ber om å få høyre. Så går han gjennom setning for setning i låta, der koret svarar med den same setninga. Det at koret svarar er ikkje basert på det verbale som lærar kommuniserer aleine, men det har og mykje

med det non-verbale som blir gjort. Dette kjem eg nærare inn på seinare. Tilbakemeldingane og instruksjonane som lærar gjev er stort sett gjennom språklege bilete, der han for eksempel snakkar om at dei må skru opp volumet. Dette blir då eit bilete på at elevane er som forsterkarar eller høgtalarar som ein kan skru opp ved å bruke ein volumknapp. Vidare snakkar han om at lufta kjem frå magen og ikkje halsen. Dette er meir konkrete skildringar om å bruke delar av kroppen som alle kjenner til. Når han seier at lufta skal kome frå magen veit vi som har hatt undervisning i song og fysiologi at lufta eigentleg kjem frå lungene. Når lærar forklarar at lufta skal kome frå magen handlar det om at ein skal bruke muskelen diafragma til å få lufta ut av lungene, og ikkje danne spenning i hals og muskulaturen rundt lungene når ein syng. Vidare gjev han instruksjon i gjennomkøyringa når han seier at dei skal ta det ein gong til. Til slutt gjer dei ein «call and response» igjen, der han bekreftar at volumet no er som han ønskja.

Den første non-verbale kommunikasjonen som blir gjort i vignetten er at lærar snur seg mot koret slik at det er tydeleg at han kommuniserer med dei. Vidare gjer han eit anslag når han seier «let it be». Dette anslaget gjer han ved å peike på koret, noko som resulterer i at koret svarar på det han seier. Etter første respons sleng lærar henda ned og hovudet bak så han ser oppgitt ut. Når elevane gav responsen var det og tydeleg at det ikkje var mykje energi å hente, då ein elev har henda i lomma og ein annan ser vekk. Når trommis kjem med eit lite utsegn samstundes som han peikar stikkene i taket, kan det ha vore med på å auke både energinivået og volumet. Det er i alle fall høgare volum den andre gongen dei svarar, då lærar og hadde høgare volum i stemma. Etter det fortsett dei på same måte gjennom teksten. Vidare brukar lærar mykje non-verbal kommunikasjon for å vise kva volum han ønskjer at elevane skal ha. Først ved å plassere handa ved hovudet, og etter det ved å vende handa på ein måte som ser ut som at han skrur på ein volumknapp i lufta. Når han pratar om kvar lufta kjem frå tar han seg på halsen og på magen for å understreke kvar han meiner lufta skal og ikkje skal kome frå. Heilt til slutt veivar han med handa på siste «call and response», der han gjer uttrykk for mykje energi og høgt volum som klassen responderer på.

4.3 Vegleiing og Utfasing

Som nemnt tidlegare har eg valt å trekke Vegleiing og Utfasing saman i eit kapittel, då desse fasane ikkje opptredde i like stor grad som dei to første fasane. Eg kjem til å nytte same framgangsmåte som for dei tidlegare fasane, med å kome med vignettar og analysere dei utifrå Byrne sin modell og kommunikasjonsformene. Til forskjell frå dei tidlegare fasane vil eg her ta for meg både Vegleiing og Utfasing i analysa.

Tabell 5. Utdrag av Vegleiingsfasen og Utfasingsfasen frå modellen for pedagogisk kommunikasjon

Lærer	Opplæringsfase	Elev
<i>Aktiv undervisning</i>	VEGLEIING	<i>Aktiv læring</i>
Oppmuntring	Medierande læring	Definerer egne spørsmål
Gjev hint og føringar		Svarar på egne spørsmål
Hjelper å svare på spørsmål		Forfinar tilbakemelding til oppgåva
Hjelper å teste hypotesar		Utviklar hypotesar
		Søker hjelp frå andre (medelevar, lærar)
<i>Passiv undervisning</i>	UTFASING	<i>Aktiv læring</i>
Klar for å gje føringar og støtte	Sjølvregulert læring	Evaluerer hypotesar
Lytta, observerer, praktisk deltaking		Prøver moglege løysingar

I Vegleiingsfasen har læraren framleis ei aktiv undervisning, men graden av lærarstyringa er mindre enn i dei tidlegare fasane. Likt som i Støttingsfasen er Vegleiingsfasen og prega av medierande læring. Ein må altså nytte kommunikasjonsverktøy for at det skal skje. Som det står i tabellen skal læraren gje hjelp, hint og føringar, samt oppmuntre elevane. Desse oppgåvene som læraren har i Vegleiingsfasen gjev ein indikasjon på at det vil vere ein del verbal kommunikasjon. For å hjelpe elevane med å svare på spørsmål er det oftast verbal kommunikasjon som vil vere hensiktsmessig for å kunne hjelpe på ein effektiv måte.

Oppgåvene i Vegleiingsfasen gjev og uttrykk for at ein kan bruke non-verbal kommunikasjon. Ved oppmuntring kan lærar til dømes gje eit smil eller eit nikk til elevane for å signalisere at han likar det han høyrer eller ser. På same måte kan lærar gje hint og føringar ved å peike på ulike ting i rommet. For å hjelpe elevane med å teste hypotesar kan musikalsk kommunikasjon vere eit nyttig verktøy, for å vise om hypotesen fungerer eller ikkje.

Elevane si rolle i Vegleiingsfasen er av ein meir sjølvstendig karakter enn tidlegare. Dei tar meir kontroll over eiga læring og byrjar å finne ut av ting sjølv. Ut ifrå den proksimale utviklingssone nærmar dei seg å meistre spelinga sjølv utan støtte. Dei har altså gått frå å ikkje klare arbeidet utan støtte frå lærar, til å nesten klare det åleine. Med andre ord treng dei framleis noko støtte og vegleiing. Dei klarar her å definere eigne spørsmål, i tillegg til å klare å svare på ein del av dei sjølv utan lærar. Elevane kan og utvikle hypotesar der dei kjem med forslag til korleis dei trur noko kan utførast, men treng framleis hjelp til å kunne teste dei ut og finne ut av kva som fungerer. Dei omdannar i denne fasen deira forståing av oppgåva og korleis dei responderer på oppgåva.

Når vi bevegar oss vidare i Utfasing får undervisninga eit større preg av sjølvregulert læring. Då kan elevane få til det meste sjølv, og læraren trekk seg tilbake og lyttar og observerer. Han kan og vere praktisk deltakande i det som skjer. Når læraren trekk seg tilbake må han og vere klar for å kome med hjelp ved behov på måtar som er hensiktsmessig for nivået til elevane. Lærar må altså ikkje fortelje alt verbalt, men kan gjennom non-verbal og musikalsk kommunikasjon gje uttrykk for det elevane treng. For elevane er i denne fasen omtrent sjølvstyrte, der dei klarar å teste hypotesar til problem som dei støyter på og kan finne ut av kva som fungerer. Læraren må vere klar for å tilby hjelp, men treng ikkje svare på alle spørsmål og problem som dukkar opp.

Situasjonane eg skal gå gjennom i dette kapittelet er; *Siste time*, som er den tredje situasjonen i tredje observasjonstime, og *Siste Gjennomkøyring*, som er den femte situasjonen i den tredje observasjonstime. Ut ifrå modellen for pedagogisk kommunikasjon gjev det meining at situasjonane i Vegleiing og Utfasing er henta frå siste time, då det er dei siste fasane i modellen.

4.3.1 Siste time

L: «Hugsar vi den(songen)? ... (songarane syng verset for seg sjølv) (...) kvar skal vi begynne då ... ((går bort til songarane og nynnar for seg sjølv)) When i find myself in times of trouble, Mother Mary comes to me ... ((ser på arket til songarane)) har vi toneart ... G-dur ((går bort til pianoet og spelar ein akkord samstundes som han finn tonen med stemma)) when i find myself in times of trouble Mother Mary comes to me ((går til midten av rommet framfor alle)) speaking words of wisdom, let it be ... ((peikar på koret)) og vi har whisper words of wisdom ... skal vi prøve? ... okei ... då teller eg ... det betyr ((går bort til gitar og bass)) vi spelar ei runde ... bandet spelar ((peikar på arket til bass og gitaristar)) ei runde før vi begynner å synge ... ((går til songarane)) bandet begynner å spele ei runde før vi kjem inn okei ... bandet er de klare ...»((startar å knipse)) trommis begynner å spele i same tempo som L knipsar klare? ... og ein to (ekko frå mikrofonane) ... det var veldig klang ((går bort til mixebordet og skrur, så går han tilbake)) ...»

L: «((knipsar og trampar når han tel opp, og siste del av oppteljing er i dobbelt tempo)) ein to, og ein to tre fir ... og G to og... (gitaristar og bassist spelar alle akkordane til riktig tid)» song 2: «skal vi begynne å synge?» L: «vent ei runde (...) (instrumenta spelar ei runde før første vers ((går bot til songarane, samstundes som han trampar og knipsar)) og ein to tre when i find myself (...) ((L viser pulsen ved å vogge med beina og å knipse)) ... ((tel opp til andre refreng)) bra ...fir og (trommis stoppa å spele når L sa «bra» og hamna eit slag bak når han starta igjen) ((L går til trommis og viser pulsen)) ein to tre ... ((slår av med dirigentavslutning)) vi kan stoppe ... så skal eg senke tempo litt, så kan vi prøve på nytt igjen ... det er lenge sidan vi har gjort det her altså ... ((sjekkar tempo for seg sjølv)) ... skal vi ta tempo der? (Nokon elevar svarar «ja») (trommis har på hetta og ser ned i trommesettet, gitaristar og bassist ser på lærar) ... ein to tre fir, band, en to ... ((trampar, klappar og voggar for å vise pulsen)) (...) ((bevegar seg nærare trommis, rett bak songarane før vers)) (tel opp til vers og blir med å synge) og ein to tre when I find myself in times of trouble (...) ((tel opp til andre vers og blir ikkje med å synge)) ein to tre ... (...) (før refrenget) ((ser på koret)) er koret klare då ... ein to tre, Let it be, let it be (trommis stoppa plutselig å spele) ja ... skal vi begynner rett på kor-biten?... veldig bra ... ((peikar med open hand mot songarane)) veldig bra jobba»

L: «Vi begynner rett på refrenget ... ((peikar på trommis)) passe på at vi ikkje auka ... eh ... de må passe på at eg og ikkje auka ... eg må passe på at eg og ikkje auka ... er vi klare ... vi begynner rett på koret .. ((klappar og trampar, og blir med å synge)) ein to (trommis

*startar å spele to slag før han stoppar), og ein to tre, Let it be (alle startar å spele) (...)
(spelar gjennom refrenget to gongar) så stoppar vi ... så prøvar vi intro, vers, refreng,
refreng (bassist og gitaristane snakkar saman og peikar på notarket) ... okei ... to
gongar refreng. ... Så ser vi om vi får det i boks. ... okei ... så gjer vi oss klare på intro
(bassist spelar intro til «smoke on the water») ... ja ... det er introen til ein annan song,
bassist. ((similar lurt)) ... hehe ... er vi klare ... intro, vers, refreng, refreng ...»*

*L: «ein to, og ein to tre fir ((klappar og trampar)) (spelar gjennom introen) ... (før verset)
((ser på songarane)) ein og tre og ein to tre When i find myself in ((sluttar å synge med
songarane som fortsett)) (...) (før refrenget) ((ser på koret)) refreng! Let it be (trommis
kjem litt skeivt ut, men hentar seg inn att) (...) (før andre refreng) ((snakkar i tempo)) Let
it be, og ein gong til! Let it be, let it be (...) (ferdig med siste refreng) yes ... vi stoppar der,
vi skal ikkje ta vers to ...»*

Denne vignetten er tredje situasjon i den siste observasjonstimen. Før vignetten startar har elevane gått gjennom trommerytme og rytmediktat. Observasjonen er gjort rett før jul, og elevane har akkurat hatt sin første tentamen der dei får karakter. I tillegg skal resten av skuledagen etter musikkundervisninga brukast til prosjektarbeid, der dei skal lage ein video til elevane på mellomtrinnet. Sjølv om eg ikkje ser konkrete konsekvensar av desse forholda i observasjonen, er det noko som kan ha påverka elevane i undervisninga. Vignetten startar rett etter at elevane har plassert seg bak instrumenta sine, og vignetten skildrar dei første gjennomkøyringane i denne timen. Mellom andre og tredje observasjonstime har elevane hatt mogelegheit til å nytte seg av musikkrommet i midttimane. Det kjem til syne då trommis sin måte å spele på har forbetra seg mellom andre og tredje observasjon. Gitaristane, bassist og songarane ser og ut til å ha betre kontroll på låta enn dei hadde i andre observasjonstime.

Denne vignetten er ein av dei vanskelegaste å plassere innan ein fase. I utgangspunktet ville eg setje vignetten som ein overgang frå Støtting til Vegleiing. Mykje av det læraren gjer er likt som i Støttingsfasen, men ut ifrå det elevane får til er dei komen lenger i prosessen. Eg har valt å plassere situasjonen innan Vegleiingsfasen, basert på elevane si sjølvstende i gjennomføringa av aktiviteten. Læraren trekk seg meir tilbake no enn han har gjort tidlegare. Elevane ser ut til å ha betre kontroll over aktiviteten, der dei kan ta eit større ansvar for læringa som skjer. I tillegg er dette den siste timen læraren og klassen arbeidar med denne låta, og dersom ein les tabellen til Byrne (2005) kronologisk skal dei siste delane av

undervisninga høyre til Vegleing og Utfasing. Sjølv om ein kan hoppe fram og tilbake i modellen, byr den på ein kronologi som representerer det store biletet av undervisninga.

Læraren driv med aktiv undervisning der han først og fremst setter aktivitetane i gang, og initierer dei ulike delane i undervisninga. Det er læraren som startar gjennomkøyringane og tel opp til dei ulike delane i låta. Det kan diskuteras om alt han gjer er naudsynt for opplæringa, men det skal vi ikkje gå inn på her. Vidare gjev han mykje oppmuntring til elevane med ord som «bra», og ved å fortelje om at han og synest det er vanskeleg å halde tempo. Elles trekker lærar seg gradvis vekk når ein går vidare i vignetten. Til dømes når han sluttar å synge saman med elevane, og bevegar seg vekk frå midten av rommet og nærare trommene.

Elevane har ei meir aktiv læringsrolle i vignetten enn dei har hatt tidlegare. Dei har betre kontroll på låta enn før, noko ein kan sjå ved at gitaristar og bassist kan alle akkordane og klarer å spele dei til rett tid. Elevane har hatt mogelegheit til å øve på låtane i musikkrommet mellom timane, og har slik både blitt betre på sine eigne stemmer og på samspel. Sjølv om eg ikkje kunne høyre det gitaristane og bassisten prata om i tredje avsnitt i vignetten, så observerte eg at dei prata med kvarandre og peika på notearket. Det tolka eg som at dei diskuterte noko som omhandla låta. I Vegleingsfasen er ein av oppgåvene til elevane å søkje hjelp frå lærar eller medelevar, og å stille spørsmål og svare på eigne spørsmål. Nettopp det tolka eg at gitarist og bassist gjer i denne situasjonen.

På same måte som fleire av dei førige vignettane brukar lærar og elevar mykje av den same musikalske kommunikasjonen her. Lærar trampar, klappar og knipsar der han brukar pulsen for å halde tempo, og for å halde elevane i same puls. Som lærar nemnde til meg i intervjuet etter observasjonane var trampinga og klappa meint mest til trommis. I vignetten bevegar lærar seg nærmare trommis bak songarane, som kan tyde på at han ville at trommis skulle følgje med på han. Vidare talde lærar opp til gjennomkøyringane og til dei forskjellige delane i låta. Han talde for eksempel opp til når songarane skulle kome inn på verset, og når koret skulle kome inn på refrenget. Han brukar altså ei takt før noko skjer til å tydeleggjere at noko nytt skal kome. Lærar syng og med songarane og koret nokre plassar, men i mindre grad enn i dei tidlegare fasane. Han er med i starten av vers og refreng, men trekk seg ut etterkvart.

I starten av vignetten er mykje verbal kommunikasjon i bruk for å klargjere før

gjennomkøying av låta. Vidare snakkar lærar om tempo som var høgt, og spurte elevane om tempoet han viste var passeleg der nokon svarte ja. Lærar brukar det meste av verbal kommunikasjon vidare på å fortelje kvar dei skal spele, og kva delar dei skal spele etter kvarandre. Lærar snakkar og nokre plassar i gjennomkøyinga, der han gjev komplement og førebuande informasjon om kva del som kjem før han tel opp. Nokre stader begynner lærer å prate rett etter gjennomkøyinga utan at han slår av, som kan føre til misforståingar om når gjennomkøyinga er ferdig. Det vil seie at når han gjev komplement midt i gjennomkøyinga ved å seie «bra», kan det føre til at elevane trur dei skal stoppe å spele slik trommis stoppar opp i andre avsnitt etter lærar sa «bra». Dette ser eg som eit eksempel på at partane ikkje er einige om kva dei forskjellige signala betyr. Slik eg tolkar det har trommis ei forståing av at når lærar startar å prate skal dei stoppe å spele, samstundes har lærar ein tanke om at elevane skal fortsetje å spele når han kjem med små kommentarar under gjennomkøyingane.

Den første non-verbale kommunikasjonen i vignetten startar med at lærar syng gjennom verset etter han har funne tonen å starte på. Her går han først bort til songarane som skal synge verset og finn riktig tone på piano, så stiller han seg framfor klassen og syng siste del av verset. Den er lik siste del av refrenget, bortsett frå at ordet «speaking» er byta ut med «whisper», noko lærar påpeikar når han peikar på koret. Når han bevegar seg rundt i rommet på denne måten har han moglegheit til å kommunisere med forskjellige partar ut ifrå kvar han står plassert. Som for eksempel når han går bort til songarane og modellerer låta for dei, og når han vidare bevegar seg til midten av rommet og kommuniserer med resten av klassen. Ved å peike på koret kan koret forstå at det er dei han pratar til. Dette gjer han gjennom heile vignetten. Til dømes når lærar bevegar seg mot trommis bak songarane og får betre kontakt med trommis, men trekk seg tilbake så elevane kan få styre meir sjølv.

4.3.2 Siste gjennomkøying

L: «Skal vi prøve ... intro, vers, refreng, refreng ... og så skal vi gje oss der. Okei ... Ein to, ((trampar og klappar)) og ein to tre fir og (Instrumenta spelar gjennom intro, tromme spelar på symbal på første slag) (...) (første vers) When i find myself ((sluttar å synge, men trampar og klappar)) (songarane syng gjennom verset saman med instrumenta) (...)

(trommis held på å stoppe på slutten av første vers, då gjer L større bevegelsar med tramping og klapping) (...) (første refreng) ((ser på koret)) Let it be (...) ((syng med på refreng)) (koret sit og syng, nokon har fjøta på stolar og sitt avslappa) (...) ((avsluttar med å knipe henda saman)) ... veldig bra ... eg trur faktisk at vi skal gje oss med den i dag ... vi kan samlast litt og gjer litt tromme ting ... det er veldig bra jobba! (elevane legg tilbake instrument og sett seg i ring framfor tavla)

Denne vignetten er den 5. situasjonen i den siste timen, og den siste gjennomkøringa dei hadde av låta. Før denne gjennomkøringa forklarte lærar kva som skjer når det piper i mikrofonane. Og på same måte som førige vignett er dette rett før jul, og elevane har hatt tentamen og skal bruke resten av dagen på å lage film til barneskulen. I intervjuet etter observasjon sa lærar om timen, at han berre måtte «få det gjort». Han sa og at det ikkje var ein godt planlagt time. Så sjølv om eg analyserer desse timane på eit detaljert nivå er det viktig å ha i bakhovudet at alt ikkje var planlagt. Så det er ikkje nødvendigvis desse måtane lærar ville ha utført timane og kommunikasjonen om han skulle gjort det på nytt.

Eg har valt å ikkje plassere denne situasjonen innanfor ein av fasane, då den har element frå fleire fasar. Først vil eg argumentere for at den kan plasserast innanfor Utfasingsfasen på grunn av at dette er det siste som skjer i opplegget, og utifrå kronologien i modellen til Byrne (2005) er Utfasing den siste fasen. I tillegg til kronologien trekk lærar seg meir tilbake i denne situasjonen enn han har gjort tidlegare. Vi ser dette når dei spelar gjennom versa der lærar ikkje er med på å synge heile tida, men trekk seg litt bak og trampar og klappar utan at elevane følgjer vesentleg med på han. For det andre vil eg argumentere for å plassere situasjonen innan Vegleiingsfasen grunna læraren si aktive undervisning. Det er lærar som styrer undervisninga i situasjonen ved å starte opp, og ved å synge med på starten på verset og refreng. Dersom lærar ikkje hadde vore med på desse delane ville eg plassert situasjonen innan Utfasingsfasen.

I vignetten blir det brukt musikalsk kommunikasjon før og under gjennomkøringa. Mykje av det læraren gjer her, liknar det han har gjort i dei tidlegare vignettane. Når lærar tel opp samstundes som han trampar og klappar brukar han puls og takt for å starte opp introen. Trampinga og klappa held han fram med under heile gjennomkøringa, der han passar på at trommis alltid held pulsen. Når trommis held på å ramle av, er det ei form for musikalsk signal der lærar reagerer ved å vise pulsen med større bevegelsar. Lærar syng med elevane i

starten på første vers og i refrenget, der han gjer det tydeleg for elevane når dei skal byrje å synge. I tillegg gjev han eit signal om at elevane må synge høgt ved å synge høgare enn elevane.

Den verbale kommunikasjonen i vignetten er litt før og litt etter gjennomkøyringa. Før gjennomkøyringa førebur han klassen ved å fortelje om kva delar av låta dei skal spele gjennom. Etter gjennomkøyringa kjem lærar med litt ros før han gjev beskjed om kva dei skal gjere vidare. Rosen han gjev og ved å smile kan bidra til eit positivt læringsmiljø.

Den non-verbale kommunikasjonen i vignetten blir brukt for å starte og stoppe gjennomkøyringa, og for å forsterke den musikalske kommunikasjonen. Først og fremst stiller lærar seg litt i bakgrunnen ved å trekke seg nærare trommene. Då fekk elevane moglegheit til å styre gjennomkøyringa sjølv, samstundes som læraren passar på trommisen som ikkje skulle auke i tempo. Lærar står bak songarane, og dei vil kunne styre gjennomkøyringa meir sjølv. Når trommis held på å stoppe å spele etter første vers, gjer lærar større bevegelsar med klapp og tramp og vender seg mot trommis. Dette gjer at pulsen blir tydelegare. Det blir og tydeleg kvar i takta dei er når dei veit at trampinga er på einaren og trearen, og klappa er på toaren og firaren. Rett før refrenget bevegar lærar seg nærare koret og begynner å synge saman med dei. Ved å bevege seg nærare dei gjer han det tydeleg at no må dei førebu seg. Ut ifrå måten koret sit på stolane med beina opp på andre stolar, kan det sjå ut til at dei ikkje er klare for å byrje å synge. Det ser ut som dei har behov for støtte i refrenget. Lærar slår av ved å knipe henda saman på same måte som korpsdirigentar. Dette ser ut til vere noko klassen har felles forståing over kva betyr, sidan han har gjort det tidlegare og dei avsluttar spelinga når han gjer det.

5 Diskusjon

5.1 Pedagogisk kommunikasjon

Etter å ha analysert fleire av situasjonane som eg har observert vil eg påstå at modellen til Byrne (2005) om pedagogisk kommunikasjon viser seg teljande. Sjølv om undervisningsopplegget eg har observert ikkje følgjer modellen slavisk, er det ein tendens der det er mest lærarstyrt aktivitet i starten og elevane tar gradvis ansvar for eiga læring etterkvart i prosessen. Vi har sett at i den første observasjonstimen held lærar seg mest i Modelleringsfasen, før han bevegar seg inn i Støttingsfasen. Lærar held lenge fram med Støtting før vi til slutt kan sjå tendensar til Vegleiiing og Utfasing. Når vi ser på oversikta over hendingsforløpet i tabell 2, kan vi sjå at store delar av første og andre time er koda til Støttingsfasen. I analysen under Vegleiiing og Utfasing er det og element av Støtting som trer fram, men her i noko mindre grad. Vi ser at alle fasane er i bruk, men Støttingsfasen viser seg dominerande i desse observasjonstimane.

5.1.1 Hendingsforløp

I den første observasjonstimen var det brukt mest modellering. Både *Trommerytme* (ikkje situasjonen som vart analysert), *Første Modellering og Opplæring av Trommis* skjedde i denne timen. Dette er likt det Byrne (2005) skriv om Modelleringsfasen der læringa skjer direkte ved at elevane kopierer det læraren gjer. Det er ingen mellomledd i læringa, så det krevjar ikkje nokon kunnskapar frå elevane på førehand for å klare å henge med i aktivitetane. Undervisninga baserer seg på det som Lock & Strong omtalar som *elementære funksjonar* (2014, s. 155). Det vil seie funksjonar som ikkje krevjar *høgare psykologiske funksjonar*, større hjernekapasitet, for å forstå.

I første og andre time er store delar av undervisninga knytt til Støttingsfasen, der lærar tilbyr elevane støtte av ulike slag. Det meste av støtta som læraren tilbyr er i gjennomkøyringane der læraren viser pulsen ved å trampe og klappe. Han gjev og støtte ved å svare på spørsmål og ved å forklare musikalske utfordringar. Det blir altså ei større grad av medierande læring, der lærar nyttar ulike kommunikasjonsverktøy for å gje elevane det dei treng for å lære låta,

og for å kunne spele samla. I analysen av *Call and response* nyttar til dømes lærar mykje kroppsspråk for å få elevane til å svare, utan at han seier direkte at dei skal gjere det. Der blir det synleg korleis elevane og lærar har felles oppfatning om kva som skal skje, utan at det har blitt sagt noko.

I intervjuet før og etter observasjonane fortalde lærar at dei har hatt gitarundervisning i øktene før observasjonstimane. Dette gjev meg grunn til å tru at opplæringa av gitaristar og bassist har vore gjennom modelleringsfasen før observasjonstimane. Dette kan vere bakgrunnen for at dei går rett på Støttingsfasen. Det er mindre behov for at lærar modellerer for gitaristane kva og korleis dei skal spele, når dei har gått gjennom det tidlegare. Det same gjeld for bassisten, som og gjekk rett i Støttingsfasen. Han har spelt ein del bass tidlegare, og har dermed eit grunnlag som gjer at det ikkje er naudsynt å få modellert det som skal spelast. Eg vil uansett reflektere litt rundt om det kunne ha ein verdi å modellere for dei og. For sjølv om gitaristane og bassisten hadde førekunnskapar om å spele på instrumenta, såg eg i observasjonane som eg har beskrive i vignettane, at det kunne sjå ut til at dei ikkje klarte å spele alle akkordane på ein ordentleg måte. Gitarist 2 hadde utfordring i andre timen med å slå på dei rette strengane med høgrehand, når han såg på venstrehand som laga akkorden. Lærar kunne gjort det tydelegare for gitaristen kva stenger han skulle slå på dersom han hadde vist det med ein eigen gitar, i tillegg til å fysisk plassere fingrane til eleven på gitaren. I den første timen kunne det ha vore hensiktsmessig å vist gitaristane akkordane og rekkefølga med ein eigen gitar, der gitaristane kunne kopiere det han gjorde. Det kunne slik blitt tydelegare når læraren forklarte kva akkordar dei skulle spele og kva dei ikkje skulle spele.

Modelleringa for trommis vart gjort grundig. I vignettane *Trommerytme* og *Opplæring av trommis*, modellerer lærar trommerytmen som blir brukt i låta. Det kan vere vanskeleg for elevar å kople rytmen som ein spelar på låra i vignetten *Trommerytme* til trommesettet utan at det blir vist eller gjort synleg. Ein annan måte lærar kunne modellert for trommis var å vise på sjølve trommesettet korleis det skulle spelast. Noko eg ikkje har notert i vignettane er at det var to trommesett i klasserommet som sto ved kvarandre. Der kunne lærar ha spelt saman med trommis, og samstundes støtta dei andre i klassen ved å holde pulsen frå trommesettet i staden for tramping og klapping. Likevel må ein og ta i betraktning at det ville vere vanskelegare å kommunisere med resten av klassen om lærar hadde sitte bak

trommesettet. Lærer kunne då ikkje bevega seg rundt i klasserommet, og peika og signalisert på andre måtar til resten av klassen.

I den siste observasjonstimen bevegar undervisninga seg inn i Vegleing- og Utfasingsfasane, der lærar trekk seg meir tilbake og elevane styrer aktiviteten i større grad. I dei hendingane eg har sortert til Vegleing og Utfasing har lærar enda ei sentral rolle i undervisninga.

Hendingane har blitt plassert i dei fasane grunna at det er i slutten av bandarbeidet, samt basert på aktiviteten til lærar og elevane. Som eg nemnde i analysen var desse hendingane utfordrande å plassere. Hadde lærar trekt seg meir tilbake og latt elevane få styre gjennomkøyringane i større grad sjølv, ville eg ikkje tvilt på at dei skulle vere i desse fasane. Basert på modellen for pedagogisk kommunikasjon ville det gjerne vore positivt for elevane si læring og glede i å utføre aktivitetane, om lærar hadde trekt seg enda meir i bakgrunnen og latt elevane bestemme rekkefølge og oppteljing. Elevane ville og styrka si rolle med *aktiv læring*, og unngått *passiv læring* der elevane er avhengige av hjelp og ikkje oppsøk kunnskap på eiga hand (Byrne, 2005, s. 312).

5.1.2 Observasjonstimane

Modellen eg har nytta i analysen kan sjåast frå to ulike perspektiv. Det første perspektivet er at modellen byr på ei form for kronologi, med framgangsmåte og rekkefølge på kva som kjem først og sist. Det andre perspektivet handlar om dei enkelte hendingane i undervisninga, som kan hoppe fram og tilbake mellom dei ulike fasane i modellen. Som vi kan sjå i oversikta over timane, skilr undervisninga mellom dei ulike fasane og bevegar seg i begge retningar. For sjølv om ein er komen eit stykke i ein del av undervisninga, er ein ikkje nødvendigvis komen like langt i ein annan del. For eksempel ved at bassist ikkje nødvendigvis treng den same støtta som trommis. Dette kan og gjelde delar av låta der ein er komen lenger på ein del, og treng meir hjelp for å få til ein annan del. Som vi kan sjå i tabell 2, hendingsforløp, er det ein tendens til at det var mest Modellering i første observasjonstime, mest Støtting i første og andre observasjonstime, og at Vegleing og Utfasing vart mest brukt i siste observasjonstime.

I starten og slutten av omtrent kvar time gjekk dei gjennom trommerytmen til låta. Lærar

fortalde i intervjuet før observasjon, at han pleidde å gjere det i dei fleste musikktimeane. I vignetten for trommerytmen får elevane tydeleg og konkret beskjed om når dei skal legge på kvart element. Det ville kanskje vore meir hensiktsmessig å ha mindre verbal kommunikasjon, ut ifrå det Hanken og Johansen skriv om Jaques-Dalcroze, om at ein burde forsøke å ha minst mogeleg verbal kommunikasjon i undervisninga (Hanken & Johansen, 2013, s. 103). Ut ifrå korleis elevane klarte å gjennomføre «utfordringa» på slutten, der lærar ikkje talde samstundes som elevane slo trommerytmen, ville det kanskje vore meir hensiktsmessig å slutte å telje og heller bruke kroppen til kommunikasjon i større grad.

I denne samanheng var trommerytmen dei spelte på låra lik den rytmen som trommis spelte på settet. I observasjonstiane brukte lærar mykje tid på arbeid med trommis og snakka om tempo. Ut ifrå det kan ein sjå på verdien i å gjere trommerytmen i kvar time. Det kan tenkast at det ikkje hadde ein stor verdi med trommerytmen med heile klassen, når lærar uansett måtte bruke mykje tid på trommis. På den andre sida kan det tenkast at utan å gjennomføre trommerytmen, måtte lærar brukt endå meir tid på trommis. Sidan resultatane mine ikkje kan fortelje noko om det, så vil eg ikkje konkludere med noko. Likevel vil eg stille spørsmål til om elevane merka ein tydeleg samanheng mellom å slå på låra, og det å faktisk slå på trommesettet. Det har openbart ein samanhengen, og i desse timane hadde den sannsynlegvis ein verdi.

Lærar brukte ein Call and response metode for å lære vekk teksten på refrenget. Dette gjorde han i både første og andre time. I første time var det andre gongen elevane høyrte teksten, og i denne prosessen lærte elevane teksten. I vignetten *Call and response* fungerte aktiviteten som ei form for oppfrisking, der dei gjekk gjennom teksten før dei skulle køyre gjennom låta. Desse situasjonane inneheld mykje modellering, men som eg har forklart tidlegare plasserte eg dei i Støttingsfasen grunna mogelegheitsrommet til lærar. Han kan tilpasse modelleringa til elevane sitt nivå, noko eg kunne sjå på forskjellen mellom første og andre Call and response-aktivitet. Den første gongen med Call and response skreiv læraren siste delen av teksten til refrenget på tavla så det vart tydeleg kva teksten var, den andre gongen gjekk dei fort gjennom teksten og hadde meir fokus på å auke volumet til klassen når dei gjentok etter læraren.

5.2 Hensiktsmessig kommunikasjon

No skal eg diskutere litt rundt dei ulike kommunikasjonsformene kvar for seg, før eg skal sjå dei samla og til slutt i lys av teoriar som eg tidlegare har gått gjennom. Eg vil diskutere rundt hensikta til kommunikasjonen som vart nytta i observasjonstimane. Då vil eg sjå på andre måtar å kommunisere det same, som kanskje kunne vore meir hensiktsmessig å nytte i liknande situasjonar.

5.2.1 Musikalsk kommunikasjon

I alle delane av observasjonen som eg har analysert har det vore bruk av musikalsk kommunikasjon. Lærar brukar musikalsk kommunikasjon stort sett i gjennomkøringane, og når han lærer opp dei enkelte stemmene gjennom undervisninga. Denne kommunikasjonen baserer seg på bruken av musikalske signal som lærar og elevane sender til kvarandre. Mykje av dei musikalske signala elevane sender er stort sett ikkje direkte knytt til at dei ber om hjelp, eller at elevane snakkar om det som blir kommunisert. Det handlar om at elevane forsøker å gjennomføre oppgåvene på instrumenta, og etter at elevane gjer noko «feil» så reagerer lærar. Han reagerer ved å anten å forsøke å få elevane tilbake i samspelet, eller ved å snakke om det som vart gjort og repetere det. For eksempel når trommis hoppar over eit slag, så forsøker lærar å tydeleggjere pulsen og vise kvar einaren skal vere. Dette gjer han heilt til anten trommis kjem tilbake på riktig rytme, eller til lærar avsluttar spelninga og anten snakkar om det som har skjedd eller vegleiar trommis på andre måtar. I alle gjennomkøringane viste lærar pulsen ved å trampe og klappe, eller ved å trampe når han spelte bass samstundes. I intervjuet etter observasjonane fekk eg vite at det var for å halde tempo, og for at trommis skulle halde takta. Som eg nemnde tidlegare kunne lærar valt å spele trommer saman med trommis på settet ved sida av. Då hadde lærar kunne haldt ein tydeleg puls, og samstundes ikkje forstyrra lydbilete med lyd frå tramping og klapping. I Call and response situasjonen som eg har analysert var det fokus på å få opp volumet til elevane når dei skulle synge. Volum vart i resten av observasjonane mine brukt i mindre grad. Dersom lærar hadde spelt eller sunge sterkare ville det kunne påverka elevane til å synge sterkare i gjennomkøringane. Den musikalske kommunikasjonen skjer hovudsakleg i form

av dynamikk og tempo.

5.2.2 Verbal kommunikasjon

Mykje av tida mellom gjennomkøyringane når lærar ikkje instruerer enkeltinstrument, brukar han mykje verbal kommunikasjon for å kommentere noko rundt det dei akkurat spelte. Elevane svarar lite med verbal kommunikasjon når lærar pratar i plenum. Dei svarar nokre gongar når han pratar direkte til ei gruppe, eller når han står i nærheita av ei gruppe. Han pratar mykje om tempo og volum der han brukar språklege bilete for å tydeleggjere det han ønskjer å formidle. Han snakkar for eksempel om at ein må holde tilbake og ikkje auke i tempo. Med det meiner han at dei ikkje må spele fortare etter at dei har starta å spele. Ved å bruke slike typar språklege bilete blir det tydeleg for elevane kva han meiner når han seier at dei ikkje må auke. Når han gjekk rundt til kvar gruppe og vegleia dei, brukte han mykje av det verbale språket. Lærar forklarte kva tromme trommisen skulle slå på og kva grep og strengar gitaristane og bassisten skulle spele på. Det vart ei meir direkte formidling av budskapet ved at han gjerne peika på trommene og strengane for å vise kva han meinte når han snakka om «den» og «den».

5.2.3 Non-verbal kommunikasjon

Gjennom alle observasjonstimane brukte lærar non-verbalt språk i stor grad. Gjennom analysen ser vi mange spor av dei non-verbale kommunikasjonsformene Battersby & Bolton (2013) skriv om. Lærar bevegar seg mykje i rommet der han varierer mellom kven han samtalar med og kven han ønskjer fokuset til. For eksempel i *Siste timen* og *Siste gjennomkøyring*, bevegde lærar seg vekk frå midten av rommet og nærare trommis. I den samanheng tok han vekk elevane sitt fokus frå lærar slik at dei fekk styre gjennomkøyringa meir sjølv. Samstundes hadde han framleis fokuset til trommis. Han nytta og ein del dirigering. For eksempel ved å peike på dei ulike gruppene eller ved å peike på trommene på trommesettet kunne han manøvrere kven og kva han hadde fokus på. Når han peikar på gruppene får han merksemda deira. Då kan han anten fortelje dei noko, eller han kan telje dei inn til når dei skal starte å spele og syngje. Han dirigerte og for å avslutte

gjennomkøyringane der han kneip handa saman. Sjølv om lærar ikkje driv med direkte dramatisering, gjer han bevegelsar som er innan forma for dramatisering som Battersby & Bolton skriv om. Lærar gjer bevegelsar som for eksempel når han lenar seg bakover for å kommunisere at dei ikkje må auke i tempo. Vidare brukar lærar ein del artefakt i den non-verbale kommunikasjonen. Eit eksempel er når lærar pratar om at lufta skal kome frå magen og at ein ikkje skal bruke halsen når ein syng, peika han på dei ulike delane på kroppen sin. Ved å bruke ulike artefakt har han moglegheit til å vere tydeleg i kva han meiner og det han ønskjer å formidle. Bruken av artefakt som ikkje er meint som kommunikasjon kan og vere uheldig. Når lærar ser på klokka kan det verke som at han har lyst å bli ferdig, noko som kan påverke elevane til å kjenne på det same. Det kan skje uansett kva den verkelege intensjonen med å sjå på klokka eigentleg var. Variasjon i stemmeleie er og noko lærar brukar som påverkar det han vil formidle. For eksempel når lærar roper under gjennomkøyringane og får merksemda til klassen, kan han fortelje om det er vers eller refreng som kjem. Variasjon i stemma kan og handle om kva leie ein legg seg i når ein pratar. Det kan vere om ein er streng i stemma, eller om ein pratar med ei mjuk stemme. Eg har ikkje gjort detaljerte skildringar av stemmebruket til lærar, men han brukte stort sett ei roleg og balansert stemme. Han heva ikkje stemma utanom når han skulle prate med heile klassen, eller når det var så mykje lyd i rommet at han måtte snakke høgt for å bli høyrte.

5.2.4 Dobling av kommunikasjon

Mykje av læraren sin kommunikasjon skjer ved bruk av to kommunikasjonsformer samstundes. Gjennom analysen kan vi sjå at læraren for eksempel kommuniserer noko non-verbalt, og i tillegg kommuniserer det same verbalt. Eit eksempel på det er når han peiker på koret og fortel at dei skal begynne å synge, og samstundes tel opp. I mange tilfelle kan det vere lurt å doble kommunikasjonen for å gjere det tydeleg kva ein ønskjer å kommunisere, medan det i andre tilfelle kan vere meir effektivt å bruke færre kommunikasjonsformer.

Alle kommunikasjonsformene over oppstår skjeldan heilt åleine gjennom observasjonane. Vanlegvis oppstår minst to kommunikasjonsformer samstundes, der den eine kommunikasjonsforma er med på å tydeleggjere det den andre kommunikasjonsforma formidlar. Dette er ofte ein fordel når ein ønskjer å gje tydelege beskjedar, men det kan og

vere uheldig når det egentleg kunne vore nok med den eine forma. Eit døme er når dei køyrer gjennom låta og koret skal inn på refrenget. Lærar ropte ofte ut «Refreng!» før han talde opp, samstundes som han peika på koret og dirigerte dei inn. I den samanheng kunne det ha hatt ei hensikt å ikkje kommunisere verbalt, men peike og så dirigere dei inn. Slik ville det blitt færre lydar når dei spelte gjennom låta, og elevane hadde fått moglegheit til å lytte til kvarandre og det dei spelte utan forstyrringar i lydbiletet. På same måte kunne han ha gjort det når dei spelte trommerytme, og han ville ha klassen til å spele saktare. Lærar spelte då saktare sjølv, og snakka om dette før klassen vart med å spele saktare. Her kunne læraren potensielt klart seg med musikalsk kommunikasjon, der han spelar saktare og brukar pulsen aktivt for å få klassen med på å spele saktare. På den måten vil han som førige eksempel ikkje forstyrre lydbiletet når han ønskjer å kommunisere noko. Når lærar pratar om at dei ikkje måtte auke pleidde han å lene seg tilbake og snakke litt saktare, der han nyttar non-verbal kommunikasjon for å forsterke budskapet frå verbal kommunikasjon. I dei samanhengane når lærar pratar mellom speljingane, kan det vere gunstig for elevane at budskapet blir kommunisert verbalt og non-verbalt. Det som blir sagt verbalt vil då ikkje forstyrre noko i den musikalske aktiviteten.

5.2.5 Felles forståing

Som eg skreiv i teorikapittelet er det sentralt for kommunikasjon å ha ei felles forståing for kategoriar og system. Utan ei felles forståing er det fort gjort at ein av partane misforstår kva hensikta med kommunikasjonen er, og reagerer på signala som blir sendt på ein måte som ikkje var intendert av sendar. I analysen av *Siste time* stoppa trommis å spele når lærar sa «bra», før han fortsett med å telje opp til andre refreng. Dette er eit eksempel på ei misforståing der lærar og trommis hadde ulik oppfatning av same signal. Ut ifrå observasjonane reknar eg med at læraren si hensikt var å kome med positiv tilbakemelding før dei skulle fortsette gjennom andre refrenget og ut låta. I og med at trommis slutta å spele her reknar eg med at trommis har ei forståing om at når lærar startar å prate så skal dei slutte å spele. Tidlegare i observasjonane kan vi sjå at måten lærar har avslutta gjennomkøyringane, ofte har vore ved å begynne å prate og ikkje «slå av» ved dirigering. Dette kan vi sjå i analysen av første gjennomkøyring der lærar stoppa speljinga ved å stoppe

å trampe og klappe, og startar å prate. Eg tolkar situasjonen der trommis stoppar å spele midt i songen, som at trommis og lærar ikkje har ei felles forståing over kva dei forskjellige signala betyr. Dersom det hadde vore ein kontinuitet i måten lærar starta og stoppa, ved å gjere det same kvar gong, vil sannsynet for misforståingar som denne vere mindre. Det kunne og ha vore ein fordel å hatt ein kontinuitet i å vise kven som skal kome inn i gjennomkøyringane.

5.2.6 Notar

Hauge og Christophersen skriv om munnleg formidling og bruken av notar i boka *Rytmisk Musikkpedagogikk* (2000, s. 36–37). Dei skriv om Peter Jeffery som har uttalt at musikk er grunnleggjande munnleg, og bruk av notar er ei vesteleg oppfatning av musikk. I fleire av situasjonane som eg har analysert har bruken av notar vore sentral. I vignetten *Første modellering* har læraren ei form for munnleg overføring av musikken, då han ikkje har levert ut akkordane og teksten før han skal spele gjennom låta sjølv. Det at lærar ser på akkordane og teksten når han framfører songen kan forståast på den måten som Hauge og Christophersen skriv om Jeffery sitt utsegn om at «... vår preferanse for nedtegning er vårt handicap» (Hauge & Christophersen, 2000, s. 37). Undervisningssituasjonen ville kanskje vore meir effektiv dersom lærar kunne låta utan å måtte bruke notane for eiga støtte. Dette betyr ikkje at notar ikkje har ein verdi, men heller at det å gjere seg avhengig av å bruke notar kan gje oss eit «handikap». Det å gje elevane notar til å lære seg songen kan vere ein effektiv måte å formidle akkordane på, og har ein fordel i at det viser kva akkord som skal kome til kvar tid. Når ein brukar «vanlege» notar med notelinje og «ekte» notar, har ein og moglegheit til å formidle nøyaktige tonar, toneart, styrkegrad, med meir. Ein kan lese korleis ein skal spele eit spesifikt stykke. Eg vil repetere at når eg skriv om notar i oppgåva, er det snakk om tekst med akkordar og tabulatur for «grep» på gitar. Ut ifrå Jeffery sitt utsegn kan det tenkast at eit mål om at elevane skal kunne framføre låta utan notar til slutt ville vore ei styrke. Eit bevisst arbeid for å få elevane til å lære seg låta utan å nytte notane ville kanskje resultert i eit høgare nivå på gjennomkøyringane, og kanskje ei kjekkare oppleving for elevane.

5.3 Ei optimal undervisning basert på modell for pedagogisk kommunikasjon

Eg vil vidare diskutere rundt kor effektivt undervisninga var og kva lærar kunne gjort annleis ut ifrå det teoretiske rammeverket i oppgåva. Sjølv om eg kjem med forslag til andre måtar å utføre undervisninga på vil eg understreke at det ikkje er ein fasit på korleis det må gjerast, eller at det hadde vore betre å undervise annleis i desse situasjonane. Lærar som eg observerte kjenner denne klasse betre enn meg, og har dermed eit anna grunnlag for å vite kva som er det beste for nettopp denne klassen. Eg vil likevel reflektere rundt kva som kunne vore gjort annleis. Noko eg har bite meg merke i er at undervisninga verkar trygg for elevane, og at dei får bidra med det dei måtte ønskje. Eg har ingen utfyllande svar frå lærar, men fekk vite i intervjuet eg hadde før observasjonane at lærar har god relasjon med elevane og at han har undervist dei i minst tre år.

Når vi er komen hit i teksten regnar eg med at Byrne sin modell for pedagogisk kommunikasjon (2005, s. 314) er komen tydeleg fram, og at vi har ein klar tanke om kva denne modellen viser. Eg vil uansett repetere kva den fortel i korte trekk. Den handlar først og fremst om å få elevane gjennom «den proksimale utviklingszone» (Illeris, 2015; Lock & Strong, 2014; Vygotskij, 1978) der elevane går frå å trenge hjelp til å klare å gjennomføre oppgåver, til at eleven klarer å gjennomføre oppgåva utan nokon form for hjelp. Modellen gjev eit uttrykk for korleis eleven går frå ei passiv til ei meir aktiv deltaking i læringsaktiviteten, samstundes som læraren går frå ei aktiv undervisning til ei passiv undervisning. Dette blir gjort gjennom dei fire fasane Modellering, Støtting, Vegleiing og Utfasing. I dei fire fasane har lærar og elevane sine oppgåver der ein kan ut ifrå sunn fornuft forstå kva kommunikasjonsform som gjer seg gjeldande av musikalisk, verbal og non-verbal kommunikasjon.

No ønskjer eg å vise til hendingsforløpet i timane som er synleggjort i tabell 2 som er øvst i analysekapitlet. Lærar hadde ei rutine i timane med å gjennomføre rytmediktat og trommerytme før undervisninga starta, samt på slutten av timane. Første observasjonstime starta på den måten, før han fortsett med opplæring av bassist og trommis. Vidare køyrde dei gjennom refrenget nokre gongar, først som call and response og vidare med instrument.

Vidare kom gitaristane på plass før dei spelte gjennom refrenget nokre gongar og instrumentalistane fekk vegleiing.

Opplæringa av bassist gjekk ganske fort, for bassisten har spelt bass tidlegare og hadde dermed kjennskap til bassen og trengte mindre hjelp. Trommis hadde derimot ikkje så mykje kjennskap til trommer tidlegare utanom den trommerytmen som lærar hadde køyrd tidlegare, han trengde mykje støtte. Modelleringa læraren gav trommis var gjennom å slå i lufta på førestilte trommer. Både i samanheng med trommene og med opplæringa av gitaristane ville det gjerne vore ein fordel om modelleringa skjedde på «ekte» instrument. Dersom lærar hadde spelt på eit trommesett for å vise trommis korleis trommerytmen skulle vere, ville det gjerne vore tydelegare og enklare for trommis å forstå dei små nyansane som skil dårleg og god trommespeling. Sjølv om heile klassen har fått prøvd trommerytmen på låra, er det ein vesentleg forskjell på dette og å slå med stikker på trommesett. Det er som Byrne skriv at gjennom modellering har ein moglegheit til å formidle komplekse musikalske konsept, som kan vere vanskeleg å formidle på annan måte (2005, s. 305–306). Dette gjeld og for gitaristane, der det ville vore enklare å følgje med på når og korleis ein skal byte akkord dersom det hadde blitt modellert på ein gitar.

Den andre undervisningsøkta starta på same måte som den første, med rytmediktat og vignetten *Trommerytme*, men den avslutta kun med rytmediktat og ikkje trommerytmen. I denne timen spelte lærar bass, og etter to gjennomkøyringar og vignetten *Call and response* finn lærar ut av at han hadde spelt akkordane til verset i refrenget. Vidare kjem songarane fram til mikrofonane og dei arbeidar med verset resten av timen. To gjennomkøyringar og arbeid med instrumentalistar vart gjennomført, før oppsummering av timen og rytmediktat.

Å ha ei gjennomkøyring til å byrje med, før lærar arbeidar med trommis og før *Call and response*-situasjonen, kan diskuterast. Før første gjennomkøyring pratar lærar med gitaristen og trommis for ein kjapp repetisjon, og går vidare gjennom teksten framfor klassen. Den første gjennomkøyringa hadde gjerne ein funksjon med å kartleggje elevane, for å sjå kva som var behov for å arbeidast med. For å få ein meir effektiv time ville det kanskje hatt ei større hensikt å starte arbeidet i dei enkelte gruppene, og sørge for at alle kunne sine delar først. Vidare kunne ein hatt ei gjennomkøyring saman, der kvaliteten sannsynlegvis ville vore nokre hakk høgare. Det å køyre refrenget først for å friske opp i det

som vart gjort timen før, kan ha vore motiverande for elevane der dei får gjere noko dei kjenner til, før dei startar på verset som er noko nytt. Eg vil samstundes påpeike at i intervjuet etter observasjon fortalde lærar at timane ikkje var godt planlagt, og mykje vart improvisert.

Den siste undervisningstimen som var tre veker etter den andre observasjonstimen, rett etter tentamen og før jul, var som følgje av dette noko annleis enn dei førige timane. Denne timen starta og med trommerytme og rytmediktat før vignetten *Siste time*. Vidare informerte lærar om lydbølger og korleis trykket kan påverke øyra. Til slutt kjem vignetten *Siste gjennomkøyring*, før oppsummeringa og trommerytmen på slutten.

Siste timen var kortare og hadde færre situasjonar. Opplegget var ganske enkelt med den «vanlege» starten på timen, før det stort sett var gjennomkøyring av låta før timen vart ferdig. Trommerytmen på slutten av denne timen kan sjå ut som at er kun for å nytte den siste tida av timen til noko, men samstundes skal klassen og læraren jobbe meir med sampel seinare og det kan derfor vere aktuelt å arbeide vidare med dette. I gjennomkøyringane i denne timen er lærar veldig aktiv og styrer mykje av aktiviteten som skjer. Dersom lærar hadde følgd Byrne sin modell om pedagogisk kommunikasjon bevisst, ville det vore meir naturleg for lærar å trekke seg endå meir tilbake i denne timen enn det han gjorde. Hadde han vore mindre deltakande ville elevane kanskje kjent eit større eigarskap til arbeidet, og til låta der dei sjølv hadde styrt korleis den skulle bli. Lærar kunne eventuelt spelt på trommesettet som var ved sida av det som trommis spelte på, dersom det hadde vore behov for ekstra hjelp i rytmeseksjonen.

Det som er felles for alle observasjonstimane var at mykje av tida i undervisninga gjekk til at lærar prata og forklarte ting som hadde skjedd. Han såg gjerne samanhengen mellom det som vart gjort og det som er vanleg å gjere i samspelssituasjonar. Lærar fortel i intervju etter undervisning at han ikkje har reflektert nemneverdig rundt kommunikasjonsformene, og eg tolkar det som at han gjer det som han er vand og komfortabel med. Som eg skriv i teorikapittelet mitt, skriv Hanken og Johannesen i si skildring av Jaques-Dalcroze sin pedagogikk «Læreren bør snakke så lite som mulig» (2013, s. 103). Her kan vi sjå ein samheng mellom sitatet og observasjonane. Hadde lærar prata mindre ville det vore meir tid til å spele, og i gjennomkøyringane ville det vore ferre forstyrrende element. Lærar kunne

brukt kroppslege gestar til å slå inn dei ulike gruppene, eller latt dei prøve å kome inn i låta sjølv utan å slå dei inn. Når lærar underviste dei ulike instrumentgruppene ville det gjerne vore ein fordel å nytte instrument til å modellere, og ikkje forklart ved bruk av ord korleis dei skulle spele. Det ville i alle fall vore meir tid til speling dersom det hadde vore mindre prating.

5.4 Andre undervisningsmodellar til samanlikning

Det er mange undervisningsmodellar i musikk som er mogeleg å nytte utanom modellen for pedagogisk kommunikasjon, som eg har nytta i denne oppgåva til å analyse og diskusjon. Det er i tillegg mogeleg å bruke modellen på andre måtar. Eg vil her diskutere rundt nokre modellar som er sentrale i nyare forskning, og samanlikne kva som er likt og kva som er ulikt frå modellen eg har nytta. Eg vil og sjå på nokre fordelar og ulemper ved å nytte dei forskjellige modellane for undervisning.

For å starte med det kjende vil eg utforske bruken av modellen for pedagogisk kommunikasjon, og om ein kan nytte den på andre måtar. Som eg har nemnt tidlegare byr modellen på ein kronologi der det er eit start- og sluttpunkt. Det er ikkje nødvendigvis slik at ein må starte på byrjinga. Eg vil no at vi skal sjå føre oss korleis det vil vere å starte i dei andre fasane. Om vi startar rett i Støttingsfasen for eksempel og «hoppar over» modelleringa, kan dette by på ei heilt anna undervisning. Det ein ikkje kan unngå er at lærar må gje elevane ei oppgåve eller noko retningslinje for kva dei skal gjere i undervisninga. Etter å ha gjeve oppgåva kan ein som lærar la elevane ta styring raskare og hjelpe dei med dei tinga dei måtte trenge hjelp til, utan å måtte vise nøyaktig kva dei skal gjere. Lærar kan for eksempel kome med støttande materiell, der elevane sjølv må finne ut korleis dei skal nytte det. Ved å la elevane ta styring tidleg kan det vere med på å skape ei musikkglede hos elevane og motivasjon til å klare oppgåva. Det kan og gjere det motsette dersom elevane ikkje klarer oppgåva, dersom elevane ikkje får den støtta dei treng og slit utan å kome seg vidare. I slike tilfelle vil elevane sannsynlegvis ikkje trivast med oppgåva. Det er altså sentralt at lærar kjem med den støtta elevane treng. Ved å starte i dei seinare fasane vil vi bevege oss mot Lucy Green sin metode (Hanken & Johansen, 2013, s. 115–117) som eg skal gå nærare inn på.

5.4.1 RMP

Om vi knytt RMP (Rytmask MusikkPedagogikk) opp mot modellen for pedagogisk kommunikasjon er det store skilnadar i prosessane. Modellen for pedagogisk kommunikasjon legg opp til at lærar skal trekke seg gradvis unna når ein kjem lengre ut i prosessen, og at elevane skal få ta mesteparten av styringa sjølv. Repertoarvalet er veldig fritt i modellen for pedagogisk kommunikasjon, der det omtrent ikkje spelar noko rolle kva som skal bli spelt, men i RMP har repertoaret ei betydning der det må vere av ein rytmisk karakter. I RMP er læraren og aktiv gjennom heile opplegget og må styre undervisninga frå start til slutt.

5.4.2 Lucy Green

Lucy Green er ein songar, pianist, professor og er ei av dei sentrale personane i musikkpedagogisk forskning og utviklingsarbeid den siste tida. Gjennom hennar arbeid har ho komen med ein metode som handlar om å lære musikk på same måte som pop-artistar og band arbeidar (Green, 2008, 2016; Hanken & Johansen, 2013, s. 115–117). Denne metoden går ut på at elevane skal få velje ei låt innan rock og pop, som dei først skal prøve å «planke». Det betyr å lære låta ut ifrå gehør. Seinare skal dei lære ei ny låt frå lærar, og så prøve sjølv. Til slutt skal dei forsøke å lage si eiga låt, først utan hjelp, så seinare med akkordar som er typisk for pop og rock.

Denne metoden er litt som å starte i dei siste fasane i modellen for pedagogisk kommunikasjon, der det handlar om at læraren skal trekke seg tilbake og elevane skal styre sjølv. Vidare i Green sin metode kan det sjå ut til at ein skal gjere oppgåver som er på starten av modellen for pedagogisk kommunikasjon. Ein slik måte å angripe eit samspelsprosjekt på kan vere veldig motiverande for elevane der dei kan få utforske og finne ut av problem sjølv, på same måte som pop-artistar har gjort det tidlegare. Det som kan vere utfordrande med å gjennomføre eit slikt prosjekt er den tida det vil ta å gjennomføre det. I mine observasjonstimar tok det tre timar for klassen å lære ei låt. Så om ei klasse skal lære seg fem forskjellige låtar vil det ta mykje av den tida som er sett av til musikkundervisning i skulen, sjølv om det vil ta kortare tid jo lengre i prosessen elevane er komne.

5.4.3 Dalcroze

Emile Jaques-Dalcroze var ein komponist og professor ved konservatoriet i Genève (Hanken & Johansen, 2013, s. 101–104). Konseptet som Dalcroze utvikla består av dei tre konseptane rytmikk, solfege og improvisasjon. Der skal det arbeidast med personlege, menneskelege og kunstneriske uttrykk ved bruk av musikk. Eksempel på måtar å arbeide på kan vere å stå i ein ring og gå i ein puls, samstundes som at ein klappar henda i ulike rytmeøvingar. I metodane som nyttast bør lærar, som eg har sitert tidlegare i oppgåva, «... snakke så lite som mulig» (Hanken & Johansen, 2013, s. 103). Rammefaktorane for å gjennomføre metodar innan Dalcroze sitt konsept krevjar god plass og ein del utstyr som ikkje alltid er å finne i fleire skular. Dette er utstyr som eit godt stemt piano, rytmeinstrument, ballar, tau og tønneband (s. 103). Dette gjer at det kan bli litt utfordrande å gjennomføre slike metodar i fleire skular, samstundes som ein kan finne kompromiss og nøye seg med mindre utstyr eller improvisere fram noko som kan likne.

Det å bruke Dalcroze sine metodar sett opp imot modellen for pedagogisk kommunikasjon, viser seg å ha nokre fellestrekk og ulikheiter. I Dalcroze sine metodar er det vesentleg at lærar er godt førebudd og kan stoffet som skal undervisast godt, sidan ein som lærar skal styre undervisninga i stor grad. I modellen for pedagogisk kommunikasjon er det lagt opp til at ein som lærar bør kunne stoffet godt i byrjinga, men etterkvart når elevane tek meir og meir ansvar sjølv kan ein som lærar trekke seg tilbake. I Dalcroze sine metodar er det meininga at ein skal arbeide med konsentrasjonen. Dette er noko som ikkje er like mykje vektlagt i modellen for pedagogisk kommunikasjon. For å arbeide med konsentrasjon bør elevane bli utfordra på fleire ting på ein gong, som i reaksjonsøvingar og følgeøvingar der elevane må arbeide hurtig eller konsentrere seg om fleire ting. I modellen for pedagogisk kommunikasjon er det naudsynt at elevane konsentrerer seg om oppgåver, og ein har som lærar moglegheit til å rette konsentrasjonen til elevane mot oppgåva. Samstundes er det rom for at elevane kan miste fokus utan at det går ut over oppgåva i betydeleg grad.

5.4.4 Estetikk

No vil eg diskutere litt om musikk som eit estetisk fag og sjå på modellane knytt opp mot dette. Hanken og Johansen skriv om at det estetiske særpreget av musikkfaget er noko av det som gjev faget sin eigenart, og viktige legitimeringsargument blir knytt til (2013, s. 176–178). Dei skriv og om estetikk som skjønnheit, i tillegg til at det som ikkje er skjønt kan vere estetisk. Dette vil eg ikkje gå nærare inn på. Vidare har regjeringa satsa på praktisk og estetisk innhald i barnehage, skule og lærarutdanninga, der dei ønskjer å framme dei praktiske og estetiske faga. Dei vil legge til rette for å styrke den praktiske og estetiske kompetansen i skule og barnehage (Kunnskapsdepartementet, 2019b). I den samanheng har metodane ein nyttar i undervisninga mykje å seie for den estetiske opplevinga til elevane. Nokre av faktorane for at elevane skal oppleve det estetiske i musikktimeane er at dei får lytte og gjennomføre musikalske aktivitetar sjølv. Alle dei ulike konseptane og metodane som eg har gjennomgått handlar om at elevane skal få utøve musikk på varierende måtar. I Dalcroze sine metodar og i den rytmiske musikkpedagogikken får elevane oppleve musikken ut ifrå bestemte rammer, der læraren styrer mykje av det estetiske. Dette gjer at musikken gjerne vil vere av ein høgare kvalitet, og ein vil ha moglegheit til å kjenne på den estetiske opplevinga. Ved bruk av modellen til pedagogisk kommunikasjon og i Lucy Green sine metodar, handlar prosessen meir om at det er elevane som skal skape musikken sjølv. Det vil gjerne vere eit større fokus på skaparglede i modellen for pedagogisk kommunikasjon og Lucy Green sine metodar.

Å kome til ein konklusjon på kva som er den «riktige» metoden trur eg vil vere ein evigvarande prosess. Å kombinere element frå forskjellige metodar vil vere ein måte der ein har moglegheit til å treffe fleire elevar ved deira behov. Nokre elevar trivast med å arbeide sjølvstendig og klarer å skape gode resultat utan at dei blir guida gjennom heile prosessen. Samstundes treng andre elevar tydelege rammer og klare beskjedar om kva dei må gjere for å gjennomføre aktivitetane på ein berekraftig måte. Ulike modellar passar til ulike barn, men ein variasjon i undervisninga vil spele ei stor rolle for å treffe flest mogleg elevar på sitt nivå og frå sitt utgangspunkt.

6 Avslutting

6.1 Oppsummering

Hensikta med dette prosjektet har først og fremst vore at eg skulle få eit fagleg utbytte som eg kan nytte når eg tar til på arbeidslivet. Det vil eg i høgaste grad seie at den har gjort. Gjennom å ha lest musikkdidaktisk forskning og teori, samt studert korleis læraren har kommunisert med elevane i musikkundervisninga, har eg danna mine eigne tankar og meiningar om kva eg ville gjort i same situasjon. Eg hadde og som føremål å studere kommunikasjonen som føregjekk i musikk-klasserommet, der eg hadde gjort meg opp nokre tankar om at å ty til musikalsk kommunikasjon ville vere det mest hensiktsmessige. Eg har gjennom videoobservasjon som eg har analysert og drøfta, kome fram til at det ikkje alltid er slik som eg hadde sett føre meg.

Eg hadde og eit mål om å finne ein konklusjon på problemstillinga «*Kva kjenneteiknar kommunikasjonen mellom læraren og elevane i innøving av samspellåtar på ungdomstrinnet?*». Dette har eg gjort ved å nytte videoobservasjon som hovudmetode, samt intervju før og etter observasjon. Eg observerte tre musikkundervisningstimar der opplegget handla om å lære låta *Let it Be* av The Beatles. Elevane spelte tromme, bass, gitar og song, og lærar leia dei gjennom tre undervisningstimar. Her fekk eg observere framgangen i prosessen, og studere utviklinga i kommunikasjonen mellom lærar og elevar. Eg har arbeida ut ifrå eit sosialkonstruksjonistisk standpunkt, og brukt undervisnings og kommunikasjonsteoriar i arbeidet i dette prosjektet. Eg har delt kommunikasjon opp i verbal kommunikasjon, non-verbal kommunikasjon og musikalsk kommunikasjon. Med dei formene har eg undersøkt når og korleis dei opptre i dei fire undervisningsfasane som eg henta frå modellen til Charles Byrne (2005) som tek utgangspunkt i den proksimale utviklingszone.

Etter å ha analysert observasjonane og diskutert ulike tema har eg kome fram til ein konklusjon. Ut ifrå den undersøkinga eg har gjort og basert på tidlegare forskning, kan eg ikkje konkludere med at kun ein type kommunikasjon som er best. For å få god undervisning er det sentralt å bruke alle kommunikasjonsformene aktivt, og bruke styrken med dei forskjellige formene. For eksempel er det ofte betre å demonstrere i staden for å forklare komplekse musikalske konsept, på same måte som det er mest hensiktsmessig å prate når

ein skal oppsummere timen.

Fasane som eg har kategorisert hendingane innanfor har vist seg å vere brukbare i situasjonane som eg har observert. Sjølv om hendingsforløpet i timane ikkje følgde modellen for pedagogisk kommunikasjon sin kronologi, var det uansett samsvar mellom modellen og observasjonane. Modelling er ein god måte å introdusere ei eventuell samspelsoppgåve på, og Støttinga er sentral for at elevane får kome i gong med oppgåva. Når læraren etterkvart begynner med Vegleiing og Utfasing får elevane ta meir styring sjølv, og begynner å få «eigarskap» til oppgåva. Dersom eg skulle gjort eit liknande prosjekt på nytt ville eg ikkje tatt utgangspunkt i ein slik modell før observasjonane, men heller observert og sett om eg fann ein modell å knytte undervisninga til. Som vi såg i diskusjonskapittelet var det andre metodar som kunne knytast til observasjonane.

I innleiinga presenterte eg to hypotesar som eg hadde danna meg i byrjinga av prosjektet som var slik; «*Musikalsk kommunikasjon kan by på ei meir effektiv og kjekkare form for undervisning*» og «*Ved å ikkje prate for mykje vil ein kunne få med seg fleire elevar og danne meir spenning i timane*». Som vi har sett i teoriane som eg har presentert i prosjektet, så byr hypotesane på ein viss sannheit. Alle modellane eg presenterte i slutten av diskusjonskapittelet, gjev uttrykk for at lærar bør nytte verbal kommunikasjon i ei mindre grad. Til dømes handlar RMP om å kunne samhandle utan å prate, der man nyttar rytmane til kommunikasjon. Dalcroze sine konsept går også ut på å nytte verbal kommunikasjon i liten grad. Samstundes blir ikkje hypotesane heilt utfyllande. Ofte vil det vere ein fordel å ikkje prate for mykje i timane og musikalsk kommunikasjon kan by på effektivitet og kjekk undervisning. Det vil likevel vere sentralt med ein variasjon i undervisninga. Variasjon i kommunikasjonsformer og i undervisninga er essensielt for å få med seg alle elevane. Som eg og har nemnt i diskusjonen kan kommunikasjon via fleire former samtidig, ofte vere til fordel for elevar. Samtidig kan det føre til misforståing ved ulik oppfatninga av signal, som vi såg i analysen og diskusjonen der trommis stoppa å spele utan at det var intendert.

6.2 Vegem vidare

Eg ønskjer å skrive eit underkapittel for eventuelle seinare masterstudentar som ønskjer å studere noko i same retning eller med same metode som eg har brukt. Etter å ha arbeid med denne oppgåva i over eit år har eg gjort meg opp nokre tankar om kva som har fungert og kva som ikkje har fungert like godt. Her vil eg trekke fram anbefalingar og refleksjonar det kan vere lurt å gjere før ein byrjar med eit prosjekt som dette.

Først tenker eg at eit mindre datamateriell absolutt ikkje er noko svakheit i eit slikt prosjekt. Eg observerte tre timar der videoobservasjonane varte litt over ein halvtime på dei to første, og litt under ein halvtime på den siste. Frå observasjonane har eg fått ei så stor mengde med datamateriell at eg ikkje har hatt moglegheit til å sjå like detaljert på alt. Hadde eg hatt ein time der eg observerte, ville eg hatt nok materiell til å kunne skrive ei oppgåve. Eg ville ikkje fått det same resultatet som eg har fått no, med tanke på den proksimale utviklingssone, der det har vore ein fordel å sjå utviklinga i timane. På den andre sida ville eg hatt moglegheit til å sjå på kommunikasjonen som skjer i klasserommet med ei større lupe og sett meir på dei små reaksjonane i alle kommunikasjonsformer. Ved å ha klare tankar om kva ein ønskjer å undersøke, kan ein sette ei grense ut ifrå det.

Dette bringer meg vidare til det andre punktet som eg ønskjer å bringe fram på bordet, nemleg det å velje ein induktiv og ikkje ein deduktiv tilnærming til observasjonen som eg har gjort. Kort forklart handlar den deduktive tilnærminga om at ein har teori som ein plasserer observasjonen inn i. Eg hadde for eksempel tabellen til Byrne som eg brukte for å observere gjennom. Ei induktiv tilnærming handlar om at ein først for eksempel observerer og i etterkant finn teori som passar til observasjonane. Ved å bruke den tilnærminga har ein moglegheit til å finne interessante funn i observasjonane, og ein slepp å vere bekymra for om det vil vere ein samheng mellom teorien og datamaterialet.

Vidare vil eg anbefale å bruke fleire kamera og ein god mikrofon. Då eg transkriberte observasjonane i etterkant var det nokre gongar vanskeleg å høyre akkurat kva som vart sagt. Når elevane og lærar var langt vekk eller sto med ryggen mot kamera, var det ikkje like enkelt å sjå ansiktsuttrykka deira eller andre små rørsle. Hadde eg derimot hatt to kamera ville eg fått eit tydelegare bilete av kva som føregjekk med dei små rørsle. Ved bruk

av to kamera vil ein og kunne få eit tydelegare bilete av heile klassen, sjølv om dei er spreidd ut over heile rommet. Betre mikrofonar kan vere gunstig i klasserom der det er mykje lyd, for nokre gongar er det utfordrande å høyre kva som blir sagt og ein betre mikrofon vil gjere det lettare å skilje dei ulike lydane frå kvarandre.

Som eg har nemnt tidlegare vart det ei utfordring å samle inn samtykke. Sjølv om eg var klar over at det kunne vere utfordrande, kan eg ikkje understreke kor viktig det er å samle inn samtykke i god tid. Grunna manglande samtykke frå elevane måtte eg endre planar for innsamling av data. Det at eg var tydeleg med at deltaking var frivillig og ikkje ville påverke dei, var kanskje med på å gjere det lettare å seie nei.

Dersom eg skulle ha gjennomført eit liknande prosjekt ved ei seinare anledning, ville eg oppsøkt ein skule eller lærar som bevisst arbeidar med kommunikasjon i musikkfaget. Eg er fornøgd med å ha observert ein musikk lærar, der musikk er kun eit av faga som han undervis. Det kunne bydd på fleire spennande resultat å sjå på ein lærar som bevisst arbeida med det som er tema for oppgåva.

Til slutt vil eg nemne at det har vore givande å studere video av undervisning for eigen del. Eg opplev at gjennom å observere undervisningstimar har eg danna meg fleire meiningar om kva eg ville gjort og kva eg bør prøve å unngå. For framtidige masterstudentar eller liknande vil eg anbefale videoobservasjon som metode fordi det gjev eit unikt blick på undervisning der ein kan sjå dei små detaljane i undervisninga som spelar ein stor rolle.

Litteratur:

- Battersby, S. L. & Bolton, J. (2013). Nonverbal Communication: Implications for the Global Music Classroom. *Music Educators Journal*, 99(4), 57–62.
<https://doi.org/10.1177/0027432113483143>
- Blix, H. S. & Waade, R. A. (2019). Soundpainting som musikalsk læringsverktøy i kulturskolen. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 3(1), Article 1.
<https://doi.org/10.23865/jased.v3.1351>
- Byrne, C. (2005). Pedagogical communication in the music classroom. I D. Miell, R. MacDonald & D. J. Hargreaves (Red.), *Musical Communication* (s. 301–320). Oxford University Press.
- Dahl, T. B. S. (2002). *Korkunst: En bok for dirigenter om sang, korarbeid og kommunikasjon*. Cantando.
[https://www.nb.no/search?q=oaiid:"oai:nb.bibsys.no:990220396514702202"&mediatyp e=bøker](https://www.nb.no/search?q=oaiid:)
- Dalland, C. & Andersson-Bakken, E. (2021). *Metoder i klasseromsforskning: Forskningsdesign, datainnsamling og analyse*. Universitetsforlaget.
- De Corte, E. (1990). Towards powerful learning environments for the acquisition of problem-solving skills. *European Journal of Psychology of Education*, 5(1), 5–19.
<https://doi.org/10.1007/BF03172765>
- Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. (2018, 4. desember). Forskningsetikk. <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi/>
- Fossum, H. (2015). Musikalsk klasseledelse. I H. Christensen & I. Ulleberg (Red.), *Klasseledelse, fag og danning* (1. utg., s. 155–172). Gyldendal.
- Green, L. (2008). *Music, Informal Learning and the School: A New Classroom Pedagogy*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315248523>
- Green, L. (2016). *How popular musicians learn: A way ahead for music education*. Routledge.
- Hanken, I. M. & Johansen, G. (2013). *Musikkundervisningens didaktikk* (2.). Cappelen Damm akademisk.

- Hauge, T. B. & Christophersen, C. (2000). *Rytmask musikkpedagogikk i grunnskolen*. Fagbokforlaget.
[https://www.nb.no/search?q=oaiid:"oai:nb.bibsys.no:999910348644702202"&mediatype=bøker](https://www.nb.no/search?q=oaiid:)
- Illeris, K. (2015). *Læring* (3. udg.). Samfundslitteratur.
- Kunnskapsdepartementet. (2019a). *Læreplan i musikk (MUS01-02)*. Fastsett som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/mus01-02>
- Kunnskapsdepartementet. (2019b, 18. august). *Skaperglede engasjement og utforskertrang* [Rapport]. Regjeringen.no; regjeringen.no.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/skaperglede-engasjement--og-utforskertrang/id2665820/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
[https://www.nb.no/search?q=oaiid:"oai:nb.bibsys.no:991512949414702202"&mediatype=bøker](https://www.nb.no/search?q=oaiid:)
- Lindeman, T. (1967). *Lærebok i taktering for kordirigenter* (5. utg.). Aschehoug.
[https://www.nb.no/search?q=oaiid:"oai:nb.bibsys.no:998221304674702202"&mediatype=bøker](https://www.nb.no/search?q=oaiid:)
- Lock, A. & Strong, T. (2014). *Sosial konstruksjonisme: Teorier og tradisjoner*. Fagbokforl.
[https://www.nb.no/search?q=oaiid:"oai:nb.bibsys.no:991328816674702202"&mediatype=bøker](https://www.nb.no/search?q=oaiid:)
- Loe, I. (2012). *Gje meg handa di: Kroppsbasert metodikk i sang og musikkundervisningen*.
<https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/handle/11250/270284>
- NSD. (u.å.). *Norsk senter for forskningsdata*. NSD. Henta 13. oktober 2021 frå <https://nsd.no/>
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm akademisk.
- Ruud, E. (2013). *Musikk og identitet* (2. utg.). Universitetsforl.
[https://www.nb.no/search?q=oaiid:"oai:nb.bibsys.no:991328047864702202"&mediatype=bøker](https://www.nb.no/search?q=oaiid:)
- Säljö, R. (2001). *Læring i praksis: Et sosiokulturelt perspektiv*. Cappelen akademisk.

[https://www.nb.no/search?q=oaiid:"oai:nb.bibsys.no:990112068884702202"&mediatype=bøker](https://www.nb.no/search?q=oaiid:)

Säljö, R. (2006). *Læring og kulturelle redskaper: Om læreprosesser og den kollektive hukommelsen*. Cappelen akademisk forl.

[https://www.nb.no/search?q=oaiid:"oai:nb.bibsys.no:990603388064702202"&mediatype=bøker](https://www.nb.no/search?q=oaiid:)

Thakar, M. (2016). *On the principles and practice of conducting*. University of Rochester Press.

Tjora, A. H. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utg.). Gyldendal.

Vygotskij, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Vedlegg

1. Informasjonsskriv til lærar
2. Informasjonsskriv til elevar med føresette
3. Intervjuguide før observasjon
4. Observasjonsguide
5. Intervjuguide etter observasjon
6. Godkjenning frå NSD

Vil du delta i forskningsprosjektet

” Musikalsk klasseledelse i musikk”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke klasseledelse i musikkundervisningen. I dette skrevet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Studien har som mål å få innsikt i hvordan kommunikasjonen mellom deg som lærer og elevene og mellom elevene seg imellom under samspillsaktiviteter. I prosjektet skal jeg observere musikktimer der samspillsaktiviteter er i fokus. Jeg vil gjennom prosjektet prøve å finne svar på problemstillingen «*Kva kjenneteiknar kommunikasjonen mellom læraren og elevane og elevane seg i mellom i innøving av samspellåtar på ungdomstrinnet?*». Prosjektet skal munne ut i en masteroppgave ved Høgskulen på Vestlandet – Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett / Institutt for kunstfag.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskulen på Vestlandet er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Denne studien skal blant annet beskrive hvordan en lærer jobber med samspillsaktiviteter og kommunikasjonen mellom lærer og elever og elever seg imellom i disse timene. Derfor henvender jeg meg til deg som musikk lærer i ungdomsskolen.

Hva innebærer det for deg å delta?

Fra 8. – 10. trinn skal en ha 83 timer musikkundervisning, og ett av kjerneelementene er å utøve musikk. I noen av de timene der dette er fokus vil jeg bli med og observere kommunikasjonen i disse timene. Om samtaler før og etter undervisning både med lærer, med elever og med masterstudent er relevant for oppgaven vil dette bli notert og tatt med i oppgaven. I etterkant av observerte timer blir det et intervju basert på klasseledelse og observasjon. Hvis du velger å delta innebærer det at du filmes og blir tatt lydopptak av, og at jeg tar med opplysninger om dine handlinger og utsagn inn i mine analyser.

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.

Hvordan jeg oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Data vil lagres på en sikker måte i henhold til personvernlovgivningen. Datamaterialet skal brukes som

grunnlag for publikasjoner i prosjektet, men deltakerne vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonene. Prosjektet skal etter planen avsluttes mai 2022. Etter prosjektslutt vil logger, lyd- og filmopptak slettes.

Dine rettigheter

Jeg behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke. Veileder i prosjektet vil få innsyn i datamaterialet. Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til innsyn i opplysninger vi har registrert om deg, å få rettet eller slettet opplysninger om deg, og få utlevert kopi av opplysningene vi har om deg. Du kan også sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger. På oppdrag fra Høgskulen på Vestlandet vil NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdere 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:

- Høgskulen på Vestlandet ved student Tore Person Sande (573869@stud.hvl.no)
- Personvernombud: Trine Anikken Larsen (personvernombud@hvl.no, 55587682)
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personvertjenester@nsd.no) eller telefon 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Silje Valde Onsrud
Prosjektansvarlig

Tore Person Sande
Student

Samtykkeerklæring.

Jeg bekrefter at:

- Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Musikalsk-klasseledelse i musikk», og at jeg har fått anledning til å stille spørsmål.

Jeg samtykker til:

- Å bli filmet i musikkundervisning.
- Å bli tatt lydopptak av i intervju
- At samtaler før og etter undervisning blir notert
- At mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet ved utgangen av mai 2022.

(Dato og underskrift)

Vil du delta i forskningsprosjektet

” Musikalsk klasseledelse i musikk”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke klasseledelse i musikkundervisningen. I dette skrevet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

I prosjektet skal jeg observere musikktimer der samspillsaktiviteter er i fokus. Prosjektet har som mål å få innsikt i hvordan kommunikasjonen er mellom lærer og deg som elev, og mellom deg og dine medelever i samspillsaktiviteter. Jeg, Tore Person Sande, vil gjennom prosjektet prøve å finne svar på problemstillingen «*Kva kjenneteiknar kommunikasjonen mellom læraren og elevane og elevane seg i mellom i innøving av samspellåtar på ungdomstrinnet?*». Prosjektet skal munne ut i en masteroppgave i musikkpedagogikk ved Høgskulen på Vestlandet.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskulen på Vestlandet er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Denne studien skal blant annet beskrive hvordan en lærer jobber med samspillsaktiviteter og kommunikasjonen i disse timene. Derfor henvender jeg meg til deg som elev i ungdomsskolen.

Hva innebærer det for deg å delta?

Ett av kjerneelementene i musikkfaget på skolen er å utøve musikk. I tre timer over tre uker der dette er fokus vil jeg bli med og observere kommunikasjonen mellom deltakerne i timen. Jeg kommer til å være til stede i disse timene og om samtaler før og etter undervisning er relevant for oppgaven vil dette bli notert og tatt med i oppgaven. Hvis du velger å delta innebærer det at du filmes og blir tatt lydopptak av, og at jeg tar med opplysninger om dine handlinger og utsagn inn i oppgaven min.

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.

Om du trekker samtykket vil det ikke påvirke din relasjon til lærer eller undervisningen din i musikk. Du vil få ett alternativt opplegg av meg og faglærer i de timene jeg er med og observerer.

Hvordan jeg oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Video og opptak vil lagres på en sikker måte i henhold til personvernlovgivningen. Datamaterialet skal brukes som grunnlag for publikasjoner i prosjektet, men deltakerne vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonene. Prosjektet skal etter planen avsluttes mai 2022. Etter prosjektslutt vil logger, lyd- og filmopptak slettes.

Dine rettigheter

Jeg behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke. Veileder i prosjektet vil få innsyn i datamaterialet. Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til innsyn i opplysninger vi har registrert om deg, å få rettet eller slettet opplysninger om deg, og få utlevert kopi av opplysningene vi har om deg. Du kan også sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger. På oppdrag fra Høgskulen på Vestlandet vil NSD – Norsk senter for forskningsdata AS – vurdere 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:

- Høgskulen på Vestlandet ved student Tore Person Sande (573869@stud.hvl.no)
- Personvernombud: Trine Anikken Larsen (personvernombud@hvl.no, 55587682)
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Silje Valde Onsrud
Prosjektansvarlig

Tore Person Sande
Student

Samtykkeerklæring.

Jeg bekrefter at:

- Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Musikalsk-klasseledelse i musikk», og at jeg har fått anledning til å stille spørsmål.

Jeg samtykker til:

- Å bli filmet i musikkundervisning.
- At samtaler før og etter timen blir notert
- At mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet ved utgangen av mai 2022.

(Dato og underskrift, foresatt)

(elev)

Intervjuguide før observasjon

Dette er eit intervju for at eg som observatør kan forberede meg på kva eg kjem til å møte når eg skal observere.

Informasjon om lærar

1. Kva utdanning har du innan musikk og undervisning (Lærarstudie m.m.)?
2. Kor lenge har du arbeida som lærar?
3. Kor lenge har du arbeida på denne skulen?
4. Kva fag undervise du i?
5. Har du tilleggjobb? Kulturskule, dirigent, sjølvstendig næringsdrivande, bonde?

Info om musikkerfaring

6. Driv du med musikk utanom musikkundervisning? I so fal kva driv du med? (Improvisasjon) (band)
7. Om du driv med musikk utannom skulen, kva sjanger vil du plassere det i?

Info om klassen

8. Er det elevar som må ha ekstra vaksen tilstade i musikkundervisninga? (ja/nei)
9. Er det elevar i klassen som har musikkundervisning utanom skuletida?
 - Brukar du det i undervisninga?
10. Kor lenge har du undervist i denne klassen?
11. Kor lenge har du undervist denne klassen i musikk?
12. Kva andre fag undervise du denne klassen i?
13. Korleis vil du beskrive din relasjon med denne klassen?
 - Får dei lekser i musikk? Følger du det opp?

Info om undervisning

14. Kva instrument kan du bruke/brukar du i undervisning?
 - Brukar du piano og tromme og bass
15. Brukar du notar eller besifring i eigen musikkaktivitet, eller er det mest gehørbassert?
16. Kva sjanger føler du deg komfortabel med å undervise i?
17. Brukar du besifring eller notar i undervisninga?
18. Pleier du å bruke improvisasjon under samspelsaktivitetane?
19. Noko meir du vil tilføye?

Observasjonsguide

Lærer	
Elevar	
Eksterne	

Dato:

Stad:

Tidspunkt:

Fokus:

Plassering av observatør og kamera, og ekstra informasjon:

Observasjon	Tolking

Semistrukturert Intervjuguide

I dette intervjuet vil eg gjerne gå gjennom litt av det eg har observert, der eg kan få bekrefte eller avkrefte min forståing av situasjonar i observasjonane. Eg vil også høre læraren sine refleksjonar kring kvifor han gjore som han gjore, om han ville gjort noko annleis og tankar kring sine val i musikkundervisningane eg har observert.

Eg vil også gå inn på læraren sine refleksjonar kring kommunikasjon som fenomen. Eg vil då gå inn på dei forskjellige formane for kommunikasjon (verbal, non-verbal og musikalsk kommunikasjon) og dei forskjellige fasane for innøving av musikk som eg analyserar innan.

Bevisstheit over kommunikasjonsformene.

1. Først av alt vil eg spørje deg om det at eg var til stede påverka undervisninga di i ein betydeleg grad?
2. Brukte du kroppsspråket meir bevisst desse timane, var du meir oppmerksam på å bruke kommunikasjon via andre måtar en å prate?
3. Pleie du å vise pulsen med kroppen og serlig med beina til vanleg?
4. I dissa timane trampa du på ein og tre og klappa på to og fire. Kvifor gjorde du det?
5. Trur du elevane vart påverka av at eg var tilstade?
6. Trur du dei vart dei meir skjerpa av at eg var der?

Er det noko spesielt du vil kommentere før eg stiller spørsmål? Frå undervisninga i dag eller tidlegare?

1. Har du eit bevisst forhold til kor aktiv og passiv du er i musikkundervisninga?
2. Har du tenkt noko på kor mykje elevane skal lære. Kor djupt dei skal forstå musikken?
3. Kor mykje lar du vere opp til elevane å finne ut av sjølv og, har du tenkt noko over kor sjølvstendige dei kan vere i arbeidet i timen?
4. Tenke du over plasseringa av instrument og av deg i rommet?

Kommunikasjonsformer

I læreplanen 2020 står det oppgjeve i faget musikk under grunnleggande ferdigheter «å kunne regne» grunnelementa i musikk «puls, takt, rytme, tonehøgd, tekstur og form» og i kompetansemål for 2. klasse er det fleire grunnelement som «klang, melodi, dynamikk, harmoni».

1. Eg lurte på om du har tenkt over korleis du kan nytte desse grunnelementa til musikalsk kommunikasjon?
2. Når vi kjem til non-verbalt og verbalt språk, om du har nokre tankar om korleis du bruka dei forskjellige, og om du brukar dei?
3. Var du bevisst på det non-verbale språket i undervisningstimane?

Fasar

I denne oppgåva brukar eg ein analysemodell som tar utgangspunkt i Vygotsky sin teori om den proksimale utviklingssone. Denne modellen handlar om forskjellige fasar i innøving av musikalske aktivitetar, som består av modellering, stilas/skaffolding, coaching og fading. Modellering handlar om av du viser «modellerar». Stilas handlar om at du må støtte elevane for at dei skal klare oppgåvene, choaching og fading handlar kort om at elevane startar å ta meir ansvar sjølv og stiller spørsmål der du gjerne trekk deg meir og meir unna.

1. Sjølv om akkurat denne modeller kanskje er ny for deg så vil eg gjerne høyre kva tankar du har om den?
2. Under observasjonstimane ser eg at du går mykje rundt, vertfall i dei to første timane så trekke du deg litt unna nokon, samtidig som du hjelpe nokon andre. Var det bevisst?
3. Er bevisst at elevane du ikkje arbeidar med får øve når du er med ei annan gruppe?

[Meldeskjema](#) / [Klasseledelse](#) / Vurdering

Vurdering

Referansenummer

823236

Prosjektittel

Klasseledelse

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskulen på Vestlandet / Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett / Institutt for kunsthøgskulen

Prosjektperiode

01.05.2021 - 01.07.2022

[Meldeskjema](#) 

Dato

28.05.2021

Type

Standard

Kommentar

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjema med vedlegg 28.5.2021, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 1.7.2022.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. For deltakere som ikke er fylt 15 år, innhentes det også samtykker fra foreldre.

Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres og som kan trekkes tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være de registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

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

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Kontaktperson hos NSD: Lasse Raas

Lykke til med prosjektet!